

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Priscila Aparecida Dias Salgado

**ESCOLA, CURRÍCULO E
INTERDISCIPLINARIDADE: um estudo sobre os
pressupostos que constituem a prática
interdisciplinar de uma escola de educação básica**

Taubaté – SP

2017

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Priscila Aparecida Dias Salgado

**ESCOLA, CURRÍCULO E
INTERDISCIPLINARIDADE: um estudo sobre os
pressupostos que constituem a prática
interdisciplinar de uma escola de educação básica**

Dissertação apresentada para Defesa Pública para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente Formação para Educação Básica

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza

Taubaté – SP

2017

**Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

S164e Salgado, Priscila Aparecida Dias

Escola, currículo e interdisciplinaridade: um estudo sobre os pressupostos que constituem a prática interdisciplinar de uma escola de educação básica. /Priscila Aparecida Dias Salgado. - 2017.
203f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2017.

Orientação: Profª Dra. Mariana Aranha de Souza, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

1. Interdisciplinaridade. 2. Currículo. 3. Atitude interdisciplinar.
4. Escola. I. Título.

ESCOLA, CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIDADE: um estudo sobre os pressupostos que constituem a prática interdisciplinar de uma escola de educação básica

Dissertação apresentada para Defesa Pública para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente Formação para Educação Básica

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza

Data: 23/05/2017

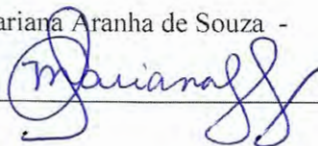
Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza -

Universidade de Taubaté

Assinatura



Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon - Universidade de Taubaté

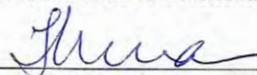
Assinatura



Profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda -

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Assinatura



“Quem é capaz de ver todo é filósofo, quem não, não”
(Platão)

“Tente mover o mundo, o primeiro passo será mover a si mesmo.”
(Platão)

Dedico
Aos meus filhos Raul e Thainá;
Ao meu amor, Renzo;
A minha mãe, Ana;
Ao meu pai, Pedro (in memoriam);
A toda a minha família e amigos;
E a todos os meus Chuchus (alunos).

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço aos meus pais que me deram a vida, foram a fonte de todo o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Em especial a minha mãe que muito batalhou na vida, que sempre me ajudou, esteve e está ao meu lado nos momentos mais difíceis, me dando apoio e carinho, colocando os filhos em primeiro lugar e muitas vezes renunciando às suas próprias vontades.

Aos meus irmãos, companheiros nas adversidades da vida, que influenciaram direta e indiretamente na pessoa que sou.

Aos meus filhos que foram à fonte de toda a minha luta e felicidade na vida.

Ao meu esposo, que foi e é um verdadeiro parceiro nessa caminhada, que ficou ao meu lado em todas as minhas escolhas e que nunca me desamparou. Se desdobrou, perdeu noites de sono e me colocou a frente de suas próprias preocupações, tudo isso para me ajudar e não desistir das minhas escolhas e especialmente, a não desistir deste mestrado.

Agradeço aos meus Chuchus (alunos), que me incentivaram e me incentivam a ser uma profissional cada vez mais preparada e uma pessoa cada vez melhor.

Agradeço a todos as professoras e aos colegas do curso de mestrado MPE 2015 - Unitau, pelos encontros, aprendizados, alegrias e tristezas que vivemos juntos. Em especial a todas que leram e contribuíram com o meu trabalho.

Agradeço a Dra. Ivani Fazenda, que me inspirou com seus textos e pesquisas, e me fez enxergar a interdisciplinaridade que sempre esteve presente em mim.

Agradeço muito à minha orientadora Dra. Mariana Aranha de Souza, pessoa que tenho imensa gratidão, pois, me despertou o interesse pelos estudos de Ivani Fazenda, me indicou muitos autores, me acolheu, me ajudou a melhorar meu trabalho com correções pertinentes e aguentou minhas lamentações e angústias durante todo o percurso deste trabalho. Foi uma grande parceira.

Agradeço à Dra. Edna Chamon, que participou da minha banca de qualificação, apresentou propostas pertinentes que engrandeceram a mim e a esta pesquisa, além de se colocar a disposição para ajudar. A análise de dados desta pesquisa não seria a mesma sem sua orientação e colaboração, com a apresentação do software Iramuteq.

Agradeço especialmente à instituição pesquisada, aos professores, alunos, funcionários e pais. Principalmente à gestora, que me acolheu com afeto e me permitiu desenvolver esse estudo.

Muito obrigada a todos!

RESUMO

É significativo o avanço dos estudos sobre Interdisciplinaridade no Brasil e no mundo, sobretudo no que tange às possibilidades de compreensão conceitual e de efetivação de projetos e práticas denominadas interdisciplinares. Esta pesquisa teve como objetivo investigar os pressupostos necessários para a efetivação de práticas interdisciplinares na perspectiva de professores de uma escola de educação básica reconhecida por apresentar, como proposta de ensino, uma abordagem interdisciplinar. De natureza qualitativa, este estudo utilizou como instrumento para a coleta de dados a análise dos documentos que orientam a proposta pedagógica da escola, sua estrutura organizacional e curricular; entrevista aberta com a diretora da escola e com sete professores e a observação das atividades realizadas pelos docentes com os alunos. O conteúdo das entrevistas foi tratado pelo software IRaMuTeq, o qual apresentou quatro Classes de Palavras, cujas temáticas se apresentaram em: (1) Caminhos para aprender: quem são os sujeitos; (2) A história da escola: um lugar que é meu; (3) Valores; e (4) A criança e a centralidade do aprender. Os resultados demonstraram que a atitude docente e o envolvimento com a missão e visão da escola são aspectos fundamentais que sustentam a prática pedagógica realizada. Além disso, a reorganização curricular a partir da realização de projetos planejados coletivamente; a realização do planejamento, acompanhamento e avaliação dos núcleos de autonomia e da operacionalização da tutoria pelos docentes revelam que o aluno ocupa o lugar central nos processos de aprendizagem e que isso é condição essencial para a realização de práticas interdisciplinares.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade. Currículo. Atitude interdisciplinar.

ABSTRACT

In Brazil and in the world, the progress of the studies on Interdisciplinarity is significant, especially concerning the possibilities of conceptual understanding and of the effectiveness of projects and practices denominated interdisciplinary. The objective of this research was to investigate the necessary assumptions for the implementation of interdisciplinary practices in the perspective of teachers of a basic education school recognized for presenting, as a teaching proposal, an interdisciplinary approach. Of a qualitative nature, this study used as an instrument for data collection the analysis of the documents that guide the pedagogical proposal of the school, its organizational and curricular structure; An open interview with the school's director, with seven teachers and the observation of the activities carried out by the teachers with the students. The content of the interviews was treated by the software IRaMuTeq, which presented four Classes of Words, whose themes were presented in: (1) Paths to learn: who are the subjects; (2) The history of the school: a place that is mine; (3) Values; And (4) The child and the centrality of learning. The results showed that the teaching attitude and the involvement with the mission and vision of the school are fundamental aspects that support the pedagogical practice. In addition, the curricular reorganization from the realization of projects planned collectively; The realization of the planning, monitoring and evaluation of the autonomy nuclei and the operationalization of tutoring by teachers reveal that the student occupies the main position in the learning processes and that this is an essential condition for the accomplishment of interdisciplinary practices.

KEY WORDS: Interdisciplinarity. Curriculum. Interdisciplinary attitude.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDH	–	Classificação Hierárquica Descendente
ENEM	–	Exame Nacional do Ensino Médio
ECA	–	Estatuto da Criança e do Adolescente
IRAMUTEQ	–	<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PSE	–	Nova Sociologia da Educação
PCNs	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
PNE	–	Plano Nacional de Educação
RJ-	–	Rio de Janeiro
SNPG	–	Sistema Nacional de Pós-Graduação
S/P	–	Sem página
SP	–	Estado de São Paulo
UNESCO	–	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisas sobre interdisciplinaridade e currículo	65
Tabela 2 - Características dos entrevistados	83
Tabela 3 - Temas e subtemas presentes nas classes de palavras	91
Tabela 4 - Subtemas de “Caminhos para aprender: quem são os sujeitos?”	94
Tabela 5 - Núcleos de autonomia	105
Tabela 6 - Subtemas de “A história da escola: um lugar que é meu	117
Tabela 7 - Subtemas de “Valores”	130
Tabela 8 - Subtemas de “A criança e a centralidade do aprender”	148
Tabela 9- Currículo	194

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escola não é lugar pra essas coisas	30
Figura 2 - Os valores que a escola inculca nas práticas pedagógicas: o currículo oculto	33
Figura 3 - O aprendizado da competição	34
Figura 4 - O aprendizado do sentimento de inferioridade	35
Figura 5 - Sobre a submissão	36
Figura 6 - O respeito pela ordem estabelecida e suas competências	37
Figura 7 - O medo do conflito	37
Figura 8 - A escola reproduz a divisão da sociedade em categorias sociais distintas	44
Figura 9 - A escola compreendida como um currículo à parte da sociedade	45
Figura 10 - O papel do professor sobre o que os alunos pensam sobre si próprios	51
Figura 11 - Os sentidos do Currículo na formação dos estudantes	54
Figura 12 - Práticas educativas descontextualizadas do cotidiano	55
Figura 13 - O impacto da fragmentação do conhecimento na formação do aluno	57
Figura 14 - A escola leva em conta as diferenças?	58
Figura 15 - Dendograma das Classes de Palavras	89
Figura 16 - Classe 1 - Caminhos para aprender: quem são os sujeitos?	92
Figura 17 - Fluxograma da Classe 1	93
Figura 18 - Nuvem de palavras: Unicidade do aluno e o trabalho do professor	95
Figura 19 - Função do tutor	98
Figura 20 - Nuvem de palavras: construindo a autonomia	102

Figura 21 - Nuvem de palavras- Interdisciplinaridade: Construindo o conhecimento em redes	106
Figura 22 - Classe 2 - A história da escola: um lugar que é meu	114
Figura 23 - Fluxograma - Classe 2 - A história da escola: um lugar que é meu	116
Figura 24 - Nuvem de palavras: Um lugar de mato verde	117
Figura 25 - Fotografia da Fundação da Escola	122
Figura 26 - O espaço recuperado pela escola	122
Figura 27 - Nuvem de palavras: Tijolo por tijolo num desenho lógico	123
Figura 28 - Prédio principal da escola	124
Figura 29 - Classe 3: Valores	128
Figura 30 - Fluxograma - Classe 3: Valores	129
Figura 31 - Nuvem de palavras: Missão e visão da escola	131
Figura 32 - Sala dos professores integrada à sala da direção e à sala de arte	134
Figura 33 - Nuvem de palavras: Uma Educação com valores para mundo o mundo	135
Figura 34 - Nuvem de palavras: A chegada da dificuldade financeira e a busca por caminhos autossustentáveis	141
Figura 35 - Classe 4- A criança e a centralidade do aprender	146
Figura 36- Fluxograma- Classe 4: A criança e a centralidade do aprender	147
Figura 37- Os alunos (Crianças)	148
Figura 38- Alunos juntos no intervalo	149
Figura 39- Nuvem de palavras: Explorando o meio ambiente: educação ambiental como desencadeadora de um ensino interdisciplinar	152
Figura 40- Aula de educação ambiental –Trilha	153
Figura 41 - Aula de educação ambiental - Chegada	154
Figura 42 - Aula de educação ambiental – Banho de cachoeira	154

Figura 43- Cartaz- Separação do lixo	157
Figura 44 – Nuvem de palavras: Sociedade compartimentada x Sociedade em rede.	159
Figura 45- Escola não é lugar pra essas coisas	180
Figura 46- Primeira Publicação	192
Figura 47- Agenda de bancas de Qualificação e defesa - Unitau – 1	192
Figura 48- Agenda de bancas de Qualificação e defesa - Unitau – 2	193

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Problema	22
1.2 Objetivos.....	23
1.2.1 Objetivo Geral	23
1.2.2 Objetivos Específicos	23
1.3 Delimitação do Estudo.....	23
1.4 Relevância do Estudo/Justificativa	24
1.5 Organização da pesquisa	25
2 CURRÍCULO.....	27
2.1 O Currículo como território em disputa	38
2.2 O Currículo e a Escola: algumas reflexões.....	42
2.3 Os Professores e o Currículo	49
2.4 Os Alunos, os Professores e o Currículo	53
3 INTERDISCIPLINARIDADE	60
3.1 Sobre o conceito de Interdisciplinaridade	61
3.1.1 A polissemia do conceito de Interdisciplinaridade.....	62
3.2 Panorama das Pesquisas sobre Interdisciplinaridade no Brasil	64
3.3 A Interdisciplinaridade, o Currículo e a Escola.....	70
3.4 A atitude interdisciplinar	73
3.4.1 Princípios para uma Atitude Interdisciplinar	76
4 METODOLOGIA.....	82
4.1 População.....	82
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.	83
4.2 Instrumentos e procedimentos para coleta de dados	83
4.3 Procedimentos para Análise de Dados	85
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	87
5.1 Caminhos para aprender: quem são os sujeitos?	91
5.1.1 A unicidade do aluno e o trabalho do professor	95
5.1.2 Construindo a autonomia.....	102
5.1.3 Interdisciplinaridade: construindo o conhecimento em redes	106
5.2 A história da escola: um lugar que é meu.....	114
5.2.1 Um lugar de mato verde	117
5.2.2 Tijolo por tijolo num desenho lógico	123
5.3. Valores.....	128
5.3.1 Missão e visão da escola.....	130

5.3.2 Uma Educação com valores para mudar o mundo	134
5.3.3 A chegada da dificuldade financeira e a busca por caminhos autossustentáveis ..	141
5.4. A criança e a centralidade do aprender.....	145
5.4.1 Os alunos (Crianças).....	148
5.4.2 Explorando o meio ambiente: educação ambiental como desencadeadora de um ensino interdisciplinar.....	152
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
REFERÊNCIAS.....	166
APÊNDICE VI – MEMORIAL.....	174

1 INTRODUÇÃO

Em uma análise ontológica posso classificar como características pessoais a curiosidade crítica, o questionamento de padrões sociais, o encantamento com a beleza das coisas naturais, o deslumbre com os mistérios da vida e uma busca constante pelo novo, e por conhecimentos que nutrem a mente e me levam além do senso comum. Como disse Aristóteles (s/p): “Os homens começam a filosofar, tanto agora como na origem, por causa do maravilhamento [...]”. E por acreditar que tais características, típicas de um filósofo, eram próprias do meu ser, busquei a minha formação inicial: o curso de Filosofia na Universidade Salesiana de São Paulo.

A conclusão da minha formação inicial deu-se no ano de 2008, mas mesmo antes de me formar eu já estava em sala de aula. Fui aluna bolsista do Programa Escola da Família, aluna do período matutino e nos períodos vespertino e noturno, lecionava em aulas de eventuais substituições em uma escola estadual de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Nessas substituições as aulas que me eram atribuídas eram das mais diversas disciplinas, mesmo as que “não faziam parte” da minha área de conhecimento. Lembro-me dos momentos em que ficava nos corredores da escola esperando para saber se algum professor havia faltado e logo vinha o coordenador falando coisas como: “Vamos, professora! Hoje a senhora vai substituir o professor de Matemática. Interdisciplinaridade, minha querida, use coisas da sua disciplina!”

Interdisciplinaridade já era uma palavra muito proferida em minha área de conhecimento (a Filosofia), mas nem sempre as referências a ela eram dadas de forma a permitir a compreensão da dimensão a totalidade do seu conceito.

Antes de 2008, a disciplina Filosofia não estava presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96)¹ como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio, mas sim como conteúdo “transversal” que deveria ser trabalhado, juntamente, com os conteúdos das demais disciplinas. As escolas não eram obrigadas a oferecer essa disciplina. Somente depois de muita luta e negociação entre representantes do governo, coletivos de professores, representantes sindicais e da comunidade, no ano de 2008 a disciplina tornou-se

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

obrigatória (juntamente com Sociologia) e passou a compor a redação do artigo 36 da LDB², que dispõe sobre as disciplinas a serem oferecidas nesta modalidade de ensino.

No ano de 2016, o governo impôs uma Medida Provisória³ que retirou novamente a obrigatoriedade do ensino de Filosofia no Ensino Médio, incluindo-o como uma temática transversal, passando a fazer parte do campo macro das Ciências Humanas. No ano de 2017 a Medida Provisória se torna lei, e até o presente momento, não há clareza de como se dará, na prática, as novas especificações que constam do artigo 36:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: IV - ciências humanas e sociais aplicadas [Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017]] (BRASIL, 2017).

Novamente o discurso da interdisciplinaridade é utilizado de maneira controversa para a defesa de interesses políticos e que, a meu ver, não representam os propósitos fundamentais do trabalho interdisciplinar. A interdisciplinaridade, discutida por Fazenda (2002), dialoga com o que Morin (2011) anuncia como a complexidade do conhecimento e com o que Santos (1996) discute sobre a crise do paradigma emergente: as fronteiras do conhecimento estão cada vez mais plásticas e mais tênues, o que exige uma nova postura dos sujeitos, sejam eles pesquisadores ou professores.

Nesse sentido, retomo a discussão sobre a integralidade do conhecimento filosófico: narra-se que, na Grécia Antiga, a definição da nomenclatura “filósofo” foi proposta por Pitágoras para definir sua busca pelo saber, se contrapondo a aqueles que o chamavam de sábio. O filósofo argumentava afirmando que a sabedoria plena só poderia pertencer aos deuses, cabendo ao homem somente amá-la e buscá-la despretensiosamente, ciente de que esta busca seria incessante. As ciências ainda não estavam criteriosamente divididas e a Filosofia se classificava como conhecimento e estudo de todas as coisas:

No que se refere ao conteúdo, a filosofia quer explicar a totalidade das coisas, ou seja, toda a realidade, sem exclusão de partes ou momentos dela. A filosofia, portanto, se distingue das ciências particulares, que assim se chamam exatamente porque se limitam a explicar partes ou setores da realidade, grupos de coisas ou fenômenos. E a pergunta daquele que foi e é considerado como o primeiro dos filósofos - “Qual é o princípio de todas as coisas?” – mostra a perfeita consciência desse ponto. A filosofia, portanto, propõe-se como o objeto da totalidade, da realidade e do ser (REALE, 2003, p.11).

² Art. 1º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio (BRASIL, 2008).

³ IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. [\(Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008\)](#) [\(Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016\)](#).

Considero que a predisposição ao filosofar já é algo que vem do próprio ser, mas após iniciar os meus estudos sobre os princípios da filosofia e os primeiros filósofos, ficou ainda mais difícil pensar a realidade de forma retalhada como se encontram as ciências contemporâneas. A sensibilidade do filósofo permite olhar para a grandeza das coisas, exigindo um estudo metódico e complexo dos pormenores. As visões parciais disseminadas pelas ciências particulares devem sempre ser observadas com rigor e criticidade.

A interdisciplinaridade é uma palavra que ouvi muito no meio acadêmico e educacional que frequentei nesses últimos anos. Especificamente na escola, enquanto docente, me deparei diariamente com o uso deste termo. Nos encontros semanais de atividade de trabalho pedagógico e coletivo, o termo estava sempre associado à necessidade de criar projetos conjuntos com disciplinas diferentes ou quando se era proposto pela instituição, um “tema transversal” que deveria ser trabalhado por todos no ambiente escolar. A partir da minha experiência docente, pude perceber que nem sempre o que acontecia nesses projetos era, de fato, um trabalho interdisciplinar, pois, união pura e simples de duas ou mais disciplinas não garantem a integralidade do conhecimento em suas amplas dimensões, como apontam Fazenda (2002), Japiassú (1976) e Morin (2011).

Movida pela vontade de produzir um trabalho efetivamente interdisciplinar e pelo gosto pela arte, sempre busquei trabalhar temas correlatos entre Filosofia e Arte em minhas aulas. A arte está intimamente ligada a História da Filosofia. E a sensibilidade do artista muito se assemelha a do filósofo: olhar o mundo com olhos de espanto e admiração são características típicas de ambos, como conta o excerto que muito utilizo em minhas aulas de Filosofia:

Os homens não deixam de fabricar um guarda-sol que os abriga, por baixo do qual traçam um firmamento e escrevem suas convenções, suas opiniões; mas o poeta, o artista abre uma fenda no guarda-sol, rasga até o firmamento, para fazer passar um pouco do caos livre e tempestuoso e enquadrar, numa luz brusca, uma visão que aparece através da fenda. [...] Então, segue a massa dos imitadores, que remendam o guarda-sol, com uma peça que parece vagamente com a visão. [...] Será preciso sempre outros artistas para fazer outras fendas, operar as necessárias destruições, talvez cada vez maiores, e restituir assim, a seus predecessores, a incomunicável novidade que não mais se podia ver. (DELEUZE, GUATTARI 1992 apud ARANHA, 2013, p.10)

Todos os dias eu rasgo o guarda-sol que me impede de ver as coisas como elas realmente são. Mas ao rasgar, eu não guardo as descobertas para mim, eu as compartilho com meus alunos e com quem mais puder. Ajudo-os a rasgar os seus e a disseminar essa prática.

Assim, mesmo diante da luz brusca que a fenda traz e que faz doer os olhos, conseguimos olhar além, e nos tornar muitos mais do que meros imitadores.

Esse texto faz alusão ao Mito da Caverna de Platão⁴, que também utilizo muito em minhas aulas. Mas entendo esse excerto dos filósofos Deleuze e Guattari, como o melhor ponto de partida para as primeiras aulas com os novos alunos, pois carrega em si um toque de arte. Assim me defino, para me apresentar, mas não definitivamente. Sou uma artista filosofante ou uma filósofa arteira, com a pretensiosa missão de mostrar o que há além das coisas.

Há doze anos estou inscrita como professora na rede Estadual de Ensino. Sigo minha carreira passando o meu quinto ano letivo lecionando para os alunos do Ensino Médio em uma Escola Estadual de Ensino Integral. O Ensino Integral possibilita o trabalho com uma disciplina denominada de Eletiva. Proposta por dois professores de áreas do conhecimento diferentes, são os alunos quem escolhem qual Disciplina Eletiva vão cursar a cada semestre, relacionando-a com seus objetivos pessoais e acadêmicos. O meu encantamento pela arte me fez logo buscar por conteúdos que pudessem ser propostos envolvendo Filosofia e Arte, e as Disciplinas Eletivas que compus durante esses anos foram: “Fotografia e música”, “Cultura e Arte” , “Urbanismo e Arte” e “Artes Cênicas”, todas envolvendo habilidades exigidas pelo currículo do Estado de São Paulo, mas nunca se prendendo somente a uma Área do Conhecimento.

Dessa forma, por se tratar de um tema bastante presente em minha realidade enquanto docente, iniciei uma pesquisa sobre interdisciplinaridade para fundamentar minha prática e entendê-la de forma analítica. Em 2013 me matriculei em um Curso de Pós-

⁴ Livro a República de Platão- Mito da Caverna- “Mito da caverna é uma metáfora criada pelo filósofo grego Platão, que consiste na tentativa de explicar a condição de ignorância em que vivem os seres humanos e o que seria necessário para atingir o verdadeiro “mundo real”, baseado na razão acima dos sentidos. [...] De acordo com a história formulada por Platão, existia um grupo de pessoas que viviam numa grande caverna, com seus braços, pernas e pescoços presos por correntes, forçando-os a fixarem-se unicamente para a parede que ficava no fundo da caverna. Atrás dessas pessoas existia uma fogueira e outros indivíduos que transportavam ao redor da luz do fogo imagens de objetos e seres, que tinham as suas sombras projetadas na parede da caverna, onde os prisioneiros ficavam observando. Como estavam presos, os prisioneiros podiam enxergar apenas as sombras das imagens, julgando serem aquelas projeções a realidade. Certa vez, uma das pessoas presas nesta caverna conseguiu se libertar das correntes e saiu para o mundo exterior. A princípio, a luz do sol e a diversidade de cores e formas assustou o ex-prisioneiro, fazendo-o querer voltar para a caverna.No entanto, com o tempo, ele acabou por se admirar com as inúmeras novidades e descobertas que fez. Assim, quis voltar para a caverna e compartilhar com os outros prisioneiros todas as informações e experiências que existiam no mundo exterior. As pessoas que estavam na caverna, porém, não acreditaram naquilo que o ex-prisioneiro contava e chamaram-no de louco. Para evitar que suas ideias atraíssem outras pessoas para os “perigos da insanidade”, os prisioneiros mataram o fugitivo.” Disponível em: <https://www.significados.com.br/mito-da-caverna/> Acesso em: 03.abril.2017

graduação Lato Sensu na Universidade Federal de São Carlos, o qual finalizei em julho de 2015. A monografia, requisito para a conclusão do curso foi intitulada “Caminhos comuns entre Filosofia e Arte na Sala de Aula: uma análise sobre o currículo do Estado e São Paulo”. O contato com a temática da interdisciplinaridade nesse curso me encantou e me levou a dar continuidade ao estudo dessa temática no mestrado.

Ao iniciar o percurso desta pesquisa em 2014, me deparei com os estudos de Fazenda (2002, 2006, 2008, 2010, 2013), uma das autoras pioneiras nos estudos da interdisciplinaridade no Brasil, que explica a partir de seus inúmeros trabalhos, como se estruturou, como se fundamenta e em quais aspectos da prática pedagógica se evidencia a interdisciplinaridade, tanto na perspectiva da pesquisa quanto da prática escolar. Segundo a autora, os pesquisadores que se interessam pela pesquisa interdisciplinar e/ou por sua prática educacional, devem se apropriar de seu percurso histórico e do processo de evolução do pensamento nos últimos séculos, para que assim, possam colaborar efetivamente para o avanço dessa ação, uma vez que ainda nos encontramos em um período de transição na educação. Para a autora, ainda nos perdemos entre o que é tradicional e o que é inovador, ainda enxergamos a interdisciplinaridade com estranhamento e muitas atividades que seriam excelentes práticas interdisciplinares são vistas como “bagunça” ou “falta de disciplina”. De acordo com ela, ainda “[...] estamos bastante divididos entre um passado que negamos, um futuro que vislumbramos e um presente que está muito arraigado dentro de nós” (FAZENDA, 2013, p.19).

Ultimamente, em âmbito nacional, muito tem se discutido sobre a integração curricular⁵ e seus benefícios nos processos de ensino e aprendizagem. Defende-se que o acúmulo de disciplinas isoladas nas matrizes curriculares não auxilia muito no entendimento do todo necessário ao saber autônomo, o que sugere que a organização disciplinar deve ser repensada e reestruturada. Entretanto, sabemos que tais reflexões não são novas. Fazenda(1979), no início de 1970, já escrevia sobre um momento parecido na definição dos conteúdos disciplinares que acontecia no Brasil na época. No final de 1990, Morin (2011) já levantava questões a esse respeito e defendia a interdimensionalidade da educação:

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e mais viva durante a infância e a adolescência, que, com frequência, a

⁵ Por integração curricular, entendemos a junção de todas as disciplinas hoje contempladas pelo currículo da educação básica nacional. Divididas por áreas do conhecimento ou mediadas por planos de estudos individuais e projetos pesquisa, visando o desenvolvimento de habilidades.

instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar (MORIN, 2011, p.37).

Sob esta perspectiva, há que se considerar que muitas pessoas têm dentro de si a vontade ou o sonho de mudar as formas como encaramos o processo educativo, promover novas possibilidades, como propostas interdisciplinares que mudam os modelos tradicionais na sala de aula. Porém, ainda ficamos presos pelo medo de desvendar o novo, ou muitas vezes, pela própria estrutura tradicional das escolas, que veem essas práticas ainda com pouco crédito. E acabamos reproduzindo tudo o que já vem sendo feito há anos, com o discurso de que sempre deu certo. Seguimos reclamando que a educação não muda. Obviamente, é bem difícil que algo melhore, se continuamos a fazer mais do mesmo. É preciso pensar e repensar novas formas de inovar na educação.

1.1 Problema

Diante de um quadro educacional nacional que promove a fragmentação do saber e a divisão dos conhecimentos em múltiplas disciplinas que, em meio ao processo de ensino e aprendizagem, parecem tão distantes e desconectadas, cria-se a necessidade de buscar a efetivação de práticas interdisciplinares como alternativa para a melhoria do ensino.

Entendemos que a prática interdisciplinar pode ser desenvolvida pelo professor por meio de um processo formativo (de formação inicial, de formação continuada e de autoformação), através do qual ele transforme sua prática docente pelo encantamento que a interdisciplinaridade proporciona, como já anunciado por Fazenda (2002).

Acreditamos que a mudança na estrutura curricular talvez não promova, por si só, uma mudança geral nas formas de agir e de pensar na escola, mas pode ajudar na descoberta dos benefícios de se trabalhar de forma interdisciplinar. Os recursos estruturais e financeiros da instituição, por exemplo, não parecem ser extremamente decisivos para a efetivação de uma atitude interdisciplinar, mas podem ajudar muito, quando, por exemplo, temos espaços que promovem a valorização da pesquisa e o incentivo do trabalho em equipe.

Diante deste contexto, nos colocamos o seguinte questionamento:

- Em uma escola que ofereça o currículo sem a divisão por disciplinas, além de formação específica para o ensino interdisciplinar, encontraremos necessariamente docentes com uma atitude capaz de promover práticas interdisciplinares?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar os pressupostos necessários para a efetivação de práticas interdisciplinares na perspectiva de professores de uma escola de educação básica.

1.2.2 Objetivos Específicos

Identificar a existência de práticas interdisciplinares em uma escola de educação básica.

Compreender as ações que orientam o desenvolvimento das práticas interdisciplinares e porque elas acontecem.

Analisar qual a compreensão dos professores sobre práticas interdisciplinares e os pressupostos que as orientam.

1.3 Delimitação do Estudo

Para entendermos como funciona a integração curricular na prática docente, buscamos ambientes escolares que oferecem a seus estudantes uma integração curricular com vistas a uma educação interdisciplinar. Assim, levantamos a possibilidade de trabalho em três escolas. Uma em Paraty/RJ, uma em Santo Antônio do Pinhal/SP e outra em Monteiro Lobato/SP.

Ao buscar informações relevantes sobre essas instituições, detectamos que a escola de Paraty é uma instituição comunitária, que garante cinquenta por cento de suas vagas a crianças de baixa renda, mas que, aos que podem pagar, as mensalidades são de altíssimo custo.

Já a escola de Santo Antônio do Pinhal é idealizada por uma escola particular com sede na cidade de São Paulo e tem uma parceria com a prefeitura da cidade. No entanto,

justamente pela relação conflituosa existente entre o setor público e o setor privado nessa escola, a instituição não autorizou a realização desta pesquisa.

Por fim, a escola de Monteiro Lobato/SP, que também é uma instituição privada e, no entanto, oferece serviço público à comunidade foi selecionada para esta pesquisa. O conhecimento prévio do histórico da escola nos pareceu muito pertinente para esta investigação, tanto acerca da interdisciplinaridade proposta, como de seu processo sinuoso entre o financiamento privado, público e comunitário. Por ter passado por dificuldades financeiras, encontra-se em processo de negociação com a prefeitura da cidade para receber recursos e contratar professores. É importante mencionar que a escola possui reconhecimento na região, e é sempre referenciada pelos métodos diferenciados de ensino que desenvolve.

A cidade/distrito no qual a escola, objeto desta pesquisa, está localizada, se insere na região do Vale do Paraíba Paulista, interior do estado de São Paulo, com uma população de aproximadamente 4.120 habitantes. A cidade/distrito conta com três escolas públicas e uma privada (esta última, objeto desta pesquisa).

A escola estudada tem capacidade de atendimento para uma média de 150 crianças e adolescentes e recebe crianças de diferentes segmentos sociais. É gratuita para as famílias de baixa renda e cobra mensalidades proporcionais às rendas das demais famílias. Apresenta uma proposta de integração curricular, por meio da qual os alunos, ao invés de disciplinas, os alunos aprendem por meio de desafios vinculados a projetos.

No ano de 2016, a escola atendeu 62 alunos, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Possui três salas de aula divididas por Ciclos I, II e III, os quais correspondem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (ou Ensino Fundamental I), articulados da seguinte forma: o Ciclo I corresponde ao 1º ano do Ensino Fundamental, tem como foco a Alfabetização e, por consequência os alunos estudam em uma sala; o Ciclo II corresponde ao 2º e 3º ano do Ensino Fundamental e estudam, juntos, em outra sala; e o Ciclo III corresponde ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental e estudam, também juntos, em uma terceira sala. Os alunos matriculados no Ensino Fundamental II estudam fora de sala, ou seja, ocupam todos os espaços de aprendizagem oferecidos pela escola.

1.4 Relevância do Estudo/Justificativa

A interdisciplinaridade é um tema bastante discutido no campo educacional atualmente e vem ganhando cada vez mais força. Autores como Fazenda (2002, 2008) e Japiassú (1976) defendem a importância da interdisciplinaridade para a efetivação do ensino de todas as disciplinas e para além delas. Em avaliações como o Enem⁶ já podemos encontrar uma tentativa de interligação dos saberes, por meio do agrupamento em áreas de conhecimento. No entanto, as práticas efetivamente interdisciplinares ocorrentes nas escolas são bem raras.

Para Fazenda (2002),

Um procedimento interdisciplinar de Educação envolve outras dimensões como as da vontade, as normativas, as ideais, as políticas, as projetivas e as científicas. Tal procedimento também ajuda a discernir a que campo nos referimos (inicial, continuada, do sujeito, do cidadão, profissional, etc), a identificar o discurso (ético, normativo, voluntarista, etc), a escolher o processo ou objeto de pesquisa capaz de produzir novos conhecimentos (FAZENDA, 2002, p. 21).

Nesse sentido, pensar sobre as questões que envolvem a interdisciplinaridade exige uma investigação conceitual consistente, a fim de que se supere a compreensão inicial de integração de saberes. Há um movimento mais profundo e mais complexo que envolve este objeto, sobre o qual nos dedicamos a investigar.

Considerando a importância de estudos que promovam uma reflexão sobre práticas interdisciplinares em instituições públicas, pois levando em conta a realidade da escassez de recursos e falta de estrutura encontrados no setor público educacional, buscamos entender os sucessos e desafios de uma escola que é privada, mas que faz atendimento público, analisando seu contexto, recursos (públicos e privados), gestão e a formação dos docentes envolvidos nessa metodologia de ensino.

1.5 Organização da pesquisa

O presente trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Análise e discussão dos dados e Considerações Finais.

⁶ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante no final da escolaridade básica. A nota da prova, também pode ser utilizada para certificação do ensino médio, para ingresso em universidades e para bolsa de estudo.

A Introdução descreve o percurso da mestranda, seus objetivos e lócus da pesquisa. Bem como o problema, os objetivos, a delimitação e relevância do estudo, e a justificativa da pesquisa.

A Revisão de Literatura aborda a temática do Currículo e da Interdisciplinaridade, apresentando uma visão crítica e contemporânea desses conceitos, a fim de delimitar o campo conceitual pelo qual esta pesquisa se orienta.

A Metodologia apresenta o tipo de pesquisa realizada - de abordagem qualitativa, a população estudada (os professores da escola e o contexto em que trabalham), os instrumentos de pesquisa (análise documental, observação participante e entrevista semiestruturada), bem como os procedimentos para coleta e análise de dados (o uso de software para tratamento das falas dos professores entrevistados, a análise de conteúdo e a triangulação desta análise com a observação da realidade e análise documental).

A Análise e Discussão dos Resultados apresenta o tratamento de triangulação dado aos dados advindos da análise documental dos documentos que orientam as atividades na escola, da observação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes e das entrevistas com os professores da escola. Os resultados são apresentados em subtemas, decorrentes das temáticas mais recorrentes abordadas nas falas dos docentes acerca de sua compreensão sobre práticas interdisciplinares e o trabalho educativo desenvolvido pela escola.

As Considerações Finais sistematizam o percurso desta pesquisa, no sentido de apresentar os principais aspectos destacados.

O Apêndice contém o Memorial, que apresenta resumidamente, o percurso pessoal, acadêmico e profissional desta pesquisadora.

2 CURRÍCULO

Etimologicamente a palavra currículo vem do latim *Curriculum* que significa: “Desvio que se faz para encurtar um caminho; atalho. Ação de correr, de se movimentar rapidamente; corrida ou curso”.⁷ Usualmente entendido como um caminho que foi percorrido ou que se vai percorrer para se chegar a um lugar ou a um objetivo.

Vasconcellos (2009) afirma que no idioma grego não se encontra nenhum sinônimo para currículo, apenas algumas aproximações. Tem-se como exemplo o termo *odós*, que significa caminho e a palavra *Paideia*, que define educação das crianças e curso de instrução. Além disso, surge também a palavra *paidagôgós*, ou pedagogo, que se origina da junção das palavras *paidos*, que significa criança, e *agôgè*, que se define por ação de conduzir, o qual era representado por um escravo encarregado de acompanhar a criança até a escola e de ensinar as lições em casa.

Ainda para Vasconcellos (2009), a partir do século XVI, a palavra *curriculum* passou a ser aplicada às instituições de ensino, possibilitando a ocorrência de duas grandes vertentes: o Currículo não deveria apenas ser seguido, mas deveria também ser completado. Sob esta perspectiva, já que o Currículo se caracterizava como o percurso realizado pelos sujeitos na escola, iniciou-se uma preocupação quanto ao controle, tanto do ensino quanto da aprendizagem.

Young (2013, p.192), afirma o seguinte: “Estou convencido de que não há questão educacional mais crucial hoje em dia do que o currículo. Para colocar o problema mais diretamente, precisamos responder à pergunta: ‘o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola?’”.

Padilha (2004), afirma que quando se discute Currículo, as decisões se concentram sobre quais conhecimentos devem ser ensinados, ou seja, quais conceitos ou conteúdos devem ser privilegiados nos processos de ensino e quais os motivos pelos quais estes (e não outros) são selecionados. O autor ainda enfatiza: “Diríamos melhor; mais do que ensinados, o que deve ser aprendido e por que aprende-lo” (PADILHA, 2004, p. 122).

Padilha (2004) e Young (2013) concordam que o Currículo carrega em si a decisão sobre **o que** deve ser ensinado e aprendido na escola, **como** isso deve acontecer e **porque**

⁷ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/curriculo/>. Acesso em: 05.nov.2016.

deve. Nesse sentido, é possível compreender que as decisões sobre o que ensinar e aprender, como ensinar e aprender e porque ensinar e aprender são decisões que se caracterizam a partir de critérios de seleção e, por isso, não são neutras. Para Silva (1999):

[...] o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes; seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar porque ‘esses conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados (SILVA, 1999, p.15).

Sacristán (2000) afirma que esta seleção de conteúdos, conceitos, metodologias, espaços e tempos no Currículo, é uma seleção cultural. Para o autor:

A seleção cultural que compõe o currículo não é neutra. Buscar componentes curriculares que constituam a base da cultura básica, que formará o conteúdo da educação obrigatória, não é nada fácil e nem desprovido de conflitos, pois diferentes grupos e classes sociais se identificam e esperam mais de determinados componentes do que de outros. Inclusive os mais desfavorecidos veem nos currículos acadêmicos uma oportunidade de redenção social (SACRISTAN, 2000, p. 62).

Nesse sentido, uma vez que seja possível mensurar ou quantificar o grau de importância de conteúdos ensinados para cada indivíduo, a decisão inicial sobre o melhor currículo, ou seja, o melhor percurso escolar que os indivíduos devem seguir é sempre uma decisão externa ao estudante.

Assim, como não há um consenso entre a melhor forma de aplicação curricular escolar, pode-se encontrar, ao longo da história, diferentes teorias sobre currículo. Silva (1999) afirma que o processo pelo qual os currículos vêm se configurando é consequência do próprio processo pelo qual as sociedades se organizam. De uma forma geral, para o autor, há três grandes teorias de currículo que se configuraram ao longo do tempo e constituíram o arcabouço de crenças e práticas que orientam as práticas pedagógicas: as Teorias Tradicionais de Currículo, as Teorias Críticas de Currículo e as Teorias Pós-Críticas de Currículo.

Para Silva (1999), as **Teorias Tradicionais de Currículo** se fundamentam na crença neutra de transmissão de conhecimento, defendendo que os saberes dominantes definem, a partir da ciência, o que deve ser ensinado e o professor é mero transmissor de conhecimento durante o processo de ensino e de aprendizagem. Os principais elementos dessas teorias são: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivo.

As **Teorias Críticas de Currículo** criticam esse posicionamento que o currículo possa vir a ser neutro. Para essas teorias, sempre há algo ou alguém por detrás dos conteúdos pré-

estabelecidos pelo Currículo e o professor não é só transmissor, mas também construtor do Currículo. Os principais elementos dessa teoria são: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, conscientização, relações sociais de produção, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. Sob essa perspectiva, o currículo não é compreendido como algo que está fora do estudante nem do professor, mas que dependem também destes sujeitos para a sua construção e configuração na prática.

Advindas das Teorias Críticas de Currículo, as **Teorias pós-críticas de Currículo**, também não acreditam nem na neutralidade do Currículo e nem do Ensino. Segundo essas teorias é sempre preciso questionar e buscar entender o que está explícito e o que há nas entrelinhas de determinados conteúdos propostos, pois não se acredita em uma neutralidade da ciência. Estas teorias enfatizam conceitos como identidade e alteridade, diferença e subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação e cultura, gênero, raça e etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Silva (1999) acredita que os conceitos que constituem as teorias de currículo orientam a forma sobre as quais os sujeitos examinam a realidade e interferem sobre ela. Para o autor:

[...] uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade. Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem eles não as ‘veríamos’. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ‘ver’ a realidade. Assim, uma forma útil de distinguirmos as diferentes teorias de currículo é através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam. Nesse sentido, as teorias críticas de currículo ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva. Da mesma forma, ao enfatizarem o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia, as teorias pós-críticas de currículo efetuaram um outro importante deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo (SILVA, 1999, p. 124).

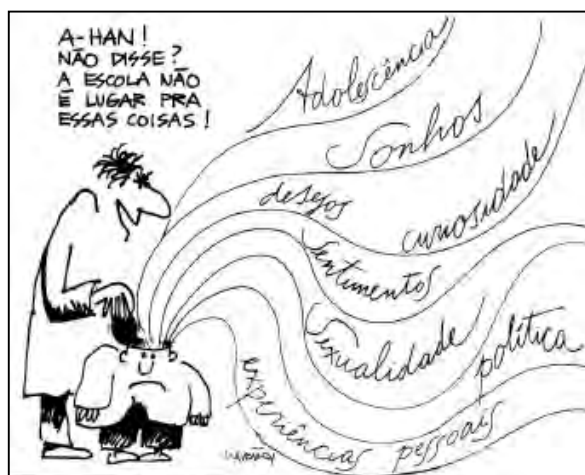
Para Moreira e Silva (1995, p. 7) o currículo há muito tempo deixou de ser voltado para a área técnica, relacionada apenas a procedimentos, técnicas e métodos. As Teorias Críticas e Pós Críticas de Currículo apontam que as questões relativas ao “como fazer, ainda que importantes, só adquirem sentido a partir de questionamentos que perguntem o “porquê” de determinadas formas de organização, principalmente porque o currículo não pode ser visto como elemento neutro, mas como elemento desencadeador de relações de poder, que devem ser percebidas. Para os autores,

O Currículo não é elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é elemento transcendente e

atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA E SILVA, 1995, p.7- 8).

Harper et al (1980), apresentam uma charge interessante, como pode ser observado na figura 1, para afirmarem que a escola, ao dizer ao aluno que os elementos que fazem parte de seu cotidiano não devem estar ali, evidenciam os reais propósitos ideológicos que a orientam e determinam.

Figura 1 – Escola não é lugar pra essas coisas



Fonte: HARPER et al (1980, p. 53).

Ao trazerem para a discussão na imagem, representada pela figura 1, Harper et al (1980) incitam a reflexão de que elementos que caracterizam as teorias críticas e pós críticas de currículo, como adolescência, sonhos, curiosidade, sexualidade, política e experiências pessoais são negadas aos estudantes em nome de uma aparente não neutralidade da escola. Isso, na verdade, está a serviço de uma ideologia que trabalha, justamente, para que esta crença se perpetue no sentido de manter a hegemonia de classes tal como está.

Sob essa perspectiva, Moreira e Silva (1995) afirmam que o Currículo decididamente não é um campo neutro. Os conceitos que sustentam uma ou outra teoria, uma ou outra prática, definem quais os objetivos do ensino, seus meios e suas formas conclusivas. Para os autores, o Currículo condensa questões culturais e identitárias dos sujeitos, na medida em que concebe sua trajetória por muitos anos dentro da escola:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O

currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 15).

Sacristán (2000) afirma que a Nova Sociologia da Educação (NSE) se constituiu num grande marco nos estudos sobre o currículo ao colocar como fundamental a discussão sobre “as funções de seleção e de organização social da escola, que subjazem nos currículos, que se realizam através das condições nas quais seu desenvolvimento ocorre” (SACRISTÁN, 2000, p. 19). Tal concepção teórica coloca em evidência que o currículo não é algo “dado”, na qual sucesso e fracasso escolar poderiam ser explicados como variáveis independentes, ou seja, explicados a partir da dedicação ou não dedicação dos alunos ou professores, de forma exclusiva, por exemplo. O autor afirma que a construção teórica levantada pela Nova Sociologia da Educação apontou que os procedimentos que existem no currículo, como “selecionar, organizar o conhecimento, leciona-lo e avalia-lo são mecanismos sociais” (p. 19).

Galian e Louzano (2014) destacam que o movimento da Nova Sociologia da Educação, instaurado inicialmente no contexto europeu no início da década de 1970, liderado por Young (2014) em parceria com outros autores na Inglaterra, instaurou uma mudança na forma de se compreender o currículo, não apenas sobre suas questões técnicas ou metodológicas. As autoras afirmam que:

A NSE introduziu uma nova forma de analisar o currículo, que incidia exatamente sobre as escolhas que se fazia para definir o que deveria ser ensinado, afirmando que a seleção de conhecimento definida era a expressão dos interesses dos grupos que detinham maior poder para influir nessa definição. Assim, de uma visão de currículo supostamente neutra, não problematizadora das escolhas realizadas em torno do conhecimento, passava-se a uma visão crítica dessas escolhas, que claramente assumia o viés político da temática do currículo (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1111).

As autoras afirmam que o cerne da questão apresentada por Young (2014) e discutida pelos que adotam esta perspectiva crítica de abordagem dos estudos curriculares, iniciados pelo movimento da Nova Sociologia da Educação está fundamentado em dois grandes argumentos: (1) “a estrutura do conhecimento no currículo pode ser vista como expressão da distribuição de poder na sociedade”; e (2) “a estruturação do conhecimento em qualquer sistema de ensino determina como as oportunidades educacionais são distribuídas e para quem” (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1112).

As autoras ainda afirmam que estes dois argumentos trazem quatro consequências para as formas de se compreender este campo e o próprio cotidiano da escola.

Uma delas é que, se considera que o que conta como conhecimento é socialmente construído e, portanto, é expressão das relações de poder na sociedade e na escola, o currículo é fundamentalmente um instrumento político para manter as relações de poder existentes. Outra consequência é que, se a estrutura do conhecimento é uma expressão da distribuição de poder na sociedade, não pode haver nenhuma base objetiva para distinguir diferentes tipos de conhecimento; qualquer conhecimento teria o mesmo valor. Uma terceira seria que os esforços para distinguir o conhecimento escolar do conhecimento cotidiano seriam apenas meios que alguns grupos utilizam para legitimar suas perspectivas sobre o conhecimento e para mascarar as relações de poder que as sustentam (o que chama de tese do “conhecimento é poder”). E, por fim, essa abordagem ofereceria uma base poderosa para criticar o currículo escolar e mesmo qualquer tipo de conhecimento especializado ou institucionalizado, já que qualquer seleção de conhecimento seria sempre uma imposição dos interesses de grupos poderosos (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1112).

Moreira e Candau (2007) também concordam que o conceito de Currículo está associado à distintas concepções e modos de como a educação foi e é concebida historicamente, o que depende das influências teóricas dominantes de determinada época. Ainda segundo Moreira e Silva (1995, p. 30), “ideologia, cultura e poder, em suas relações com o currículo, são assim conceitos centrais e que sintetizam as preocupações e problemáticas da teorização educacional crítica. Entretanto há outras questões e outros temas importantes [...]”. Entre essas outras questões destacam-se o **currículo oculto**:

Esse conceito, criado para se referir àqueles aspectos da experiência educacional que não explicitados no currículo oficial, formal, tem sido central na teorização curricular crítica. Apesar de certa banalização decorrente de sua utilização frequente e fácil, ele continua importante na tarefa de compreender o papel do currículo na produção de determinados tipos de personalidade. Entretanto, ao atribuir a força e o centro desse processo àquelas experiências àqueles “objetivos” não-explicitos, o conceito também contribuiu para, de certa forma, “absolver” o currículo oficial e formal de sua responsabilidade na formação de sujeitos sociais. É necessário reintegrar o currículo oficial à análise do papel do currículo na produção e reprodução cultural e social, ao lado, evidentemente, do currículo oculto. (MOREIRA E SILVA, 1995, p.31).

Para os autores o conceito de currículo oculto é, muitas vezes, banalizado e facilmente utilizado para descrever ações centrais na formação do educando, afirmando que estas não são percebidas e, portanto, tiram a responsabilidade do currículo formal. É importante então perceber a influência do currículo formal na reprodução social e cultural, juntamente com o currículo oculto.

Herper et al (1980) apresentam uma charge bastante interessante para exemplificar esta questão, como pode ser observado na figura 2. Para os autores, as dimensões que o currículo oculto atua não estão totalmente obscuras: a escola deixa muito claro qual o comportamento que se espera dos alunos, tanto de forma explícita, quanto de forma implícita.

Figura 2 - Os valores que a escola inculca nas práticas pedagógicas: o currículo oculto



Fonte: HARPER et al (1980, p. 82).

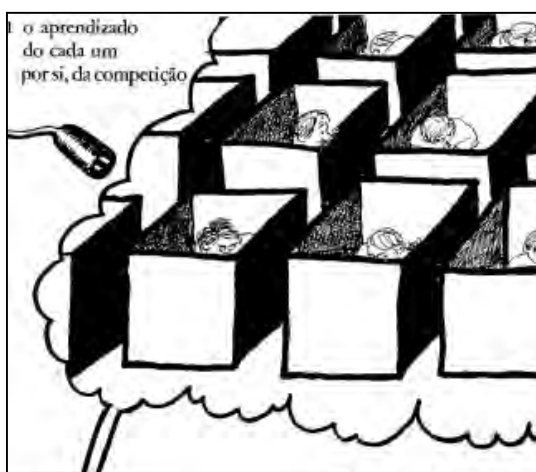
Para Moreira e Candau (2007), o currículo oculto envolve atitudes e valores que são transmitidos, de forma implícita (ou subliminar) por meio das rotinas e relações sociais que ocorrem no cotidiano da sala de aula. Para os autores,

Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula (em círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média). (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.18)

Harper et al (1980) continuam afirmando, ainda que as formas de organização das salas de aula e das próprias aulas, por exemplo, deixam muito claro para professores e alunos o comportamento que se espera de cada um deles ao longo dos anos, como “(1) o aprendizado do cada um por si, da competição; (2) o aprendizado do sentimento de inferioridade; (3) da submissão; (4) o respeito pela ordem estabelecida; e (5) o medo do conflito” (HARPER et al, 1980, p. 83-87).

Os autores afirmam que “o aprendizado do cada um por si, por competição” (p. 83) é traduzido no que pode ser denominado como currículo oculto quando a escola organiza os alunos em carteiras isoladas, os proíbe de falar com seus colegas, privilegia o esforço individual como meio fundamental para se conseguir boas notas, por exemplo, como pode ser observado na figura 3;

Figura 3 – O aprendizado da competição.



Fonte: HARPER et al (1980, p. 83).

Para os autores, ao privilegiar sempre o trabalho individual ao invés do trabalho em equipe, das atividades colaborativas ou da valorização de ações solidárias entre os alunos, a escola ensina que o individualismo é sempre a melhor saída para o sucesso acadêmico e profissional, sem que as pessoas percebam. Dessa atitude decorre, por exemplo, a justificativa por um currículo que privilegia a manutenção do *status quo* de seus estudantes.

Sob esta mesma lógica, ao hierarquizar as disciplinas, determinando a supervalorização da dimensão intelectual sobre as demais atividades, e ao definir bons e maus alunos, a escola “faz com que, pouco a pouco, uns vão aceitando e interiorizando um sentimento de

inferioridade, enquanto outros vão tendo a certeza cada vez maior de que pertencem a uma elite, o que lhes dá o direito de desprezar os que não são elite” (HARPER et al, 1980, p. 84), como pode ser observado na charge da figura 4:

Figura 4 – O aprendizado do sentimento de inferioridade.



Fonte: HARPER et al (1980, p. 84).

Arroyo (2011), ao contrário desta crença, afirma que é preciso compreender a questão da hierarquização das disciplinas a partir de uma outra perspectiva, para então se pensar em práticas que superem esta visão fragmentada e limitadora:

Reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento. Superar visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimentos, e de coletivos humanos e profissionais. Reconhecer que há uma pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências é uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos (ARROYO, 2011, p. 117).

Esta perspectiva traz à tona as discussões acerca da posição que os alunos ocupam (ou deveriam ocupar) nos currículos e nas práticas pedagógicas: o lugar da centralidade dos processos educativos e não concebe que a submissão seja ensinada na escola por meio de ações desumanizadas e desumanizadoras, como apontado na charge expressa na figura 5:

Figura 5 – Sobre a submissão



Fonte: HARPER et al (1980, p. 85).

Harper et al (1980, p. 85) ainda afirmam que, sem dúvida, é o professor quem se coloca a serviço da reprodução dessas práticas, ao se colocar “numa posição de importância no papel de autoridade absoluta. Isso acaba por inculcar a submissão, familiariza a ideia de que deve existir uma hierarquia e que se precisa de um chefe”.

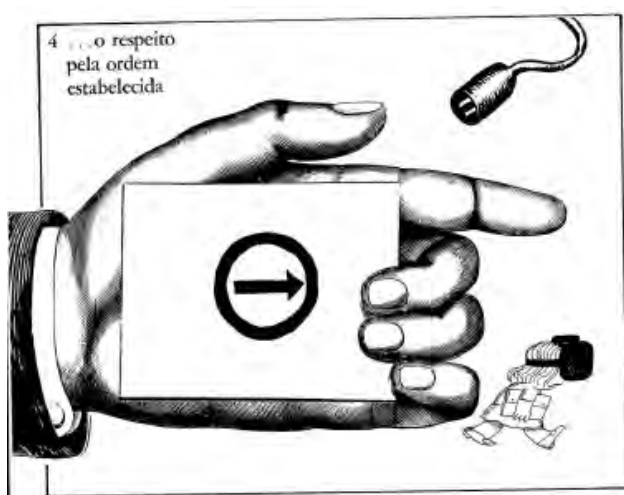
Como consequência, continuam Harper et al (1980, p. 86), “o respeito pela ordem estabelecida” se coloca em uma dimensão que os alunos aprendem com certa facilidade, pois compreendem que “é o professor quem detém a chave para todas as respostas. O aluno não tem que imaginar alternativas possíveis nem exercer qualquer tipo de escolha”.

Estes dois aspectos referentes ao currículo oculto evidenciam o papel do professor enquanto agente reproduzidor da ideologia dominante ou enquanto mobilizador de ações de mudança no currículo e na instituição escolar. Para Arroyo (2011):

A indiferença com o autor, com os sujeitos é uma característica dos currículos. Os sujeitos desaparecem, não tem espaço como sujeitos de experiências, de conhecimentos, de pensares, valores e culturas. Não reconhece sua voz, nem sequer estão expostas as marcas de suas ausências. O que importante quem fala? Quem são os mestres que ensinarão os conhecimentos? Menos, ainda, o que importam aqueles que escutam que aprenderão suas lições? (ARROYO, 2011, p. 54).

Ao não se preocupar com a história dos sujeitos, a escola acaba mesmo por instituir uma escola que se organiza no sentido de privilegiar o respeito pela ordem estabelecida, sem questionamentos, como demonstra charge reproduzida na figura 6:

Figura 6 - O respeito pela ordem estabelecida e suas consequências.



Fonte: HARPER et al (1980, p. 86).

Por fim, Harper et al (1980, p. 87)) afirmam que, de forma oculta, a escola e o currículo ensinam os sujeitos a terem medo do conflito. Os autores afirmam que “o medo de conflito, do confronto, de contradizer alguém é uma característica da vida escolar” e continuam: “quem já não ouviu: ‘nada de política na escola’ ou ‘estudante deve é estudar’, como se a própria escola não fosse um fato político”. Os autores expressam esta denúncia na charge da figura 7:

Figura 7 - O medo do conflito.



Fonte: HARPER et al (1980, p. 87).

Tais práticas geradoras do Currículo Oculto devem ser pensadas e refletidas para que se entenda quais pontos na formação desses alunos estão sendo estimulados e quais práticas são responsáveis por esses estímulos. É preciso enxergar até que ponto uma ação ou um ‘jeito de fazer’ pode influenciar na libertação ou na repressão dos alunos na escola. O currículo oculto apresenta um grande diferencial na formação dos indivíduos, e justamente por não ser claramente explícito, é que necessita atenção por parte dos educadores.

2.1 O Currículo como território em disputa

Young (2014, p. 201) trabalha com dois conceitos importantes ao tratar das teorias de currículo. Para o autor, há o que ele denomina de “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”, os quais podem ser traduzidos nas seguintes questões:

O currículo sempre é um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica; isso está relacionado com a ideia de que o currículo pode ser entendido como “conhecimento dos poderosos”; sempre é também um corpo complexo de conhecimento especializado e está relacionado a saber se e em que medida um currículo representa “conhecimento poderoso” – em outras palavras, é capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa de escolarização (YOUNG, 2014, p. 201).

A crítica que Young (2014) faz sobre as questões que envolvem as teorias de currículo estão no fato de questionar a serviço de quem o currículo e a escola estão: se as escolas promovem a manutenção da reprodução do que ele chama de “currículo dos poderosos” ou se a escola promove, no seu cotidiano um “conhecimento poderoso”, capaz de empoderar os sujeitos. Para o autor, a escola possui como missão fundamental promover o “conhecimento poderoso”, no sentido de contribuir com a mudança na sociedade na qual as escolas estão inseridas. Para ele, as perspectivas críticas e pos-críticas possuem o papel de trazer à tona para as escolas as temáticas que auxiliam neste empoderamento:

As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade

para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (YOUNG, 2007, p. 1297)

Para o autor, é preciso que a escola compreenda a realidade vivida pelos jovens e crianças de classes menos favorecidas e lhes garanta o acesso ao conhecimento. Galian e Louzano (2014, p.1112) insistem que a escola não deve se afastar “de sua tarefa específica, disponibilizando o conhecimento especializado, que não se acessa na vida cotidiana e que pode oferecer generalizações e base para fazer julgamentos, fornecendo parâmetros de compreensão de mundo”. Para as autoras, o desenvolvimento da compreensão de mundo só é possível se o sujeito tiver elementos que o permitam problematizar as práticas sociais.

Galian e Louzano (2014), fundamentadas no pensamento de Young (2014), afirmam ainda que:

[...] a importância da produção das áreas de conhecimento, nas universidades e nos centros de pesquisa, [são] fonte para a seleção do conhecimento especializado que deverá compor o currículo, a ser recontextualizado nas disciplinas escolares. [...] estas representam, numa forma adequada à transmissão escolar, o mais próximo que se chegou até agora na tentativa de explicar o mundo natural e social. [...] nesse sentido, o caráter de incompletude desse conhecimento, sempre sujeito a revisões, o que identifica como o diferencial [...] em relação a uma visão tradicional de currículo (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1112-1113).

Nesse sentido, o que se coloca em evidência é que há uma relação de “tensão entre igualdade e equidade” (p. 1113) no campo do currículo. As autoras denunciam, com base em Young (2014), que “conhecimento poderoso” deveria ser mais justo e possibilitado a todos. Para o autor: “a escolarização representa (ou pode representar, dependendo do currículo) os objetivos universalistas de tratar todos os alunos igualmente e não apenas como membros de classes sociais diferentes, grupos étnicos diferentes ou como meninos e meninas” (YOUNG, 2011, p. 619-620).

Sob essa mesma perspectiva, Arroyo (2011) acredita que, ao evidenciarmos a importância do Currículo na manutenção do “currículo dos poderosos” ou na promoção do “conhecimento poderoso”, estaremos trazendo à tona a discussão de que o currículo é, de fato, um território em disputa. Disputa de forças antagônicas, que lutam por uma legitimação de poder. Para o autor:

Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também é o mais politizado, inovado, ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (anos), Ensino Médio, EJA, educação

do campo, indígena, étnico-racial, formação de professores etc. Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos, sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária, uma configuração política do poder (ARROYO, 2011, p. 13).

Arroyo (2011) afirma que o currículo tornou-se um território em disputa, devido, principalmente, a quatro grandes indicadores: i) a dinamicidade do campo do conhecimento; ii) as disputas das relações sociais e políticas de dominação e subordinação sempre estiveram relacionadas com a apropriação e produção de conhecimento; iii) a relação entre currículo e trabalho docente; e iv) o currículo concentra disputas políticas: da sociedade, do Estado e de suas instituições, como também de suas políticas e diretrizes.

Sob o indicador que trata da dinamicidade do campo do conhecimento, Arroyo (2011) afirma que esta dinâmica, cada vez mais complexa, torna o conhecimento mais disputado também. Para ele:

Não estamos em uma cultuada sociedade do conhecimento, mas em uma acirrada disputa pelo conhecimento, pela ciência e tecnologia. Estamos ainda em uma contenda por interpretações e epistemologias capazes de entender as contradições do social e de fundamentar outros projetos de sociedade, de cidades, de campo, de um viver mais digno e mais humano. O campo do conhecimento e da ciência repolitizado (ARROYO, 2011, p. 14).

Nesse aspecto, Arroyo (2011) acredita que é muito ingênuo um docente afirmar que sua prática está distante destas questões. Para ele, é exatamente o contrário: como profissionais do conhecimento, os docentes estão no centro dessas tensões, pois é justamente na prática docente que o conhecimento é produzido, vivido e reproduzido.

Já sobre o indicador referente às disputas das relações sociais e políticas de dominação e subordinação sempre estiveram relacionadas com a apropriação e produção de conhecimento, Arroyo (2011) afirma que

[...] a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Não apenas foi negado e dificultado o acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade. Logo, seus saberes, culturas, modos de pensar, não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum (ARROYO, 2011, p. 14).

Para o autor, no entanto, ainda há um terceiro indicador que torna o currículo como um território em disputa: a relação entre currículo e trabalho docente:

A formação pedagógica e docente gira toda para conformar o protótipo de profissional fiel ao currículo, tradutor e transmissor dedicado e competente de como ensinar-aprender os conteúdos definidos nas diretrizes do currículo e avaliados nas provas oficiais. Não apenas o sistema escolar, mas a escola, a sala de aula, a organização do trabalho docente giram nesse território. Estão amarradas ao ordenamento curricular. Nossas identidades tem como referentes recortes do currículo, somos licenciados para uma disciplina-recorte do currículo. Mestres e educandos seremos avaliados, aprovados ou reprovados, receberemos bônus ou castigos por resultados no ensinar-aprender as competências previstas no currículo (ARROYO, 2011, p. 15).

Arroyo (2011) discorre ainda sobre o estreito vínculo existente entre currículo, trabalho e condição docente, sobretudo por ser o espaço no qual se materializa a ideologia e o poder existente e dominante do ponto de vista das prescrições. É justamente nas relações que ocorrem em sala de aula que o conhecimento é produzido e que também são vividas e reproduzidas as crenças, os valores e as tradições.

Por fim, o quarto grande indicador que, segundo Arroyo (2011), coloca o Currículo como território em disputa, trata das disputas políticas entre a sociedade, o Estado e suas instituições, como também suas políticas e diretrizes. Para o autor:

Podemos observar que as políticas e as diretrizes curriculares também estão transpassadas por essas disputas entre manter estilos normatizantes ou optar por orientações mais políticas, por incorporar novos saberes e novas culturas produzidas nos movimentos sociais, por flexibilizar grades, estruturas e ordenamentos. Por outra organização do trabalho (ARROYO, 2011, p. 17).

Para Moreira e Candau (2007, p. 21), o conhecimento escolar “é condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos por todos/as os/as estudantes do país”. Nesse sentido que a educação deve preparar os estudantes para ir além do que foi proposto, além, das referências que os cercam. Alunos que compreendam a sua relevância social, que entendam que são agentes significantes em seu meio, que entendam o passado, o presente e o futuro, não para aceitar o que está por vir, mas para buscar formas de transformação do mundo em que vivem.

No Currículo encontramos uma ponte em sociedade e escola, entre os conhecimentos socialmente construídos e os saberes escolares, esses saberes são sistematizados, organizados e aplicados nas práticas escolares. Contudo, tais saberes não são transmitidos na sua integralidade, não são conhecimentos que possam ser reproduzidos e entendidos da mesma forma para todos como cópias, e nem são demonstrados da mesma forma que são observados em seus contextos, assim, tais conhecimentos são descontextualizados e recontextualizados. A descontextualização traz a aparência de que tais saberes estão terminados e quando não

questionados por professores e alunos, não promovem uma construção crítica e reflexiva sobre a construção do conhecimento na sociedade.

Ao observarmos com cuidado os livros didáticos, podemos verificar que eles não costumam incluir, entre os conteúdos selecionados, os debates, as discordâncias, os processos de revisão e de questionamento que marcam os conhecimentos e os saberes em muitos de seus contextos originais. Dificilmente encontramos, em programas e em materiais didáticos, menções às disputas que se travam, por exemplo, no avanço do próprio conhecimento científico. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.23)

Essa reprodução do ensino que classifica o conhecimento que mais e o que menos importante socialmente, não auxilia no desenvolvimento do cidadão crítico com consciência social de que se pode mudar a realidade. Com os saberes já determinados, o debate de ideias parece perda de tempo, uma vez que os conhecimentos importantes já foram estabelecidos, e as discordâncias devem ser evitadas, pois são mal vistas e geram conflitos desnecessários no ambiente escolar. Assim, o ensino se direciona para o “saber aceitar” o que já foi pré-estabelecido pela ciência, e não se é pensado sobre a importância das discordâncias como propulsoras do próprio avanço da ciência.

2.2 O Currículo e a Escola: algumas reflexões

Segundo Sacristán (2000), o Currículo deve ser pensado e analisado a partir das questões que o orientam e o conduzem, mas também sob a perspectiva da prática, *locus* privilegiado no qual o currículo ganha forma. Para o autor:

A prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., através dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo. É necessária uma certa prudência inicial frente a qualquer colocação ingênua de índole pedagógica que se apresenta como capaz de reger a prática curricular ou, simplesmente, de racionalizá-la. (SACRISTÁN, 2000, p.13)

Sob essa perspectiva, o autor aponta cinco âmbitos formalmente diferenciados que podem ser elencados para a análise do Currículo:

- O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre sociedade e a escola.
- Projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.
- Fala-se do currículo como expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc.

- Referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático, Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática de uma perspectiva que lhes dota conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas ao processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a integração entre teoria e a prática em educação.
- Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas. (SACRISTÁN, 2000, p. 14-15).

Para Sacristán (2000), a escola é constituída por um projeto educativo que lhe possibilita refletir sobre a função socializadora da educação, sobre o território das aprendizagens e de sua correlação com o mundo social e com a formação das identidades das pessoas que estão dentro dela: alunos, professores, funcionários e comunidade. Estas questões estão muito além do que se costuma pensar sobre currículo, a partir apenas de sua organização por disciplinas ou pela organização dos planos de ensino. Extrapolar esta perspectiva exige a transformação das relações pedagógicas existentes na escola, a partir da conscientização de sua função social, das relações de poder que nela coexistem e da reflexão na prática, sobre a prática e pela prática a partir da constituição de um processo formativo que considere a complexidade de relações que nela estão implicadas.

Harper et al (1980) já afirmavam que a escola, desde muito tempo, estava destinada à reprodução de interesses culturalmente legitimados. Era na prática das escolas que se materializavam as relações sociais de poder, como na existência de uma escola da nobreza, por exemplo. Para os autores:

Durante séculos, este tipo de escola ficou reservado às elites. Serviu em primeiro lugar aos nobres, passando depois a atender à burguesia que, na medida de sua ascensão, exigia os mesmos privilégios que detinham os aristocratas. O 'resto' – lavradores, operários, a gente pobre – aprendia na prática do dia-a-dia. A escola da Nobreza cultuava o passado: atribuía importância central à moral e à religião, ao domínio da palavra e do saber abstrato. O conhecimento científico, portador de mudanças, era menos importante do que o espírito contemplativo e o latim, símbolos da tradição a preservar, num mundo imune à transformação [...]. Para os herdeiros da aristocracia, seguros de seu poder, educar-se era sinônimo de aprender a pensar e a comportar-se como grandes senhores (HARPER et al, 1980, p. 27).

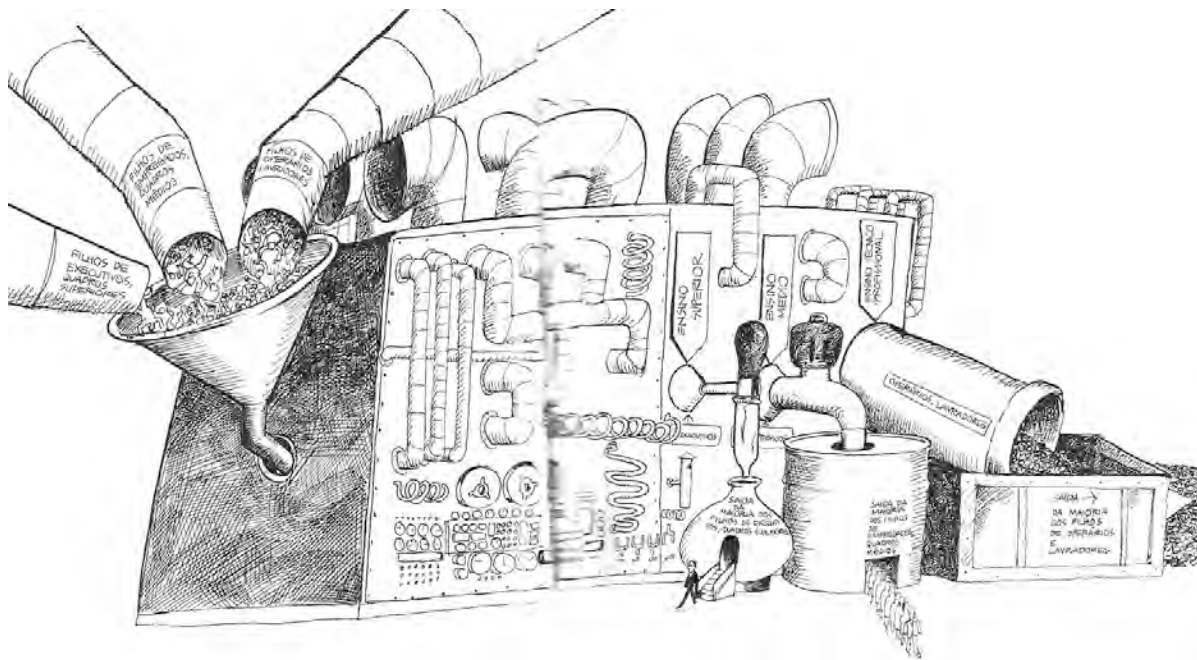
Os autores insistem em denunciar que a escola, embora tenha adquirido, ao longo dos anos, um discurso de democratização de suas práticas, sobretudo pela universalização do acesso à escola pública, de fato continua reproduzindo as desigualdades sociais. Para eles, a desigualdade social permanece ainda diante de três indicadores importantes:

- diante dos índices de reprovação nos primeiros anos de escola;

- na seleção que se faz entre os que vão para os cursos superiores e os que só terão acesso aos cursos técnicos ou de aprendizagem manual;
- na possibilidade de acesso à universidade (HARPER et al, 1980, p. 35).

Harper et al (1980) utilizam uma charge interessante para ilustrar esta realidade, como pode ser observado na figura 8:

Figura 8 - A escola reproduz a divisão da sociedade em categorias sociais distintas.



Fonte: HARPER et al (1980, p. 36-37).

Muito embora o texto de Harper et al (1980) date do início da década de 1980, traz reflexões bastante pertinentes acerca da realidade curricular e, conseqüentemente, das práticas da escola para a atualidade, uma vez que, muito pouco se avançou sobre estas questões. Da mesma forma que os autores evidenciam que o sistema escolar tem contribuído, cada vez mais, para a manutenção de classes sociais por meio de suas “engrenagens”, tais críticas permitem que se desencadeie um movimento reflexivo sobre esta questão e quais são as possibilidades reais de mudança desse sistema.

Sacristán (2000) afirma que

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por dar-lhe o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo

crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam (SACRISTÁN, 2000, p.21).

Para o autor, é preciso uma perspectiva crítica para analisar que ações ocorrem no interior das escolas, negando qualquer afirmação que insista em dizer que a escola é um ambiente “fechado e protegido” (HARPER et al, 1980, p. 42), neutro, cuja relação metodológica está desconectada com as questões sociais, políticas e ideológicas. Harper et al (1980) fazem uma grande crítica ao sistema escolar quando pensado de forma desconectada da complexa realidade que circunda, orienta e determina as ações da escola. Os autores reproduzem esta questão, como pode ser observado na figura 9.

Figura 9 - A escola compreendida como um mundo à parte da sociedade



Fonte: Harper et al (1980, p. 42).

Para Giroux (1997), existem possibilidades de se pensar a escola diferentemente dessa perspectiva de “descolamento cultural”. Para ele, é preciso que se questione como se dá o funcionamento da cultura dominante e como ele impera no cotidiano da escola, por meio da denúncia de como se revelam “os mitos, as mentiras e injustiças no cerne da cultura escolar dominante, e construindo-se um modo crítico de ensino que empregue, e não exclua, a história e prática crítica” (GIROUX, 1997, p. 39). Esta atividade exige diálogo constante por parte dos sujeitos que convivem na escola, de forma que o questionamento sobre as experiências escolares sejam sempre questionadas a partir de uma perspectiva mais crítica.

Ao mesmo tempo, Arroyo (2011) também questiona o fato dos currículos desperdiçarem as experiências sociais dos sujeitos, deixando-as de fora das discussões que ocorrem na escola. Para o autor:

Nas diretrizes e reorientações curriculares falta sociedade, falta dinâmica social, faltam as tensas experiências sociais que nos cercam, que invadem as escolas nas vidas das crianças e dos adolescentes, dos jovens e adultos, dos próprios docentes. Por que tantas diretrizes, reorientações curriculares ignoram que existe tanta vida lá fora e continuam nos lembrando que sua legitimidade vem dos ordenamentos legais? Por que perdura esse estilo das páginas iniciais lembrar de leis, pareceres, resoluções, normas e não partem das tensões sociais que interrogam a sociedade, o Estado, suas instituições, os currículos? (ARROYO, 2011, p. 119).

Sacristán (2000) também critica tal concepção da escola e do currículo ao afirmar que:

[...] o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto são subsistemas em parte autônomos e em parte independentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro diferente. Todos esses usos geram mecanismos de decisão, tradições, crenças, conceitualizações, etc., que, de uma forma mais ou menos coerente, vão penetrando nos usos pedagógicos e podem ser apreciados com maior clareza em momentos de mudança (SACRISTÁN, 2000, p. 22).

Sacristán (2000, p. 15) ainda afirma que “O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural das escolas”. Para o autor, é no fazer das escolas, no cotidiano, que se expressam os conflitos de interesses entre as diversas classes e realidades sociais, as tramas culturais, políticas, sociais e escolares e as crenças e valores que legitimam ou põem em xeque as relações ideológicas e de poder.

Este questionamento, acredita Giroux (1997), deve ser feito pelos sujeitos que convivem no dia a dia da escola, conscientes das relações ideológicas e de poder que existem e se manifestam por meio do currículo. Para este autor:

Os educadores e pais terão que passar a encarar a escola não como neutra nem como objetiva, mas sim como uma construção social que incorpora interesses e suposições particulares. O conhecimento deve ser ligado à questão do poder, o que sugere que educadores e outros devem levantar questões acerca de suas pretensões à verdade, bem como acerca dos interesses que este conhecimento serve. O conhecimento, neste caso, não se torna valioso por ser legitimado por especialistas em currículos. Seu valor está ligado ao poder que possui como modo de análise crítica e de transformação social (GIROUX, 1997, p.39).

Para o autor, a teorização sobre o currículo deveria ocupar-se em refletir sobre as condições em que é colocado em prática na escola, e esta prática está ligada diretamente às questões de como se constroem as relações do sujeito diante do conhecimento, de sua seleção e de sua opção metodológica diante das relações entre alunos e professores. Nesse sentido, as questões apontadas por Giroux (1997) encontram aproximação com o exposto por Sacristán (2000), sobretudo quanto às questões sobre a necessidade das práticas escolares contribuírem para a sua autocrítica e renovação:

Por isso, a importância da análise do currículo, tanto de seus conteúdos como de suas formas, é básica para entender a missão da instituição escolar em seus diferentes níveis e modalidades. As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas. (SACRISTÁN, 2000, p.16)

Nesse sentido, Harper et al (1980) fazem uma crítica acerca de como as práticas pedagógicas podem sedimentar na escola a reprodução de um currículo que privilegia a manutenção do “currículo dos poderosos” em detrimento de um “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2014).

Para os autores, a escola, nesse sentido, corre um grande risco de ser um local fechado:

[...] onde a criança é confiada como um pacote registrado, cujo acesso é cuidadosamente controlado, separado da vida. Um mundo de ritos imutáveis. Um mundo de silêncio e imobilidade estão previamente determinados. O professor sabe, ordena, julga, adota, pune. Um mundo onde só é admitido falar bem, onde só é permitido o que não é proibido. Um mundo uniforme, de comunicação artificial, de punições, castigos. Cujo percurso é uma corrida de obstáculos. Um mundo de conteúdos estranhos que não tem qualquer significação nem qualquer utilidade imediata para os alunos. Desligado da realidade [...]. Um mundo comandado por adultos estranhos (HARPER et al, 1980 p.42-66).

Segundo Moreira e Candau (2007), ainda que existam muitas formas de entender o Currículo, não há dúvidas de que ele seja essencial na formação dos alunos. O Currículo deve ser entendido como o coração da escola, e é em seu entorno que acontecem todas as outras “coisas”. Nesse sentido, pretende-se abordar a questão que os sujeitos, professores e alunos, possuem nos currículos, a partir de uma perspectiva que considere a construção de um “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2014).

Ora, transformar a escola neste espaço capaz de construir o “conhecimento poderoso” de que fala Young (2014), exige pensá-la a partir de uma visão crítica que a considere um

espaço em que todos aprendem. Sobre isso, Day (2001, p.300) afirma que é preciso “investir nas escolas”, citando Schlechty (1990):

Quase todos os partidos concordam que as escolas podiam ser melhores do que são. A questão é: melhores em quê? Para alguns, o problema tem a sua origem na incapacidade das escolas ensinarem todas as crianças as ‘destrezas básicas’... para outros... o problema ultrapassa a incapacidade das escolas ensinarem todas as crianças a ler, a escrever e a fazer contas. O problema fundamental reside no fato de as escolas não prepararem todas as crianças para pensarem de forma crítica e criativa. Não preparam todas as crianças para serem aprendentes ao longo de toda a vida. Em suma, as escolas não preparam os jovens para a vida numa sociedade baseada na informação e no conhecimento do mundo do trabalho – uma sociedade em que... as crianças agora vivem e na qual terão de funcionar como adultos (SCHLECHTY, 1990: xvii, apud DAY, 2001, p.300).

Este investimento na construção de um “conhecimento poderoso” na escola perpassa por considerar que ela é, antes de tudo, um espaço de construção do conhecimento. Young (2014) também reflete nesse sentido, ao considerar o currículo e a escola como *locus* privilegiado da construção do conhecimento. Para o autor, “O que torna o aprendizado humano [...] é o fato de que se trata de uma atividade epistêmica – em outras palavras, tem a ver com a produção de conhecimento” (YOUNG, 2014, p. 198).

Day (2001) apresenta uma possibilidade de se repensar na escola a partir da compreensão da escola enquanto comunidade de aprendizagem, em que todos os sujeitos nela envolvidos são considerados sujeitos de conhecimento, que aprendem ao longo da vida. Para o autor:

todas as escolas tem de ser comunidades de aprendizagem onde, independentemente da idade, capacidade ou conteúdos curriculares, se promovam três propósitos essenciais. (1) Ajudar cada indivíduo a atingir os objetivos [...]; (2) Construir um conhecimento-base vasto e não limitado [...]; (3) fazer parte e não estar à parte da sociedade (DAY, 2001, p.300-301).

O autor insiste em afirmar que a cultura escolar, seus propósitos e processos estão ligados com os contextos no qual vivem os sujeitos que experenciam a escola, por isso, para o autor, é preciso que a escola faça parte, e não esteja à parte da sociedade.

Dessa forma, podemos considerar alguns apontamentos como cruciais a respeito da concepção de currículo e escola, que pretendemos abordar nesta pesquisa:

- O Currículo não deve ser entendido de forma neutra;
- O Currículo expressa suas intenções muito mais em sua práxis do que em seus aparatos teóricos;
- O professor e os agentes envolvidos no ambiente escolar não são neutros e estão diretamente ligados à práxis curricular;

- O currículo escolar está sempre ligado ao contexto da escola em questão;
- A escola não é um ambiente neutro que consegue se desvincular da sociedade protegendo suas crianças do mundo externo, e sim o oposto, é objeto de reprodução e/ou transformação social.
- O currículo escolar e a escola estão diretamente ligados às formas de organização, seleção e manutenção do poder na sociedade.

2.3 Os Professores e o Currículo

O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.19)

O professor não é mero espectador do currículo, ele é ator protagonista nesta trama, por isso não deve se abster do entendimento e reflexão sobre o Currículo e a prática curricular da escola. Deve refletir também sobre a sua prática, sobre como ele age e sob quais aspectos curriculares a sua prática está alicerçada.

Arroyo (2011) afirma que, ao se pensar (ou repensar) qual o lugar dos professores no currículo, há que se refletir sobre o fato de que a construção da profissão docente está passando por um processo de tensão. Para o autor, a docência foi, durante muitos anos, marcada e construída no cotidiano da sala de aula, no planejamento da aula, no ensinar determinada disciplina: “A disciplina que lecionamos e em que nos licenciemos é o referente de nossa identidade profissional: sou professor(a) de matemática, história, biologia...” (ARROYO, 2011, p. 24).

Por outro lado, o autor afirma que, nos últimos anos os professores tem apontado que o convívio com os alunos tem marcado as formas como eles enxergam a docência, a escola e o currículo:

Depoimentos de professores(as) que mostram que as tensões de identidade profissional estão acontecendo em tantas salas de aula. Esta é a grande mudança ou diferença em como nos vemos e nos identificamos como profissionais. Toda mudança de identidade profissional afeta nossas identidades pessoais e termina afetando a função da docência, da escola, das didáticas e dos currículos. Se nosso foco é a disciplina, o que ensinamos e como, este será o nosso referente de nossa identidade. Mas se os alunos nos exigem pensar, dar conta de sua educação, somos obrigados a aprender o que nem sempre aprendemos nos cursos de formação, de licenciatura ou de pedagogia – a sermos educadores(as). (ARROYO, 2011, p. 24).

A experiência profissional docente perpassa por toda a estrutura identitária do professor e é, ao mesmo tempo, construtora desta identidade. O entendimento que o professor tem sobre seu papel, enquanto educador dependerá das experiências que vivenciou, de seus valores, de suas crenças, enfim, de seu ideário, de maneira mais ampla. Assim, as relações educacionais que este profissional viveu, desde sua criação familiar até a sua formação escolar em último grau, influenciam e são norteadoras de sua práxis docente. O convívio com seus alunos e os lugares em que trabalhou durante sua carreira docente determinarão a forma como este profissional irá formular suas concepções de Educação. Cada instituição por onde passou lhe permitiu o contato com regras, conceitos e concepções ideológicas diferentes, todas estas influenciadoras na construção individual de seu ideal pedagógico e profissional.

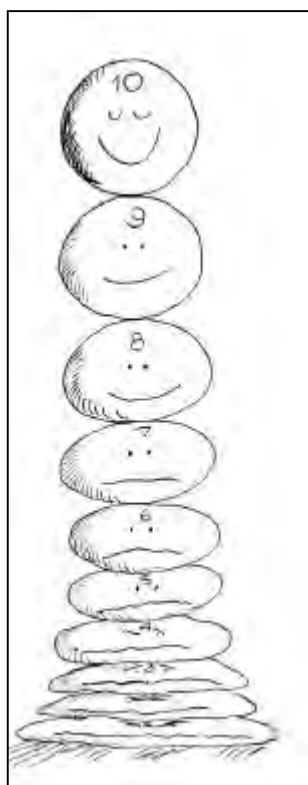
Os professores, tal como os seus alunos, constroem ativamente formas de saber, que funcionam como mapas dos seus mundos. Tal como as salas de aula tem de ser ambientes de aprendizagem onde os alunos recebem, respondem e participam ativamente na produção de conhecimento, também as oportunidades de desenvolvimento profissional tem de proporcionar uma variedade de experiências de aprendizagem que encoragem os professores a refletir e a investigar o seu pensamento e a sua prática, através da interação entre a sua experiência e a dos outros, para que possam ser capazes de abraçar o desafio dos novos papéis de ensino e encara-los como desafios em vez de pesos a carregar (DAY, 2001, p.308).

Durante o desenvolvimento do conteúdo em sala de aula, em reuniões formais e informais na escola, nos intervalos, nas visitas técnicas e passeios, nas festas temáticas e reuniões de pais, em todos esses momentos, professores, pais, alunos e comunidade estão em constante processo de formação e aprendizagem. Os relacionamentos interpessoais permitem uma troca riquíssima e por esse motivo, o processo educacional na escola, não deve ser entendido somente com relação ao conteúdo, pois em todos esses momentos existe conhecimento sendo dividido explorado e transformado.

Nesse sentido, devemos nos atentar para a importante relação entre professor e aluno no ambiente escolar, pois essa pode ser decisiva para o sucesso ou insucesso do aluno enquanto ser aprendiz no mundo. Se o professor entende que seu conhecimento sobrepõe ao do aluno e que ele está na escola somente para ensinar e nunca para aprender, essa relação de poder, transformará o aluno em uma pessoa insegura e sem autonomia na busca por conhecimento, tanto pessoal como sobre o mundo, como pode ser observado na figura 10. Contudo, se o professor se mostra próximo ao aluno, entendendo que ambos estão na escola para aprender e para ensinar, esta relação permitirá que o aluno tenha uma visão positiva de si enquanto

explorador de conhecimento do mundo, enxergando o professor como um parceiro nesta bela caminhada de busca do saber.

Figura 10 - O papel do professor sobre o que os alunos pensam sobre si próprios



Fonte: Harper et al (1980, p. 49).

O professor tem um papel fundamental no processo de aprendizagem e sempre será necessário, no entanto, não mais como aquele que detém o poder do conhecimento, estando ali para ditar as regras e dizer, o tempo todo, o que é certo ou errado. O professor deve se comportar como um mediador, ajudando o aluno a se guiar pelos percursos e percalços do processo de aprendizagem. Quando o professor se comporta como mediador no processo de construção do conhecimento, o aluno se sente mais confortável em buscar respostas para as suas dúvidas e compor às suas descobertas.

Nada conseguirá substituir o papel central do professor no processo de aprendizagem. A relação pessoal entre o professor e o aluno permanecerá sempre no centro da missão pedagógica para despertar, iniciar, guiar, motivar e transmitir sabedoria e conhecimento tácito, tais como valores morais e desenvolvimento pessoal e interpessoal. Contudo, o papel do professor irá mudar de forma substantiva, uma vez que estamos a passar de um modelo de ensino para um modelo de aprendizagem (European Round Table of Industrialists, 1997, p.9 apud DAY, 2001, p. 306).

Segundo Day (2001), o professor deve partir de um modelo de ensino, para um modelo de aprendizagem. Esse modelo de aprendizagem refere-se também, a constante aprendizagem do próprio professor, pois, ao se propor ao papel de mediador no processo de conhecimento do aluno, o professor também precisa estar o tempo todo aprendendo. Se antes, no modelo de ensino, a aula era algo totalmente programada, fechada e que não cabia questionamentos, a não ser os que o próprio professor selecionou e respondeu antecipadamente, no modelo de aprendizagem, por exemplo, ao propor uma determinada atividade, o aluno pode percorrer caminhos que, talvez, nem o professor tenha pensado antes. Ao se comportar como mediador, o professor precisará buscar respostas juntamente com o aluno, para cumprir os objetivos da atividade. Essas respostas, não são definitivas e nem temos a garantia que serão respondidas no momento exato do desenvolvimento da atividade proposta, portanto, o ofício do professor exigirá estar em constante aprendizado, visto que o conhecimento, objeto de sua ação profissional, não é estático e está em constante transformação.

Para Day (2001), o professor não é um ser imparcial, e que praticamente tudo a sua volta influenciará no seu processo de aprendizagem e constituirá seu perfil profissional, determinando como será seu comportamento com relação ao conhecimento e com as relações interpessoais que estabelecerá em seu ofício. Para ele, o desenvolvimento do professor requer:

Uma articulação com as necessidades existentes nos momentos críticos do desenvolvimentos dos professores;
A possibilidade de autoconfrontação através da reflexão, o que levanta questões acerca dos propósitos, das práticas e dos contextos;
[...]
A participação num diálogo contínuo entre professor e escola, o qual reconhece que as necessidades do sistema e do indivíduo nem sempre podem coincidir, mas que serão sempre úteis um ao outro;
A ênfase na gestão da sala de aula e da escola, no conhecimento da disciplina, nas necessidades de visão e numa dedicação intelectual e emocional mais vastas (DAY, 2001, p.314).

Arroyo (2007) também aponta possibilidades de encontrar elementos no currículo que o tornem objeto de propulsão do desenvolvimento profissional docente. Para o autor, a organização de trabalhos coletivos entre os professores é um mecanismo favorável para a

discussão e reflexão sobre o currículo, sobre a prática docente e, conseqüentemente, sobre a reorganização do conhecimento escolar e do currículo:

Uma forma de trazer o currículo para o cotidiano profissional vem de uma prática que se torna familiar nas escolas: o trabalho mais coletivo dos(as) educadores(as) [...]. Tanto cada profissional quanto esses coletivos revêem os conteúdos de sua docência e de sua ação educativa. Junto com os administradores das escolas, escolhem e planejam prioridades e atividades, reorganizam os conhecimentos, intervêm na construção dos currículos [...]. Sem dúvida, o avanço dessa prática de trabalho coletivo está se constituindo em uma dinâmica promissora para a reorientação curricular na educação básica. Esses coletivos de profissionais terminam produzindo e selecionando conhecimentos, material, recursos pedagógicos. Tornam-se produtores coletivos do currículo (ARROYO, 2007, p.20).

Ao estabelecer trocas de conhecimento que permitam uma revisão e reorganização do currículo, adequando-o a escola em que esses profissionais se encontram, os professores acabam por refletir sobre práticas anteriores, rever suas posturas e estabelecer novos percursos na busca por conteúdos que, talvez, já tenham uma relação profunda há anos. Reinventar conteúdos permite que esses profissionais se olhem com outros olhos, reflitam sobre sua prática e também se reinventem. Uma vez entendido que o é inesgotável e as transformações infundáveis, esse seria o caminho do professor, a busca incessante por inovação de sua prática, que por consequência, transforma seu perfil profissional.

2.4 Os Alunos, os Professores e o Currículo

Os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares, a questão é com que olhar foram e são vistos. Desse olhar dependerá a lógica estruturante do ordenamento curricular (ARROYO, 2007, p.21).

O currículo nunca deixou de fora os estudantes, a grande questão é o lugar em que esses estudantes foram e são postos no currículo. As propostas curriculares sempre tiveram a serviço de um determinado tipo de formação, e com interesses muito bem fundamentados, na ideologia de quem mantém o poder e a ordem social, apesar dos discursos não estarem sempre muito claros. Nas entrelinhas, os currículos sempre esconderem interesses, determinando onde cada tipo de estudante deveria se encaixar na sociedade, para quem e para quê a escola está formando esse tipo de estudante.

Ainda que resistamos a aceitá-lo, o que projetamos para os alunos no futuro e como os vemos no presente têm sido a motivação mais determinante na organização dos saberes escolares. O currículo parte de protótipos de alunos, estrutura-se em função desses protótipos e os reproduz e legitima (ARROYO, 2007, p.21-22).

Atualmente, vem crescendo a discussão sobre a importância de uma análise crítica do currículo e da importante influência dos professores na educação que acabam por transformar alguns direcionamentos na práxis da sala de aula. Os questionamentos críticos a respeito do currículo estão frequentemente voltados a questões como:

- Como melhor formar os alunos?
- Qual conhecimento é válido? Como selecionar conhecimentos mais importantes, em detrimento de outros?
- Como repensar as relações de ensino e aprendizagem?

Entretanto, muitos coletivos docentes passam a investigar os currículos a partir dos educandos. Há novas sensibilidades nas escolas e na docência em relação aos educandos. Não há como ignorá-los. Interrogam-nos sobre o que ensinamos, como ensinamos, sobre a organização escolar e curricular. Muitos docentes adotam pedagogias mais participativas, reconhecem os educandos como sujeitos da ação educativa (ARROYO, 2007, p.21).

Harper et al (1980) apresentam uma charge interessante para demonstrar a intensidade do poder que a escola e o currículo possuem na formação dos alunos. Para os autores, o aluno é colocado em uma posição em que não lhe resta muita alternativa a não ser aceitar as condições a que o professor, sujeito que está a serviço do currículo e da escola, lhe submete. No caso expresso na figura 11, o aluno se vê obrigado a engolir algo que lhe é dado pelo professor, mesmo dizendo que não gosta, pois, de acordo com a crença do docente, é para o seu bem.

Figura 11 – Os sentidos do Currículo na formação dos estudantes.



Fonte: Harper et al (1980, p. 61).

Sobre isso, Arroyo (2007) afirma que é a escola, ordenada por seu currículo, posto em prática por meio das relações com os docentes e demais sujeitos que nela convivem, que cria o protótipo (ou modelo) de aluno que deseja. Para o autor,

Na família somos filhos, filhas; na escola somos alunos, alunas. Durante o percurso escolar aprendemos a ser alunos, como a escola quer, ou espera que sejamos. A escola fará tudo para que aprendamos a ser o protótipo de alunos que ela deseja. A figura de aluno e os diversos protótipos de alunos são uma invenção do sistema escolar [...]. O molde para conformá-los é o ordenamento curricular. Há uma relação direta entre as formas como temos estruturado os currículos e os processos de conformação dos diversos protótipos de aluno que esperamos (ARROYO, 2007, p.22).

Se compreendemos que o saber escolarizado deve ser descontextualizado do cotidiano e das situações que circundam a vida dos estudantes, justificam-se práticas educativas que não considerem descobertas, tecnologias, vivências, diversidades, consequência de uma ordenação curricular fundamentada na transmissão de um conhecimento enciclopédico e desprovido de vida.

Harper et al (1980) ironizam tal situação, como pode ser observado na figura 12, ao apresentarem uma situação hipotética, na qual ocorre um eclipse e o professor, mesmo questionado pelo aluno, continua “dando sua aula” no interior da sala de aula, com portas e janelas fechadas:

Figura 12 – Práticas educativas descontextualizadas do cotidiano.



Fonte: Harper et al (1980, p. 62).

Arroyo (2007) afirma que são estas ações, as quais ocorrem de maneira silenciosa e contínua, que formam os alunos no cotidiano das escolas e ditam quais protótipos de discentes devem ser legitimados. Para ele, “O currículo vem conformando os sujeitos da ação educativa – docentes e alunos. Conformam suas vidas, produz identidades escolares: quem será o aluno bem sucedido, o fracassado, o aprovado, o reprovado, o lento, o desacelerado, o especial” (ARROYO, 2007, p.22).

Esta afirmação nos leva a refletir sobre o poder que as ações educativas possuem no cotidiano da escola e sobre como a ordenação curricular determina a hierarquização dos saberes, as relações de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, a formação de alunos e professores.

Arroyo (2007, p.22) acredita que os questionamentos que se fazem sobre o currículo, sobretudo os advindos de uma perspectiva mais crítica, “não devem privilegiar apenas que conhecimentos ensinar-aprender, mas como ordená-los, organizá-los, em que lógicas, hierarquias e precedências, em que tempos, espaços”. Para o autor, a forma como se organizam as disciplinas, os tempos e os espaços de aprendizagem, por exemplo, apontam para o aluno o que se espera dele na escola e, a médio e longo prazo, fora dela.

O autor afirma que a lógica sobre a qual a organização curricular dos conteúdos de forma segmentada e disciplinar tem se organizado ao longo dos anos, precisa ser superada “à medida que as temporalidades humanas passam a ser o referencial dos processos de aprendizagem, socialização, formação e desenvolvimento humano” (ARROYO, 2007, p.47).

Para o autor:

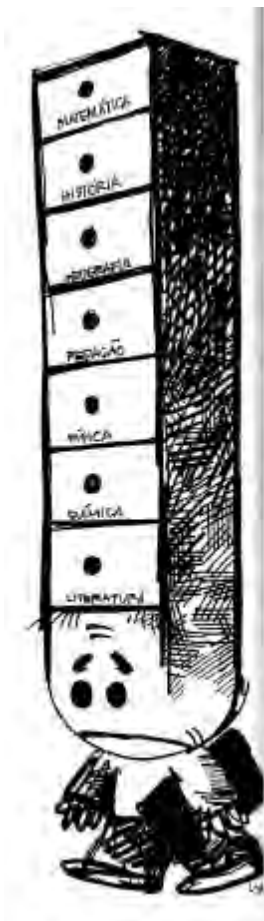
As ciências que vêm estudando a mente humana, os processos de aprender, de socializar-nos e formar-nos como sujeitos mentais, éticos, estéticos, identitários; como sujeitos de conhecimento, cultura, memória, emoção, sensibilidade, criatividade, liberdade vêm demonstrando que essas lógicas temporais em que organizamos os processos de ensinar-aprender não coincidem com os processos temporais de socializar-nos e formar-nos (ARROYO, 2007, p.47).

Arroyo (2007) parte do pressuposto de que é urgente que os educadores, entendidos como sujeitos responsáveis pela crítica e reconstrução curricular, confrontem-se com os avanços da ciência em seu campo profissional e revejam as lógicas pelas quais se organizam “o currículo, as escolas, a docência e o trabalho” (p.47).

Harper et al (1980) apresentam uma charge para demonstrar o impacto que a fragmentação do conhecimento possuem na formação do aluno. A imagem, como apresentada na figura 13, demonstra um aluno cansado sobre o peso de uma cômoda imensa, repleta de

gavetas que supostamente guardam as diferentes disciplinas escolares, devidamente separadas em seus compartimentos estanques.

Figura 13 – O impacto da fragmentação do conhecimento na formação do aluno.



Fonte: Harper (1980, p. 64).

Arroyo (2007) acredita que a forma como se dá a organização curricular é produto de uma maneira de se conceber o ensino, a aprendizagem, o aluno, o professor, a função da escola e a sociedade como um todo. Para o autor:

Se reconhecemos o papel constituinte dos educandos sobre o currículo e deste sobre os educandos, somos obrigados a repensar os currículos e as lógicas em que os estruturamos. Estas lógicas são muito mais conformadoras das identidades dos alunos do que as lições que transmitimos (ARROYO, 2007, p.22).

A concepção historicamente compartilhada sobre a Educação escolar, sobre o papel do professor, do aluno e de como se dá aprendizagem, estão diretamente interligadas a concepção de currículo. Essa concepção não pensa no aluno como compositor do currículo, entende-se

que ele está ali pronto para receber todo conteúdo, previamente organizado, e que se receber tudo da maneira correta, o problema da educação estará resolvido. Contudo, Arroyo (2007) chama a atenção para o fato de que o aluno compõe o currículo e faz parte lógica educativa. Portanto, se faz necessário repensar as lógicas preestabelecidas de currículo, levando em consideração mais o processo de aprendizagem ao qual o currículo está inserido, as ações e atitudes de quem ensina e aprende, do que o conteúdo propriamente dito.

Para Harper et al (1980, p.72-79), os alunos possuem uma série de diferenças que deveriam ser consideradas pelas escolas e por seus currículos, como: “(1) diferença nas condições materiais de vida; (2) diferenças de cultura; (3) diferenças nas experiências adquiridas fora da escola; (4) diferenças de atitude dos pais em relação à escola”. Para os autores, a escola não leva em consideração tais diferenças e ainda reforça a uniformização dos sujeitos, como demonstram na imagem expressa pela figura 14:

Figura 14 – A escola leva em conta as diferenças?



Fonte: Harper et al (1980, p. 72).

Arroyo (2007) se posiciona diante desta questão ao insistir em afirmar que os alunos não são uma produção única da escola, mas que são sujeitos que carregam imagens sociais sobre si, sobre as quais as escolas (e, conseqüentemente, os currículos e os docentes) trabalham, reforçam ou se contrapõem. Para o autor:

Crianças, adolescentes, jovens ou adultos [...] chegam com identidades de classe, raça, etnia, gênero, território, campo, cidade, periferia... e sobre essas imagens construímos as imagens de alunos, definimos funções para cada escola e priorizamos

ou secundarizamos conhecimentos, habilidades e competências. Se a escola e especificamente o ordenamento curricular são constituintes de protótipos de alunos, as imagens sociais que projetamos sobre eles nos chegam de fora, dadas pela cultura social, pela divisão de classes, pelas hierarquias sócio-étnico-raciais, de gênero e território, pela visão negativa que a sociedade tem das pessoas com “deficiências”. O ordenamento curricular não é neutro, é condicionado por essa pluralidade de imagens sociais que nos chegam de fora. Imagens sociais de crianças, adolescentes, jovens ou adultos nas hierarquias sociais, raciais ou de gênero, no campo e na cidade ou nas ruas e morros. Essas imagens sociais são a matéria prima com que configuramos as imagens e protótipos de alunos. Imagens sociais, docentes e escolares com que arquitetamos os currículos (ARROYO, 2007, p.23).

Para o autor, toda tentativa de reorientação curricular deveria exigir que essas imagens sociais dos alunos fossem revistas a partir da reflexão sobre como elas condicionam o currículo e, conseqüentemente, como condicionam a docência e as práticas pedagógicas. Arroyo (2007, p. 23) acredita que os alunos “são constituintes da docência, das funções da escola e da conformação curricular e por elas são constituídos” e, por isso, não são esquecidos nas políticas e propostas curriculares e nem poderão ser. Para ele, o que falta é um olhar crítico sobre estas questões, transformando-as em questões centrais sobre os debates curriculares.

3 INTERDISCIPLINARIDADE

Fazenda (2002, 2008a), pioneira nos estudos sobre Interdisciplinaridade no Brasil, aponta que o movimento da Interdisciplinaridade iniciou o seu percurso na Europa na década de 1960, na mesma época em que se evidenciaram os movimentos estudantis que reivindicavam um novo estatuto da universidade e da escola. A discussão sobre o papel humanista do conhecimento começou a interferir na estruturação de ciências isoladas e os questionamentos sobre o saber em sua totalidade ganharam força e foco, principalmente na década de 1970.

Um dos principais precursores sobre o saber interdisciplinar foi Georges Gusdorf que apresentou para a UNESCO um projeto que previa um trabalho interdisciplinar entre cientistas de ciências humanas em prol da “unidade humana”. Tal projeto partia de uma proposta de divisão por níveis relacionais: “Multi, pluri, inter e transdisciplinaridade” (FAZENDA, 2008a, p.19). Contudo, antes de utilizar estas palavras em nosso vocabulário de pesquisa, concordamos com a autora e consideramos a importância de uma investigação dos percursos da interdisciplinaridade, para que não nos debruçemos sobre termos e reproduções impensadas (FAZENDA, 2008a).

No Brasil, a Interdisciplinaridade chegou no final da década de 1960 e o primeiro autor brasileiro que se propôs a pensar de forma significativa sobre o tema foi Japiassú (1976). Para Fazenda (2008a), este tema sofreu sérias distorções embaladas pelo que a autora chama de “modismo”, pois, passou a ser utilizada nas escolas como palavra de ordem, sem o devido conhecimento de seus verdadeiros fundamentos.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998, os diálogos sobre Interdisciplinaridade surgiram com força nos meios escolares. Em seu artigo segundo, a LDB 9394/96 expressa a necessidade da educação ser compreendida a partir de uma perspectiva da integração e da formação plena:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Nessa passagem, o documento explicita que a Educação vai muito além da formação acadêmica, ela abrange todos os âmbitos da formação humana. Portanto, podemos entender

que a escolarização deve promover uma formação cidadã, buscando sempre associar os conteúdos escolares à realidade cultural e social dos educandos, buscando uma formação mais humana e interdisciplinar.

3.1 Sobre o conceito de Interdisciplinaridade

Buscando compreender a definição de interdisciplinaridade, recorreremos a um dicionário comum de língua portuguesa para a definição da palavra interdisciplinar, e encontramos a seguinte definição: “Comum a 2 ou mais campos disciplinares inter-relacionados.” (FERREIRA, 2010, p.433). Com essa definição de dicionário, compreendemos a que muitos educadores têm sobre interdisciplinaridade, enxergando-a como uma mera junção, ou um trabalho conjunto entre duas ou mais disciplinas.

No entanto, a fim de compreendemos o que seja interdisciplinaridade, é preciso também, compreender sua origem etimológica. Para Salvador (2006), o termo interdisciplinaridade precisa ser estudado a partir da palavra ‘disciplina’, do prefixo ‘inter’ e do sufixo ‘dade’:

O prefixo **inter**, do latim, desencadeia inúmeros significados: entre, no interior de dois, no meio, fazer a ligação, estabelecer nexos, junto, uma ponte no processo de ir e vir. A palavra disciplina também vem do latim **disciplina ae**, ensino, instrução, educação e, ao longo do tempo recebeu outros significados, inclusive matéria organizada em conteúdos. O sufixo **dade**, também do latim, oferta a idéia de movimento, ação (SALVADOR, 2006, p. 116-117, grifos da autora).

Garcia (2000) também realiza a mesma análise etimológica do termo e apresenta a seguinte compreensão a respeito da palavra interdisciplinaridade:

Assim, o prefixo *inter* nos permite interpretar a ‘inter’ enquanto um ‘movimento’ ou ‘processo’ instalado tanto ‘entre’ quanto ‘dentro’ (das disciplinas). Concebida desta forma, a inter seria algo inerente ao espaço das disciplinas envolvidas, seja em regiões de interseção (portanto, ainda ‘dentro’ delas) ou no espaço das suas relações imediatas ou virtuais – tal como um aspecto teórico situado ao alcance das disciplinas, por exemplo, mas ainda a ser explorado. A inter, portanto, pode ser exercida em espaços de interseção, comuns, ou explorada em espaços ainda não compartilhados que residam “entre” as disciplinas (GARCIA, 2000, p. 66, grifos do autor).

É interessante refletir sobre o fato de que ambos os autores, ao apresentarem a análise do termo interdisciplinaridade, o fazem com um salto qualitativo sobre a primeira definição apresentada pelo dicionário de Língua Portuguesa, a que se referia ao termo interdisciplinar

como “junção de uma ou mais disciplinas”. Ambos os autores concluem que a interdisciplinaridade se constitui por uma ação que se realiza entre as disciplinas envolvidas, no que diz respeito às possibilidades de intersecção entre elas. Não se trata, portanto, de juntar uma disciplina ou outra, mas de compreender (ou descobrir) quais são (ou onde estão) os pontos de convergência ou complementaridade entre as disciplinas.

Esta forma de se compreender a interdisciplinaridade estabelece novos pontos de discussão que tendem a evidenciar uma forma de observar os fenômenos, sejam eles educativos ou científicos, a partir de uma perspectiva de que o conhecimento enfrenta um novo paradigma, o de que as fronteiras estão cada vez menos definidas, como afirma Santos (1996). Por outro lado, esta discussão não pretende, de forma alguma, criar uma tendência de que a interdisciplinaridade surge no âmbito científico no sentido de criar uma “Metadisciplina”, como se fosse um movimento de destruição das disciplinas (FAZENDA, 2000). Ao contrário, está evidente que a interdisciplinaridade só existe porque existem as disciplinas.

3.1.1 A polissemia do conceito de Interdisciplinaridade

De acordo com Lenoir (2005-2006), há uma série de definições que permeiam o sentido da Interdisciplinaridade. Isso se resulta do fato de que pesquisadores que se interessam pela temática advêm de culturas e fundamentações teóricas de diversas linhas. O autor apresenta três perspectivas diferentes sobre a abordagem interdisciplinar: a lógica do sentido, a lógica da funcionalidade e a lógica da intencionalidade fenomenológica e enfatiza a importância da compreensão da complexidade dessas lógicas para que não se crie uma visão unilateral do termo.

A palavra interdisciplinaridade atravessou fronteiras e, atualmente, dá a volta ao planeta. Esta palavra é utilizada tanto na francofonia (países cuja língua oficial é o francês), nos países germano-escandinavos, nos países anglo-saxônicos como nos países de língua espanhola ou portuguesa. Da Nova Zelândia ao Japão, de Portugal à Noruega, do Chile ao Canadá, o termo tem uma utilização corrente. Poderíamos crer, à primeira vista e, sem dúvida, de uma maneira um pouco ingênua, que este termo é portador de um sentido socialmente compartilhado pelo conjunto de seus utilizadores, e que se caracteriza por perspectivas comuns tanto no plano da pesquisa em educação como no plano da formação de professores. Uma tal apreensão corre o risco de ser fonte de sérias más interpretações. (LENOIR, 2005-2006, p.2)

A primeira lógica argumentada por Lenoir (2005-2006) seria a lógica do sentido. Essa, de origem europeia, mais especificamente, francesa (francófona), preocupa-se com questões

mais epistemológicas, ideológicas, sociais e conceituais. Ligada à concepção da liberdade francesa, prioriza a instrução como uma forma de aquisição de conhecimento e entende a interdisciplinaridade como uma forma de um **“saber-conhecer”** ou **“saber- saber”**.

A segunda lógica apontada pelo autor seria a lógica do sentido e da funcionalidade, apelando para a conceituação da Interdisciplinaridade como uma forma de instrumentalização do saber. Pautada nos princípios de liberdade americanos, mais especificamente dos Estados Unidos, essa linha busca no foco de suas ações interdisciplinares a socialização dos sujeitos, o desenvolvimento do **“saber-agir”** no mundo, entendendo que o desenvolvimento do ser humano se dá pela vivência do **“saber-fazer”**.

Por fim, como representante da conceituação brasileira de Interdisciplinaridade, Lenoir (2005-2006) apresenta a lógica da intencionalidade fenomenológica, que tem em Ivani Fazenda seu maior aporte teórico. Nessa lógica, o sentido de Interdisciplinaridade, diferente da lógica francesa, que foca no saber, e da lógica americana, que foca no sujeito que aprende e na ação de aprender, a lógica brasileira busca como elemento construtivo da Interdisciplinaridade o foco no educador. O educador, enquanto sujeito que aprende e que ensina, dentro sua construção de saber pessoal e profissional, se descobre interdisciplinar e a partir de sua subjetividade é capaz de oferecer aos estudantes a oportunidade de construção de sua própria identidade. A linha apresenta-se como fenomenológica, pois permite um olhar sobre a subjetividade dos sujeitos inseridos na sociedade e estabelece uma linha dialógica entre eles. Portanto, sob esta perspectiva, a interdisciplinaridade se dá pela intersubjetividade dos sujeitos inseridos no ambiente interdisciplinar da escola, e que por consequência, são inseridos na vivência social (no mundo). A linha fenomenológica aborda o **“saber-ser”** do educador.

Fazenda (2008b) concorda com a afirmação de que a Interdisciplinaridade é um conceito polissêmico e que está subjacente às questões culturais, como proposto por Lenoir (2005-2006). Para a autora:

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar o currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores (FAZENDA, 2008b, p.17).

Para Fazenda (2008b), compreender a Interdisciplinaridade como atitude representa a efetiva necessidade de olhar os fenômenos (sejam eles educativos ou científicos) por seus

vários ângulos. Não é só trabalhar junto, mas reconhecer a importância dessa inter-relação para a produção do conhecimento e praticá-la.

Ao pensar o processo interdisciplinar a partir da perspectiva educativa, envolve analisar também o professor e seu meio, sua formação e seu ideário. Não podemos pensar a Interdisciplinaridade sem considerar os pressupostos teóricos que envolvem a formação do professor, a relação desses saberes com o espaço em que esse professor habita e, sobretudo, sobre “[...] a coerência sobre o que se fala e o que se faz” (FAZENDA, 2008, p.20), uma vez que “no projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se” (FAZENDA, 2013, p.20).

Sob esta perspectiva, compreende-se que a dimensão polissêmica do conceito de interdisciplinaridade, associada à sua perspectiva cultural, exige uma atenção especial à formação de pesquisadores e professores que se dedicam a trabalhar com esta temática:

A formação à Interdisciplinaridade (enquanto enunciadora de princípios), pela Interdisciplinaridade (enquanto indicadora de estratégias e procedimentos) e para a Interdisciplinaridade (enquanto indicadora de práticas na intervenção educativa) precisa ser realizada de forma concomitante e complementar (FAZENDA, 2001, p. 14).

Este processo formativo, de que fala a autora, exige um cuidado com as questões teóricas que fundamentam as práticas e com o cotidiano onde elas se realizam. Para Fazenda (2001), o exercício da Interdisciplinaridade conduz “a um saber mais livre” (p.18), fruto de um processo de construção teórico-prático lento, ou seja, que exige tempo de aprofundamento teórico e exercício prático, pautados pela reflexão constante. Para a autora: “o sentido que um trabalho interdisciplinar desperta e para o qual não estamos preparados é o da sabedoria, de aprender a intervir sem destruir o construído” (FAZENDA, 2001, p. 18).

3.2 Panorama das Pesquisas sobre Interdisciplinaridade no Brasil

A fim de obter um panorama acerca das pesquisas realizadas sobre Interdisciplinaridade no Brasil, realizou-se uma busca na base de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Como critério para a seleção dos trabalhos, optou-se por aqueles publicados entre os anos de 2013 até 2016, pois

estes tinham disponibilidade de leitura do material completo, pela conexão com a plataforma Sucupira⁸.

Inicialmente, colocou-se como critério de busca na plataforma, a palavra-chave “Interdisciplinaridade”, o que indicou 3.542 trabalhos sobre o tema. Optou-se, nesse sentido, por filtrar a busca por trabalhos realizados sob a orientação da professora Ivani Fazenda, referencial teórico no país sobre esta temática, o que resultou em 41 trabalhos. Após ler os títulos e os resumos de todos, selecionou-se 10 trabalhos que, relacionados com a temática “Currículo”, poderiam contribuir com os estudos e conceituação da problemática apontada por esta dissertação. As dez pesquisas selecionadas foram organizadas por tipo (tese de doutorado ou dissertação de mestrado) e por ano de defesa; analisadas em sua temática, abordagem metodológica e resultados obtidos, conforme aponta a tabela 1 e o texto que a sucede.

Tabela 1- Pesquisas sobre Interdisciplinaridade e Currículo

	Título da pesquisa	Autor	Tipo	Ano de Conclusão
1	A prática interdisciplinar no mestrado acadêmico: implicações no desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes	Marilda Prado Yamamoto	Tese	2013
2	Práticas corporais educativas: movimento interno e externo do ser interdisciplinar	Telma Teixeira de Oliveira Almeida	Tese	2013
3	O tempo e as histórias de vida: contribuições para a pesquisa interdisciplinar	Silmara Rascalha Casadei	Tese	2014
4	Cartas ao Educador: parcerias, diálogos e experiências interdisciplinares como o fazer teatral	Celso dos Santos Solha	Tese	2015
5	Da criação à apresentação de propostas: movimento rítmico interdisciplinar desvelado na linguagem	Christine Syrgiannis	Dissertação	2013
6	Interdisciplinaridade na gestão educacional: utopia ou possibilidade	Jerley Pereira da Silva	Dissertação	2013
7	No cultivo da Filosofia: uma colheita interdisciplinar nos subterrâneos da rede estadual	Rodrigo Mendes Rodrigues	Dissertação	2013
8	O sujeito em formação por meio das histórias de vida na construção das narrativas interdisciplinares	Thais Floriano Ribeiro	Dissertação	2013
9	As relações humanas na escola: fundamentos epistemológicos e ontológicos para uma interdisciplinaridade na educação	Peterson José Cruz Fernandes	Dissertação	2014
10	O desenho de cursos por competências com possibilidade de intervenção interdisciplinar nas qualificações profissionais	Rosiris Maturo Domingues	Dissertação	2015

Fonte: Base de teses e dissertações da Capes (2013/2016), elaborada pela autora.

⁸ A Plataforma Sucupira fornece para toda a comunidade acadêmica, em tempo real e com transparência, as informações, processos e procedimentos que a Capes realiza no SNPG (Sistema Nacional de Pós-graduação). O nome da Plataforma é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977 de 1965. O documento, conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes como hoje a conhecemos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35995>>. Acesso em: 16.abr.2017.

A tese de doutorado de Yamamoto (2013), primeira pesquisa objeto desta análise, com o título “A prática interdisciplinar no mestrado acadêmico: implicações no desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes”, objetivou contribuir com o avanço do conhecimento relativo à interdisciplinaridade e suas possíveis implicações no desenvolvimento humano. O estudo evidenciou a procura, por parte de mestrandos do curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano, por um desenvolvimento pessoal e profissional. Partindo da hipótese que o curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano mudou os alunos tanto do ponto de vista pessoal quanto na sua prática profissional, a pesquisadora optou por uma abordagem quali/quantitativa, analisando o plano de curso do mestrado acadêmico; as histórias de vida expressas em autobiografias dos mestrandos; as falas dos mestrandos da primeira turma do curso, recolhidas durante atividades de observação de aulas; e questionários sobre a percepção dos mestrandos sobre a proposta interdisciplinar do curso.

A pesquisa utilizou a figura metafórica da Matrioska para apresentar as relações complexas e o olhar em camadas sobre o conhecimento, que, segundo a autora, nunca se fecha em verdade absoluta. O trabalho conduziu sujeitos e pesquisadora à retomadas existenciais de momentos significativos de suas trajetórias, evidenciando que a interdisciplinaridade contribui para o desenvolvimento humano dos envolvidos.

A tese de doutorado de Almeida (2013), segunda pesquisa a que nos propomos a analisar, intitulada “Práticas corporais educativas: movimento interno e externo do ser interdisciplinar”, teve como foco o acompanhamento da disciplina “Interdisciplinaridade, Autoconhecimento e Práticas educativas”, ministrada em um Centro Universitário da grande São Paulo. A pesquisadora apontou que o objetivo deste acompanhamento foi buscar compreender o desenvolvimento e o movimento na construção do que ela denominada como “ser interdisciplinar”.

Almeida (2013) utilizou como metodologia para a coleta de dados, o registro de depoimentos dos alunos, a partir de atividades práticas de leitura e apreciação de obras escritas e cinematográficas. O trabalho evidenciou práticas interdisciplinares de autoconhecimento como transformadoras na formação de educadores e colocou o sujeito, ser em movimento, como ponto fundamental na formação de educadores mais conscientes de si.

A pesquisa de Almeida (2013) permitiu uma reflexão acentuada sobre a importância da Interdisciplinaridade na formação de educadores, compreendendo-a não apenas sobre os saberes advindos de conteúdos técnicos, mas a partir da totalidade das dimensões que

constituem a docência, considerando como fundamental a perspectiva do autoconhecimento na formação do professor.

Por outro lado, a tese de doutorado de Casadei (2014), terceira pesquisa objeto desta análise, com o título “O tempo e as histórias de vida: contribuições para a pesquisa interdisciplinar”, objetivou compreender a importância das histórias de vida nos processos de pesquisa e suas relações com a interdisciplinaridade.

A pesquisadora utilizou a metáfora da metamorfose da borboleta para compreender o percurso de sua própria vida, entendendo-o como parte importante da pesquisa. A tese também faz uma análise do tempo, enquanto constructo teórico, para a compreensão do tempo ao qual estamos inseridos.

Ao final do trabalho, Casadei (2014) apontou que é necessária a inclusão da formação existencial nos espaços educacionais, para além da formação intelectual, pois em toda escola há muitos significados entrelaçados à vida de professores e alunos que por ali passam e que precisam ser desvelados.

A tese de doutorado de Solha (2015), com o título “Cartas ao Educador: Parcerias, diálogos e experiências interdisciplinares como o fazer teatral”, quarta pesquisa objeto desta análise, questionou o modelo atual de formação do educador artístico classificando-o como utilitarista e tecnicista, e propôs um modelo de formação baseado nos princípios da Interdisciplinaridade apontados por Fazenda (2001): parceria, coerência, diálogo, humildade e desapego.

O pesquisador descreveu dez aulas que ocorreram no decorrer de sua docência e que denominou de “Encontros Formativos”, sob o título de: “Cartas escritas, palavras soltas no espaço criativo de vida, da escola, do educador, do educando”. A partir da descrição destes encontros, Solha (2015) promoveu um diálogo entre seus autores de referência e os relatos feitos pelos alunos, criando um material de formação que pretende auxiliar na formação de educadores artísticos mais criativos e com o que ele denomina como “postura interdisciplinar”.

Essa tese foi pertinente para esta pesquisa, pois promove uma reflexão sobre a necessidade de uma formação do educador baseada nos princípios interdisciplinares em contraposição às formações vigentes que se apresentam de forma instrumental e condicionada a interesses mercadológicos. Outro aspecto interessante foi o fato do pesquisador “dar voz” aos educadores em formação a partir das cartas. A leitura das cartas direcionadas a Solha (2015) ajudou a perceber a importância da inferência de cada palavra, cada frase e da escolha de enredo que os educadores fizeram ao escrever seus textos.

A dissertação de mestrado de Syrgiannis (2013), quinta pesquisa objeto desta análise, com o título “Da criação à apresentação de propostas: movimento rítmico interdisciplinar desvelado na linguagem”, objetivou explicar como se forma o movimento rítmico de criação a partir da linguagem. O trabalho relaciona o saber profissional da pesquisadora, que atua com práticas inovadoras de proficiência em língua inglesa, com a teoria interdisciplinar. O resultado dos estudos aponta que “o movimento rítmico interdisciplinar”, metáfora utilizada ao longo da escrita da dissertação, se inicia no “Ser”, ou seja, no sujeito que é elemento central do processo educativo e se desvela na “Linguagem”.

A dissertação de mestrado intitulada “Interdisciplinaridade na gestão educacional: utopia ou possibilidade”, de autoria de Silva (2013) e considerada a sexta pesquisa objeto desta análise, utiliza do instrumento de narrativa para expor a trajetória profissional de mais de dez anos do pesquisador como Gestor Educacional. A pesquisa objetivou apresentar novas proposições do ponto de vista histórico na área administrativa educacional, como propulsores a uma consciência da Interdisciplinaridade.

Esta pesquisa fundamentou-se no referencial teórico de Fazenda, acerca dos estudos sobre a Interdisciplinaridade, e Chiavenatto, sobre o constructo da Administração. Enfatizou a necessidade da “escuta” como destaque no exercício diário do Gestor Educacional. Utilizou da metáfora do Plantio, mostrando, no decorrer do trabalho, a preocupação com o desenvolvimento e aprimoramento constante de saberes e habilidades adquiridos por meio da formação e da prática.

Já a dissertação de mestrado de Rodrigues (2013), sétima pesquisa objeto desta análise, com o título “No cultivo da Filosofia: uma colheita interdisciplinar nos subterrâneos da rede estadual”, objetivou oferecer um espaço para que os alunos pudessem, a partir de conversas filosóficas, falar e refletir sobre violências no ambiente escolar.

O pesquisador, utilizando o recurso de metáfora conceituado por Fazenda (2001), denominou-se como “Cultivador” durante o processo de coleta de análise dos dados. Esta metáfora foi escolhida por ele por ser professor de filosofia e entender que esta condição o tornava apto a cultivar “reflexões, questionamentos e cultura, no terreno fértil que é escola”.

Rodrigues (2013) utiliza a fenomenologia como princípio norteador para a observação e coleta da historicidade que orienta a pesquisa. Os alunos participantes, sujeitos da pesquisa, foram indicados pela direção da escola pesquisada e categorizados por ela como alunos “indisciplinados”. A partir do recurso hermenêutico, o pesquisador retomou o conceito de “indisciplina”, interpretando as experiências colocadas pelos discentes, dando-lhes significado

e fazendo dos encontros com os alunos pesquisados momentos de reflexão e transformação do olhar desses alunos sobre sua trajetória.

A partir da análise da pesquisa de Rodrigues (2013), pôde-se perceber melhor a relação entre filosofia e a interdisciplinaridade de Fazenda, o que fez todo o sentido para esta pesquisadora. A análise fenomenológica e hermenêutica sobre a violência, à luz da teoria da interdisciplinaridade, permitiu o questionamento sobre a importância que as pesquisas devem dar às vozes que muitas vezes são silenciadas na escola: as vozes dos alunos. Ao mesmo tempo, os relatos do pesquisador também mostraram como a pesquisa em interdisciplinaridade pode causar uma certa estranheza, sobretudo por tratar de temas como espiritualidade e afeto.

A dissertação de mestrado de Ribeiro (2013), oitava pesquisa objeto desta análise, com o título “O sujeito em formação por meio das histórias de vida na construção das narrativas interdisciplinares”, trouxe como questionamentos e hipóteses as seguintes questões: “As práticas de uma vida são capazes de transformar o sujeito? Uma doença crônica é capaz de delinear o percurso de formação de um sujeito? Como se dá o desenvolvimento humano fora dos espaços formais de aprendizagem?”.

A pesquisadora, por meio da análise de sua própria história de vida, se colocou como atriz principal de sua própria pesquisa, fator que auxilia muito na reflexão sobre as questões do envolvimento do pesquisador com o objeto pesquisado, e que visa promover o autor como parte importante do processo, não o considerando como mero instrumento ou entendendo-o como imparcial. Essa dissertação demonstrou a abrangência da interdisciplinaridade, e de como a pesquisa pode ser um excelente instrumento de autocrítica e autoformação, dando sentido às práticas vividas.

A dissertação de mestrado de Fernandes (2014), nona pesquisa objeto desta análise, com o título “As relações humanas na escola: fundamentos epistemológicos e ontológicos para uma interdisciplinaridade na educação”, objetivou estudar e refletir sobre a relação entre escola e Interdisciplinaridade, evidenciando a intersubjetividade das relações humanas que hoje encontram-se “demasiadamente castigadas”. A pesquisa indicou uma dicotomia entre ciência e existência, como fruto de uma sociedade contemporânea incapaz de promover uma vida sustentável no planeta e que, portanto, segundo o pesquisador, não existe e sim coexiste.

O trabalho de Fernandes (2014) parte de uma reflexão a luz da teoria do Agir Comunicativo de Habermas e propõe a superação da dicotomia entre ciência e existência a partir dos princípios interdisciplinares de Fazenda (2001): coerência, humildade, espera,

respeito e desapego, aplicadas na prática educativa, para a substituição da verdade da ciência pela verdade do homem, enquanto ser no mundo e do mundo.

Por fim, a dissertação de Domingues (2015), décima pesquisa objeto desta análise, com o título “O desenho de cursos por competências com possibilidade de intervenção interdisciplinar nas qualificações profissionais”, objetivou investigar o desenho dos cursos de qualificação profissional do SENAC de São Paulo, analisando o currículo formal e o currículo realizado. A análise feita pelo autor sobre o conceito de currículo e o conceito de interdisciplinaridade permitiu que os compreendesse muito mais como intervenção dos agentes do que como prescrições do planejamento curricular.

A análise destas dez pesquisas que tratam da temática da Interdisciplinaridade permitiu compreender este campo teórico a partir de suas implicações curriculares, nas práticas pedagógicas e na formação dos professores. De igual forma, permitiu também compreender que, enquanto campo de pesquisa, a interdisciplinaridade privilegia uma investigação criteriosa sobre a pessoa do pesquisador, por intermédio do conhecimento de suas histórias de vida. Compreender a trajetória de quem pesquisa é parte essencial deste tipo de investigação, pois permite que o pesquisador tenha clareza de sua aproximação com o objeto de pesquisa e os limites e as possibilidades que essa aproximação lhe proporciona.

Entendemos, por fim, que as pesquisas recentes sobre a Interdisciplinaridade se orientam em busca de uma atitude interdisciplinar diante do conhecimento e diante das ações educativas, o que se aproxima das questões teóricas ora aqui apresentadas.

3.3 A Interdisciplinaridade, o Currículo e a Escola

Juntamente com a chegada/surgimento do termo Interdisciplinaridade, várias outras definições, diretas e indiretas, surgiram na tentativa de defender a importância da prática interdisciplinar na educação. Outro autor que, apesar de não tratar exclusivamente do tema Interdisciplinaridade, é referência nos estudos do mesmo, pois não considera a educação de outra maneira que não seja na integralidade e no todo, é Morin (2011). Para ele, a fragmentação do conhecimento e o trabalho intelectual dividido em disciplinas isoladas é um dos problemas encontrados na educação atual.

A esse problema universal confronta-se a *educação do futuro*, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, o saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro lado, as realidades ou os

problemas, cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transacionais, globais e planetários (MORIN, 2011, p.33- grifos do autor).

De acordo com Morin (2011), a complexidade do conhecimento se dá pela interligação dos conteúdos trabalhados em conjunto e em contexto. Uma palavra pode ter vários significados dependendo do contexto em que se encontra, e a busca pela contextualização já pode ser considerada uma busca interdisciplinar.

Quando por exemplo, em Biologia, ao pesquisar sobre um tipo de planta, verificamos que ela nasce em um determinado espaço geográfico (Geografia), e que depende de determinadas relações químicas entre os elementos naturais para que se desenvolvam ou sobrevivam (Química), e que determinados povos se alimentavam de tal planta em determinada época e que esse alimento influenciou na socialização e na sua vida em comunidade (História), e que a forma de colheita desse alimento influenciou na decisão política desses povos (Sociologia). Enfim, realizamos uma divisão disciplinar nesse exemplo para elucidar a complexidade que existe no desenvolvimento de uma pesquisa, pois, por muitas vezes, consideramos o ensino escolar como algo instrumental, como uma entrada para o mercado de trabalho ou para a formação exclusivamente acadêmica dos alunos, quando na verdade, estamos trabalhando com o ser humano, na complexidade do saber que produz e ao qual é agente de conhecimento e objeto de pesquisa.

Na realidade, não deveríamos nem estar dividindo esses conhecimentos em disciplinas, pois nesse mesmo exemplo existem muitas outras disciplinas que não foram citadas e que nem por isso, encontram-se separadas nos momentos elucidados. Pensando assim, podemos entender porque muitos alunos não conseguem entender a importância de determinadas disciplinas em suas vidas, pois não conseguem visualizá-las em conjunto, diante de tantas fragmentações realizadas durante anos e anos na cultura escolar.

Sacristán (2000) afirma que

Quase se pode dizer que o currículo vem a ser um conjunto temático abordável interdisciplinarmente, que serve de núcleo de aproximação para outros muitos conhecimentos e contribuições sobre a educação. Essa interação de conceitos facilita a compreensão da prática escolar, que está tão condicionada pelo currículo que se distribui (SACRISTÁN, 2000, p. 29).

Ao tratar do currículo a partir de uma abordagem interdisciplinar, Sacristán (2000) afirma que a interdisciplinaridade não tem a intenção de significar apenas dois profissionais distintos trabalhando juntos, mas sim do reconhecimento da importância de se entender que as coisas existentes a nossa volta são complexas e multidimensionais. Nesse sentido, a

Interdisciplinaridade não seria uma forma nova de se trabalhar os conteúdos pertinentes ao conhecimento do mundo de forma conjunta, mas sim, a forma mais adequada à realidade como objeto de conhecimento, sugerindo que desde sempre deveríamos buscar o conhecimento desta forma, já que as coisas não existem de forma isolada, tudo necessita de um tempo, espaço, causas, efeitos, interpretações e variações.

Nesse sentido, olhar as coisas de forma ampla e em suas várias dimensões é primordial para o trabalho interdisciplinar, o qual deve estar presente a todo o momento na educação, pois, só assim, chegaremos efetivamente ao conhecimento (MORIN, 2011). Mesmo que as disciplinas existam de forma isolada, elas jamais conseguirão se sustentar assim, mesmo que não citeamos suas junções elas existirão por si só. Nas palavras de Pascal:

Sendo todas as coisas causadas e causadoras, ajudadas ou ajudantes, mediatas e imediatas, e sustentando-se todas por um elo natural e insensível que une as mais distantes e as mais diferentes, considero ser impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tampouco conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes (PASCAL 1976 apud MORIN, 2011, p. 35).

Consideramos que a escola deve promover uma inteligência geral, que proporcione a correlação dos conhecimentos e que permita pensar os problemas de forma global e com articulação para a resolução desses problemas também de forma global (MORIN, 2011). A escola é um espaço vivo, onde encontramos e buscamos relações interpessoais e humanas, e é nesse sentido que ela precisa contribuir para a construção do humano, buscando as relações entre o pluralismo cultural, as diferenciações sociais, o pluralismo ideológico e a relacionar o que nos “separa” e o que nos une. E é nesse sentido que ela necessita ser interdisciplinar.

Os professores precisam conhecer suas disciplinas dentro da sua área e saber relacioná-las com as demais áreas, entendê-las em suas mais diversas dimensões, enxergar a sua condição interdimensional entre as demais ciências e buscar métodos eficazes de obtenção deste mesmo posicionamento por parte de seus alunos. Um determinado saber não pode e não deve ser propriedade exclusiva de uma só ciência. Muito menos uma ciência deve ser mais reconhecida do que outra. Atualmente diante da realidade capitalista que nos cerca, vemos claramente o domínio de uma ciência sobre a outra e da superioridade expressa, mais em umas ciências do que em outras. É na escola que devemos buscar o conhecimento crítico e reflexivo que nos liberta dessas concepções reducionistas, que consideram o lucro como base para uma hierarquização do saber. Na sala de aula, a partir do ensino interdisciplinar é que conseguimos construir instrumentos para ir de frente com essa realidade, enfrentá-la e criar meios de modificá-la.

Acreditamos também que, “num projeto interdisciplinar, comumente, encontramos com múltiplas barreiras: de ordem material, pessoal, institucional e gnoseológica. Entretanto, tais barreiras poderão ser transpostas pelo desejo de criar, de inovar e ir além” (FAZENDA, 2013, p.21). A inovação e a atitude devem ser palavras de ordem para uma educação interdisciplinar e para que possamos proporcionar uma educação interdisciplinar é preciso ser interdisciplinar.

3.4 A atitude interdisciplinar

A Psicologia Social tem como uma de suas mais importantes buscas as investigações a cerca do conceito de atitude. No entanto, esse conceito está longe de ser uma unanimidade entre os estudiosos desta linha. Segundo Trindade (2001) podemos elencar como características mais tradicionais das atitudes os seguintes itens:

- a) referem-se a um objeto, que pode ser concreto (pessoas ou grupo de pessoas, instituições, comportamentos, coisas...) ou abstracto (conceitos, normais, ideias...) mas que possui sempre valor social para o sujeito;
- b) têm uma componente cognitiva que engloba os conhecimentos que o detentor da atitude possui em relação ao objeto – esses conhecimentos são tidos como certos pelo sujeito;
- c) possuem uma componente afectiva preenchida pela avaliação que o sujeito faz do objeto e pode ser positiva ou negativa;
- d) apresentam uma componente conativa, ou seja, predisposição para responder em relação ao objeto;
- e) são aprendidas, sofrendo por isso influencias sociais;
- f) são duradoiras, isto é, prolongam-se suficientemente no tempo para serem estáveis, mas de modo suficientemente transitório para permitirem a sua mudança;
- g) São consistentes, isto é, relacionam-se com comportamentos específicos, permitindo prevêê-los. A componente avaliativa, para além de determinar a direção da atitude, permite ainda determinar a intensidade (a força do pró e do contra) e a importância ou relevância da atitude (o mesmo objecto de atitude pode ser de diferente relevância para diferentes pessoas) (TRINDADE, 2001, p.79-80).

Para Trindade (2001) as definições mais recorrentes acerca do conceito de atitude têm sido construídas levando em conta essas características. A atitude se reporta sempre a algo ou a alguém, gerando ações que envolvem pessoas, grupos, comportamentos, normas e ideias, estando sempre relacionadas a importância social que estas coisas tem para o sujeito que produz determinada atitude. Sua componente cognitiva engloba todos os conhecimentos e visão de mundo do sujeito em relação ao objeto e juntamente com a dimensão afetiva dessa atitude, leva em consideração os juízos de valor do sujeito, ou seja, o que ele considera certo ou errado em relação ao objeto.

Para Trindade (2001), a atitude é aprendida e depende de influências sociais sofridas pelo sujeito. Como exemplo, podemos analisar a seguinte situação: uma pessoa que nunca experimentou se alimentar de carne e recebeu referências sociais de sua família que é vegetariana, é convidada a experimentar o alimento pela primeira vez. Pode-se pressupor que este sujeito apresentará uma atitude completamente contrária a alguém que nunca experimentou carne, mas traz em sua referência familiar o hábito de possuir a mesa todos os dias esse tipo de alimento. Nesse sentido, não estamos afirmando que um sujeito não apresentará nunca atitudes contrárias a sua criação, mas sim enfatizar as referências sociais como fortes componentes nas atitudes do sujeito. As atitudes são duradouras, levam um tempo até se estabilizar e permitem mudanças. São consistentes e permitem que sejam previstas a partir do perfil do sujeito.

Longe do intuito de conceituar de forma absoluta o termo “Atitude”, não buscamos nos estender nos estudos da Psicologia Social. Neste trabalho pretendemos focar no conceito de Atitude Interdisciplinar, levando em consideração os comportamentos interdisciplinares que surgem do sujeito enquanto educador e/ou pesquisador, utilizando dos desenvolvidos a partir das pesquisas de Fazenda (2001, 2008, 2013) no Brasil, e dos estudiosos que a seguiram nessa linha.

A atitude, que se articula com a prática interdisciplinar, exige que o professor esteja sempre avaliando seu trabalho, verificando se está adequado à realidade, se traz felicidade na relação professor-aluno e se leva à aprendizagem significativa. Para mudar de atitude é preciso conhecer melhor a proposta interdisciplinar, que transforma a velha prática em nova pela reflexão, que leva a uma teoria que se inter-relaciona com a prática, com uma prática que se relaciona com a vida, com base na realização e no prazer. (JOSGRILBERT, 2001, p.85 – grifos da autora)

Fazenda (2006) acredita que a atitude interdisciplinar é uma ação esperada diante de situações a que o educador e/ou pesquisador se percebe a enfrentar. Para autora, é uma atitude que envolve espera, reciprocidade, diálogo, humildade, perplexidade, desafio, comprometimento e responsabilidade:

Entendemos por atitude interdisciplinar uma atitude ante alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante atos não consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele o diálogo, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo, atitude de humildade ante a limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio, desafio ante o novo, desafio em redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas; atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma

possível; atitude de responsabilidade, mas sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida. (FAZENDA, 2006, p.75)

Josgrilbert (2001) aponta, a partir dos estudos de Fazenda (2001), que a Interdisciplinaridade é uma atitude que surge do sujeito que se coloca como educador e/ou pesquisador e, por isso, necessita de um envolvimento pessoal, não deve ser algo imposto e nem acredita-se que recursos ou exigências externas forneçam a prática. Para Fazenda (2001), o educador interdisciplinar precisa ter em si a vontade e ir além das possibilidades impostas, querer conhecer, querer pesquisar e se colocar a disposição dos novos conhecimentos.

A *atitude* interdisciplinar do **professor deve ser construída pelo autoconhecimento** inicial, refletindo sobre a sua própria prática educativa, procurando significado para a sua vida e a de seus alunos, tornando-a um processo contínuo de construção de novos saberes, não abandonado as suas práticas coerentes e consequentes, mas atualizando-as e compartilhando-as com seus pares. O professor deve ser um provocador de dúvidas, um incitador a reflexões e questionamentos, uma pessoa que sabe o momento certo de interferir, mas que ao mesmo tempo aprende com seus alunos. (JOSGRILBERT, 2001, p.85-86 – grifos da autora)

Segundo Fazenda (2006), a interdisciplinaridade, enquanto constructo teórico e elemento da prática pedagógica e da pesquisa, está mais voltada ao SER do que ao TER, e que, nesse sentido, seus princípios se relacionam mais com os sujeitos do que com as disciplinas:

A primeira evidência, constatada após múltiplas observações, descrições e análises de projetos interdisciplinares em ação, é de que a premissa que mais fundamentalmente predomina é a **do respeito ao modo de ser de cada um**, ao caminho que cada um empreende em busca de sua **própria autonomia**- portanto, concluímos que a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas (FAZENDA, 2006, p.71).

A atitude interdisciplinar é algo que parte mais do sujeito para o meio do que ao contrário, pois mesmo diante de um ambiente interdisciplinar, é preciso que o sujeito se perceba interdisciplinar, como um processo de autoconhecimento. Para Fazenda (2006), a articulação entre o conhecimento e quem o produz é algo intrínseco e fundamental. A autora insiste em dizer que as relações a que a Interdisciplinaridade se dedica advém sempre, e em primeira instância, entre os sujeitos que pensam e constroem este conhecimento.

3.4.1 Princípios para uma Atitude Interdisciplinar

Para Fazenda (2001, p.11) há “cinco princípios que subsidiam uma prática docente interdisciplinar: humildade, coerência, espera, respeito e desapego”. São princípios que refletem o percurso teórico das pesquisas nesta temática no Brasil, as quais assumiram uma ênfase nas questões que orientam a formação ao saber-ser, como apontado por Lenoir (2005-2006). Fazenda (2001) aponta que a afetividade e a ousadia são atributos que estão presentes em cada um destes princípios, pois eles impelem as pessoas que realizam as atividades “as trocas intersubjetivas, às parcerias” (p.12). É importante mencionar, como bem aponta Fazenda (2001) que estes princípios, como estão atrelados à dimensão de uma prática, estão em processo “de construção e reconstrução conceitual” (p.27).

Nesse sentido, a conceitualização dos cinco princípios que orientam a atitude interdisciplinar tem como objetivo definir seu campo conceitual enquanto processo em movimento, apontando o referencial teórico que os orienta e as suas potencialidade de aplicação nas práticas pedagógicas e de pesquisa.

O princípio da **Humildade**, primeiro princípio apresentado como característico da atitude interdisciplinar, pode ser definido como:

Humildade é conhecer os próprios limites. Aceitar que sabe algo de modo imperfeito, incompleto, que, a qualquer momento, pode ser questionado, reformulado e mesmo superado. E, nessa atitude, estar sempre a procura de novos elementos para reforçar, esclarecer o que julga saber. Encontrando-os, ter a coragem de cotejá-los, incorporá-los, mesmo que isso signifique ter que abandonar a satisfação e a segurança pessoal. Aceitar que o outro, embora pareça simples e ignorante, também sabe algo. Que todos podem sempre, de alguma forma, contribuir para enriquecer o conhecimento. Que se aprende com o aluno, com o colega, com o dito leigo na matéria. A humildade facilita o conhecimento, uma vez que este não tem fronteiras sagradas, zonas obscuras. A pesquisa, a aprendizagem sempre aponta para todos os lados, no espaço e no tempo. Quando alguém julga que aprendeu é porque não aprendeu nada, está ainda começando, pois sequer sabe que não sabe. O verdadeiro sábio, o humilde aprendiz é aquele que, tendo feito tudo o que julga necessário e pertinente, é capaz de dizer, parafraseando o Evangelho: Sou um servo inútil. E até mais, como diziam os latinos: Fiz o que pude. Façam mais e melhor os que puderem. (ALVES, 2001, p.64)

Assim, ser humilde é considerar o todo, tanto do conhecimento, como do sujeito. É aceitar que se aprende com o outro, seja ele aluno, professor, ou qualquer outra pessoa. É estabelecer parcerias, é reconhecer a importância de todos no processo, é reconhecer que o conhecimento é limitado para todas as pessoas e ao mesmo tempo, que todas são capazes de contribuir com ele. Ser humilde é ser crítico de si, para ajudar no crescimento pessoal e alheio. Ser humilde é saber ouvir o que o outro tem a falar, sem esperar para retrucar, mas sim

para analisar e considerar o que ele diz. O princípio de Humildade é fundamental no agir interdisciplinar, pois mostra que nem os sujeitos e nem os conteúdos podem se desenvolver sem promover inter-relações.

Outro princípio essencial para a Interdisciplinaridade, apontado por Fazenda (2001) e aqui considerado como o segundo princípio, é o da **Coerência**. Para Giacon (2001):

À dimensão interdisciplinar, a coerência é um dos seus princípios, é uma virtude mãe, é o fio que faz a conexão entre os fios que formam a trama do tecido do conhecimento, é uma das diretrizes que norteiam todo o seu trabalho, e não poderia ser diferente, pois ela é a amálgama entre o manifesto e o latente, entre o pensar, o fazer e o sentir. (GIACON, 2001, p.37)

A amálgama, metáfora apontada por Giacon (2001) para tratar do princípio da Coerência, é uma solução de metal que serve como liga, mas no sentido figurado, serve para definir a junção de coisas distintas para a criação de uma nova. Nesse sentido, a coerência pode ser considerada como a união entre o pensar, o fazer e o agir, para o desenvolvimento de uma prática interdisciplinar. Na lógica de Fazenda (2001), para se que se promovam práticas interdisciplinares é necessário ter coerência e para se chegar a ela é preciso:

[...] se conhecer e conceder-se a capacidade de mudar, estar aberto ao outro, numa osmose singular, pois a coerência não significa que as ideias são imutáveis. Faz-se necessário permitir-se permitindo, num processo de espera vigiada constante, enriquecido pelo olhar de amor intencional, que se exprime, que reconhece e é reconhecido, um olhar capaz de transcender o próprio olho. (GIACON, 2001, p.37)

De acordo com Fazenda (2001), quem não consegue ser coerente não consegue ser interdisciplinar. A Coerência é movida pela Humildade e precisa ser autocrítica, precisa-se do reconhecimento da limitação, pois senão, se a visão do professor for a de esperar pela perfeição, ao errar este será incoerente com sua busca. Se for humilde e reconhecer que é limitado, o erro demonstrará coerência, uma vez que há o reconhecimento do erro como parte do processo e não como sinônimo de imperfeição ou fracasso.

A **Espera**, aqui entendida como o terceiro princípio da interdisciplinaridade, engloba tempo, movimento, ação, trabalho e caminhos. Cascino (2001) aponta que para o referencial teórico que orienta a teoria da Interdisciplinaridade, esperar não significa estar parado, mas sim movimentar-se em busca de um fim maior, de esperar pela conquista, ter esperança, esperança de mudança, de melhora, de crescimento, de colheita do que foi plantado.

Esperar é estar em um tempo significativo, mas esperar que seja mais significativo ainda, é confiar no tempo, é acreditar no que se faz, e acreditar que com o tempo se adquire maturidade e sabedoria e que o tempo só melhora. É acreditar que a demora não é algo ruim, pois carrega em si o tempo necessário para cada coisa.

O **Respeito**, compreendido como o quarto princípio da atitude interdisciplinar, permite construir pontes, abrir caminhos, reduzir as fronteiras, interagir e criar parcerias que vão além do interesse pedagógico, pois estabelece uma relação de vidas.

A parceria que se estabelece com os sujeitos entre si e com o conhecimento histórico e socialmente construído, é fundamental na prática interdisciplinar. Surge de um movimento revelador dos aspectos ocultos dos atos de ensinar e aprender que se processam por meio da reflexão na e sobre a prática cotidiana (FAZENDA, 1996, p.161).

As crenças ocultadas nas práticas de ensino são reveladas a partir do princípio do Respeito, que transforma o trabalho em atos de cumplicidade envoltos na afetividade, num movimento de trocas significativas que engrandecem as formas de ensinar e aprender na escola. Nas palavras de Fazenda (2001, p.162) “numa sala de aula interdisciplinar há um ritual de encontro – no início, no meio, no fim”.

Para a autora, o encontro é um momento de união, é a encruzilhada onde os saberes se encontram. Para que encontro aconteça é necessário o respeito mútuo entre alunos e professores. O respeito permite que as relações sejam uma troca, derrubando as barreiras hierárquicas historicamente construídas entre esses personagens. O encontro proporciona a troca de afetos, ideias e percepções, engrandecendo ambas as partes.

O **Desapego**, compreendido como o quinto princípio da Interdisciplinaridade, orienta as práticas pedagógicas e de pesquisa no sentido do sujeito desapegar-se de técnicas antigas para dar lugar a novas: é desapegar o que “dava certo” para abrir espaço para o que dá certo e produz significado, é abrir mão de ideias próprias para ideias mais completas de outrem.

Nesse sentido, o desapego pode ser caracterizado como a liberdade nas formas de aprender e de ensinar. Significa não ter medo de inovar, se entregar de corpo e alma em direção a um projeto, sem ter medo de errar. É ter humildade e entender que o erro engrandece, mas se não houver ousadia de tentar, jamais haverá crescimento.

Para Fazenda (2001), o desapego engloba os princípios da Espera, Humildade, Coerência e Respeito, pois para a autora, desapegar-se vai muito além de abrir mão de algo, é abrir novos caminhos para a inovação.

Para Fazenda (2001, p.11), os princípios que orientam a atitude interdisciplinar exigem do sujeito professor e/ou pesquisador “uma profunda imersão no cotidiano”. Para ela, o compromisso com a atividade realizada, com os sujeitos que estão envolvidos é fundamental para o seu sucesso. Este compromisso é traduzido pela autora como o cerne das questões que envolvem a interdisciplinaridade, compreendida por ela como uma atitude “de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão” (p.11).

O ato de colocar em questão os aspectos relativos ao conhecimento e às práticas é apontado por Fazenda (2001) como uma necessidade a que se atribui ao pesquisador e/ou professor que se dedica à Interdisciplinaridade e pode ser representado por meio da figura metafórica do olhar.

Para Fazenda (2001), o que está por trás da metáfora do **Olhar** é a intencionalidade, pois esta permite ir além do primeiro olhar sobre o objeto estudado, que é compreendido pela autora como um olhar unidimensional. Para Fazenda (2001), este primeiro olhar abre possibilidades para um “olhar em camadas”, em que cada camada permite um conhecimento mais complexo de quem (ou do que) se está olhando. Yamamoto (2013) utilizou a metáfora do olhar em camadas para organizar o discurso de sua tese de doutorado, fazendo uma alegoria entre o olhar interdisciplinar e a figura da matrioska. Para esta pesquisadora, o olhar interdisciplinar permite que o fenômeno observado vá sendo desvelado aos poucos, em camadas, e permite compreender cada uma de suas particularidades a partir da compreensão geral do todo que o envolve.

Esta é a compreensão de Fazenda (2001, p.226), que compreende que, sem interpretações superficiais, o olhar interdisciplinar, não possui um interesse imediato “tentando ver, não só os sorrisos, mas o que pode estar por trás deles” (FAZENDA, 2001, p.226). Para a autora:

Se tomarmos como premissa o fato de que quando olhamos, o fazemos em uma única direção, ou seja, na medida em que voltamos o olhar para cada pessoa, na intencionalidade de interagir, que é alguma coisa muito importante quando se pensa nesta metáfora do olhar. Esta interação acontece em uma situação de intencionalidade em um tempo único. Por exemplo, se eu fixar meu olhar em um aluno e ele corresponder, terei um instante em minha fase de vida onde a interação entre mim e o aluno será em um único sentido, em um único momento. Tive a intencionalidade de olhar o aluno, mas esta minha intencionalidade despertou no aluno o desejo de me olhar também, então nós dois, neste momento, que é inspirador e único, saímos da questão do olhar e subimos a um patamar maior, que é transcendente, está fora de ambos (eu e o aluno), onde os desejos foram cooptados de forma que ambos subiram juntos em um momento de transcendência onde podemos realizar coisas que estão além de fusão de nossos olhares, coisas muito mais eternas. Talvez em uma breve fusão de olhares podemos cooptar o olhar da humanidade toda! (FAZENDA, 2001, p.225).

O olhar interdisciplinar é compreendido por Fazenda (2001) como um olhar de desvelamento. Se Yamamoto (2013) usou a figura da matrioska para explica-lo, Fazenda (2001), por sua vez, o compara a um olho com vários véus que o encobrem. No caso específico da relação entre professor e aluno, a autora explica que, a cada etapa de retirada dos véus a proximidade entre professor e aluno aumenta, permitindo uma relação de cumplicidade, de confiabilidade que permite um aprendizado construído pelo aluno com a mediação do professor. Nesse sentido, é possível afirmar que o olhar interdisciplinar possibilita a construção de um relacionamento significativo e complexo, entre o professor e o conhecimento e entre o professor e aluno.

Para Fazenda (2001), a atitude interdisciplinar evidencia-se não só nas formas de se fazer o trabalho, mas na intensidade, nas buscas de como se fazer e em toda a formação que orienta a constituição do professor e do pesquisador interdisciplinar. Para ela, este processo engloba o que denominou de “projeto de existência”.

Este “projeto de existência” compreende um processo de incentivo ao resgate da memória profissional do pesquisador e/ou professor. A autora acredita que, na medida em que conseguimos trazer a tona o percurso profissional, a história, épocas vividas, o processo formativo de autoconhecimento e consequente reflexão sobre as práticas, o processo de análise destas mesmas práticas adquire uma categoria mais abrangente. Para Fazenda (2001, p.25): “Um professor competente, quando submetido a um trabalho de memória, recupera a origem de seu projeto de vida, o que fortalece a busca de sua identidade pessoal e profissional, sua atitude primeira, sua marca registrada”.

No sentido de contribuir com os estudos acerca da constituição deste “projeto de existência” em direção à efetivação de uma atitude interdisciplinar, Fazenda (2001), baseando-se em Jung e em toda a Psicologia analítica, apresenta quatro diferentes tipos de competências necessárias ao professor que deseja ser interdisciplinar e suas respectivas características:

(a) **Competência Intuitiva:** Para Fazenda (2001), o professor que possui a competência intuitiva vê além do seu tempo, é ousado, equilibrado, comprometido, tem aparência de inovador, é questionador, pesquisador e procura incitar o espírito de pesquisador em seus alunos.

(b) **Competência intelectual:** Ao manifestar a competência intelectual, o professor se mostra reflexivo e fonte de inspiração para os alunos, imprimindo neles o hábito de refletir. É analítico, comumente conhecido como filósofo ou erudito e é respeitado pelos alunos, “É

um ser de esperas consolidadas, que planta, planta, planta e deixa a colheita para outrem” (FAZENDA, 2001, p.25), pois sabe que o trabalho educativo é sempre um trabalho para o futuro, para contribuir com a construção dos sujeitos e que isso, inevitavelmente, não é construído no imediatismo.

(c) **Competência prática:** Para Fazenda (2001), além da competência intuitiva e intelectual, o professor que se deseja interdisciplinar precisa desenvolver a competência prática, relacionada com a organização do espaço e do tempo. Deve planejar milimétrica e intencionalmente, utilizando técnicas diferentes, se predispondo a inovar, e, consequentemente, alcançando bons resultados. Para a autora, organização prática do professor que se dispõe a este trabalho permite que ele se faça querido pelos alunos, “que nele sentem a presença de um porto seguro” (p.26).

(d) **Competência emocional:** Por fim, considera-se que a competência emocional seja fundamental para o desenvolvimento de ações interdisciplinares. Para Fazenda (2001, p.26), esta competência permite que o professor faça a “leitura da alma”, da sua e de seus alunos, parta sempre do autoconhecimento e transmita segurança e tranquilidade a seu grupo. O docente torna-se afetivo, expondo suas ideias com sentimento, e é ousado, organiza as emoções e os conhecimentos relativos às vidas.

Para Fazenda (2001), compreender as competências que constituem a ação interdisciplinar permite que o professor e/ou pesquisador ampliem a compreensão deste constructo teórico e o referencial metodológico que possuem em direção a um saber-ser interdisciplinar, já apontado por Lenoir (2005-2006). Para Fazenda (2001, p.26), “ampliando-se o conceito, amplia-se o olhar, e um olhar ampliado sugere ações mais livres, arrojadas, comprometidas e competentes”.

4 METODOLOGIA

Esta investigação configura-se como qualitativa. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que na abordagem qualitativa nada é trivial, o todo possui potencialidade na construção e compreensão do objeto de estudo. A fonte direta de dados é o ambiente natural, no qual se analisa de forma profunda o contexto em que a pesquisa se realiza. Considerando o que afirma Bogdan e Biklen (1994, p.48), “para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.48); cabe destacar que não houve a pretensão de mensurar ou quantificar o objeto de estudo (neste caso, a interdisciplinaridade), mas sim, compreendê-la na complexidade do contexto estudado e dos agentes envolvidos.

Nesse sentido, esta pesquisa se configura como aplicada e descritiva. É aplicada, pois fundamentamos nosso estudo nos conhecimentos já produzidos sobre interdisciplinaridade, para entendê-los inseridos em uma determinada realidade. Para isso, foi preciso considerar a escola investigada em seu ambiente natural e dentro de seu contexto, analisando-a a partir de seus agentes mais significativos e relacionando-os ao seu meio.

Na pesquisa qualitativa todos os dados levantados são relevantes e produzem significados que necessitam ser devidamente registrados e analisados para serem transcritos de forma descritiva. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é descritiva, pois os dados são recolhidos em forma de palavras e imagens, preservando a riqueza dos detalhes. Nesse tipo de pesquisa, nada pode ser considerado como irrelevante, todos os detalhes tem o potencial de se transformarem em pistas esclarecedoras sobre o objeto de estudo.

4.1 População

A escola estudada é constituída por um corpo docente composto por onze professores contratados (e/ou voluntários) por um Instituto mantenedor e uma professora contratada pela prefeitura, gerando uma equipe de doze docentes. A gestão é composta somente por uma diretora, que também leciona. A escola possui um quadro pequeno de funcionários: uma faxineira, uma cozinheira (contratada pela prefeitura) e uma secretária.

Participaram desta pesquisa, como sujeitos, a diretora e sete professores, indicados pela própria diretora, por considerar que todos apresentam práticas interdisciplinares. Os

professores são denominados pela palavra Professor, seguida do número 1 a 8, sendo a diretora (que também é professora) o oitavo professor. As características que constituem cada um dos professores participantes desta pesquisa (regime de trabalho, função desempenhada na escola e formação acadêmica) encontram-se descritas na tabela 2.

Tabela 2 - Características dos entrevistados

Função	Regime	Formação	Disciplina de especialidade na escola
Professor 1	Voluntário	Designer digital Licenciatura (Arte, Música e Dança)	Tutoria
Professor 2	Voluntário	Arte	Arte
Professor 3	Voluntário/ Cofundador	Português/Inglês	Português/Inglês/Tutoria
Professor 4	Voluntário	Direito Magistério	Tutoria
Professor 5	Contratada da prefeitura	Pedagogia	Polivalente (Ensino Fundamental I)
Professor 6	Voluntário/ Cofundador	Engenharia/matemática	Matemática
Professor 7	Voluntário	Ciências Biológicas (em andamento)	Biologia/Química
Professor 8	Voluntário/ Fundadora	Magistério/Pedagogia	Tutoria; Filosofia (Educação para o pensar e agir)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

4.2 Instrumentos e procedimentos para coleta de dados

Por se tratar de seres humanos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), com a finalidade de proteger a integridade dos participantes, dentro dos padrões éticos. Somente após a aprovação, por meio de protocolo de nº 50769315.0.0000.5501 e com o parecer de nº 1.324.547, iniciamos a coleta de dados na Instituição de Ensino .

O início da coleta de dados deu-se, primeiramente, pelo uso dos instrumentos descritos a seguir. Inicialmente, por telefonema, à escola solicitando o endereço de e-mail da direção para o envio de um pedido formal de autorização para a realização da pesquisa. Utilizamos nesse procedimento o Ofício a Instituição. Após o recebimento de resposta afirmativa da diretora, solicitou-se a assinatura do Termo de Autorização da Instituição .

A partir do retorno da autorização da instituição, devidamente assinada, foi marcada uma primeira visita à escola para o reconhecimento do espaço educacional e as características próprias do ambiente em que foi realizada a pesquisa. Ainda nesse primeiro momento

solicitou-se a diretora, o Projeto Político Pedagógico da escola para análise das propostas e demais documentos que ela considerasse pertinentes ao nosso estudo para que se pudesse entender as metas, os planos e os interesses envolvidos na estruturação desse modelo educacional desenvolvido pela escola.

Após a leitura inicial do Projeto Político Pedagógico da escola foi marcada uma entrevista com a diretora em seu próprio ambiente de trabalho. Antes de iniciar a entrevista, foi solicitado à diretora o entendimento dos procedimentos para a coleta de dados a partir da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, seguido de sua assinatura. Além disso, buscou-se a colaboração da assinatura de mais duas testemunhas. Foi-lhe garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejasse, a qualquer tempo.

Foi realizada uma entrevista aberta, direcionada por um roteiro com questionamentos amplos, deixando-a livre para o reconhecimento dos nichos necessários e importantes para o entendimento das questões que orientam o currículo e as práticas pedagógicas da escola.

Este modelo de entrevista foi proposto, por ter como objetivo compreender o sujeito a partir de suas perspectivas pessoais, sem se prender ou se moldar em questões antes estruturadas (BOGDAN E BIKLEN, 1994). Sobre isso, Duarte (2014) afirma que:

Realizar entrevistas, sobretudo se forem semi-estruturadas, abertas, de histórias de vida etc. não é tarefa banal; propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista (DUARTE, 2014, p.216).

Ainda na entrevista com a diretora, solicitou-se um levantamento de indicações de docentes que são reconhecidos, na escola, por apresentarem atitudes interdisciplinares e que, por meio destas, proporcionem aos alunos, atividades, também, interdisciplinares.

Na sequência, por meio de telefonemas e e-mails, marcamos as entrevistas com cada um dos professores, de acordo com a disponibilidade individual. As entrevistas dos docentes aconteceram nas mesmas configurações descritas acima, a respeito da entrevista com a diretora, iniciando pela leitura e posterior assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e eventuais testemunhas e utilizando do um roteiro com as questões a serem investigadas.

Por fim, após a entrevista com os professores, realizou-se uma observação participante para o reconhecimento da existência de práticas e atitudes interdisciplinares na escola. Na

prática da observação participante, “o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.16). Buscamos conhecer atividades que os próprios docentes citaram como pertinentes nas entrevistas.

A observação foi registrada pela pesquisadora em anotações pessoais e arquivos de imagens (fotos), ambos previamente autorizados pela instituição pesquisada, referentes à organização e sinalização dos espaços, uso dos espaços por alunos e professores, relação estabelecida entre professores, alunos, direção, espaços e o conhecimento.

As entrevistas foram gravadas em mídia digital e transcritas posteriormente, para serem analisadas por meio da Análise de Conteúdo. As informações, armazenadas no formato digital, serão mantidas sob tutela desta pesquisadora por um período de cinco anos, para quaisquer fins necessários a valorização da pesquisa ou interesse de revisão dessa pesquisadora, reforçando que são conteúdos sigilosos e que não serão expostos a qualquer tipo de análise que comprometa os participantes. Após esse período serão devidamente inutilizadas.

4.3 Procedimentos para Análise de Dados

Primeiramente, todas as entrevistas realizadas com os professores e com a diretora da escola foram transcritas manualmente. Após a transcrição, os textos foram editados, adaptando a língua falada à linguagem formal e inseridos no *software* IRaMuTeq (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*).

O IRaMuTeq é um *software* gratuito, ancorado no *software* R⁹ utilizando a linguagem Python¹⁰. Para que a análise seja feita pelo *software* é preciso que se crie um Corpus textual. No caso desta pesquisa, que utilizou como instrumento de coleta de dados entrevista com perguntas abertas, o Corpus é o conjunto de textos compostos pelas transcrições das entrevistas, em que cada entrevista é considerada como um texto. O IRaMuTeq realiza uma

⁹ R é uma linguagem e um ambiente de desenvolvimento integrado, para cálculos estatísticos e gráficos. DISPONÍVEL EM: <<https://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/software-educacional-livre-na-wikipedia/r-linguagem-de-programacao/>> Acesso em 30.abr.2017.

¹⁰ Python é uma linguagem de programação de alto nível, interpretada, de script, imperativa, orientada a objetos, funcional, de tipagem dinâmica e forte. DISPONÍVEL EM: < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Python> > Acesso em 30.abr.2017.

produção de Segmentos de Texto. Os Segmentos são os recortes que o *software* utiliza para criar os relatórios de análise e pode ser configurado pelo pesquisador. As possibilidades de análise do programa são: Análises Lexográficas Clássicas; Especificidades; Método de Classificação Hierárquica Descendente (CDH); Análise de similaridade e Nuvem de Palavras (CAMARGO e JUSTO, 2013).

No caso desta pesquisa, nos detivemos nos relatórios apresentados pelo Método de Classificação Hierárquica Descendente, procurando compreender em quais segmentos de texto as palavras apresentadas estavam contextualizadas para, a partir de então, iniciar a Análise de Conteúdo das falas dos entrevistados.

A Análise de Conteúdo é compreendida como um meio da utilização e reunião de um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Para Bardin (2011, p. 37), “Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”.

A Análise de Conteúdo possibilita compreender o que dizem as pessoas, por meio da análise representativa de falas, gestos e movimentos inseridos dentro de um determinado contexto. No caso desta pesquisa, procuramos triangular o conteúdo da fala dos docentes com a análise de documentos pedagógicos e a observação participante nas atividades acusadas como interdisciplinares pelos agentes envolvidos.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Fazenda (2001, p. 14) afirma que “conhecer o lugar de onde se fala é condição fundamental para quem necessita investigar como proceder ou desenvolver uma atitude interdisciplinar na prática cotidiana”. Nesse sentido, é preciso que o contexto da escola estudada seja compreendido, a fim de que a análise das falas dos professores que convivem na escola, bem como as observações ali realizadas se territorializem.

Cabe mencionar que os pontos aqui expostos serão minuciosamente explorados durante o desenvolvimento da análise descritiva das falas dos docentes entrevistados, trianguladas à análise documental e as observações realizadas das práticas educativas.

É importante ressaltar o local em que se situa a escola em questão. Ela está localizada em um bairro envolto por uma belíssima área verde, de mata preservada, na cidadezinha de Monteiro Lobato, localizada entre as montanhas e vales da Serra da Mantiqueira, do Vale do Paraíba Paulista. No ano de 2010, a escola recebeu da UNESCO o selo de “Reserva da Biosfera da Mata Atlântica”, graças a um grande trabalho realizado por professores e alunos de preservação do seu entorno.

Quanto à forma de organização e gestão financeira da escola, é preciso demarcar que a escola foi financiada, desde a sua fundação, por uma empresa privada de São Paulo, com o objetivo de oferecer uma educação gratuita e de qualidade para toda a comunidade.

No ano de 2008 a escola perdeu esse financiamento, após uma crise no setor em que a empresa operava, levando-a a falência. A partir deste momento, com iminência de fechar as portas, a escola passou a ser mantida pela iniciativa de professores, alunos, ex-alunos, pais, pais de ex-alunos e comunidade em geral, que passaram angariar recursos com o objetivo comum de manter a escola ativa e não desfazer os laços criados em todos esses anos. Atualmente, a escola conta com uma parceria com a Prefeitura Municipal, que ampara somente a contratação de uma professora de Ensino Fundamental I, a merenda escolar e o ônibus que transporta os alunos pelo bairro. Os demais professores mantiveram o vínculo somente com uma ajuda de custo, e articulando o trabalho voluntário com trabalhos em outras instituições para sustento próprio.

No ano de 2016 a escola continuava alicerçando seu trabalho a partir: (a) da mensalidade que alguns pais passaram a pagar (a escola cobra mensalidades apenas dos pais que podem pagar; dos pais que não podem, a escola continua mantendo suas atividades de forma gratuita); (b) em atividades voluntárias dos professores; (c) doações diversas; e (d)

oferta de serviços à comunidade, como: aluguel do prédio para atividades diversas, parcerias de palestras e vivências para os alunos da prefeitura, ou demais escolas que requeiram os serviços oferecidos pela instituição. Cabe destacar que a escola em questão continua procurando parcerias para enfrentar este momento de crise, pois entende que as questões da qualidade de ensino e de profissionalização docente perpassam essencialmente pela remuneração dos professores e pelo financiamento dos projetos educativos. No entanto, como poderá ser observado no que dizem os professores entrevistados, existe um compromisso coletivo com a história da escola, pela qual os docentes e a comunidade continuam lutando.

Este movimento de luta por manter a escola viva assemelha-se ao que Fazenda (2001, p. 15) afirma ao dizer que “o encontro com o novo demanda respeito ao velho”. Conhecer a história da escola, o contexto no qual ela foi construída e se insere atualmente, é uma forma de compreender de onde falam os sujeitos, conscientes de que as novas ideias são fruto de antigas crenças, retrato do processo histórico no qual a escola – e seus valores – se constituíram.

Ao inserirmos o conteúdo das entrevistas de todos os professores da escola estudada no *Software* IRaMuTeQ, verificamos que ele organizou as palavras (ou termos) ditos pelos entrevistados agrupando o vocabulário semelhante entre si e, ao mesmo tempo, diferente das outras classes, por temáticas consideradas similares e denominadas “Classe de Palavras”. Essa semelhança é medida por meio de uma função estatística – o qui quadrado.

É importante mencionar que, ao estabelecer uma Classe de Palavras, o IRaMuTeQ não trabalha mais com nenhuma das palavras que constituem esta Classe em outras Classes, pois ele parte do princípio que estas palavras se aproximam somente entre si, e não com as outras palavras de outras Classes. O que ocorre é que o *Software* também entende que algumas Classes de Palavras se aproximam umas das outras, ao mesmo tempo que outras classes se distanciam e o relatório que ele gera é visualmente explicativo desta questão.

No caso desta pesquisa, o conteúdo das entrevistas dos professores geraram quatro Classes de Palavras, como pode ser visualmente observado no Dendograma da Figura 15:

Figura 15: Dendograma das Classes de Palavras

Fonte: IRaMuTeQ, 2017.

Observamos no Dendograma da Figura 15 que a Classe 3 e a Classe 2 se aproximam, devido à sua disposição visual, agrupadas por uma chave. Da mesma forma, verificamos que a Classe 4 e a Classe 1 também se aproximam. Ao mesmo tempo, ao observarmos o dendograma, verificamos que as ‘duplas de Classes’ se contrapõem, ou seja, tratam de dois grupos temáticos distintos: as Classes 3 e 2 tratam de temáticas consideradas opostas às temáticas agrupadas nas Classes 4 e 1.

Há, ainda, outra análise visual que é possível a partir da observação do dendograma da figura 15: embora as duplas de classes tratem de temas considerados opostos, há uma lógica comparativa entre elas. A Classe 3 está no extremo oposto da Classe 1, ou seja, são classes que podem ser consideradas muito distantes. As classes 2 e 4, ainda que opostas, estão mais próximas do que as duas primeiras.

Ao analisar o Dendograma gerado pelo IRaMuTeQ, também é possível observar que a análise estatística de cada Classe de Palavras é apresentada em forma de lista e as primeiras palavras são grafadas em fonte maior e vão diminuindo na medida em que as palavras vão ficando para o final da lista, o que representa que palavras que mais apareceram na fala dos entrevistados estão no início da lista e, portanto, são grafadas em fonte maior, e palavras que

apareceram menos na fala dos entrevistados são grafadas em fonte menor e se encontram no final da lista de palavras. Na lista de termos da Classe 1, por exemplo, facilmente se observa que as palavras **aluno**, **interdisciplinaridade** e **trabalho**, que são as três primeiras palavras da Classe, estão grafadas em fonte maior que as duas últimas: **talvez** e **tutor**.

Ao mesmo tempo, o IRaMuTeQ gera um outro relatório, denominado *Rapport*, que apresenta, entre outras informações, a mesma lista de palavras de cada uma das Classes com a ordem em que as palavras aparecem e suas incidências. Dessa forma, é possível verificar objetivamente se há diferença significativa entre os termos.

A análise da qual trataremos neste trabalho está no fato de identificarmos os termos que constituem os temas de cada uma das Classes de Palavras, a fim de compreendermos o que os professores dizem sobre a escola, o currículo, a interdisciplinaridade e os processos de aprendizagem e a predominância destes termos em suas falas. Para isso, o IRaMuTeq gera um relatório para cada Classe de Palavras (no caso desta pesquisa foram quatro relatórios), contendo os segmentos de frases que contem as palavras que constituem aquela classe. Dessa forma, é possível identificar quais são as frases em que estão presentes as palavras e quais professores as disseram, o que permite que seja feita uma triangulação com o contexto em que esses professores estão inseridos, ou seja, a escola e seus documentos legais e o referencial teórico que orienta as temáticas abordadas.

As quatro Classes de Palavras estão nomeadas nesta pesquisa a partir da temática geral que apresentam, como pode ser observado na Tabela 3. Nesta tabela também estão visualmente apontados os temas secundários que cada uma das Classes de Palavras apresenta, a partir do que dizem os professores.

Tabela 3- Temas e subtemas presentes nas Classes de Palavras

Classe de Palavras	Temas	Subtemas
Classe 1	Caminhos para aprender: quem são os sujeitos?	- A unicidade do aluno e o trabalho do professor - Construindo a autonomia - Interdisciplinaridade: construindo o conhecimento em redes
Classe 2	História da escola: um lugar que é meu	- Um lugar de mato verde - Tijolo por tijolo num desenho lógico
Classe 3	Valores	- Missão e visão da escola - Uma Educação com valores para mudar o mundo - A chegada da dificuldade financeira e a busca por caminhos autossustentáveis da instituição
Classe 4	A criança e a centralidade do aprender	- Explorando o meio ambiente: educação ambiental como desencadeadora de um ensino interdisciplinar - Sociedade compartimentada x Sociedade em rede

Fonte: Tabela criada pela pesquisadora, a partir das Classes de Palavras apresentadas pelo IRaMuTeQ (2017).

5.1 Caminhos para aprender: quem são os sujeitos?

A primeira Classe de Palavras gerada pelo IRaMuTeQ, e denominada como Classe 1, apontou termos recorrentes em 30,6% das falas dos professores. Este valor de incidência de palavras foi o maior se comparado à todas as outras três classes (a Classe 2 representa 25,9% das falas dos professores, a Classe 3, 25,1% e a Classe 4, 18,4%), o que demonstra que estes temas são considerados de significativa importância para o grupo de professores entrevistados. As palavras que compõem a Classe 1 podem ser observadas na figura 16:

Figura 16: Classe 1: Caminhos para aprender: quem são os sujeitos?

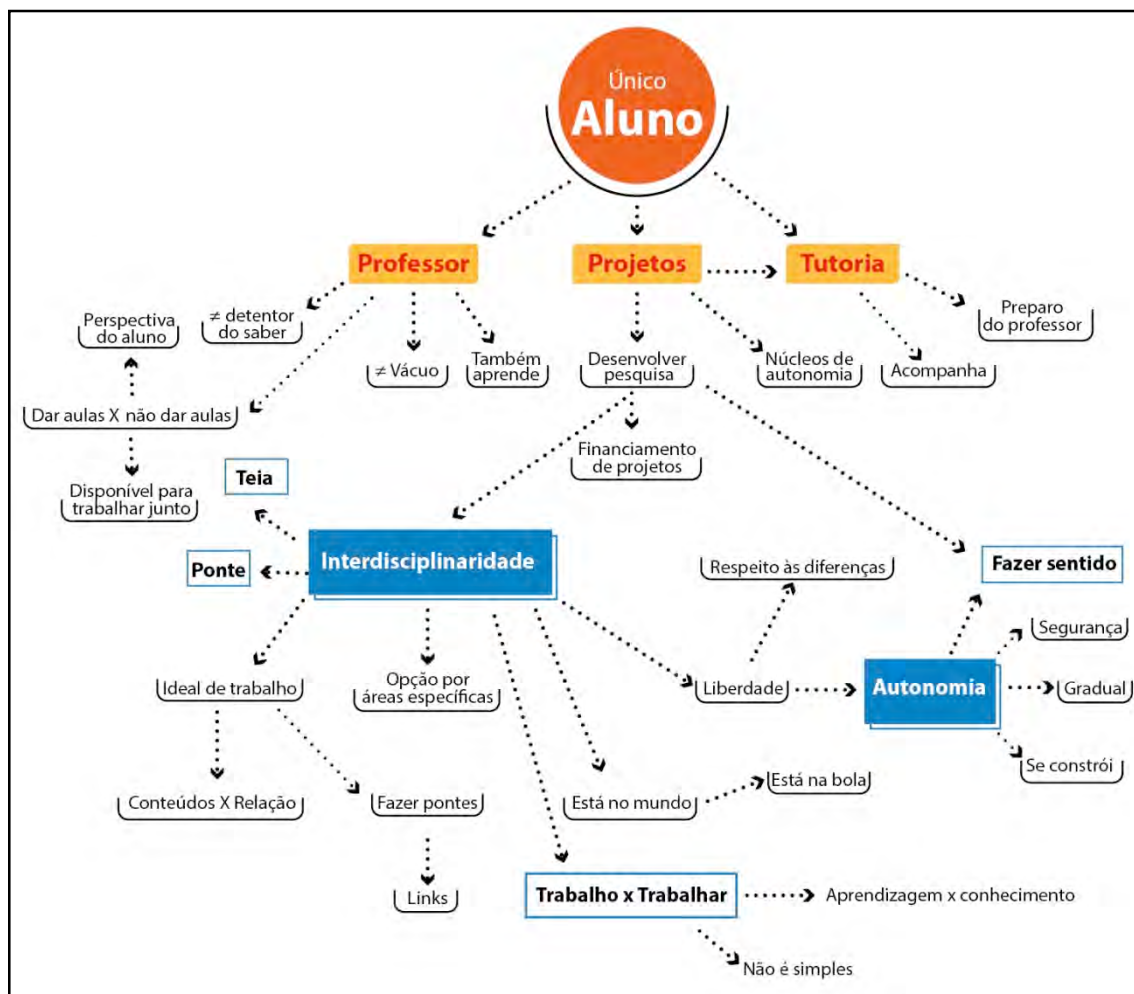
PALAVRAS DA CLASSE 1 (30,6%)
Aluno
Interdisciplinaridade
Trabalho
Busca
Professor
Autonomia
Ideal
Envolver
Ser
Trabalhar
Ao
Sentar
Disciplina
Também
Conteúdo
Ainda
Junto
Totalmente
Sistema
Verdade
Sentido
Conhecimento
Educador
Talvez
Tutor

Fonte: Tabela construída pela pesquisadora a partir dos relatórios do IraMuTeQ (2017).

A Classe 1 apresentou uma sequência de vinte e cinco palavras. O trabalho de análise de sua recorrência nas falas dos professores entrevistados ocorreu da seguinte forma: primeiramente realizamos uma pesquisa cuidadosa com a primeira palavra de maior recorrência na classe: **aluno**. O IraMuTeQ gera um relatório em que é possível visualizar todos os segmentos de texto em que esta palavra aparece. De posse deste relatório, pudemos observar quais os segmentos de texto que a palavra **aluno** aparece, quais e quantos foram os professores que disseram a palavra **aluno** em suas falas e em qual contexto disseram.

Ao fazer esta primeira análise já foi possível verificar que a palavra **aluno** se relacionava, em vários momentos, com outras palavras desta mesma classe, como, por exemplo, **professor**, **trabalho** e **tutoria**. O trabalho de análise, foi direcionado, então, a procurar compreender quais as relações existentes entre cada uma destas palavras na Classe 1, até que suas relações se esgotassem. Esta etapa da análise propiciou a criação de um Fluxograma que demonstra as relações existentes entre cada uma das palavras da Classe 1 nas falas dos professores, como pode ser observado na figura 17:

Figura 17: Fluxograma da Classe 1.



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da visualização do fluxograma com as palavras mais reincidentes na Classe 1 e as relações existentes entre elas nas falas dos professores, iniciamos uma terceira etapa da análise, que foi a de verificar que existiam cinco palavras que são desencadeadoras das demais: **aluno**, **interdisciplinaridade**, **trabalho**, **busca** e **professor**.

Observamos que esta Classe de Palavras trata da relação entre o **aluno** (primeira palavra mais citada da Classe) e as formas de se aprender e ensinar na escola, *locus* desta pesquisa.

Quando se fala em **interdisciplinaridade** (segunda palavra mais citada da classe), **professor**, **sentido**, **autonomia**, bem como as demais palavras desta classe, todas centralizam-se na palavra **aluno**, colocando-o como objetivo principal da escola. Nesse sentido, parece-nos que todo o trabalho diferenciado que a escola realiza está diretamente

ligado ao aluno e para o aluno. Por isso nomeamos essa Classe como: **Caminhos para aprender: quem são os sujeitos?**

A palavra **trabalho** foi a terceira palavra mais recorrente da Classe 1. Ao fazer a leitura dos segmentos de texto em que esta palavra se encontra, percebemos que ela está relacionada: (a) ao trabalho com tutoria; (b) à demanda de trabalho necessário para manter a escola; e (c) ao fato de que o trabalho interdisciplinar “dá trabalho”, ou seja, não é algo simples de fazer, necessita um esforço e dedicação por parte dos docentes.

A partir da palavra **busca**, quarta palavra mais recorrente na Classe 1, observamos que os segmentos de texto foram se repetindo cada vez mais, demonstrando a ligação entre os contextos das frases dos professores dentro da Classe. Os segmentos de texto com a palavra busca repetiram conceitos como a busca por sentido, busca por uma escola diferente, busca por uma escola ideal, permitir que os alunos busquem o conhecimento livremente, busca autonomia dos alunos, busca respeito às diferenças, busca por interdisciplinaridade.

A palavra **professor**, por sua vez, apresentou-se contextualizada em segmentos de texto que falavam sobre a metodologia proposta pela escola, indicando que o professor não deve ser o detentor do conhecimento e que o professor também aprende com os alunos. Indicou a dissonância entre dar aula e não dar aula, mostrando que muitas vezes o discurso interdisciplinar não contempla o conhecimento do aluno, que o professor precisa estar disponível para trabalhar junto com aluno, ajudando a desenvolver sua autonomia por meio de projetos de pesquisa. Algumas falas indicaram o trabalho sério e complexo da tutoria, que necessita de um melhor preparo do docente.

Neste momento da análise, ao verificar a inter-relação entre as palavras da Classe 1, a partir do seu tema central, figurado no título “Caminhos para aprender: quem são os sujeitos?”, verificamos o agrupamento das palavras da Classe por subtemas, como pode ser observado na tabela 4:

Tabela 4 – Subtemas de “Caminhos para aprender: quem são os sujeitos?”

	Subtemas	Palavras da Classe
1	A unicidade do aluno e o trabalho do professor	Aluno; Trabalho; Tutoria; Tutor; Professor; Disciplinas; Trabalhar; Junto; Conhecimento.
2	Construindo a autonomia	Autonomia; Professor; Aluno; Conteúdo.
3	Interdisciplinaridade: construindo o conhecimento em redes	Interdisciplinaridade; Trabalhar; Professor; Disciplinas; Conhecimento; Junto; Aluno; Verdade.

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante mencionar novamente que todos os subtemas se articulam a partir da palavra aluno, o que caracteriza a centralidade desse sujeito nos “caminhos para aprender”, como poderá ser observado na abordagem dos subtemas advindos da análise da Classe 1 realizada a seguir.

5.1.1 A unicidade do aluno e o trabalho do professor

As palavras que compõem a análise do subtema “A unicidade do aluno e o trabalho do professor” compuseram a Nuvem de Palavras expressa na figura 18. A Nuvem de Palavras se constitui em um recurso gráfico que transforma um determinado grupo de palavras selecionadas em um agrupamento a partir da quantidade de vezes que estas palavras se repetem. Nesse sentido, palavras que são mais recorrentes são escritas em uma fonte maior que as palavras que são menos recorrentes. Escolhemos o recurso “Nuvem de Palavras” para apresentar as palavras que compõem os subtemas de cada uma das Classes de Palavras apresentadas nesta pesquisa, por entendermos que seja este recurso uma possibilidade visual de compreensão da importância destes termos no conteúdo dos professores, sujeitos desta pesquisa.

Figura 18: Nuvem de Palavras: A unicidade do aluno e o trabalho do professor.



Fonte: Elaborado pela autora.

As palavras presentes nesta subseção temática: **aluno, professor, trabalhar, disciplina, junto, conhecimento** e **tutor**, apontam para a seguinte discussão: (a) os

professores demonstraram convicção em suas concepções acerca da Educação de um modo geral; (b) o papel do professor na escola; e (c) a unicidade do aluno, enquanto ser pensante, pleno e que merece ser entendido e respeitado. O caminho percorrido pela escola até o momento, para os docentes investigados, deveria ser percorrido por todos os docentes de todas as escolas, buscando uma Educação considerada, por eles, como ideal.

A palavra aluno, presente na fala dos professores, se relaciona com as palavras trabalho, tutoria e professor.

A análise das falas dos professores indicou que o objetivo de se envolver no projeto da escola é a busca por um trabalho significativo com os alunos. Os professores relacionam também a palavra trabalho à manutenção financeira da escola, pois muitas vezes se recebe apoio material (financeiro ou de trabalho voluntário) de pessoas que apoiam o trabalho realizado ali.

São diversos os trechos de falas dos professores que apresentam o trabalho com projetos como sendo o diferencial da escola, o que para eles seria um modelo ideal de trabalho. Os professores exaltam o trabalho em equipe, a liberdade desprendida de uma “rotina chata de trabalho” e a confiança no trabalho uns dos outros, como itens responsáveis pelo que está dando certo na escola. Estas questões podem ser observadas na fala do Professor 4, quando menciona, por exemplo, que a prática desenvolvida na escola não tem uma “fórmula pronta”, é fruto de um trabalho de construção diária:

Eu acredito que é uma prática que a gente ainda não tem uma fórmula pronta, a gente está se descobrindo. Na verdade, é um **trabalho diário** [eu acho que] primeiramente aprender a lidar com o ego [...] (Professor 4).

O segmento de fala do Professor 4 evidencia a crença no trabalho diário para fazer com que a escola evolua e esteja sempre a frente de seu tempo. Falas como essa e as observações realizadas na escola pela pesquisadora evidenciaram o trabalho contínuo desses docentes, mostrando que a estagnação não é bem-vinda nesta escola.

A ação desses professores é uma reação ao caráter controlador das políticas avaliativas da Educação. Estão em disputa entre o que acreditam ser necessário na aprendizagem e o que é imposto pelo sistema educacional. Não querem algo pronto e pré-determinado, buscam algo mais significativo e em constante movimento, sempre levando em conta as especificidades da escola e um projeto de escola que visa algo maior, mais humano.

Em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade. Deve-se questionar os conhecimentos tidos como necessários, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outras opções por outros mundos mais justos e igualitários, mais humanos, menos segregadores dos coletivos que chegam às escolas públicas, sobretudo. Também é preciso repor nos currículos o embate político no campo do conhecimento assumido não como um campo fechado, mas aberto à disputa de saberes, de modos de pensar diferentes (ARROYO, 2011, p. 38-39).

A tutoria realizada pelos professores é um diferencial proporcionado pela escola, caracterizando o papel da docência, como pode ser observado na fala da professora 8:

O trabalho com tutoria é muito exigente e aí não dá para você pôr o professor “no vácuo”. O tutor é aquele que acompanha o dia a dia do aluno, ver se ele está correspondendo, se ele está estudando mesmo, se ele está aprendendo, o que faz a relação com a família também. Ele [o tutor] cuida do aluno, ele acompanha o aluno. (Professora 8).

A professora 8 explica que o trabalho com tutoria não é uma forma de deixar o professor de lado e, por isso, usa a expressão “no vácuo”. Ao contrário, é um trabalho exigente de acompanhamento diário do aluno e que, portanto, não pode ser feito por um professor qualquer, necessita de um preparo: o professor precisa ser formado para este trabalho. O tutor precisa conhecer o aluno em todas as suas dimensões, saber olhar, ter empatia, e isso vai muito além de dar aula, é um acompanhamento interdimensional.

Para Arroyo (2011), é urgente compreender a profissão docente para além da transmissão de conteúdos. Para ele, a construção identitária do professor passa por compreender que a atividade educativa é uma ação de desenvolvimento pleno do ser humano:

Somos obrigados a ver as crianças e os adolescentes, os jovens e adultos com que se convive nas salas de aula como humanos plenos, em processos de formação na totalidade de potencialidades humanas [...], assumir essa complexa tarefa como um trabalho profissional terminará por alargar o projeto de realização profissional e humana a que todo docente tem direito como ser humano pleno que é (ARROYO, 2011, p. 27).

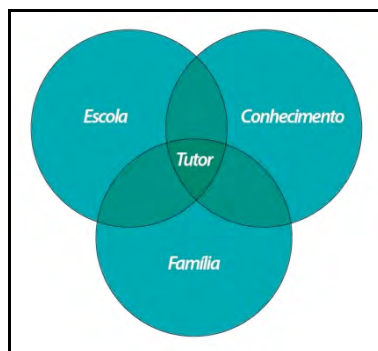
No Projeto Político Pedagógico da escola estudada a tutoria é apontada como uma tarefa a ser desempenhada pelo professor. O tutor é um professor responsável por auxiliar os alunos na busca pelo conhecimento, tanto pessoal como do conteúdo escolar. Ele ajuda na organização dos estudos e no diálogo entre a família e a escola, faz também uma interseção entre o aluno e as disciplinas escolares, ajudando-os a desenvolver suas aptidões e se esforçar para aprender outras áreas que, talvez, não sejam tão atrativas para o aluno.

Nesse sentido, é possível compreender o tutor na escola como aquele que faz a mediação entre o conhecimento, a família e a escola, sempre compreendendo que a centralidade do processo educativo está no aluno e no seu desenvolvimento integral, como pode ser observado no que diz a professora 8:

O que eu vejo como um diferencial principal [da escola], o que chama mais a atenção é a “Educação para os Valores”: é o que a gente percebe que os pais buscam e que os alunos que já saíram também, é o que eles fazem referência à escola. O aluno tem uma importância central no processo pedagógico. E a importância dele não é só no ensino intelectual, mas também como uma pessoa que tem sentimentos, emoções, que tem necessidades físicas, que pensa também... (Professora 8).

O tutor, ao fazer a mediação entre as dimensões da escola, do conhecimento e da família, proporciona, ao mesmo tempo, a desenvolvimento integral do aluno, como o seu próprio desenvolvimento integral enquanto docente, pois estas dimensões são entendidas de forma inter-relacionadas no dia-a-dia da escola. A figura 19, representa, nesse sentido, o papel de tutoria que o docente assume na escola:

Figura 19- Função do tutor



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Embora a tutoria seja um diferencial desta escola, ser tutor não é só estar disponível nos horários de aula para auxiliar nos estudos dos alunos. Ser tutor é fazer a mediação entre o aluno, a escola, o conhecimento e a família. O tutor precisa ter competência emocional, como aponta Fazenda (2001) e, a partir do afeto, oferecer possibilidades para que o aluno se desenvolva plenamente. O tutor não pode ser alguém que só cobra, tem de dar o exemplo, tem que cativar seu tutorado, tem que fazer a diferença na vida dele.

[...] melhor mestre não é aquele que se impõe, que se afirma como dominador do espaço mental, mas, ao contrário, o que se torna aluno de seu aluno, aquele que se esforça para acordar uma consciência ainda ignorante de si mesma, e de guiar seu desenvolvimento no sentido que melhor lhe convém. Em vez de captar a boa vontade inocente, procura repetir a espontaneidade natural do jovem espírito que tem como missão libertar (GUSDORF, 2003, p.6).

O excerto acima é exposto por Gusdorf (2003), após elucidar uma ação educativa de Sócrates, que ao invés de lecionar de forma persuasiva e dominadora como faziam os Sofistas¹¹, ensinava na praça e para qualquer um que quisesse desfrutar de seus ensinamentos. Sócrates utilizava de uma técnica denominada por ele como **maieutica**, que significa parto das ideias, nome escolhido em homenagem a sua mãe que era parteira. Ao ser elogiado como grande mestre por aqueles que admiravam suas formas de ensinar, Sócrates argumentava que o que ele fazia não era nada demais, apenas um diálogo produtivo, e que as conclusões as quais chegavam seus “alunos” eram deles mesmos, afinal ele era um parteiro, assim como sua mãe, e como parteiro não era responsável pelos conhecimentos que ali surgiam, somente ajudava a dar luz aos mesmos, pois estes já estavam no interior de seus interlocutores.

Apesar dos excelentes argumentos de Sócrates sobre sua forma de ensinar, a maieutica não é tão simples como parece, necessita de um domínio dialético, e de conhecimento do aluno que é, ao mesmo tempo, estantâneo e profundo. Sentir o que lhe deixa a vontade e o que o lhe traz desconforto, para que ele se sinta livre para buscar as próprias conclusões e não ter medo de expô-las no processo de aprendizagem, esse é o segredo do sucesso na relação aluno e professor.

A tutoria busca, de uma forma mais livre, atingir essas formas de relacionamento, em que o aluno se sinta confortável para buscar o conhecimento ao lado de seu professor. O trabalho de tutoria se torna necessário, pois durante séculos a imagem do professor foi construída com elementos mais comuns aos Sofistas do que de Sócrates. Os Sofistas ensinavam de forma distante, a partir de grandes discursos desenvolvidos e retóricos, porém, sem conteúdo e com um único fim prático, a arte de falar bem para conseguir ser influente na pólis¹². Sócrates ensinava com humildade, na praça e para qualquer um que quisesse aprender, sem nenhuma exigência de conhecimento prévio, e visando o conhecimento como um fim em si.

¹¹ “Ardilosos oradores, os Sofistas fascinavam àqueles que ouviam suas palestras, ensinando como transformar um argumento fraco em um argumento forte e vice-versa”. Disponível em: < <http://brasilecola.uol.com.br/filosofia/os-sofistas.htm> > Acesso em: 29. Abril. 2017

¹² “A Pólis era uma organização social constituída por cidadãos livres que discutiam e elaboravam as leis relativas à cidade. Dentro dos limites de uma pólis ficavam a Ágora e a Acrópole, além dos espaços urbano e rural. A agricultura era a base da economia da pólis”. Disponível em: < <https://www.significados.com.br/polis/> > Acesso em: 29. Abril. 2017

Por ser uma atividade complexa, a tutoria nem sempre é atribuída aos professores iniciantes na escola. Muitas vezes a própria diretora assume o papel de tutora ao invés de delegá-lo aos novos professores, pois esses, ainda não estão preparados para exercer essa função. Durante o período inicial na escola, os professores novatos precisam observar o que já vem sendo feito pela escola, ver como acontecem as ações dos tutores, a fim de irem compreendendo o papel de tutoria.

Um aspecto importante também, apontado pelas falas dos professores, foi a relação existente entre as palavras aluno, trabalho e professor. Observou-se que, além das atividades de tutoria, há uma referência ao trabalho que a escola desenvolve com projetos, por meio do qual o professor se coloca numa posição de trabalhar junto com o aluno, como seu parceiro na construção do conhecimento, como pode ser observado no que diz a professora 1:

Como a gente trabalha de uma maneira totalmente diferente, eu não dou aula de nenhuma dessas disciplinas [do projeto]. Na verdade, eu fico disponível para trabalhar junto com os alunos nos projetos que eles estão desenvolvendo (Professor1).

Novamente nesta fala, podemos perceber a compreensão do aluno como centro no processo de aprendizagem. Uma vez que o trabalho com projetos permite uma maior autonomia do aluno, o professor assume o papel de trabalhar junto ele. A aprendizagem não está focada no professor, mas sim no aluno, enquanto ser que aprende e tem capacidade de se envolver na criação de projetos que proporcionem o seu desenvolvimento. Quando se trabalha com projetos de pesquisa o papel do professor muda e além de tutor ele ganha o papel de “tirador” de dúvidas como afirmou o professor 3:

Eu sou um “tirador” de dúvidas, de tudo, de todas as disciplinas. Quando a gente não sabe, estuda junto com o aluno, e quando ele tem dúvida ele consulta o especialista (Professor 3).

Essa metodologia exige muito mais dedicação e estudo por parte do docente, por isso não é tão simples quanto parece. O professor precisa se desprender de uma crença que paira nas salas de aula por muitos e muitos anos: (a) a crença de que o professor deve saber muito mais de que o aluno; (b) deve estar pronto para esclarecer qualquer questão sem titubear, (c) o professor não pode errar, pois ele é a fonte inesgotável de saber; e (d) sem o professor o aluno não consegue caminhar.

Dentre as iniciativas cabe destacar a abertura dos currículos de educação básica para concepções de conhecimento menos fechadas, mais abertas à dúvida e às indagações que vêm do real, das vivências que os próprios educandos e educadores carregam, além de fazer das salas de aula laboratórios de diálogos entre conhecimentos (ARROYO, 2011, p. 37).

O diálogo proporciona uma busca conjunta pelo saber, e tira o professor do centro do processo de ensino. Hoje com toda a tecnologia e popularização da informação, é impensável que o professor continue a ser a fonte da informação na sala de aula, porém é o que acontece. Contudo, é necessária uma mudança, pois, não é porque há uma popularização da informação que o conhecimento está disponível para todos, e aí está a importância do papel do professor: caminhar junto com o aluno para ajudá-lo a buscar o conhecimento não somente como receptor, mas com crítica e análise. A partir do diálogo pode-se problematizar as mais variadas temáticas, ensinando o aluno a habilidade de conhecer.

Nas falas dos professores entrevistados percebemos que ao se entregar a esse tipo de metodologia o ego é deixado de lado e o professor precisa exercer a Humildade (FAZENDA, 2001), o reconhecimento de que seu saber é limitado e que quando esse posicionamento é evidenciado ao aluno, ele também se sente confortável em perguntar sem medo de mostrar que não sabe.

Sobre isso Alves (2001) afirma que

Assim como o sábio, o professor deve ser humilde. Ser humilde é estar aberto para o outro. Aceitar a presença ativa do aluno, estabelecer parcerias (Fazenda, 1991a), ouvir e escutar o que emerge das diversas manifestações da expressão/comunicação do outro e não se considerar o centro da ação pedagógica. A humildade é uma das categorias da teoria da interdisciplinaridade, preocupada com a dimensão da totalidade tanto do conhecimento quanto do ser (ALVES, 2001, p.63-64).

Para ser tutor é preciso ser humilde e considerar o aluno como sujeito e parceiro na busca por conhecimento. Acreditar que ambos podem e devem aprender juntos. Criar parcerias e entender que todos contribuem na busca pelo saber, e que o contato com o que é diferente é bem mais produtivo do que o contato entre iguais. Ser humilde é saber ouvir e olhar, sem julgamentos. É buscar o conhecimento de forma livre e sem hierarquias pré-estabelecidas, entender, que só podemos conhecer as coisas e os objetos se relacionando com eles de forma sincera.

5.1.2 Construindo a autonomia

As palavras que compõem a análise do subtema “Construindo a autonomia” compuseram a Nuvem de Palavras expressa na figura 20.

Figura 20: Nuvem de Palavras: Construindo a autonomia.



Fonte: Elaborado pela autora.

As falas e as observações realizadas durante a pesquisa na escola deixam claro qual o papel do professor. O **professor** não é aquele que detém o conhecimento, mas sim aquele que está ao lado dos alunos, em uma relação próxima e sincera. O **aluno** entende que o professor também aprende junto com ele em meio ao processo e que ele deve se sentir apoiado por alguém que também é aprendente, o que pode ser observado na fala da professora 8.

Eu acho que a proximidade com o aluno é muito grande e fica muito claro para o aluno que o professor é alguém que também está aprendendo. Acho que isso é o maior ganho, o que mais me motiva é isso, eles se sentem totalmente apoiados (Professora 8).

O professor oferece um apoio, e dá segurança para que o aluno busque o conhecimento mais livremente, para que aos poucos, esses alunos consigam desenvolver uma maior autonomia. Ser professor é deixá-lo livre para buscar o conhecimento sem ter medo de errar, mas ao mesmo tempo, estar ao lado para mostrar que o erro faz parte do processo. Incentivar a curiosidade e amparar o aluno para que ele não tenha medo de errar, é algo fundamental nas práticas da escola. Entender o erro como fonte do conhecimento e se sentir livre e confortável para pesquisar é auxiliar na formação de grandes pesquisadores.

Gusdorf (2003) afirma que:

Assim se justifica a importância do diálogo do aluno com o professor na odisséia de cada consciência, como também do diálogo entre os alunos, do professor com a classe ou do aluno com a classe. Dessa forma, é estabelecido um conjunto de relações humanas, no confronto das personalidades segundo os ritmos alternados e complementares do jogo e da luta, da amizade ou da hostilidade. O saber propriamente dito, os programas e os exercícios são frequentemente apenas temas impostos, pretextos para a realização e para o desdobramento da auto-afirmação de uns e de outros (GUSDORF, 2003, p. 18).

A relação professor/aluno e aluno/aluno acaba sendo muito mais importante que o conteúdo previamente selecionado e imposto. Estes acabam se tornando pretexto para o estabelecimento de relações entre os envolvidos no processo de aprendizagem que são muito mais ricos que os conteúdos metodológicos. Cada ser é um mundo, e o contato com outros seres nos permite conhecer a imensidão de cada um.

Aqui pode-se perceber o ensino que incentiva o princípio do Desapego e da Humildade, como apontado por Fazenda (2001), fazer com que o aluno tenha um olhar crítico para sua busca de conhecimento crítico, mas não depreciativo, positivo e que cada descoberta seja ela provocada pelo sucesso ou pelo insucesso, que eles saibam que o processo está em andamento, e isso é o que importa:

A função do professor é conseguir ajudar e não atrapalhar os alunos no desenvolvimento cognitivo e nas capacidades de cada um (Professor 1).

A gente está conseguindo fazer com o que o aluno não tenha medo de errar, que ele possa buscar o conhecimento livremente, e isso é muito importante. (Professor 3).

O professor auxilia o aluno sem ser o foco, mas não o deixando totalmente sozinho, pois desenvolver a autonomia não é algo simples, é algo que deve ser construído. O professor não pode exigir que os alunos pensem sozinhos e construam por si só as conexões para se chegar no objeto de conhecimento. Muitas vezes, ao pensar assim é que a escola erra. Muitas vezes o professor, ao dar aulas, faz as relações entre as disciplinas, mas o aluno não. Como aponta o segmento de fala da professora 8,

[...] o professor faz, mas nem sempre o aluno faz, então ela [a interdisciplinaridade] é pensada ainda na perspectiva do adulto (Professora 8).

Segundo a Professora 8, a interdisciplinaridade ainda é pensada na perspectiva do adulto e não da criança, ou do aluno. Portanto, é um equívoco pensar na interdisciplinaridade como algo simples de se aplicar e quem vem de cima para baixo, do adulto para a criança. É preciso um trabalho intenso, não se pode pensar que em um modelo de escola onde os saberes foram fragmentados, onde o conhecimento foi historicamente relacionado ao professor e onde o aluno, é mais um número na sala de aula, seja simples de se modificar.

Não é tão simples você imaginar uma escola onde os alunos tem autonomia, onde o conteúdo, ou o interesse, ou o projeto permeia tudo sem você conseguir desvincular totalmente da aula ou totalmente de um livro (Professora 7).

Neste segmento de fala, a professora se reporta as dificuldades encontradas durante o processo de aplicação do ensino diferenciado que a escola oferece. E que em alguns momentos, eles ainda se veem presos ao modelo mais tradicional de sala de aula, e com a disciplina totalmente direcionada pelo professor.

Arroyo (2011) afirma que a escola é, de fato, território de disputa. Disputa pelos espaços nos currículos, no cotidiano, nos papéis desempenhados por professores, alunos e pela própria sociedade. Para o autor:

Nem as escolas, nem seus mestres e educandos têm ficado à margem dessa rica e tensa dinâmica social. Tornaram-se mais uma fronteira-território de disputa. Ignorá-la ou resistir a ela é ingenuidade. Podemos constatar que muitas escolas e redes e tantos mestres e educandos têm acompanhado e respondido a essa rica dinâmica através de propostas, projetos e reorientações curriculares. O fato da escola, sobretudo pública, de seus profissionais serem tão criticados é sinal de que incomodam, estão vivos (ARROYO, 2011, p.12).

O movimento de organizar o currículo de outras formas, privilegiando o desenvolvimento da autonomia, se configura um movimento “vivo”, como aponta Arroyo (2011), no sentido de se questionar qual sociedade buscam construir, de quais saberes devem ser priorizados e de qual mundo buscam para si e para todos.

Santos (1996) anuncia que também que os professores

É antes o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas também criativa e fascinante, no momento de se despedir, com alguma dor dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e secularizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o optimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada (SANTOS, 1996, p.58).

No ano de 2013 a escola estudada adotou como um de seus Dispositivos Pedagógicos, os Núcleos de Autonomia. Os alunos são divididos em núcleos de acordo com o grau de autonomia e aprendizagem que apresentam. Quando ingressam na escola, independentemente de sua idade, todos estão no nível Iniciação. Conforme vão demonstrando sua capacidade, vão sendo direcionados aos demais grupos. A tabela 5 apresenta a descrição do que caracteriza cada um dos Núcleos de Autonomia:

Tabela 5 - Núcleos de Autonomia

Iniciação	Alunos que possuem maior dependência e precisam se reportar aos tutores todo o tempo. Não tem autonomia para a organização da aprendizagem.
Desenvolvimento ou consolidação	Já possuem autonomia para planejar seus estudos com ajuda do tutor. Estão ganhando autonomia aos poucos.
Aprofundamento	São aqueles alunos que possuem mais autonomia e conseguem organizar seus estudos e horários, assim, tem mais liberdade de estudar nos espaços que escolherem. São autônomos, precisam pouco do tutor e já estão aptos a ajudar os demais alunos.

Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola estudada.

Essa metodologia foi adotada pela escola mas não de forma passiva e fantasiosa. A escola percebeu que tinha sua própria forma de agir, de ensinar a autonomia, e que, nesse sentido, criou, durante todo o seu percurso, a sua própria maneira de ser interdisciplinar, de ajudar no desenvolvimento de alunos autônomos.

A gente sente que no ensino de matemática alguns alunos que se tornam autônomos rapidamente, conseguem estudar sozinhos, são aqueles que têm um raciocínio mais voltado pra matemática, mas a grande maioria têm dificuldade de aprender se não tiver um professor junto [...] (Professora 8).

A fala da Professora 8 deixa claro que o processo de desenvolvimento de autonomia não é instantâneo, demora um tempo. Alguns alunos apresentam habilidades mais voltadas para uma determinada área do que para outras, e nesse ponto o trabalho do professor é muito importante, é preciso apoiar para que aos poucos eles possam se desenvolver e se tornar autônomos. Se em uma situação como essa o aluno é deixado de lado, com discurso de que pode se desenvolver sozinho o trabalho não evolui, pois ele se desestimula e se bloqueia.

Nesse sentido, há que se considerar o que Santos (1996) afirma sobre a imprevisibilidade do processo de construção do conhecimento:

Em vez de eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanismo, interpenetração, a espontaneidade, a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a revolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente (SANTOS, 1996, p.48).

Pensar na relação expressa pelas palavras autonomia, professor, aluno e conteúdo, presentes nas falas dos professores entrevistados permite que se discuta sobre a provisoriedade das certezas que envolvem este processo de construção: construção do conhecimento e conhecimento de si mesmo.

5.1.3 Interdisciplinaridade: construindo o conhecimento em redes

As palavras que compõem a análise do subtema “Interdisciplinaridade: construindo o conhecimento em redes” compuseram a Nuvem de Palavras expressa na figura 21.

Figura 21: Nuvem de Palavras- Interdisciplinaridade: construindo o conhecimento em redes.



Fonte: Elaborado pela autora.

O que percebemos de mais significativo e que se mostrou evidente nas falas dos docentes, nas práticas observadas e nos documentos disponibilizados pela escola, é uma crença imensurável na mudança da Educação e como essa mudança educacional pode interferir na melhoria do mundo. Nas falas dos entrevistados encontram-se professores com um pensamento crítico sobre a história da Educação, com experiências falidas no ensino

tradicional e com uma missão visionária de mudar o futuro. Pessoas que não admitem mais que a educação seja vista de forma fragmentada e instrumentalizada. E, em meio a isso, a proposta de interdisciplinaridade desta escola vem se mostrando a esses profissionais como uma saída, ainda que deficiente, mas uma saída que possibilite fundamentar suas crenças que de a Educação pode sim mudar o mundo.

A imersão na prática de ensino da escola fundamental, tem revelado uma realidade fragmentada, tanto em sua proposta quanto em sua ação: professor mal formado, injustamente caracterizado como responsável direto dos fracassos escolares; alunos sedentos de novos saberes e frustrados em suas expectativas; pais esperando que a escola contribua ou determine a mudança social; leis que impedem ou dificultam a ampliação do conhecimento; escolas que lutam na busca de novas soluções, outras que permanecem esperando...Na prática, a interdisciplinaridade tem sido uma “utopia”, sonhada por muitos, procurada por alguns...(FAZENDA, 2006, p.63).

O que se vê nas escolas, é um discurso de fracasso em massa, de falência, de professores vencidos pelo cansaço. No entanto, o que a observação nesta escola evidenciou foi uma luta constante contra tudo e contra todos que pensam dessa maneira. Os agentes ali presentes tomam todos os dias uma dose nova de ânimo, mesmo ante aos fracassos, ao descaso social. Acreditam que a mudança deve começar em cada um, e que cada um deve lutar por esse ideal. E que essa mudança pode ser feita a partir de coisas simples.

Mas eu acho que ideologia é uma palavra um pouco forte: é uma busca de uma coisa diferente que faça sentido para o aluno.(Professora 8).

Na fala acima, a Professora 8 relaciona essa busca por sentido diretamente com o aluno, ou seja, a busca por mudança está ligada aos alunos e não as necessidades do professor, primeiro se pensa no que é melhor para a aprendizagem dos educandos, e o ideal dos professores evidenciados nas falas é exatamente esse, que os alunos sejam ouvidos, sejam vistos enquanto indivíduos e que a educação faça sentido pra eles. Para que eles se tornem cidadãos no mundo e façam a diferença enquanto gente. As falas a seguir evidenciam essa questão.

Dos docentes que se envolvem nesse trabalho é ter significado para o aluno; é buscar uma educação que faça mais sentido. (Professora 8)

Eu acredito nisso. Como educador, eu percebo que isso é fundamental pra gente dar conta das pessoas, porque são pessoas, não são coisas. Se você tem dez alunos, são dez opiniões diferentes. Se você tem cem alunos, são cem opiniões diferentes (Professor 1)

Nos momentos observados no espaço escolar, incluindo intervalos e a hora do lanche coletivo, percebeu-se que os professores buscam se relacionar de **igual para igual com os alunos** mais velhos, pois esses já apresentam uma maior autonomia nas atividades, como é o caso dos alunos do Ensino Fundamental II. No Ensino Fundamental I, ainda observamos algumas resistências, por parte dos alunos, surgindo a necessidade dos professores ficarem reafirmando quais os objetivos e ideais da escola, uma vez que esses vem com uma cultura escolar diferente, muitas vezes, por experiências anteriores com instituições e ensino mais tradicionais, tanto por parte dos alunos, quanto por parte da influência dos pais.

Durante a observação pode-se ouvir frases do tipo: “olha, vocês não entenderam ainda que aqui nós trabalhamos em equipe, que todos nós respeitamos e ajudamos o outro? Cadê o respeito?”

No entanto, isso é esperado, já que os alunos estão em um processo de transição do ensino tradicional para esse novo tipo de escola, e também, como são pequenos, estão no processo de aprendizagem de comportamento que se deve ter na instituição escola, de aprender como se portar em uma aula, de esperar o outro terminar para só depois poder se pronunciar.

É uma ideologia mesmo, e a busca por uma escola diferente, que talvez nem seja isso que a gente esteja fazendo no momento. Alguma coisa um pouco mais avançada com mais liberdade dos alunos, maior autonomia por parte dos alunos e bastante participação dos pais, também. Uma escola mais interativa. Talvez quem esteja aqui agora, esteja buscando essa escola ideal. Eu acredito e eu sou fruto disso também, porque eu estudei aqui. Eu me formei aqui no nono ano (Professor 7).

Os segmentos da fala do professor 7 demonstram um olhar crítico sobre a sua realidade, acredita que o que os move nesta escola é de fato uma ideologia, uma busca por algo diferente, e que talvez ainda não tenham encontrado a fórmula perfeita, mas estão caminhando. Acredita que o ideal seria uma escola com mais liberdade e maior participação dos pais. Nesse sentido, estas questões se aproximam do que Fazenda (2001) afirma que as práticas interdisciplinares não estão prontas em receitas fechadas, mas são práticas em construção, que estão em processo. Para a autora: “A interdisciplinaridade pauta-se numa ação em movimento. Pode-se perceber esse movimento em sua natureza ambígua, tendo como pressuposto a metamorfose, a incerteza” (FAZENDA, 2001, p.12).

A palavra **interdisciplinaridade** estava presente em segmentos que indicam a visão que os professores têm dessa forma de ensinar. Relacionando o papel do professor como

mediador no processo de conhecimento que auxilia o aluno para que ele consiga enxergar que interdisciplinaridade não está na escola, mas sim “em tudo”, como argumenta o professor 3:

Cabe ao professor que conhece os ramos de conhecimento, juntamente com o aluno e a curiosidade dele, ir explorando essa interdisciplinaridade que já existe no conhecimento, em tudo que está aí fora: no computador, numa bola de futebol, em tudo, qualquer coisa tem interdisciplinaridade [...] (Professor 3).

Para ele a interdisciplinaridade está em tudo, às coisas não existem isoladas em uma única ciência ou forma de conhecimento. A ciência fragmentou o conhecimento das coisas para que parecesse ser mais simples, e a Escola adotou este método durante muito tempo. Quando falamos em interdisciplinaridade não devemos enxergá-la como alguma criação nova e extraordinária, mas sim, como uma forma de busca pelo conhecimento como ele é de fato, na junção de seus pormenores.

O principal [diferencial da escola], eu acho, que é a interdisciplinaridade e a liberdade que os alunos têm de optarem por algumas áreas específicas do ensino, o que em outras escolas não é possível. O trabalho com projetos, por exemplo, é um diferencial grande [...] (Professor 2).

Analisando a Matriz Curricular e comparando com a observação realizada na escola, constata-se que cada disciplina tem sua carga horária estipulada. No entanto, os horários de aulas não estão definidos diariamente por tempos de cinquenta minutos cada, mas na constituição de projetos que garantem, de uma outra forma, que alunos e professores construam o conhecimento de forma conjunta.

Durante as visitas percebeu-se, no Ensino Fundamental II, uma maior autonomia de trabalho nas disciplinas na Área de Humanas, em que os alunos, a partir de um roteiro, estudam individualmente e em grupo, os conteúdos relacionados às disciplinas e apresentam coletivamente dos resultados alcançados. Já nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática o direcionamento de estudo se parece mais com aulas tradicionais e os alunos fazem avaliações mais formais sobre o conteúdo.

Pôde-se observar na escola estudada, uma relação mais para o campo prático do currículo, uma vez que apresentaram relação entre prática e conteúdo, fundamentando seus resultados em práticas diversas e não apenas de âmbito pedagógico formal, reforçando a importância das relações e interações entre os indivíduos.

Nas entrevistas, os professores evidenciaram a importância de se ter uma visão concretizada sobre o tipo de Educação que buscam naquela escola. Muitos reforçaram que este tipo de ensino não é comum e que muitas vezes, eles precisam reforçar junto aos alunos,

país e comunidade qual é o objetivo final de se ensinar naquele formato. A fala da professora 8 apresenta a compreensão de que a construção de projetos (inclusive individuais) permite a efetivação de uma proposta interdisciplinar:

[...] projetos, inclusive individuais, que envolvam todas as disciplinas, que é a melhor forma de globalização do ensino: a busca da interdisciplinaridade. Também dessa globalização, deles entenderem que o ensino é uma coisa só, que a aprendizagem e o conhecimento na verdade são uma coisa só (Professora 8).

Segundo Fazenda (2006), em uma proposta de ensino interdisciplinar, estamos fazendo uma revisão da Educação e não uma reforma. Nessa revisão, é importante que o professor possa “dizer sua palavra”, que ele seja ouvido e que participe, com sua experiência nos planos da escola, no entanto, lhe falta respaldo e pessoas para quem ele possa proferir suas palavras, falta alguém que queira realmente compartilhar suas descobertas, seus saberes, suas angústias e suas limitações.

Uma proposta de interdisciplinaridade no ensino procura reconduzir o professor a sua dignidade de cidadão que age e decide, pois é na ação desse professor que se encontra a possibilidade da redefinição de novos pressupostos teóricos em Educação (FAZENDA, 2006, p.64-65).

Percebeu-se, na fala dos professores que esse respaldo acontece nesta escola, obviamente que o trecho de Fazenda (2006), refere-se ao âmbito geral da Educação. É desejável que todos os professores tenham esse respaldo, no entanto, sabe-se que não é que acontece nas instituições de ensino em geral, como pôde-se evidenciar nas falas dos professores que afirmam que um dos motivos que os levam a permanecer nesta escola, mesmo diante de tantas dificuldades, é exatamente esse respeito, essa liberdade e a confiança que a gestora coloca no trabalho do professor. Contudo, fosse esse respaldo corriqueiro nas demais escolas, não seria citado como um diferencial atrativo para a permanência ali.

Segundo o segmento de fala da professora a seguir, a interdisciplinaridade seria a forma ideal de trabalho na Educação.

[...] isso seria pra mim a forma ideal de trabalhar em todas as escolas. A interdisciplinaridade é justamente isso. A interdisciplinaridade eu entendo como a forma mais significativa de se trabalhar na educação, que é quando o estudante tem um interesse em qualquer área e aí o professor consegue linkar esse interesse fazendo uma ponte entre todas as disciplinas [...] (Professora 2).

Para ela, quando se trabalha de forma interdisciplinar o professor consegue enxergar o interesse do aluno e criar “links” que facilitem o entendimento dos conteúdos, esses “links”

são como pontes que ligam os conteúdos de disciplinas que antes pareciam tão antagônicas, justamente pelo histórico de fragmentação do saber na ciência e na Educação.

[...] eu entendo interdisciplinaridade como uma teia que vai se completando, isso existe. É por isso que eu estou há tanto tempo dando aula no instituto e continuo acreditando, tenho os meus filhos estudando lá e tenho uma bebê que pretendo que estude também [...] (Professora 2).

As “pontes” ou os “links” interligam os conhecimentos como uma grande teia, como afirma o segmento de fala da professora acima, que entende a interdisciplinaridade como uma teia de conhecimentos que vão se completando. Essa visão sobre o conhecimento é que sustenta a sua crença nos moldes de ensino desta escola, o que a faz continuar o trabalho lá, o que a faz querer que seus filhos também estudem lá.

Nas observações, percebeu-se que esta escola se difere das outras desde as disposições das carteiras, nas organizações das salas, até a forma de se encarar o conhecimento, por parte dos educadores. Não há uma supervalorização de uma disciplina em detrimento de outra.

[...] são todos trabalhando juntos e o professor não é o foco da atenção, são eles. Para mim interdisciplinaridade é a gente falar de um determinado assunto sem o foco específico de uma ciência específica [...] (Professor 4).

Os alunos constroem seu próprio **Plano de estudos**, que utilizam no dia a dia da escola. Ele é construído quinzenalmente a partir de uma planilha organizada pelos professores que tem como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim, os alunos organizam, com ou sem a ajuda dos tutores, sua própria planilha, colocando prazos e organização dos seus estudos, tendo a liberdade de permanecer mais tempo em cada conteúdo, dependendo do seu grau de dificuldade. Como enfatiza o segmento de fala do professor Professor 4 exposto acima.

A interdisciplinaridade é, na verdade, ela é seria ainda focada nas disciplinas, então, o que nós entendemos, normalmente as escolas entendem por interdisciplinaridade, e nós também, é você tratar dos mesmos temas em diferentes conteúdos [...] (Professora 8).

A Professora 8 entende que a interpretação que a escola têm da interdisciplinaridade ainda é uma visão fragmentada, uma vez que quando se fala em interdisciplinaridade, seja nesta escola ou nas demais, segundo a Professora 8 ainda estamos focados nas disciplinas. A docente acredita que o que a escola busca seria algo além.

Acho que o diferencial do [nome da escola] é esse: vai um pouco além da interdisciplinaridade. Pelo que eu estudei, “inter”, interdisciplinar, é quando uma coisa se cruza com a outra (Professor 1).

O Professor 1 entende que há práticas interdisciplinares nesta escola, e argumenta que acredita que o trabalho feito ali, vai além da interdisciplinaridade. Para ele, o trabalho interdisciplinar pressupõe o cruzamento de duas disciplinas, com dois pontos que cruzam, por exemplo quando se pensa em um grande tema que engloba duas disciplinas diferentes. A seu ver a escola promove práticas multidisciplinares ou transdisciplinares pois proporciona um trabalho com “redes” de conhecimento, com muitos pontos interligados, o que dá mais segurança para a aprendizagem do aluno, pois se um dos pontos falhar existem muitos outros para se manter, enquanto, se houvessem apenas dois pontos apenas, o conhecimento estaria fragilizado.

Outro ponto fundamental que o Professor 1 aponta é capacidade que o professor precisa desenvolver para “dar conta” das pessoas, ali presentes, que são os alunos, pois cada aluno representa um mundo diferente dos outros, com opiniões, vivências e valores diversos, o professor precisa saber Olhar para cada aluno como um indivíduo.

E eu acho que vai um pouco além da interdisciplinaridade, pelo que eu estudei, inter, interdisciplinar, inter é quando uma coisa se cruza com a outra. Elas se cruzam em algum ponto, quando você tem a transdisciplinaridade, é uma coisa que atravessa a outra, ela permeia a outra, então ela é um pouco mais além de que um ponto (Professor 1).

O ensino das disciplinas isoladas não permitem essa visão, o trabalho interdisciplinar ou transdisciplinar, permite enxergar as coisas como elas são em sua complexidade. Contudo, o ensino disciplinar é tão predominante, que fica difícil propor um método que modifique imediatamente o comportamento dos docentes. A Professora 8 argumenta, deixando claro que esse trabalho se dá em um processo, e ela acredita que a escola esta sempre nessa transição.

A gente ainda trabalha mais com a perspectiva **interdisciplinar** do que transdisciplinar. Acho que o ideal é que a gente conseguisse o transdisciplinar, mas eu acho que a gente não está preparado pra fazer isso, porque a nossa cabeça é muito disciplinar. É muito difícil para o professor fazer isso, não que seja difícil para o aluno necessariamente, mas o professor tem dificuldade (Professora 8).

A mudança de atitude do professor ainda é um grande empecilho na transformação da escola, pois, por mais que o professor queira fazer essa transição, o seu comportamento diário ainda é muito pautado no ensino disciplinar, uma vez que a sua formação durante toda a vida

acadêmica, estava diretamente relacionada ao ensino disciplinar. Os professores declararam que estão lutando por uma educação que não seja fragmentada, mas que ajude no desenvolvimento do aluno enquanto ser humano, levando em conta a sua plenitude. Esta questão se aproxima do que Justina (2001) apresenta como elemento constitutivo da parceria:

A parceria que se estabelece com os sujeitos entre si e com o conhecimento histórico e socialmente construído é fundamental na prática interdisciplinar. Surge de um movimento revelador dos aspectos ocultos dos atos de ensinar e aprender se processam por meio da reflexão na e sobre a prática cotidiana (JUSTINA, 2001, p.161).

Os professores acreditam em um ensino voltado para a ética, considerando que o aluno é uma pessoa em formação e que necessita de situações pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento da cidadania. Que ele aprenda a fazer as melhores escolhas, e que estas escolhas estejam sempre voltadas para o que ele é, enquanto pessoa, e não apenas por interesses de mercado. Que este aluno estude, não só para passar em um vestibular, mas sim, para se tornar pleno, independente de suas escolhas profissionais e se estas possuem reconhecimento social ou não.

Então, eu acho que quando você parte do pressuposto de que você quer formar um ser humano, você começa a perceber que educação compartimentada não forma ser humano, ela forma mercado de trabalho. E aí, com certeza, você sai dessa coisa compartimentada e começa a buscar alternativas e uma das alternativas é trabalhar as disciplinas, seja inter ou transdisciplinar. Penso que seria isso, a postura mesmo do que você quer com educação. Se você quer uma educação para mercado, para fazer o vestibular. Ou se você quer uma educação que crie seres humanos íntegros e felizes. Independentemente, se ele vai ser gari ou o prêmio Nobel de alguma coisa, que ele seja pleno, que tenha consciência. (Professor 1)

A Classe 1 demonstrou a existência de um trabalho intenso, por parte da escola, na busca por uma valorização da relação entre professor e aluno, juntamente com a relação de ambos com o conhecimento. As falas dos professores demonstraram a importância do entendimento da unicidade do aluno e do trabalho minucioso do professor enquanto o profissional responsável por conhecer e ajudar o aluno em seu processo de busca pelo conhecimento. Nesse sentido, a construção de uma autonomia gradativa, levando em conta o momento de transição do entendimento dos conhecimentos isolados para o entendimento do conhecimento de forma interdisciplinar permite uma complexa articulação na construção de redes de saber.

5.2 A história da escola: um lugar que é meu

A segunda Classe de Palavras gerada pelo IRaMuTeQ, e denominada como Classe 2, apontou termos recorrentes em 25,9% das falas dos professores. Este valor de incidência de palavras foi o segundo maior se comparado a todas as outras as classes (a Classe 1 representa 30,6% das falas dos professores, a Classe 3, 25,1% e a Classe 4, 18,4%). As palavras que compõem esta classe podem ser observadas na figura 21:

Figura 22: Classe 2- A história da escola: um lugar que é meu

PALAVRAS DA CLASSE 2 (25,5%)
Vir
Aqui
Cá
Chegar
Pegar
Pessoal
Ler
Paulo
Vez
Frente
Sair
Quando
Ir
Causa
Porque
Filosofia
Associação
Voltar
Saber
Tirar
Mandar
Carta
Revista
Filosófico
Ficar
Lá
Português

Fonte: Tabela construída pela pesquisadora a partir dos relatórios do IRaMuTeQ, 2017.

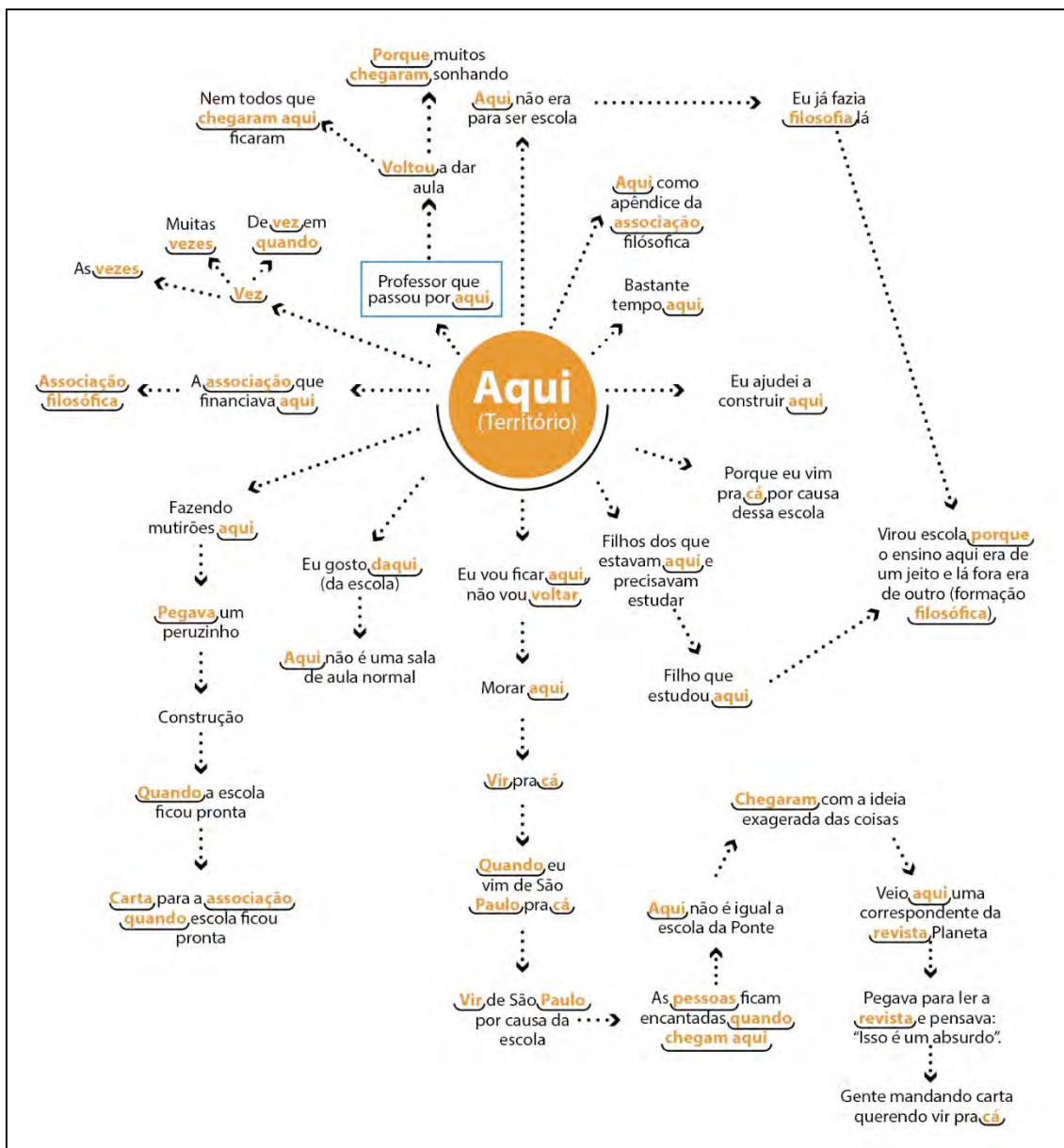
A Classe 2 apresentou uma sequência de vinte e sete palavras. Primeiramente realizamos uma pesquisa cuidadosa com a primeira palavra de maior recorrência na classe: **vir**. Ao analisar quais os segmentos de texto que a palavra **vir** aparece, quais e quantos foram os professores que recorreram a ela e em quais contextos foi possível verificar que esta palavra se relacionava diretamente com a palavra **aqui**. Ao analisar os segmentos de fala dos professores em que apareceram as palavras **vir** e **aqui**, a palavra **aqui** se demonstrou como principal desencadeadora das demais palavras, demonstrando a existência de uma forte

relação dos entrevistados com o local. As demais palavras desta classe demonstraram esta relação com o lugar onde está a escola: **cá, chegar, pegar, ir, sair, pessoal, voltar.**

Ao procurar compreender quais as relações existentes entre cada uma destas palavras, pode-se verificar que esta ligação dos professores com o lugar, demonstrou um sentimento de pertencimento. Nesse sentido, os conceitos que orientam a temática presente na Classe 2 referem-se à história do lugar e aos motivos que levaram os docentes a se envolverem com esse projeto, bem como a permanecer ali durante anos.

As relações presentes entre as palavras da Classe 2 demonstraram também que ela se refere, além do lugar em que a escola está, aos demais agentes envolvidos com a escola: alunos, pais e comunidade. Por esse motivo, nomeamos esta classe como **A história da escola: um lugar que é meu**, cujas relações entre as palavras que a compõem podem ser observadas no Fluxograma expresso na figura 22:

Figura 23: Fluxograma – Classe 2: A história da escola: um lugar que é meu.



Fonte: Elaborado pela autora.

O trabalho de análise das principais palavras que compoem a classe 2 e as relações existentes entre elas em cada seguimento de texto, indicaram a constituição de dois grandes subtemas, como pode ser observado na tabela 5:

Tabela 6 – Subtemas de “A história da escola: um lugar que é meu”

	Subtemas	Palavras da Classe
1	Um lugar de mato verde	Aqui, começou, vir, português, chegar, porque, quando, cá, ir, pegar, ficar, pessoal, sair.
2	Tijolo por tijolo num desenho lógico	Pegar, quando, aqui, vir, cá, voltar, sair.

Fonte: Elaborado pela autora.

5.2.1 Um lugar de mato verde

As palavras que compõem a análise do subtema “Um lugar de mato verde” compuseram a Nuvem de Palavras expressa na figura 23.

Figura 24: Nuvem de Palavras: Um lugar de mato verde.



Fonte: Elaborado pela autora.

As palavras **vir**, **aqui**, **chegar**, **pegar**, **cá**, **ficar**, **sair**, **ir**, **quando**, **pessoal**, **porque**, que compõem o subtema “Um lugar de mato verde” retratam os diferentes momentos vivenciados pelos professores ao longo da trajetória da escola, como pode ser observado na fala do professor 4:

Aqui é uma escola que viveu vários momentos muito diferentes: **começou** como orfanato, **veio** a **financiadora** e agora a gente **aqui** não tem mais isso (Professor 4).

Em um projeto interdisciplinar a história dos personagens envolvidos se mistura com a história do lugar. Tal afirmação evidenciou-se nos segmentos de fala da Classe 2. Toda essa classe se ramifica da palavra **aqui** que indicou uma forte relação entre as histórias de vida dos

docentes entrevistados com a história da fundação, desenvolvimento e manutenção da escola investigada.

A palavra **aqui** evidenciou uma expressão de pertencimento ao lugar, de demarcação de território, de uma entrega ideológica e uma busca por um lugar que vai além de relações de trabalho e educacionais. O território da escola representa o desenvolvimento e amadurecimento de um conceito de Educação para os docentes envolvidos, principalmente, os que estão ali desde a fundação.

A escola investigada está situada em uma belíssima área verde, na cidadezinha de Monteiro Lobato/SP, localizada entre as montanhas e vales da Serra da Mantiqueira. A cidade, batizada com o nome do escritor, pai da literatura infantil brasileira, leva em sua história a valorização da cultura popular e vive do turismo rural, da gastronomia, do artesanato, das festas folclóricas e da disseminação da cultura caipira. Fundada em 1880, a cidade conta com 4.120 habitantes. A maior parte da população vive na área rural (2.342), enquanto a outra parcela (1.778) vive na área urbana. Quanto a educação, a população alfabetizada se apresenta em uma parcela de 85,47%¹³.

A escola em questão foi fundada em 1977, inicialmente como um lar assistencial para crianças em situação de vulnerabilidade social. Para atender as crianças ali situadas, distantes de outra escola, voltou-se para a prática pedagógica e, com o tempo, deixou sua função de lar assistencial e passou a oferecer escolarização para a clientela de Ensino Fundamental I e II do bairro, sendo, até a data deste estudo, a única escola do bairro a oferecer o Ensino Fundamental.

Desde sua fundação a escola foi financiada e orientada por uma associação filosófica e sua empresa privada, com sede na cidade de São Paulo. No entanto, a partir do ano de 2008, movida por uma crise no setor, a empresa deixou de ser financiadora da escola. No entanto, há ainda resquícios dessa parceria, por meio, por exemplo da prática da Cultura de Paz¹⁴, evidenciada na fala e nas ações dos professores e na análise dos documentos da escola: muitos ainda permanecem timbrados com o logotipo da instituição.

¹³ Dados obtidos pelo site da Prefeitura Municipal de Monteiro Lobato Disponível em: <http://monteirolobato.sp.gov.br/>. Acesso em: 03.abr.2016.

¹⁴ Em 1999 a Associação Palas Athena firmou termo de cooperação com a UNESCO criando o Comitê Paulista de Divulgação do Manifesto 2000. Diante da grande mobilização que se seguiu, teve início o Comitê Paulista para a Década da Cultura de Paz, que promoveu 85 fóruns mensais ao longo dos anos 2000 – 2010, abrindo o espaço de discussão em torno dos 8 eixos da Cultura de Paz propostos pela UNESCO. O histórico desses fóruns e gravações em áudio se encontram no site www.comitepaz.org.br, onde também foram reunidos e traduzidos para o português os principais documentos internacionais que formam a base jurídica do movimento de Cultura de Paz no mundo, bem como textos de especialistas outros materiais didáticos sobre o assunto. O Comitê de Cultura de Paz continua em atividade e promove fóruns mensais no MASP. http://www.palasathena.org.br/quem_somos.php

A partir de 2008 a escola passou a ser mantida por professores, alunos, ex-alunos, pais, pais de ex-alunos e comunidade em geral, com o objetivo de manter a escola ativa e não desfazer os laços criados em todos esses anos. Há também a organização de trabalho voluntário, oferta de serviços à comunidade, como aluguel do prédio ou parceria de palestras e vivências para os alunos da prefeitura, além da mensalidade que alguns pais pagam e doações. Atualmente, a escola conta com uma parceria também com a Prefeitura Municipal. Percebeu-se uma grande preocupação com a instabilidade desse vínculo de financiamento.

A fala do professor 6, dentro do contexto da entrevista, mostrou o quanto é preciso ter coragem para iniciar um trabalho desses, mas também, o quanto é difícil se desprender dele, ter coragem de desistir, caso um dia ele chegue perto do fim. No caso da escola investigada este caso se concretizou e está registrado na história do lugar:

Como eu digo, eu sou um dinossauro. Eu, a **diretora** e o professor de **português**. Somos três dinossauros, **porque** os demais que **chegaram aqui**, junto comigo, não estão mais **aqui foram** todos embora (Professor 6).

Há uma história de mais de trinta anos entre os docentes envolvidos na fundação da escola e a sua própria história de vida. Durante as entrevistas e observações realizadas na escola, estes profissionais demonstraram um certo desconforto ao serem convidados a refletir sobre desistir deste projeto. Quando questionados dos motivos pelos quais continuam na escola, depois de tudo o que aconteceu (crise financeira, demissão de profissionais e ameaça de fechamento), mesmo ante todas as dificuldades e históricos de situações que, muitas vezes, colocaram a prova a crença de aquele trabalho fazia e faz diferença no mundo, eles dialogaram demonstrando a percepção do quanto a desistência deste ideal prejudicaria a Educação de um modo geral, uma vez que pequenas mudanças e novos avanços são muitos significativos, por isso continuam ali. A crença desses educadores está ligada aos pequenos gestos e pequenas ações que transformam o mundo. Desistir seria como deixar para trás uma bandeira levantada por quase toda uma vida.

[...] a escola passou por muitas fases diferentes de 2009 pra cá. Eu **lembro** que no início **quando** a gente pensou em fechar as portas e os pais **foram** comunicados eu já sinto que teve uma diferença (Professor 2).

As famílias que antes participavam como incentivadoras do processo pedagógico, após essa mudança, precisaram se tornar parte efetiva: adentraram na parte financeira, administrativa e técnica da instituição. O relacionamento com a instituição mudou, e

permaneceu com a escola quem realmente acreditava naquele projeto. Hoje a escola colhe na comunidade, muito do que plantou anos atrás. Além dos pais dos alunos atuais, ex-alunos e pais de ex-alunos ajudam na manutenção e divulgação da escola, com doações e até mesmo indo até o local para colaborar dando aulas, cursos ou palestras.

Talvez os docentes que ali estão, por todos esses anos, não percebam com tanta clareza, que a mudança no mundo que eles almejam já está acontecendo, ali mesmo. Não fácil imaginar que, em um mundo capitalista, que estabelece relações de poder e interesse constantemente, ainda existam pessoas que sacrificam suas próprias vidas em nome de um ideal, e acima de tudo, um ideal que não visa riqueza e individualidade, mas sim, que busca partilha e prioriza o humano.

Lembrando do esforço e dedicação da equipe gestora para se manter na ativa durante todos esses anos, o professor 6 reforça que a perseverança foi algo que os ajudou a chegar até **aqui**.

Eles são muito perseverantes **porque** se fosse depender de mim eu acho que a escola teria fechado; porque eu não **ia** ter [forças]. Eu não faço parte da direção da escola. Eu só tenho muito tempo **aqui** (Professor 6).

A perseverança foi algo essencial, pois a escola passou por inúmeras mudanças, o que necessitou de planejamento e resiliência para que pudesse continuar a sua missão inicial de proporcionar uma Educação significativa e inovadora para aquela comunidade. A escola teve de recorrer à própria comunidade e a vontade de continuar dos professores.

Hoje não. Hoje, se os pais não participarem, não **acontece**. Você vê muitos cursos complementares: são os pais que **dão**. Às **vezes**, a merendeira tem um **problema**, os pais **vêm** e substituem (Professor 3).

Num momento de crise financeira da instituição, os idealizadores, professores e comunidade tiveram que buscar juntos um motivo para continuar ali. Os pais passaram a fazer parte da escola de maneira mais intensiva e os professores tiveram que buscar o próprio sustento em outros locais de trabalho, como pode ser observado na fala do professor 2:

Eu também tenho que **pegar** sempre **aulas** em outras escolas... É o que eu faço (Professor 2).

Nesse momento, as histórias se misturam e a vida dos envolvidos passa a ser parte da história do lugar. O professor 3 aponta que, embora exista um ideal que orienta a escola, a existência de um financiamento proporcionaria a todos os que ali trabalham uma tranquilidade de poderem ser remunerados devidamente pelo trabalho que executam e, ao mesmo tempo, dedicarem-se de forma mais intensa (ou até exclusiva) à escola.

O fato de não ter financiamento, [faz] você **ficar** atribulado com o tempo **porque** você **vai** ter que fazer outra coisa [para se sustentar]. Se a gente tivesse um financiamento, a parte de planejamento [financeiro] ficaria mais tranquila (Professor 3).

Eu gosto **daqui**, eu não **gostaria** que a escola fechasse (Professor 6).

Não foi fácil para estes docentes permanecerem ali. E mostrou-se evidente que a crise afetou não só na escassez de recursos, mas também na relação entre professores, alunos e comunidade. O tempo do docente na escola, que antes era mais livre e efetivo, a partir desse momento, passou a ser muito mais planejado e otimizado para que estes profissionais pudessem buscar outras formas de sustento, tanto pessoal, como da instituição em questão. Os professores que antes se preocupavam somente com a parte pedagógica, agora precisavam entender da parte administrativa e técnica, buscando criar mecanismos de levantamento de recursos materiais e de pessoal, para que a escola pudesse continuar em funcionamento.

Contudo, apesar de ter que se reinventar, de pensar em desistir, os motivos que levaram muitos docentes a ter um primeiro contato com a instituição, ainda continuava marcante. O contato diário com a natureza, e tudo que ela proporciona, apareceu de forma significativa nas falas dos docentes entrevistados, como pode ser observado na fala do professor 6:

Mas tudo é **história pessoal** minha. Nós **viemos** para **cá**, acho que por **causa** da região mesmo, [da] Serra da Mantiqueira (Professor 6).

O professor 6 ressaltou um importante motivo que o levou até ali: a natureza exuberante proporcionada pelo lugar. Motivo esse que se apresenta como forte característica do ensino proporcionado pela escola. A caracterização do espaço fica mais rica com a leitura das imagens captadas e concedidas em uma das observações da escola. A imagem expressa na figura 24 ilustra a escola em um tempo bem próximo à sua fundação, bem no começo de sua caminhada educacional.

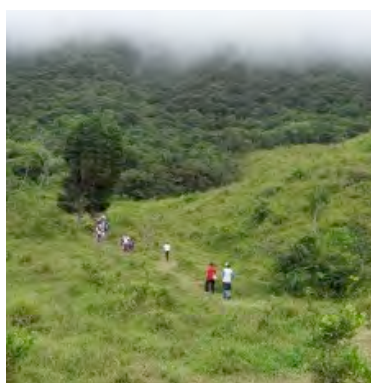
Figura 25- Fotografia da Fundação da Escola.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Durante esses anos enquanto escola, o grupo realizou um grande trabalho de recuperação e preservação da mata nativa. No ano de 2010 a escola recebeu da UNESCO um selo de “Reserva da Biosfera da Mata Atlântica”, reconhecendo o trabalho de preservação ali realizado, o que ampliou e fortaleceu os trabalhos de Educação Ambiental realizados pela instituição. A figura 25 ilustra a transformação deste espaço.

Figura 26 – O espaço recuperado pela escola.



Fonte: Arquivo da escola.

Nesse sentido, percebe-se que a questão do espaço da escola é uma temática extremamente significativa e presente na fala dos professores. Um lugar de mato verde representa tanto o espaço de mata exuberante no qual a escola está situada (e por isso tem condições de desenvolver projetos de Educação Ambiental, Trilhas guiadas, atividades de contemplação da natureza) quanto o território pelo qual os professores fazem a opção de se instalarem. **Aqui, vir, cá, porque, ficar** são palavras que demonstram tanto a presença deste

lugar quanto os motivos pelos quais (ou **porque**) este **lugar** foi escolhido e continua sendo (apesar das inúmeras adversidades) escolhido pelos docentes.

5.2.2 Tijolo por tijolo num desenho lógico

As palavras que compõem a análise do subtema “Tijolo por tijolo num desenho lógico” compuseram a Nuvem de Palavras expressa na figura 26.

Figura 27- Nuvem de Palavras: Tijolo por tijolo num desenho lógico.



Fonte: Elaborado pela autora.

Novamente a palavra **aqui** se mantém como o centro das discussões acerca desta temática, correlacionando-se com as palavras **pegar, vir, aqui, sair, cá, quando e voltar**. Enquanto que no subtema anterior a expressão marcante era a escola enquanto **lugar**, no caso deste subtema, a questão central envolve a construção da escola neste **lugar**.

A fala do professor 6, transcrita a seguir, além de expressar esta questão, inspirou a escolha do título que retrata este subtema ao contar que:

Eu vi essa escola **aqui**. Eu vi cavando os alicerces. Eu ajudei a cavar alicerces. Ajudei a colocar terra ali para ficar esse pátio. Nós pegávamos um “peruzinho”... Enfim, eu construí essa escola, “**tijolo por tijolo num desenho lógico**, meus olhos embotados de cimento e lágrima” (Professor 6).

O professor 6 demonstrou afeto e pertencimento ao lembrar da construção da escola. O simbolismo da construção dos alicerces ao qual ele faz referência em sua fala, declamando um

trecho da canção **Construção**¹⁵, vai além da expressão material da construção de um prédio, se relaciona com a memória afetiva e com a sensação de pertencimento aquele lugar que ele ajudou a construir tanto na parte física como na construção de um ideal pedagógico pertencente à instituição.

Fazenda (2001) afirma que a memória é fundamental à interdisciplinaridade, pois as construções sempre fazem parte de uma história e, descobri-la, remete à compreensão do seu sentido. Para a autora:

Essa recorrência ao velho travestido do novo é fruto do exercício da memória – dupla forma de memória: a memória registro, escrita, impressa e ordenada em livros, artigos, comunicados, anotações de aulas, diários de classe, resumos de cursos e palestras, fotos e imagens, e a memória explicitada, falada, socializada, enfim, comunicada (FAZENDA, 2001, p.16).

Os espaços utilizados são divididos por lindos jardins, rodeados por uma natureza exuberante. Existem algumas salas, no entanto os alunos utilizam muito o pátio interno que fica no meio do prédio principal, além de terem liberdade de andar por toda a área verde e outros prédios existentes dentro da propriedade da escola.

O prédio principal – que pode ser observado na figura 27 - fica bem no centro da propriedade e é nele que se localizam as salas de aula, a diretoria/sala dos professores, a secretaria, o pátio central e o laboratório de informática.

Figura 28 - Prédio principal da escola



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

¹⁵ Trecho da música **Construção** de Chico Buarque de Holanda. “Amou daquela vez como se fosse o último/Beijou sua mulher como se fosse a única/E cada filho como se fosse o príncipe/E atravessou a rua com seu passo bêbado/Subiu a construção como se fosse sólido/Ergueu no patamar quatro paredes mágicas/**Tijolo com tijolo num desenho lógico/Seus olhos embotados de cimento e tráfego/Sentou pra descansar** como se fosse um príncipe/Comeu feijão com arroz como se fosse o máximo/Bebeu e soluçou como se fosse máquina/Dançou e gargalhou como se fosse o próximo/E tropeçou no céu como se ouvisse música/E flutuou no ar como se fosse sábado/ E se acabou no chão feito um pacote tímido/Agonizou no meio do passeio náufrago/Morreu na contramão atrapalhando o público” Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/chico-buarque/construcao.html> Acesso em 20.out.2016.

Pode-se dizer que espaço é um grande diferencial da escola, pois é muito bem utilizado, os professores conseguem fazer muito com os poucos recursos que existem no prédio. A leitura dos espaços é muito significativa na interpretação das entrelinhas do currículo oculto, pois não basta estar nos documentos que a escola dá liberdade aos seus alunos, é preciso que essa liberdade esteja evidenciada nos espaços e nas formas de se buscar conhecimento, e isso ficou muito claro nas observações e nas falas dos professores.

A gente já tinha o construtivismo, certo? O que já era um pouco diferente. Mas o construtivismo ainda era uma sala de aula normal com aula. Você está vendo que **aqui** não é uma sala de aula normal, certo? (Professor 6).

O professor 6 se refere a um momento em que, enquanto estava sendo entrevistado, os alunos estavam em horário de estudo individual, e somente procuravam o professor para esclarecer as dúvidas no decorrer da pesquisa. A pesquisa e o estudo estavam sendo realizados em livros didáticos.

A escola não está amparada por altas tecnologias, laboratórios ou material didático de primeira linha, no entanto, todos apresentam uma grande disposição para a pesquisa, levando sempre em consideração a importância do diálogo e da presença no processo pedagógico. O incentivo e disposição para o conhecimento estão predominantemente presentes no espaço escolar. Característica essencialmente interdisciplinar, a pré-disposição para a pesquisa move o conhecimento, não o deixa parado em um único lugar, faz com que a busca transcenda os limites impostos pelas disciplinas tradicionais e isso independe de materiais tecnológicos de ponta, é necessário que desenvolva “de dentro para fora”, como pode ser observado na fala do professor 3.

[...] para mim a interdisciplinaridade não está na escola está na vida, está nas coisas, está no mundo. Então, **quando** eu **vou** [explicar algo para o aluno], por exemplo, me **perguntaram** como o submarino funciona. [Pra mim] interdisciplinaridade está no submarino e como que ele funciona. Aí você vai pesquisar, vai ter o material que é utilizado, conceitos de densidade, de volume, quem inventou, para quê ele foi inventado. Então, você vai chegar em ciências, com certeza, você vai chegar em história, porque foi muito usado na Segunda Guerra Mundial. Assim, a interdisciplinaridade vai saindo das coisas do mundo, pra mim interdisciplinaridade é isso. (Professor 3).

Enxergar a possibilidade de um trabalho interdisciplinar vai além de preparo teórico, não há uma fórmula mágica que transforma uma sala de aula tradicional em uma sala de aula interdisciplinar. Ser interdisciplinar é ter a competência de enxergar as coisas além do que demonstram ser à primeira vista. Ser interdisciplinar pressupõe olhar as coisas em sua

complexidade. O professor 3 acredita que olhar para um submarino e não enxergar tudo o que existe de História, Física e Geografia deveria ser algo incompreensível, pois quando perguntamos “como funciona o submarino?” precisamos, dentre outras, de explicações físicas. Se perguntarmos “onde e para que ele foi criado?”, colocaremos-nos frente às questões geográficas e históricas, dentre outras. Dessa forma, não há como pensar no ensino de maneira unicamente disciplinar, ou seja, com uma disciplina única que por si só responderá as questões propostas.

Por promover o incentivo ao estudo individual e o consequente desenvolvimento da autonomia dos estudantes, como já expresso na Classe 1 - que trata da compreensão de como se aprende - em muitos momentos a escola estudada é comparada com a Escola da Ponte de Portugal. Embora este já tenha sido um objetivo antigo da escola, atualmente, ela não se identifica mais com esse propósito. A equipe da escola considera que o que fazem é uma metodologia própria. Sobre isso, o professor 6 é bastante incisivo em afirmar:

Aqui que não é igual a da Escola da Ponte (Professor 6).

Com mais de trinta anos de percurso educacional a escola hoje, segundo os docentes entrevistados, já consegue se avaliar e propor inovações abnegadas de outros modelos prontos preexistentes. Os docentes conseguem apontar características próprias da instituição e estão seguros de que a mudança não é algo que incomoda, mas sim, sempre bem-vinda quando traz avanços na aprendizagem dos alunos:

A gente está sempre observando o que não **dá certo**. **Aqui** a gente muda. Mesmo sendo da Escola da Ponte, não **vou** fazer isso não, [se] não está **dando certo aqui**. (Professor 6).

O Professor 6 demonstrou carinho e respeito pela história da escola e quando questionado sobre os motivos que o levaram a estar ali até hoje, mesmo após a escola ter sofrido inúmeras transformações, sua afirmação demonstrou um vínculo positivo a manutenção de um ideal que ultrapassou décadas.

Lugares muito planos eu não gosto muito, e aí eu **vim** para **cá**, mais por isso. Recurso e salário pode **tirar** definitivamente. Espaço e ideologia: as pessoas **chegam** e num primeiro momento **ficam** encantadas. **Quando** elas **ficam aqui**, muitas se decepcionam (Professor 6).

A fala atracada deste professor demonstrou que não foi fácil permanecer na escola até este momento. Ele afirma que muitos que passaram por ali chegaram sonhando muito alto, e muito fora da realidade, além do que a escola tinha a oferecer. O trabalho interdisciplinar é gratificante, porém, não é simples, necessita de dedicação e persistência, o que não é percebido por quem vê a escola de fora ou tem uma ideia muito exagerada das coisas, acreditando que ali tudo está funcionando perfeitamente e que existe uma fórmula mágica que leva as coisas a serem como são, ou, ao contrário, não acreditam que exista um trabalho sério, já que foge aos padrões externos. O fato é que tanto de um lado quanto do outro a escola oferece um atrativo especial que faz com que as pessoas sintam a curiosidade e queiram conhecer o lugar.

A gente vê um movimento de muitas pessoas que estão **vindo**, principalmente de São Paulo, pra cá por **conta** da escola. O que essas pessoas esperam eu não **sei**. Eu acho que é realmente uma educação **voltada** pra outras coisas, assim, um trabalho voltado para valores humanos, um trabalho com ecologia, preservação da natureza, isso tudo. Cada vez a gente vê que isso é um problema atual. E é um problema que vai se arrastar por várias gerações. Então, eu vejo muito esse movimento, das pessoas vindo pra cá por conta disso (Professor 4).

Como já ressaltamos anteriormente no subtema “Um lugar de mato verde”, o local onde a escola se encontra é um grande atrativo para a chegada de novos grupos. O Professor 4 levanta hipóteses sobre a chegada destas pessoas ali. Ele acredita que esses grupos acabam buscando a cidade, a fim de conhecer a escola, interessados em sua metodologia de ensino diferenciada. Ou ao contrário, pode ser que estes grupos cheguem até ali buscando a natureza presente na cidade e se deparam com a escola e por ela se encantam, quando descobrem que dentre os valores trabalhados pela instituição, está o respeito à natureza e o contato com ela.

Durante as observações e entrevistas, os professores falaram sobre a visão que as pessoas de fora têm da instituição. Parece-lhes que a maioria das pessoas que buscam a instituição estão em busca de um ensino fora dos padrões tradicionais, e querem uma alternativa para o ensino fragmentado e ligado a interesses de mercado que é predominante nas escolas atuais. Talvez esses pais estão em busca de uma educação voltada para valores e uma visão de mundo mais humana. Contudo, nem todos reconhecem o trabalho desta maneira, algumas pessoas não se identificam com uma Educação fora dos padrões e entendem que essa forma de ensino, como não é universalizada, pode trazer problemas para os egressos, uma vez que as demais escolas e instituições de ensino superior, dificilmente seguirão uma linha parecida. Esta questão é trazida à discussão pela fala do professor 2:

Eu não tive **problema**. Uma questão que muita gente coloca é que “ah vocês vivem numa bolha **lá**”. O ensino tradicional não é assim e **depois quando** [os alunos] **saírem** não se adaptam (Professor 2).

Percebe-se que há uma grande preocupação por parte dos que não conhecem o trabalho desenvolvido pela escola quanto à organização curricular oferecida pela escola, traduzida numa preocupação quanto ao que será dos alunos quando **saírem** da escola. No entanto, os professores, como observado nas entrevistas e nas observações, possuem clareza quanto à proposta da escola, pois se sentem parte dela. A expressão “tijolo por tijolo nem desenho lógico” expressa a relação de pertencimento dos docentes quanto ao **lugar** da escola, seu ambiente natural, seus princípios, suas crenças e seu ideal pedagógico.

5.3. Valores

A terceira Classe de Palavras gerada pelo IRaMuTeQ, e denominada Classe 3, apontou termos recorrentes em 25,1% das falas dos professores. Este valor de incidência de palavras foi o terceiro maior se comparado a todas as outras as classes e apresentou apenas 0,8% a menos que a Classe 2. Podemos observar as palavras destacadas nessa classe na figura 28.

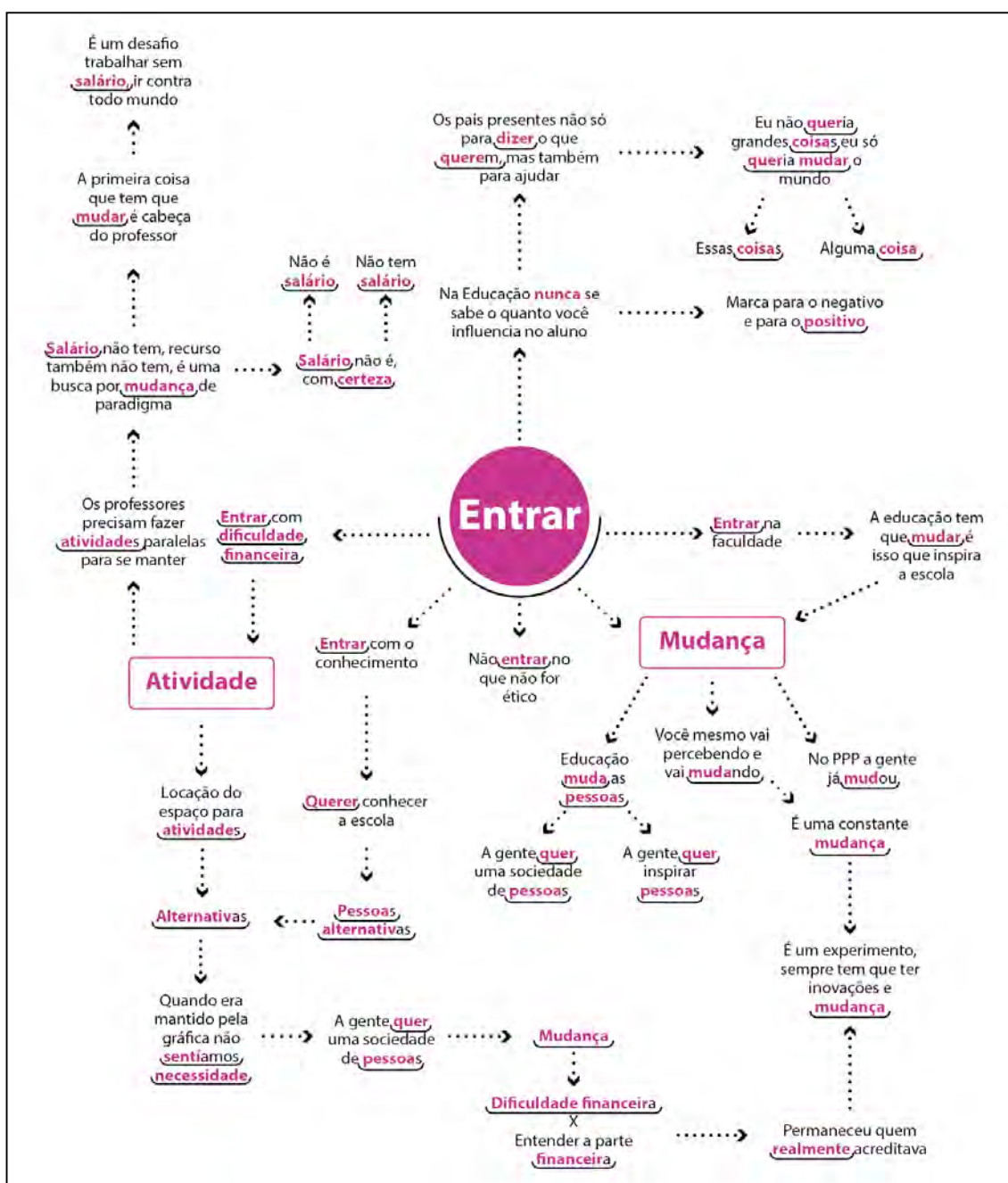
Figura 29- Classe 3: Valores

PALAVRAS DA CLASSE 3 (25,1%)
Entrar
Dizer
Querer
Mudar
Atividade
Nunca
Assim
Mudança
Positivo
Pessoa
Certo
Financeiro
Alternativo
Coisa
Necessidade
Certeza
Dever
Acreditar
Sentir
Salário
Realmente
Bom
Ter
Dificuldade
Sim

Fonte: Tabela construída pela pesquisadora a partir dos relatórios do IRaMuTeQ, 2017.

A Classe 3 apresentou vinte e seis palavras. As palavras que trouxeram mais sentido para essa classe foram: **Entrar, Dificuldade, Financeira, Mudar, Atividade, Nunca, Salário, Pessoas.** Ao investigar as relações existentes entre cada uma das palavras desta classe na fala dos professores entrevistados, elaboramos o fluxograma expresso na figura 29.

Figura 30 – Fluxograma - Classe 3: Valores.



Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que esta classe trata dos valores estabelecidos pelos docentes, tanto para iniciar o trabalho na escola como para permanecer ali durante vários anos, levando em consideração as transformações e **dificuldade financeira** pela qual a escola passou. A palavra **entrar** deu sentido a frases como “entrar com dificuldade financeira”, “entrar com o conhecimento”, “entrar em questões éticas”. As palavras **mudar** e **mudança** demonstraram relação com intenção ideológica do grupo, como nas frases “a gente só queria mudar o mundo” e “busca por um paradigma de mudança da Educação”, bem como a predisposição para a mudança que faz parte de todo o histórico do lugar, “mudança no Projeto Político Pedagógico”, “é um experimento, sempre tem inovações e mudanças”. A coragem de buscar novas possibilidades para os problemas que foram surgindo ancorou a palavra **atividade**. Esta palavra esteve presente em frases que contam o que a escola tem feito para uma busca de autonomia financeira. Os professores buscaram “atividades paralelas para se manter”, a escola teve que aprender a lidar com o financeiro e buscar **alternativas**, como a locação dos espaços para outras atividades, que não as da escola. Perceberam, com o corte de **salários**, que o eles buscavam ali era algo muito maior, era uma relação de transformação de **pessoas**. Uma busca por plenitude e valorização do outro. Por este motivo, nomeamos essa classe como: **Valores**.

Tabela 7 – Subtemas de “Valores”

	Subtemas	Palavras da Classe
1	Missão e visão da escola	Coisas; assim; tem, mudamos; pessoas
2	Uma Educação com valores para mudar o mundo	Quer, alternativo, pessoa, positivo, tem, mudar, coisa, mudança, ter, necessidade, acredito
3	A chegada da dificuldade financeira e a busca por caminhos autosustentáveis	Necessidade, sentir, financeiro, acreditar, pessoa, realmente, alternativa, positivo, atividade, mudam, assim, ter, bom, salário, necessidade, entrar, certeza, coisa, certa, dizer

Fonte: Elaborado pela autora.

5.3.1 Missão e visão da escola

As palavras que compõem a análise do subtema “Missão e visão da escola” compuseram a Nuvem de Palavras expressa na figura 30.

Figura 31: Nuvem de Palavras: Missão e visão da escola.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As palavras **mudar, coisa, assim, pessoa e ter** indicaram uma relação entre a missão e a visão da escola, expressas nos documentos legais que orientam a instituição, como o Projeto Político Pedagógico e as falas dos professores. Por este motivo, a análise deste subtema discutirá os elementos que constituem esta relação.

O Projeto Político Pedagógico da escola estudada relata que o início das atividades da instituição enquanto escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental deu-se a partir de 1986, quando deixou de ser lar assistencial e passou a ser escola. Com uma trajetória de mais de trinta anos, a escola atende crianças de diferentes segmentos sociais, mas predominantemente, atende gratuitamente crianças de baixa renda e da zona rural do município.

A Missão da escola é apresentada sob os seguintes princípios:

- Desenvolver novas tecnologias de ensino baseadas na convivência e respeito pelas diferenças, tornando o educando um ser autônomo, capaz de se inserir em qualquer segmento da sociedade, consciente de seu valor.
- Fortalecer as comunidades do campo por meio de uma educação de qualidade, reduzindo o êxodo rural.
- Constituir-se como uma experiência pioneira de educação, pela promoção da convivência entre os diferentes grupos da comunidade, da pesquisa e do aprendizado de novos métodos sócio-pedagógicos que melhor atendam à realidade local e abram caminho para a compreensão da realidade global. (Projeto Político Pedagógico da escola).

Pôde-se perceber a vontade de inovar, a busca de uma valorização da cultura do bairro, o fortalecimento da relação com o campo e a busca por uma educação que promova a autonomia do educando.

Durante o período de observação evidenciou-se essa integração entre crianças de diferentes segmentos sociais e culturais divergentes. Percebemos as diferenças nas falas dos alunos, suas vestimentas, as manifestações de seu ideário e as formas de vida que levam. Estas questões são também evidenciadas no Projeto Político Pedagógico da escola:

Como polo de ação integrada entre escola, família e comunidade, gestão humanizada e responsabilidade compartilhada, nossa visão é ser referência no ensino para crianças e adolescentes e também na qualificação de educadores, servindo de inspiração para políticas públicas (Projeto Político Pedagógico da escola).

Um diferencial destacado pelo Projeto Político Pedagógico é o atendimento humanístico que a escola oferece, o que foi observado tanto na escrita dos documentos quanto nas falas dos professores e ações como um todo, analisadas nas observações da escola. O documento defende a metodologia utilizada pela escola na resolução de conflitos e Cultura de Paz, incentivando o diálogo e o estabelecimento de regras de convivência para o um convívio coletivo e pacífico. Podemos observar essa referência no segmento de fala do Professor 1 sobre o papel dos pais na escola.

Eles **tem** que estar aqui não só fazer **coisas assim** (festinha junina, não). **Tem** que estar aqui para ver o dia a dia, pra trabalhar nas **coisas** que o colégio esta precisando. É uma política de paz. (Professor 1)

Podemos relacionar esta perspectiva de trabalho entendendo o conceito de fronteira, anunciado por Fazenda (2001). Fronteira seria uma espécie de linha divisória que impossibilita a junção de dois campos, delimitando o término de um e o começo do outro. Furlanetto (2001) afirma que:

A atitude interdisciplinar tem também favorecido a abertura das próprias fronteiras da escola, criando zonas de inserção com a comunidade e com a realidade. Os muros fechados são substituídos por membranas que, embora contendo substâncias, permitem sua passagem. Temos visto muitos projetos acontecerem, envolvendo pais e comunidade, permitindo ao aluno perceber a importância do conhecimento para resolver questões problemas do cotidiano. (FURLANETTO, 2001, p.167).

Quando ligamos o conceito de fronteira ao de escola e família, podemos refletir sobre as linhas de delimitam os espaços entre um e outro, e podemos nos questionar: onde termina o trabalho da família e começa o da escola? Para algumas instituições, isso parece estar bem claro: o trabalho da família termina quando começa o da escola, portanto, a família não deveria intervir em questões cotidianas da escola, pois essas requerem um conhecimento técnico pedagógico que os pais não tem. Isso acontece, até mesmo quando o discurso institucional é contrário, por vezes, a escola se apresenta como receptiva ao trabalho dos pais juntamente com a instituição, contudo, isso vem abaixo, na primeira tentativa de intervenção dos pais no trabalho dos professores, por meio de uma proposta divergente.

Ficou claro nas observações e nas falas dos professores desta escola que o trabalho dos pais é de fato importante, e que ele tem de ser efetivo. Os pais precisam entender das

necessidades da escola e estarem presentes nela para ajudar em inúmeras funções, inclusive na parte pedagógica. Como vimos, muitos pais estão presentes ali, até mesmo para lecionar ou criar material pedagógico. Assim, a valorização do trabalho dos pais na escola não deve ser demagógica, mas sim considerada em sua riqueza e de fato aproveitada. Isso representa a efetividade de uma atitude interdisciplinar por parte dos docentes desta instituição.

No ano de 2013, a partir de diálogos entre alunos, professores e gestão, foram instituídos alguns valores matriciais que orientam as práticas da escola:

- 1- Não Violência ativa (aspecto espiritual- intuição)
- 2- Responsabilidade (aspecto físico ação- ação)
- 3- Justiça (aspecto intelectual- pensamento)
- 4- Felicidade (aspecto psíquico- sentimento) (Projeto Político Pedagógico da Escola).

Na entrevista com a gestora (professora 8) foi pedido que ela falasse um pouco sobre estes valores matriciais. Apesar da Professora 8 afirmar que eles mudaram, demonstrando assim uma postura tipicamente interdisciplinar, do desapego, de abertura ao novo e reflexão crítica sobre a prática, ainda pode-se encontrar muito deles nas práticas docentes e no comportamento dos alunos da escola.

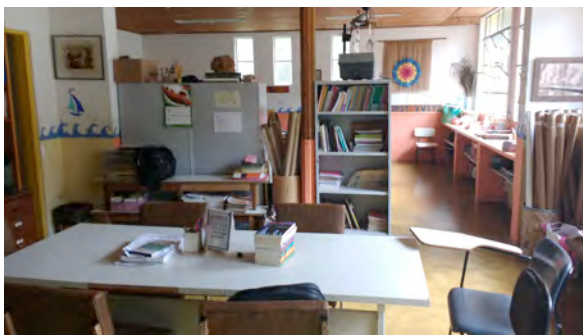
Nos já **mudamos** um pouco esses valores, mas o que está escrito lá é: “não violência”. Na verdade tudo se resume a respeito, respeito pelo outro. A não violência está relacionado com a não violência com as **pessoas**, com o meio ambiente. E, de um modo geral, com tudo. [...] A justiça é a gente ser justo em nossas ações, tanto os alunos como os professores. É saber ouvir. Que está junto ou muito próximo de respeito. [...] felicidade, porque a gente entende que envolvendo esse ser humano como um todo, ele tem que ser feliz, ele tem que estudar, tem que aprender, mas isso não deve ser só sofrimento, tem que trazer algo pra ele, ter um retorno emocional positivo. Então, é isso, a felicidade seria um bem maior que todos nós devemos almejar. Ser feliz, ser completo e ser pleno (Professora 8).

O princípio interdisciplinar do respeito não é só evidenciado na fala da Professora 8, mas também nas práticas observadas na escola. Existe uma preocupação constante e uma cultura de respeito entre todos os agentes da escola, alunos e professores. As barreiras hierárquicas são quebradas e abrem espaço para a integração e a valorização do outro, como sujeito que aprende e que ensina e o diálogo é a ferramenta fundamental desse processo.

Um exemplo que ilustra essa discussão foi a observação da sala dos professores. Além de ser um local dividido com a diretora, também está integrada à sala de arte, que possui uma outra porta de saída, ou seja, enquanto acontece uma reunião de uma lado da sala, pode ser

que um aluno abra a porta do outro lado para pegar um material, por exemplo, já que todos estão livres para circular pela escola. Esta disposição pode ser observada na figura 31.

Figura 32 – Sala dos professores integrada à sala da direção e à sala de arte.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Sobre esta organização, Fazenda (2006, p. 71), afirma que “Uma sala de aula interdisciplinar difere da comum desde a organização do espaço arquitetônico à organização do tempo”. Percebeu-se que não há muitas barreiras hierárquicas, mas sim um respeito mútuo entre todos que ali convivem.

Na secretaria também observamos essa integração. Enquanto conversávamos com a secretária, que é uma mãe voluntária, alguns alunos entraram para tirar xérox, mostrando naturalidade e liberdade na utilização do espaço escolar. Em nenhum momento entendeu-se como uma afronta a presença dos alunos naquele ambiente, nem houve preocupação em mudar de assunto. Existe uma confiança mútua, uma cumplicidade, e um desapego entre todos os envolvidos na escola.

5.3.2 Uma Educação com valores para mudar o mundo

As palavras que compõem a análise do subtema “Uma Educação com valores para mudar o mundo” compuseram a Nuvem de Palavras expressa na figura 32.

Figura 33 - Nuvem de Palavras: Uma Educação com valores para mudar o mundo.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O que fica muito claro na análise deste subtema da Classe de Palavras é que os docentes entrevistados sabem exatamente o que querem enquanto Educação, e o que acreditam que deveria ser diferente, sendo este último o motivador de toda sua luta educacional. Isto pode ser manifesto pelas relações existentes entre as palavras **querer, mudar, dizer, pessoa, positivo, necessidade, acreditar, alternativo**.

Buscar um trabalho que intencione uma educação para valores não é simples e fácil. Não é possível mensurar o quanto o trabalho influenciou o aluno, e muitas vezes, não sabe-se nem se este é o caminho certo. É preciso estar atento e buscar sempre inovações para se possa alcançar as diversas formas de pensar dos alunos. O Professor 3, apresentou uma fala que referencia um dos motivos que o levou a buscar e ficar nesta escola, enaltecendo que o que ele busca é influenciar o aluno para o caminho da ética.

Eu fui professor do estado, em uma escola da cidade, que é uma boa escola, mas tem aqueles vícios de estado [...]. As pessoas ficam paradas uma olhando para a cara da outra, essas coisas eu não suporto. Então eu saí por causa dessas inconsistências. Aqui eu me sinto motivado, sim. A Educação realmente modifica, e eu acho que na Educação, você nunca sabe o quanto você influencia no aluno, mas eu **acredito** que influencia sim. Mesmo na escola do estado, há muito tempo eu fiz um teatro, daquela peça *O rei está nu*. Olha, isso faz muito tempo, eu me lembro que os alunos ficaram muito motivados. Acho que dez ou quinze anos depois eu encontrei uma pessoa no supermercado e ele falou: *professor, o senhor lembra aquela peça? Aquele dia lá eu não sei com uns amigos que iam usar drogas. Eu não fui porque tinha aquele ensaio e eu estava muito a fim de fazer aquela peça. O senhor me ajudou a não entrar naquele grupo*. Eu jamais imaginava isso. E ao contrário também, eu acho que quando um professor ridiculariza um aluno perante aos colegas, fica nervoso, aquilo marca tão profundamente que ele não vai esquecer daquilo nunca. Então, se marcamos para o negativo, penso que marcamos para o **positivo** também. Eu acredito que sim! (Professor 3)

Segundo o Professor 3, os professores deixam marcas em seus alunos que vão além do conteúdo e que, talvez, jamais seja possível conhecer todas elas. O professor influencia tanto para coisas positivas, quanto para as coisas negativas, por isso, precisamos enxergar a Educação com outros olhos. A burocracia e a falta de foco na questão educacional, o fez sair de uma escola estadual e buscar uma escola que permitisse que todo o trabalho fosse de fato direcionado a esta visão de mundo.

Utilizando exemplos de advogados que defendem grandes criminosos, não porque acreditam na inocência deles, mas sim porque recebem pequenas fortunas e também de médicos que falsificam atestados para que esses criminosos possam usufruir de benefícios como sair das penitenciárias ou até, muitas vezes, ficar em tratamento em prisão domiciliar, o Professor 3 argumentou ainda o quanto é difícil acreditar que um advogado ou um médico como esses contaram com a leitura de grandes filósofos durante a sua formação e possuem em seu histórico escolar, disciplinas como ética, por exemplo. O Professor 3 acredita que a Educação tem que ser pertinente para mudar as formas de agir dessas pessoas. O ensino da ética tem que ser eficaz para reprimir ações desse tipo.

Porque eles se vendem pra falsificar um documento? Então, eu **acho** que a educação **tem** que atingir isso, **tem** que **ter** a capacidade de **mudar** as **pessoas** nesse sentido.

Olha, vai ganhar dinheiro fácil? Cuidado! Tem alguma coisa de errado aí! Você consegue ser capaz de não entrar nessa? Eu acho que isso é essencial. A Educação pode mudar uma pessoa. Eu acho que os professores mais velhos, principalmente, estão aqui por acreditar nisso. Esse é um bom motivador. É um diferencial. (Professor 3).

Em contrapartida, o que se observa em muitas escolas, públicas e privadas, é uma Educação voltada aos interesses de mercado, por meio da qual o aluno aprende conteúdos voltados unicamente para o vestibular, por exemplo. Em muitas escolas, os professores, apesar de influenciarem no desenvolvimento do aluno enquanto pessoa, acabam fazendo questão de deixar bem clara a separação entre o desenvolvimento pessoal e o profissional. O Professor 3 afirma que esse tipo de escola tradicional, de conhecimento estanque, é o que eles querem mudar, e que existem muitos outros movimentos que intencionam a mudança da escola.

[...] eu penso que, além de ajudar o aluno que é uma **pessoa** e você aprender também, a gente está aprendendo muito nesse momento. É inspirar outras **pessoas**, acho que principal é inspirar outros movimentos que mudem a escola, a escola é uma coisa muito chata. Muitos quatros na parede, muito tradicional, conhecimento que não serve, muitas vezes, não serve pra nada, só pra fazer um exame depois aquilo é esquecido. Eu penso que a educação tem que **mudar**, eu acho que é isso que inspira essa escola a ser mais um, porque tem vários, vários movimentos no

Brasil querendo uma escola nova, diferente, mais atuante. E a gente é só mais um que quer colaborar com isso, incentivar outros (Professor 3).

O Professor 1 também faz uma fala referente a essa questão, de como seria possível mudar a Educação, levando em conta o que eles fazem na escola:

A primeira coisa que **tem** que acontecer é uma **mudança** na cabeça dos professores. Porque o professor **tem** muita essa coisa de que é o dono do conhecimento e isso tem muito a ver com a maneira como a gente estruturou a nossa sociedade. Alguém detém o poder e alguém obedece quem detém o poder, seja poder econômico, político, qualquer um. E isso se transferiu tanto que a escola é uma reprodução da maneira com que se achou que seria o ideal para produzir mais em menos tempo. A escola foi feita pra suprir uma falta de mão de obra, ela não foi feita pra suprir uma falta intelectual, não. A **pessoa** precisa saber o que é esquerda ou direita porque ele precisa saber qual botão vai apertar. Mas também não quero que ela passe muito disso, porque senão ele vai começar a questionar porque que aperta botão. Eu acho que a educação pra acontecer de fato, ela vai além do aprender qual botão apertar. (Professor 1).

O Professor 1 vai um pouco mais fundo na questão dos motivos pelos quais os professores se comportam como tal, levando em consideração a estrutura da sociedade. Uma sociedade capitalista que visa sempre o lucro em primeiro lugar, precisa de pessoas que chefiem e pessoas que serão chefiadas. E, segundo ele, a escola tem um papel fundamental de controle social. Ela é a produtora do tipo ideal de pessoas que devem compor essa sociedade, fazendo a mesma crítica apontada por Arroyo (2011) ao questionar o currículo como território em disputa e por Young (2014) ao introduzir a discussão sobre a necessidade de se efetivar um “conhecimento poderoso” em detrimento de um “currículo dos poderosos”.

Pensando sob esta perspectiva, podemos perceber que as raízes são bem mais profundas do se pode imaginar, e quando o professor transgride essa regra, e vai além do ensino programado, quando o professor busca uma Educação voltada para o desenvolvimento do humano em todas as suas potencialidades, ele não terá uma tarefa fácil. Terá de mudar o seu modo de enxergar, o que já bem difícil, e depois ficar o tempo todo se explicando para a sociedade, explicando os motivos que o levaram a fazer diferente, e ao mesmo tempo, estudando e criando formas de ser educador dentro desta nova perspectiva, já que tudo o que se vê no externo, é um padrão no qual ele não faz mais parte.

Observa-se um grande diferencial para esta escola está na maneira como estes professores enxergam a Educação, como pode ser observado na fala do professor 1:

O que mais motiva é que eu já tenho alunos, ex-alunos na faculdade, formados, e ver que essas **pessoas** agem no mundo de uma maneira diferente. Como dizia lá a Professora 8, que fundou a escola: **não, eu não queria grandes coisas, eu só queria mudar o mundo.** É mais ou menos isso. É fazer alguma coisa dentro do que eu

posso fazer. E aquela **coisa**, eu **acredito** muito que é o exemplo, é o que eu faço, não o que eu falo. Então a minha postura como educador educa muito mais do que eu passo na lousa ou o que está escrito no livro. (Professor 1)

O Professor 1 deixa claro que o ele faz ali ele faria em qualquer outra profissão, pois é aquilo que ele acredita enquanto pessoa. O segmento acima traz uma fala muito inspiradora da Professora 8 dizendo que a intenção inicial era **só** tentar mudar o mundo. Para o Professor 1, os resultados deste trabalho é o que o motiva a continuar, perceber que muitos de seus alunos são pessoas que agem de maneira diferente no mundo, e isso é a mudança que eles estão buscando. O Professor 4 ressalta esta intenção:

Sinceramente, eu **acredito**, e isso pode ser uma **coisa** muito genuína, que a gente **tem** que **realmente** começar a pensar um pouco mais no mundo que a gente vive. (Professor 4)

Sacristán (2000) argumenta sobre os interesses que refletem no currículo escolar, cujos elementos podem ser observados no que dizem os professores. Para o autor,

A escola em geral, ou um determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se caracteriza, precisamente, no currículo que transmite. O sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo. Esse sistema se compõe de níveis com finalidades diversas e isso se modela em seus currículos diferenciados. (SACRISTÁN, 2000, p. 17)

A seleção de conteúdos pertinentes ao ensino nesta escola se baseia, segundo o Regimento escolar da instituição, na coerência com os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e também com os conteúdos exigidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, levando em conta a Base Nacional Comum e adicionando a Parte Diversificada. No entanto, nas falas dos docentes eles se referem o tempo todo a um tipo de ensino que vai além dos propostos em outras instituições, um ensino mais humanizado, que abrange as esferas educacional, social e afetiva do aluno, como pode ser observado no artigo 5º do Regimento Escolar:

- I. Desenvolver o sentimento de responsabilidade pelo todo, envolvendo a comunidade humana e o planeta Terra, através do reconhecimento de sua pertinência a um grupo com cultura e identidades próprias, valorizando e atuando na comunidade local;
- II. Ouvir, aceitar e validar o outro e a si mesmo, através da reflexão, do autoconhecimento, do diálogo e da resolução pacífica de conflitos;
- III. Dominar um amplo leque de conhecimentos intelectuais e práticos, que lhes permita serem livres para fazer escolhas futuras, sejam elas na vida profissional, social ou afetiva. (Regimento Escolar, 2008, p.3)

Segundo Morin (2014), para que possamos ensinar efetivamente uma humanidade que possa servir de parâmetro para as demais gerações (e também para que existam futuras gerações), é necessário que se desenvolva uma consciência terrena. Isso está muito presente nas propostas e nos discursos da escola.

Os agentes que compõem a escola apresentaram uma visão bem ampla sobre as questões terrenas, uma vez que os discursos quase nunca eram direcionados a uma educação para “diploma” ou vagas em vestibulares, muito pelo contrário, praticamente em todas as falas, podemos encontrar a ideia de que a escola oferece uma educação diferente da oferecida pelo mercado e procura desenvolver plenamente o educando, o que se constitui um diferencial essencial.

Por isso é necessário aprender a “estar aqui” no planeta. Aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar; é o que se aprende somente nas culturas singulares – por meio delas. Precisamos doravante aprender a ser, a viver, a dividir e a comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos. Devemos dedicar-nos não só a dominar, mas a condicionar, a melhorar, a compreender. (MORIN, 2014, p.66)

Ainda segundo o autor, nós, seres humanos, devemos “inscrever em nós”, uma Consciência Antropológica, Ecológica, Cívica, Terrena e Espiritual da condição humana. Para Morin (2014), a Consciência Antropológica é compreendida como o reconhecimento de que apesar da diversidade somos uno, todos somos humanos. A Ecológica corresponde a uma consciência da biosfera, uma esfera viva na qual todo nós habitamos e fazemos parte, e sobre a qual precisamos abandonar a ideia de domínio, de poder sobre o universo e precisamos aprender a conviver sobre a Terra.

Para Morin (2014), na Consciência Cívica precisamos entender os conceitos de responsabilidade e solidariedade com todos nós, “filhos da Terra”. Por fim, o entendimento de uma Consciência Espiritual permite o conhecimento mútuo de nós mesmos, conhecendo, criticando e compreendendo o que nós somos.

Podemos relacionar esse ideal de ensino na fala do professor 1:

Eu não **acredito** em outra. Eu **acredito** que as coisas, todas elas, estão interligadas e é muito bom a gente poder olhar em um microscópio e ver uma **coisa** isolada para poder entender o todo. Mas o que eu percebo é que Educação na maneira que ela está sendo colocada, apesar de estar **mudando** bastante já, você isola para estudar, mas não faz as relações. Então aquilo fica um conhecimento solto, sabe? É igual a uma bolinha dentro de uma caixa: você balança e aquele negócio está totalmente solto. Então, eu **acredito** muito. Eu não vejo outra maneira de se fazer educação. Eu

acredito que isso tem que se expandir e não só para as questões praticas de Português, História, Matemática, mas também, para Política, Religião... Religião soa estranho mas, a questão espiritual também é importante. Se acredito em Deus ou se não acredito em Deus. Como que isso influencia no meu dia a dia? Dependendo da situação é muito diferente a maneira como eu me coloco, com o que eu dialogo com o mundo. Por isso eu **acredito** demais nisso e acho que não tem outro caminho, se a gente quer formar uma sociedade de **pessoas**. (Professor 1)

Assim como Morin (2014), a fala do Professor 1 se refere a uma educação mais integrada com o todo, da busca por uma educação terrena, da busca por uma educação que componha uma **sociedade de pessoas**. Ele apresenta a importância de se relacionar os saberes como parte integrada na formação do ser humano. Defende que não há outro caminho, e acusa o ensino tradicional, que apesar de ter mudado bastante nos últimos tempos, vilipendiou tais questões durante muito tempo, ao apresentar um ensino de fenômenos isolados, sem promover a compreensão do todo.

[...] a partir do momento que você tem as **coisas** em compartimentos você deixa de enxergar o compartimento que está do lado e você para de fazer relação entre uma **coisa** e a outra. E aí você, passa a não dominar todo o processo. A partir do momento que você não domina todo o processo, você precisa de alguém que conheça todo o processo para poder te dizer o que vai acontecer e que que você **tem** que fazer agora. (Professor 1)

A escola é fruto desta sociedade compartimentada e isso nos deixa presos, pois dependemos de alguém para nos direcionar para a parte que não dominamos. O professor seria aquele que domina a relação entre as coisas e está ali para mostrar para ao aluno a visão do todo que sempre lhe foi negada. Então é bem difícil para o aluno estabelecer relações entre as coisas, sem a mediação do professor.

Quando você trabalha compartimentado, você impede a visão do todo. Parece que as coisas não estão interligadas, parece que a molécula não tem nada a ver com bicho. Então, o maior diferencial daqui, é que me fez, porque que eu estudei aqui, eu me formei aqui. Me fez perceber que as **coisas**, elas são uma rede, na verdade. E não só o conhecimento é uma rede, mas as relações também estão em rede. [...] A questão é de que a gente deveria sair de uma sociedade compartimentada para viver mais em uma sociedade em rede. Porque na rede um apoia o outro. Quando você compartimenta ninguém se apoia em nada, então, o conhecimento não se apoia e as **pessoas** também não se apoiam. Então, acho que o diferencial do daqui, desta escola, é esse. (Professor 1)

Sair de uma sociedade compartimentada e buscar uma sociedade em rede seria o grande diferencial desta escola, segundo o Professor 1. Buscar a rede é entender que tudo está relacionado e com muitos pontos de sustentação. O apoio é mútuo e a busca por conhecimento fica mais interessante, como aponta o professor 6:

Na verdade é um experimento [e] isso é **bom**. Nada também pode parar, ficar repetitivo, sempre ali daquele jeito. Nós sempre **temos mudanças** e inovações. (Professor 6)

Os professores têm esse olhar de que o seu trabalho não está terminado, e isso é muito positivo. Como afirma Fazenda (2001), a pré-disposição à mudança é característica peculiar do professor que uma atitude interdisciplinar. A visão crítica de suas ações e o entendimento de que as coisas não são perfeitas e precisam de reformulações melhoram cada vez mais o trabalho pedagógico realizado por esses educadores, que entendem que “a escolha de uma bibliografia num projeto interdisciplinar é sempre provisória, nunca definitiva” (FAZENDA, 2006, p.72).

A postura dos professores com relação ao conhecimento deixa claro que o estudo ali é constante, e que os professores não só leem autores pertinentes a educação, mas também, refletem e elaboram críticas sobre o que leem e, principalmente sobre sua prática, visando um trabalho cada vez mais contundente e melhor.

5.3.3 A chegada da dificuldade financeira e a busca por caminhos autossustentáveis

As palavras que compõem a análise do subtema “A chegada da dificuldade financeira e a busca por caminhos autossustentáveis” compuseram a Nuvem de Palavras expressa na figura 33.

Figura 34: Nuvem de Palavras: A chegada da dificuldade financeira e a busca por caminhos autossustentáveis.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As palavras **dizer, mudar, entrar, atividade, necessidade, alternativo, salário**, se relacionam às demais palavras que constituem a Classe 3 e compõem o subtema que retrata a dificuldade financeira enfrentada pela escola e a busca por alternativas. Muito embora esta temática não tenha sido, a princípio, foco desta pesquisa, emergiu de forma significativa na fala dos professores, como uma condição que foi imposta à escola e sobre a qual a equipe tem buscado alternativas para a sua superação.

A Professora 2 lembra do desafio que tiveram que enfrentar:

Nós passamos por várias transformações ao longo do tempo, quando éramos mantidos pela gráfica, estava tudo lindo, não sentíamos a necessidade nem de material, nem de estrutura, nem de coisa nenhuma. Eu acho que de certa forma a gente se acomodou um pouco, porque em relação a isso a gente nunca aprendeu a caminhar com as próprias pernas na questão **financeira**. E então, de 2009 pra cá, teve essa grande **mudança** e tivemos que entender como é que era a questão financeira. Aí fizemos vários projetos, tivemos vários projetos aprovados também por empresas, mas **financiar** uma escola em si, eu acho que a iniciativa privada não vê como dever delas, é uma questão muito triste. Eu lembro que no início quando a gente pensou em fechar as portas e os pais foram comunicados, eu já sinto que teve uma diferença, então, permaneceram lá as pessoas que realmente acreditavam no projeto. (Professora 2)

Ante a esse novo desafio, professores, pais, alunos e comunidade, começaram a buscar alternativas para angariar fundos e manter o funcionamento da escola. Essa busca abriu portas para que outros públicos tivessem acesso ao espaço da escola. Nos últimos anos a escola tem recebido propostas de aluguel do prédio que ajudam a manter a escola em funcionamento.

Eu sinto que do ano passado pra cá a gente teve essa grande **mudança** de famílias. Eu tenho visto uma participação maior, um envolvimento maior de pais que querem mesmo participar dessas atividades que a gente tem no contraturno. Está tendo um *boom* agora de vegetarianos na escola, de veganos, pessoas com uma vida bem alternativa e que realmente estão lá porque querem, e que mudam para lá por causa da escola, e isso é bastante **positivo** a meu ver. Então, uma das atividades que a gente tem feito para se manter é alugar o espaço para grupos dos mais diversos, a gente tem uma limitação, claro. Tem um critério de não usar drogas nem bebidas, enfim, mas, desde grupos que fazem retiros, até, grupos de educadores, ou então, a gente aluga o espaço para grupos acima de dez pessoas. As pessoas nos procuram por vários motivos, inclusive as últimas pessoas que tem nos procurado são pessoas ligadas a medicina alternativa, a vivências espirituais, essas coisas, atividades mais holísticas que também é uma coisa bem bacana. Mas eu acho que o espaço proporciona isso também, é um espaço de muito verde, de muita natureza. (Professora 2).

A natureza que cerca a escola auxilia no aluguel do prédio para diversas atividades alternativas e ligadas a natureza. Isso auxilia tanto no dinheiro que eles cobram pelo aluguel, como também, na chegada de pessoas de diversos lugares que acabam conhecendo a escola e ajudando de inúmeras formas.

Esta abertura permite que outras pessoas tenham acesso a escola, mas a falta de financiamento impede que os objetivos da escola sejam alcançados com primor. Algumas pessoas acabam conhecendo a escola e se interessando pela metodologia, mas muitos não encontram formas de se manter por ali, uma vez que a contratação dos professores foi cessada com a falência da financiadora, e hoje a maioria dos professores que ainda estão ligados a instituição fazem trabalho voluntário e buscam outras formas externas de se manter.

Bom, tem uma coisa que tem que não é tão boa assim, a gente tem tido muita rotatividade de professores. Muitos professores que querem conhecer o trabalho, saber como funciona, vem com a proposta de ficar um ano somente. Então, isso é rico por um lado que a gente conhece pessoas novas, pessoas muito competentes, muito interessantes mas a gente não tem uma equipe preparada, para ter uma autonomia também. Então, na verdade, a gente está sempre preparando professores. (Professora 8)

O Professor 3 também chamou a atenção para os motivos que levam a alta rotatividade dos professores e ele entende que isso é algo natural, uma vez que a escola, atualmente, não possui recursos para a contratação do corpo docente.

Às vezes, até por questão **salarial** mesmo, as pessoas tem que ir embora, não tem como ficar mesmo. A gente mesmo, a gente tem que fazer atividades paralelas para poder sobreviver, eu dou aula de inglês, eu faço outras coisas. Eu me sinto motivado assim. (Professor 3)

Os Professores 1 e Professor 3 ressaltaram o que o salário não é, definitivamente, o que garante o envolvimento destes profissionais com a escola, uma vez que a escola já não dispõe deste recurso há muito tempo. Para eles o que mantém esses profissionais envolvidos é de fato uma ideologia, uma crença no poder de transformação social que a Educação possui e a sua relação afetiva com a escola:

Salário não tem, recursos nós também não **temos**. **Acho** que o que faz a gente permanecer aqui é uma ideologia mesmo, é uma **mudança** de paradigma da educação. (Professor 1)

Bom salário com certeza não é, porque as **pessoas** estão aqui e só **tem** uma ajuda de custo, quando muito. Então, não é **salário**. Eu **acho** que é **acreditar** que a educação pode **realmente** transformar as **pessoas** e por consequência a sociedade (Professor 3)

Com relação a esse poder de transformação das pessoas a partir da Educação, podemos apontar fala da Professora 8, que argumenta que todo o trabalho realizado pela escola durante

muitos anos trouxe resultados muito positivos para com a comunidade, hoje a comunidade está mais presente na escola do que a escola está ativa na comunidade.

A gente tem o objetivo de ter mais envolvimento com a comunidade, mas hoje eu sinto que mais a comunidade está vindo para a gente do que a gente tem ido para comunidade. Quando a gente tinha mais energia, inclusive material, que a gente tinha uma tranquilidade financeira, a gente trabalhava muito na comunidade, fazendo projetos, eventos. Depois que a gente entrou com dificuldade financeira, a gente se reclinou um pouco por necessidade mesmo, por falta de tempo dos professores, de estarem trabalhando noutras escolas, porque antes todo mundo era exclusivo desta escola. Isso reduziu a nossa participação direta na comunidade. Hoje muitas pessoas da comunidade que, inclusive, têm filhos menores e pretendem que eles estudem aqui, eles procuram a escola para ajudar, para contribuir, para participar de mutirões, para fazer trabalhos que sejam necessários. Então a gente sente que estamos recebendo um pouco desse trabalho que foi feito anteriormente, está voltando pra gente. (Professora 8)

Embora, como diz a professora 8, as sementes tenham sido lançadas e a escola hoje colhe os frutos das sementes que plantou, o trabalho não está acabado, a escola necessita continuar sua luta, pois ainda enfrenta muitos desafios para se manter. Para o professor 1 esta situação impõe desafios aos professores:

O desafio é você trabalhar sem equipamento, trabalhar sem salário, é você ir contra todo mundo, é você ter que, toda vez que você tem educandos entrando na escola, ter que passar por um processo de convencimento muito grande dos pais. Tudo bem que os pais que procuram essa escola já tem uma ideia um pouco mais aberta do que seja Educação, mas é um trabalho muito grande manter a escola. É muito complicado. E a sociedade também, que fala que isso não é escola, que isso aí é parque de diversão. Porque as crianças estão felizes, então, é parque de diversão? Esses são desafios muito grandes, mas eu vejo que está mudando. Acho que é uma coisa de acreditar. Aquela coisa bem do Gandhi¹⁶ mesmo, que eu não gosto do mundo do jeito que está, então eu tento modificá-lo. (Professor 1)

Com a fala do Professor 1 podemos observar que não há uma romantização das ações feitas pela escola, e que há sim uma visão crítica por parte dos docentes que estão envolvidos com ela. Não é simples iniciar um trabalho em nome de uma ideologia e em meio a uma crise abandonar tudo o que se acredita.

Na fala do Professor 7 há uma esperança de que um dia escola volte a ser o que era, antes da perda do financiamento, e aí sim todos os envolvidos conseguirão dar o seu máximo para que esse projeto cresça e tenha a força que seus idealizadores buscam.

Eu vejo que o ideal seria que todos os envolvidos pudessem estar aqui todo dia. Aí o projeto ficaria nota dez, com certeza. Eu acho, que o que nos faz continuar é uma

¹⁶ Mohandas Karamchand Gandhi foi um líder espiritual e pacifista indiano. Nasceu na cidade indiana de Bombaim, no ano de 1869. Disponível em <http://www.suapesquisa.com/biografias/gandhi.htm>, 09/04/17

ideologia mesmo. É a convivência. Os laços que se criaram entre os professores. Acho que isso dá bastante vontade e segurança pra gente continuar. (Professor 7)

O que podemos observar na escola hoje é que ela é fruto de um trabalho primoroso, de muito envolvimento e muita dedicação. E que o retorno que este trabalho traz, não é um retorno financeiro, mas sim o crescimento pessoal, a entrega, a crença na Educação, buscando um mundo melhor.

Eu gosto daqui. Veja, se você me entende, é o ponto mais sensível da coisa o que eu vou dizer, eu não gostaria que a escola fechasse porque de certa forma seria um fracasso meu, não obstante, eu ter passado todo esse tempo. (Professor 6)

Esta escola é a vida destes docentes, é aquilo que eles almejam enquanto educadores. Não é um simples emprego, eles estão ali buscando a sua missão enquanto agentes no mundo. buscando o desenvolvimento de sua consciência terrena. A grande maioria dedicou uma vida a esse projeto, e se esse projeto fracassar, eles também fracassam. Sobre isso, Fazenda (2006) afirma que:

[...] um projeto interdisciplinar pressupõe a presença de projetos pessoais de vida; e que o processo de desvelamento de um projeto pessoal de vida é lento, exige uma espera adequada. (FAZENDA, 2006, p. 72)

Nesta pesquisa, também constatamos a ligação entre a história de vida dos professores entrevistados com a história da escola e a prática pedagógica interdisciplinar exercida há anos por ela. A ligação entre professores e escola está entrelaçada a uma consciência afetiva coletiva, construída durante anos e que, até mesmo, os professores mais novos, que chegaram a pouco na instituição, são contagiados por essa afetividade, dando a impressão de que todos estão ali por toda uma vida.

5.4. A criança e a centralidade do aprender

A quarta Classe de Palavras gerada pelo IRaMuTeQ, e denominada Classe 4, apontou termos recorrentes em 18,4% das falas dos professores. Este valor de incidência de palavras obteve o menor percentual se comparado a todas as outras as classes (a Classe 1 representa 30,6% das falas dos professores, a Classe 2, 25,9% e a Classe 3, 25,1%). Contudo, os temas desta classe são considerados de significativa importância para o grupo de professores entrevistados, uma vez que os segmentos tratam da Criança e das formas de aprender, e está

estritamente ligado a temática da Classe 1. Podemos observar as palavras destacadas nessa classe na figura 34:

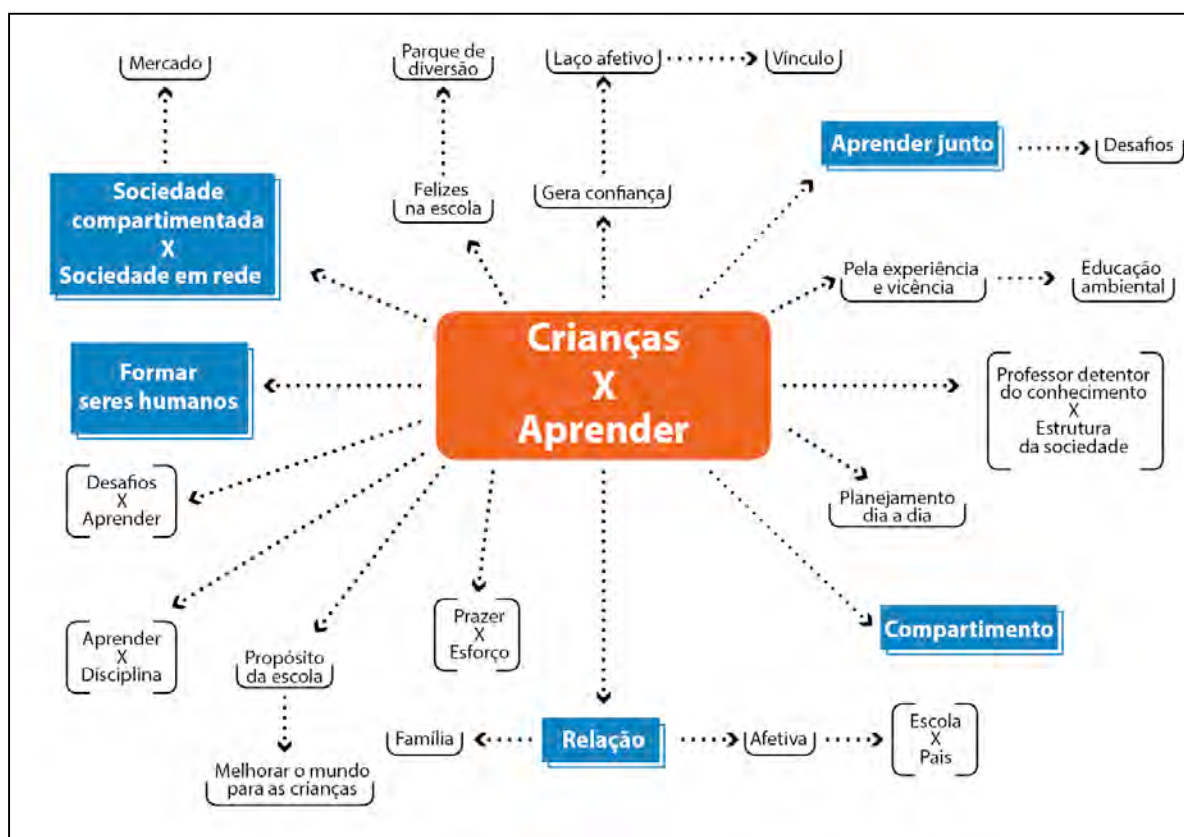
Figura 35: Classe 4: A criança e a centralidade do aprender

PALAVRAS DA CLASSE 4 (18,4%)
Criança
Ver
Relação
Compartimentar
Aprender
Maneira
Momento
Rede
Sociedade
Colocar
Desafio
Pai
Passar
Então
Valor
Tentar
Mercado
Formar
Principal
Tudo
Humano
Estar
Lado
Bastante
Dividir
Política

Fonte: Tabela construída pela pesquisadora a partir dos relatórios do IraMuTeQ, 2017.

A Classe 4 apresentou vinte e seis palavras. As palavras com maior número de incidência foram **Criança**, **Ver**, **Relação**, **Compartimentar** e **Aprender**. As relações expressas entre cada uma das palavras desta classe podem ser observadas no fluxograma apresentado na figura 35.

Figura 36 – Fluxograma – Classe 4: A criança e a centralidade do aprender.



Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que esta classe trata da importância do aprendizado tanto da criança, quanto do professor. E que a escola, por meio das ações relatadas pelos professores, coloca as **crianças** como centro no processo de **aprendizado**.

Nesse sentido, a escola prioriza as relações, buscando métodos que promovam um aprendizado feliz, entendendo que a felicidade não é contrária a escola. A escola precisa promover um ambiente confortável para que, de fato, forme seres humanos. Almejando essa meta de formação humana, os professores questionam a metodologia aplicada pelas escolas em geral, afirmando que esta não é o ideal de formação humana, uma vez que trabalham com disciplinas isoladas e com o que os professores chamaram de saberes **compartimentados**. Segundo eles, é preciso sair de uma sociedade compartimentada para promover uma sociedade em rede, onde existem vários pontos de apoio entre os conceitos e entre as pessoas e essa sociedade deve ser idealizada por meio de ações pedagógicas na escola.

Nomeamos esta classe como: **A criança e a centralidade do aprender**, cuja temática central foi reagrupada em três subtemas, como pode ser observado na tabela 6:

Tabela 8 – Subtemas de “A criança e a centralidade do aprender”

	Subtemas	Palavras da Classe
1	Os alunos (Crianças)	Aprender; então, aprenderem; colocada; dentro; ideia; crianças; relação; passar; vê; tentar; desafios.
2	Explorando o meio ambiente: educação ambiental como desencadeadora de um ensino interdisciplinar	Ver; relação; colocar; crianças; veem; momento; tenta; desafios; dividido; então; valores; humano; vê; política; pai; lado; aprender; maneira.
3	Sociedade compartimentada x Sociedade em Rede	Compartimentar; então, humano; mercado; principal; sociedade; momento; dividida.

Fonte: Elaborado pela autora.

5.4.1 Os alunos (Crianças)

As palavras que compõem a análise do subtema “Os alunos (crianças)” compuseram a Nuvem de Palavras expressa na figura 36.

Figura 37: Nuvem de Palavras: Os alunos (crianças).



Fonte: Elaborado pela autora.

As palavras **criança**, **aprender**, **relação**, **desafio**, **ver**, **passar** e **colocar** constituíram-se objetos de análise deste subtema e permitiram estabelecer relações entre o que os professores disseram, o que foi observado no cotidiano da escola e o que está expresso nos documentos que orientam as práticas pedagógicas.

Durante o período de observação, verificou-se que os alunos apresentaram características diversas, tanto no sotaque como nas vestimentas. Alguns com perfil mais rural, apresentaram a simplicidade da “roça”, outros com uma bagagem e uma visão de mundo um pouco maior, muito provavelmente advinda da família e das oportunidades de sair para outros ambientes e conhecer outras realidades, apresentam uma postura mais urbana. No

comportamento interpessoal evidenciaram uma relação familiar entre os pares, com conflitos naturais de convivência, mas muito dispostos a compartilhar as vivências. A foto expressa na figura 37 foi tirada durante o intervalo. O momento chamou a atenção durante nossa observação, pois diante de tanto espaço existente na escola, após o lanche, muitos deles preferiram ficar juntos, e se reuniram na escada da escola.

Figura 38 - Alunos juntos no intervalo.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

O uniforme, que é composto apenas por uma camiseta, e que foi vista em várias versões de cores, foi mais utilizado pelas crianças do Ensino Fundamental I e somente por alguns do Ensino Fundamental II. As roupas dos alunos apresentaram características comuns à idade, inclusive a maioria com características bem mais urbanas do que rurais.

Os alunos se mostraram dispostos e ao serem abordados em conversas informais durante as observações na escola, mostraram naturalidade e em nenhum momento percebeu-se tentativas de mascarar situações, tanto na postura como no comportamento durante as aulas.

Assim como qualquer escola, foi observada a presença de alunos mais e outros menos interessados, uns mais e outros menos disciplinados à rotina da escola. Após receber a proposta de atividade, os alunos do Ensino Fundamental II, por exemplo, estavam livres para circular pela escola, alguns se sentavam e faziam a atividade até o fim, e somente em alguns momentos esclareciam dúvidas com os tutores, outros se sentavam com os livros abertos mas facilmente se dispersavam e conversando com os demais colegas. A professora 8 esclarece que:

A autonomia não é uma coisa imediata, não é uma coisa inata, é uma coisa que se aprende. Pra eles aprenderem eles têm que ter uma heteronomia. uma disciplina, que é colocada de fora pra dentro. As regras vão dando segurança pra eles até o momento que eles vão se tornando autônomos (Professora 8).

Durante a aula de Matemática e após estudar o conteúdo proposto, uma aluna perguntou ao tutor se poderia se dedicar a leitura de um livro, pois a Matemática durante tanto tempo a teria cansado. O tutor disse que sim e afirmou que não há porque não permitir, pois já estava próximo ao intervalo e os exercícios realmente eram cansativos. Tal liberdade nas formas de aprender e ensinar, chamam a atenção de quem está acostumado a uma escola **quadrada** com horários e lugares muito bem estabelecidos, na qual qualquer mudança de percurso é vista como desestruturação e encarada como um erro.

Há de se pensar em uma *escola do diálogo*, onde todos são conhecidos, não em sua individualidade, mas em sua unicidade. Uma escola em que cada aluno seja percebido e repetido em sua maneira de pensar e expressar seus desejos e, neles, suas potencialidades (JOSÉ, 2008, p.92).

A escola está em busca deste trabalho interdisciplinar que envolva os alunos, respeitando-os em sua individualidade e permitindo que eles se tornem autônomos no processo de aprendizagem, sem desconsiderar que esse processo é gradativo e que, portanto, necessita de tempo e dedicação, a cada chegada de novos alunos como pode ser observado na fala da professora 8:

[...] que é a ideia de que todos os temas perpassam as disciplinas, não é você tratar do tema especificamente em cada conteúdo, em cada disciplina, e aí depois a ideia que as crianças façam essa relação. Mas não é garantido que eles façam [...]. Eu acredito que o que a gente faz é interdisciplinaridade, a gente procura trabalhar os conteúdos relacionando mas, ainda, mesmo com essa forma que a gente está utilizando, de auto estudo. (Professora 8)

A professora 8, gestora da escola, foi bastante acolhedora e estava predisposta a receber esta pesquisa. Feliz em mostrar o trabalho da escola, orgulhosa pelo que já conquistaram, mas com um olhar muito além do presente. Pôde-se perceber uma grande disposição para a construção de um futuro de sucesso para a escola, apesar de estar ali desde o início, em nenhum momento demonstrou a sensação de “trabalho cumprido”, em suas falas evidenciou incerteza e inquietação sobre o trabalho que vem sendo feito, sempre querendo aprimorar, ponderar e reformular para acertar, demonstrando o princípio da espera.

A gestora também é professora e está sempre muito próxima de todos no ambiente escolar. Apresentou um relacionamento muito sincero e humilde para com os alunos. Demonstrou-se segura de seus ideais e disposta a aprender e ensinar com todos a sua volta. Ela ensina pelo exemplo e é muito bem reconhecida por seus pares. Não tem medo de mostrar

as fraquezas da escola e demonstra disposição para aprimorar o trabalho da instituição. Ficou claro que a história dessa escola se mistura com a história de vida dessa gestora.

A Professora 5 ressaltou o seu maior incentivo de trabalhar nesta escola apontando tanto aprendizagem dos alunos, como a sua aprendizagem no convívio com a gestora:

O meu incentivo principal são os alunos. É ver que eles estão aprendendo, a cada sondagem que eu dou, ver que eles foram bem, que eles conseguiram absorver o conteúdo e o principal desse objetivo é estar do lado da diretora, aprender, tentando aprender tudo que ela passa, ensinando. Porque, só quem convive com a diretora sabe o quanto isso é motivante. Ela dá força para gente, o jeito que ela explica, o jeito que ela fala, a maneira de conduzir uma aula. (Professora 5)

A Professora 8 consegue despertar nos demais professores esse olhar para o aluno e ela faz isso a partir do exemplo.

Eu acho que é uma grande característica da nossa escola estar sempre olhando para o aluno. Estamos fazendo o bem para ele. O olhar o que ele está conseguindo. Você vê que ele está evoluindo, que tem desafios, e que ele vence esses desafios, isso dá mais vontade de aprender. E que ele tenha prazer de buscar o conhecimento. Eu acho que isso faz com que a gente seja sempre flexível e estar mudando (Professora 8).

Despertar o olhar para o aluno não é uma missão muito simples, uma vez que, historicamente, a educação sempre esteve voltada ao professor e os ensinamentos pré-selecionados pela sociedade que foram refletidos no currículo. O trabalho desta escola é justamente propor o contrário e transparecer esse trabalho nas ações, não somente nos documentos. Portanto, mudança nos documentos pedagógicos é recorrente, há sempre uma reflexão sobre os pontos a serem alterados, levando em conta o que foi ou não útil para o aprendizado das crianças. Sobre isso, Fazenda (2006) afirma que:

Entendemos por atitude interdisciplinar uma atitude ante alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos não consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo, atitude de humildade ante a limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio, desafio ante o novo, desafio em redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas; atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida. (FAZENDA, 2006, p.75)

A atitude interdisciplinar foi evidenciada na responsabilidade, alegria e encontro, nas ações pedagógicas observadas na escola, nas falas dos professores e nos documentos que fundamentam o projeto da instituição, mas sobretudo, nas pessoas que estão presentes ali: no

olhar, nos gestos, nas falas, nas formas de expressão e na visão ampla com relação as coisas e os rumos do mundo.

5.4.2 Explorando o meio ambiente: educação ambiental como desencadeadora de um ensino interdisciplinar

As palavras que compõem a análise do subtema “Explorando o meio ambiente: educação ambiental como desencadeadora de um ensino interdisciplinar” compuseram a Nuvem de Palavras expressa na figura 38.

Figura 39: Nuvem de Palavras- Explorando o meio ambiente: educação ambiental como desencadeadora de um ensino interdisciplinar.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Desde o início, mas a gente sempre teve uma liberdade, o próprio espaço ali proporciona isso. É difícil você ficar dentro da sala de aula tendo aquela natureza exuberante ali fora. Desde o início, já tínhamos essa diferença de ter aula ao ar livre e só esse fato já muda a relação. Eu acho que sempre foi uma escola diferente no sentido de fazer práticas diferentes, de observar a natureza, de ver o bicho e saber como é que é esse bicho. (Professor 3)

O professor 3 está entre os professores mais antigos da escola e aponta a natureza como principal desencadeadora das práticas interdisciplinares desta escola. Para ele, não seria possível criar um escola em meio a mata e continuar ensinando somente dentro da sala de aula. Para ele, desde o início, a escola sempre estabeleceu uma relação diferente entre as formas de aprender e ensinar, pois sempre possuíram uma maior liberdade, utilizando do espaço verde.

A exploração do espaço verde em seu entorno, propicia experiências extremamente significativas que exaltam a relação com o meio ambiente e desenvolve o respeito pela natureza e pelos animais. Fazer parte de uma escola que se localiza em meio à mata, não traz por si só essa relação significativa com a natureza, é preciso que os agentes envolvidos nesse processo expressem essa atitude interdisciplinar que resgata a importância do envolvimento prático e dessa relação produtiva com o material natural presente ali que muito valioso.

A relação entre aluno e conhecimento é ativa, onde o mesmo é coautor. O conhecimento é obra coletiva construída a partir do momento em que se cria relação com a bagagem sócio-histórico-cultural, inter e intrapessoal. Esta relação é mediada pela diversidade de linguagens do grupo. A história do indivíduo se insere em tantas outras e vice-versa. História de vida e de linguagens, onde o conhecimento é uma obra inacabada. (LIMA, 2001, p.164)

Um outro professor evidenciou em sua fala a relação da escola com a área ambiental, o que remete à perspectiva de desenvolvimento de uma **Consciência terrena**, proposta por Morin (2011).

Se tivesse que colocar a escola dentro de uma categoria, acho que a gente poderia incluir como uma escola ambientalista, uma escola de cunho ambiental. (Professor 7)

O professor em questão tem formação na área de Ciências Naturais e Biológicas e também é responsável pela realização de práticas de trilha que são realizadas na mata, no entorno da escola. Esse tipo de aula é parte essencial do ensino interdisciplinar e colabora, principalmente no ensino da Biologia e no desenvolvimento da consciência ambiental dos alunos, como pode ser observado na figura 39.

Figura 40 - Aula de educação ambiental- Trilha



Fonte: Arquivo da escola.

Os alunos vão para a mata acompanhados do professor que faz a mediação do olhar atento para o que está acontecendo ao redor. A experiência que os alunos adquirem nessas trilhas é extremamente significativa. Por lá eles observam animais, diversas espécies de plantas e o riacho que fica nas imediações da escola.

O roteiro da trilha dependerá do planejamento de aula do professor, levando em consideração a estação do ano e a temperatura, exaltando o que poderá ser observado nessa época do ano. As trilhas podem ser feitas em épocas extremamente frias, passando pela experiência de sentir a neblina enquanto caminham por entre as árvores, como também pode ser feita em um lindo dia de sol permitindo que as crianças se deitem na grama ou entrem para se banhar na cachoeira, como pode ser observado nas figuras 40 e 41.

Figura 41 - Aula de educação ambiental- Chegada



Fonte: Arquivo da escola.

Figura 42 - Aula de educação ambiental - Banho de cachoeira



Fonte: Arquivo da escola.

A professora 5 apontou as trilhas como fonte colaboradora de suas aulas. Apesar de não ser a professora responsável, ela afirmou durante a entrevista que participa sempre dessas

vivências e que elas acontecem quase que semanalmente. O resultado de todo esse trabalho pode ser evidenciado na sala de aula, observando que o olhar das crianças sobre o conteúdo fica muito mais atento, relacionando o que foi visto na trilha e conteúdo proposto pela professora e pelos livros.

As vezes, as crianças ligam os conteúdo na aula de educação ambiental. Por exemplo, a gente vai fazer uma trilha, e eles veem várias coisas, então eles vão fazendo essa ligação, daquilo que viram na trilha e eu já aproveito e a gente concilia (Professora 5).

Conseguir trabalhar junto com os professores de outras disciplinas e propor relação entre os conteúdos, sem precisar estar sempre preso a horários fechados, também é um diferencial importante para os processos de aprendizagem, segundo o professor 7:

Eu trabalho em mais duas escolas, e para começar, aqui a gente não tem um conteúdo como direcionador de cada momento de aula. Tanto é que nem estamos divididos em um momento de aula, aqueles cinquenta minutos das escolas normais. Eu acho que isso já propicia bastante também, coisa que em outras escola eu não consigo, eu tenho um horário quadradinho e fechado. Então, lá são cinquenta minutos de ciências, cinquenta de história, cinquenta minutos de matemática e não tem nenhum momento previsto dentro desse horário onde as disciplinas ou mesmo os professores com os alunos possam conversar. Mesmo que eu tenha várias turmas de uma mesma série, por exemplo. (Professor 7)

Ter um tempo mais livre, levar os alunos para a mata, poder se relacionar com os professores das demais disciplinas, promover o que Fazenda (2006) chama de Ritual de encontro, é o que o Professor 7 aponta como fator importante nesta escola e que se difere das demais escola que ele trabalha. Para Fazenda (2006),

Num trabalho interdisciplinar é fundamental reverse os quatro elementos fundamentais de uma sala de aula: espaço, tempo, disciplina e avaliação – mantendo certos aspectos e rotina e transgredindo outros em direção a audácias maiores. (FAZENDA, 2006, p.71)

Durante a observação, pudemos constatar essa relação de trabalho em conjunto, que acaba por fortalecer o ensino voltado a formação humana. Contudo, a questão das relações entre os professores também é afetada pela questão financeira, a vontade de se reunir e trabalhar sempre em equipe, acaba por não acontecer pela falta de tempo disponível nos momentos em que cada docente se prontifica a cumprir na escola, como aponta o professor 7:

Mas a formação da pessoa é bastante marcante. Os ideais, o conhecimento que vai formar a pessoa mesmo. Eu acho que o maior desafio no momento é a gente conseguir botar em prática aquilo que a gente mentaliza, que a gente idealiza, na

verdade. Não é tão simples você imaginar uma escola onde os alunos tem autonomia, onde o conteúdo ou o interesse, ou o projeto permeia tudo sem você conseguir desvencilhar totalmente de aula ou totalmente de um livro. Onde a liberdade seja total mesmo. E também, nos moldes que a escola trabalha a questão financeira e o tempo disponibilizado para cada um aqui dentro. O tempo mesmo é muito pouco. (Professor 7)

Sobre as formações semanais que os professores precisam fazer para planejar as ações e conseguir uma visão geral do que está acontecendo na escola a Professora 8 aponta a dificuldade, também relacionada à questão financeira e de como os professores se mantêm na escola, somente com uma ajuda de custo.

No ano passado a gente conseguiu manter as reuniões, porque tem um horário, de manhã, do sexto ao nono [ano], que os alunos tem Educação Física. Então nós fazemos a reunião enquanto a professora de Educação Física dá aula pra todos eles juntos em um grupo só. Aí a gente estuda o que é uma educação democrática, a gente vê o dia a dia das crianças, faz os planejamentos semanais, replaneja. Toda semana tem coisas para gente mudar porque é um sistema que ainda nós não dominamos, não estamos felizes com o resultado, então, as reuniões do sexto ao nono são dessa forma. (Professora 8).

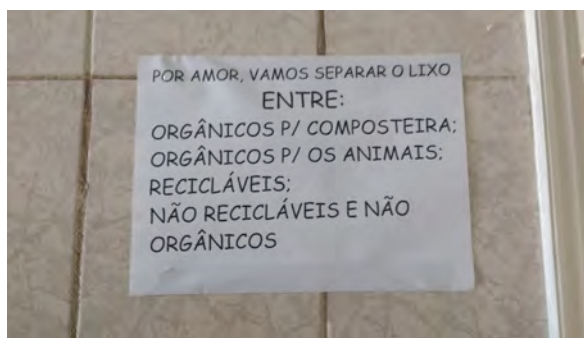
Observamos que o que mantém o funcionamento da escola é, de fato, a força de uma ideologia, uma visão de um ideal de educação compartilhada por esse grupo. Assemelha-se ao que Fazenda (2006, p. 71) anuncia: “Numa sala interdisciplinar todos se percebem e gradativamente se tornam parceiros. Nela, a interdisciplinaridade pode ser aprendida e pode ser ensina, o que pressupõe um ato de perceber-se interdisciplinar.”

Esta questão foi abordada também pelo Professor 4, um dos mais novos do grupo:

Eu gostei de ser professor mas não gostaria de trabalhar nesse regime mais tradicional [...] A primeira coisa é que é uma escola no meio do mato que te propicia um milhão de vivências até de rotina. As crianças aqui tem que se preocupar com o lixo, então, todo mundo lanchou e agora? Vamos separar o lixo - o que é para jogar na horta: joga na horta (Professor 4).

A relação com a natureza é algo que sempre está presente nos discursos, e sempre que citada nas entrevistas despertava o nosso olhar nas observações. O cartaz, expresso na figura 42, estava colado no refeitório da escola e foi fotografado enquanto observávamos o almoço dos alunos.

Figura 43 – Cartaz- Separação do lixo



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Para manter o funcionamento da escola e seus ideais ambientalistas, os professores hoje precisam muito dos pais presentes e ativos na escola, como apontou o Professor 4:

Agora, a gente vê um movimento de muitas pessoas que estão vindo, principalmente de São Paulo pra cá, por conta da escola. O que que essas pessoas esperam? Eu não sei, eu acho que é realmente uma educação voltada pra outras coisas. Um trabalho voltado para valores humanos, um trabalho com ecologia, preservação da natureza, isso tudo, assim, que, cada vez mais a gente vê que isso é um problema atual. E é um problema que vai se arrastar aí por várias gerações. De uns tempos pra cá, as pessoas, de modo geral, alguns pais, e eu vejo um movimento que cresce, estão mais preocupados em participar da educação, então, por exemplo, aqui é uma escola que viveu vários momentos muito diferentes, começou como orfanato, depois veio a financiadora e agora a gente aqui, não tem mais isso. Nós estamos tentando estabelecer, o que não está nem um pouco concretizado, uma escola gerenciada, vamos dizer assim, pelos pais. (Professor 4)

O trabalho interdisciplinar também tem relação com a participação dos pais na escola. O entendimento que os pais possuem sobre educação também torna-se um desafio quando esse diverge do que a escola propõe. Nesse sentido, apesar de existir um movimento de busca por uma educação diferente por parte de alguns pais, na escola também encontram-se pais que não entendem muito bem essa dinâmica diferenciada, lembrando que a escola encontra-se em uma área rural, com pessoas mais simples e que possuem, como em muitos outros lugares, uma olhar mais tradicional para o ensino.

Bom, interdisciplinar, é assim, é como tem os projetos, a gente faz muito assembleia para discutir problemas de disciplina, muitas vezes acontece de uma manhã inteira você ficar debatendo um assunto, e, pelo menos no começo, para os pais é um pouco difícil, porque eles pensam: como é que meu filho fica uma manhã inteira na escola e não vem nada escrito no caderno? Então, eu acho que os pais

entenderem esse tipo de trabalho é um desafio, isso é um problema, que a gente tem. Os pais tem que estar mais presentes na escola, uma escola desse tipo funciona melhor se os pais também participarem. A gente não consegue tanto isso ainda. Mas aos poucos eles estão se envolvendo, então a gente promove mutirões, mutirão é importante porque além de ter esse aspecto material de ajudar a escola, tem o aspecto de participação, os alunos ficam mais cuidadosos: ó, não suja essa parede porque foi meu pai que pintou. Então tem uma relação mais afetiva com a escola. Desafios, então, é a relação com os pais. (Professor 3)

Segundo o Professor 3, o relacionamento com os pais acaba se tornando um desafio. As formas de reverter esse desafio seria exatamente trazer os pais para dentro da escola, melhorando as relações entre todos os envolvidos e o ambiente escolar. Seria uma espécie de relacionamento em rede, onde todos se apoiam, cada um colaborando mais em um ponto da rede, em que todos são importantes para compor o todo.

Por outro lado, a Professora 2 aponta como importante o trabalho colaborativo desenvolvido pelos professores da escola:

Os professores não estão ali competindo, ou como rivais, como eu já vi isso em outras escolas, e é uma coisa muito triste de ver. Os professores **estão** a fim mesmo de inovar, de **aprender** junto com as **crianças**, sempre aceitando os **desafios** do que é ser educador, competindo com todas essas **questões** vigentes desde o uso de eletrônicos, desde a competição do mercado. Eu acho que todo educador tem que ser um pouco idealista, apesar dessa palavra já estar um pouco desgastada, que a educação ela é transformadora. E que, se não for pensar assim, a gente para. (Professora 2)

O relacionamento e a união desses profissionais visando um ideal é o que movimentou e movimenta essa escola durante todos esses anos de trabalho. A busca por um sociedade cooperativa, com valores e preocupada com questões do todo, do mundo, do meio ambiente é o que a diferencia das demais escolas. E o que a aproxima das demais são, justamente, os desafios. Os professores que ali estão não vivem em um paraíso de possibilidades, sofrem com a falta de recursos, se desdobram em busca de um ideal e estão o tempo todo buscando reafirmar o seu trabalho e fazer com que a sociedade reconheça sua importância. Para eles, essa luta deve continuar ali mesmo, na escola, é assim que acreditam que vão mudar o mundo, fazendo a diferença e de forma diferente.

5.4.3 Sociedade compartimentada X Sociedade em rede

As palavras que compõem a análise do subtema “Sociedade compartimentada x Sociedade em rede” compuseram a Nuvem de Palavras expressa na figura 43.

Figura 44: Nuvem de Palavras: Sociedade compartimentada x Sociedade em rede.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As palavras **compartimentar**, **momento**, **sociedade**, **mercado**, **principal**, **humano** e **dividir** apontam para a discussão sobre uma atitude de mudança de foco, partindo de um ensino fragmentado, que é fruto dessa sociedade fragmentada, para um ensino mais abrangente, que desperte o olhar para o todo e priorize as complexidades de cada aluno, enxergando-o em sua amplitude.

Esta perspectiva nos remete a Antropoética defendida por Morin (2011):

A antropoética instrui-nos a assumir a missão antropológica do milênio:

- Trabalhar para a humanização da humanidade;
- Efetuar a dupla pilotagem do planeta: obedecer a vida, guiar a vida;
- Alcançar a unidade planetária na diversidade;
- Respeitar no outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo;
- Desenvolver a ética da solidariedade;
- Desenvolver a ética da solidariedade;
- Desenvolver a ética da compreensão;
- Ensinar a ética do gênero humano. (MORIN, 2011, p.94)

Para Morin (2011), a Antropoética é uma esperança na humanidade, a esperança de que ela consiga se tornar de fato humana. Que seja uma humanidade que tenha cidadania e consciência planetária. A antropoética é uma consciência individual que vai além da individualidade.

É achar, realmente que o conhecimento ele é uma coisa que está aí e que ninguém é dono desse conhecimento e que a função do professor, na verdade não é professorar, não é subir num púlpito e falar: é assim! A função do professor, seria conseguir

ajudar, e não atrapalhar os alunos no desenvolvimento cognitivo e nas capacidades de cada um. (Professor 1)

O professor 1 acredita o estrutura pedagógica desta escola está ligada a uma ideologia pedagógica compartilhada por seus pares. Para ele, os docentes envolvidos no projeto desta instituição, tem um posicionamento educacional fundamentado na crença de que a Educação deve ser responsável por formar pessoas na sua plenitude, e não só uma pessoa com formação fragmentada e direcionada ao mercado de trabalho. Que conhecimento é de todos e não pode estar a serviço de hierarquias de poder na sociedade. Ele acredita que a Educação tem a responsabilidade de formar pessoas **íntegras e felizes**. Portanto, estar ativo no movimento pedagógico desta escola é oferecer uma alternativa para o ensino formal dominante, que há tempos, deixa questões importantes, como a formação do ser humano, de lado.

O principal, pra mim são duas coisas, elas estão interligadas: a principal é que na maneira que a gente estuda, na maneira que a nossa sociedade está organizada hoje, as coisas são compartimentadas. E isso tem várias funções. A função que se diz é que é pra ficar mais fácil. Mas o que que acontece? A partir do momento que você tem as coisas em compartimentos você deixa de enxergar o compartimento que está do lado e você para de fazer relação entre uma coisa e a outra. Então, você passa a não dominar todo o processo, e a partir do momento que você não domina todo o processo, você precisa de alguém que conheça todo o processo para te dizer o que vai acontecer e que o você tem que fazer agora. Então, eu acho que a nossa sociedade está dividida dessa maneira, por isso, acho que a escola está dividida dessa maneira. Portanto, quando você trabalha compartimentado, você impede a visão do todo. (Professor 1)

Segundo o Professor 1, a escola tradicional reproduz a sociedade, permitindo que as relações de poder se fortaleçam a partir de práticas pedagógicas que fragmentam os conhecimentos, e deixa algumas pessoas mais dependentes de outras, hierarquizando a sociedade a partir da seleção do que cada um deve enxergar. Quando as coisas estão em compartimentos, a visão fica limitada e os saberes estanques.

Segundo o Professor 4, esta escola enxerga o conhecimento de forma mais complexa e livre, valorizando muito mais o processo do que o resultado final.

Aqui o foco é muito mais no processo, as vezes, a gente não sabe nem se o projeto final de algumas coisas vão acontecer. Por exemplo, eu estava conversando com um professor sobre invenções, eles estavam tentando desenvolver um drone, com sucata, para fazer o mapeamento aqui da área, sobrevoar, enfim. É um projeto muito legal, mas não tem nenhuma garantia que essa turma vá conseguir fazer um drone, até por uma questão de recurso. Essa coisa do processo é lidar um pouco com o ego de se planejar mas sair tudo completamente diferente do que a gente planejou e eles aprenderam, as vezes, um coisa que também não estava na nossa expectativa que conseguissem fazer. Que eles acessem pontes que nós não imaginávamos que eles

fossem acessar. Isso para mim tem sido lidar com as minhas expectativas diante do que acontece. Mas, sinceramente, eu acredito que, pode ser uma coisa muito genuína, é que a gente tem que realmente começar a pensar um pouco mais no mundo que a gente vive, como é que a gente está, como é que a gente está tratando ele, esse tipo de coisa. (Professor 4)

Assim, para o Professor 4 o processo de aprendizagem que acontece durante a realização de um projeto, onde os saberes estão interligados é muito mais rico, e traz muito mais resultado com relação as coisas importantes que precisamos para o mundo, do que as disciplinas isoladas.

O Professor 1 apresenta como alternativa a esse ensino fragmentado, uma educação que contemple um ensino em rede para uma sociedade em rede. Para ele os alunos precisam aprender a estabelecer relações em rede entre o conhecimento das coisas e, também, entre as pessoas.

A partir do momento que você começa a estudar as coisas, de uma maneira, com relações, você passa a ver que não existe uma única verdade, que existe várias verdades e que essa verdade, que agora pra você é verdade daqui três dias pode mudar. (Professor 1)

O Professor 1 argumentou que quando o ensino permite o estudo em rede, os educandos conseguem enxergar que não existe uma única verdade e que o conhecimento é interminável, inclusive o conhecimento científico que, muitas vezes, é visto como uma verdade absoluta. Assim, a rede de busca por um conhecimento complexo e interminável deve ser desenvolvida na escola, e esse conhecimento em rede, diferente do fragmentado que limita, deve ser responsável por nos fazer perceber as ligações e inconstâncias das coisas do mundo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo um balanço geral de tudo que li, estudei e vivenciei nesse percurso de mestrado, parece-me que a pesquisa interdisciplinar não é tão convencional quanto parece. E mesmo que muito se fale em Interdisciplinaridade e que exista um referencial teórico há mais de trinta anos que produz literatura sobre essa temática no Brasil e sobre projetos nacionais, na escola ou nos meios acadêmicos, e mesmo ainda em um Mestrado Interdisciplinar, pouco se conhece sobre os conceitos de Interdisciplinaridade, e as posturas interdisciplinares ainda causam um pouco de estranhamento.

Os princípios de Humildade, Coerência, Respeito, Espera, Desapego e Olhar, expostos e trabalhados nesta pesquisa, ainda são raridade nos comportamentos da academia, infelizmente. Aliás, em uma sociedade que vivencia desde sempre uma Educação ligada ao poder, onde se aprende a hierarquizar conhecimentos e onde o conhecimento erudito se sobrepõe ao popular, apenas por uma questão de força e dominação, não poderíamos esperar algo diferente. Nesta sociedade, ser Humilde nem sempre reflete algo bom, uma vez que a humildade pressupõe renúncia, e renunciar é perder, e perder é ruim nesse mundo de competitividade, onde quem tem mais e melhor é vencedor.

Ser Coerente, nem sempre é possível, nesta sociedade que exalta a prolixidade e desconsidera o discurso simples e sincero, prefere grande textos “belos”, redundantes e falsos, à uma palavra dita no português incorreto, com boa intenção. O Respeito necessita do desenvolvimento de um Olhar, interno e externo, o que acaba sendo deixado de lado nessa correria, onde se recebe medalhas por se chegar na frente a todo custo e desconsiderando a riqueza do percurso. O Desapego então, onde tudo é ego e posse, fica difícil acreditar na renúncia como processo de crescimento, seja ele pessoal ou profissional. Ante a tudo isso a Espera nem sequer é lembrada, num mundo imediatista, vale mesmo o que é visível a todos, e não se espera por dar sentido à prática, mas sim, a valorização de quem faz melhor e em menos tempo.

Talvez, o leitor possa achar essa minha primeira consideração um pouco dura e controversa, já que esta pesquisa visa entender quais os mecanismos de garantias de práticas interdisciplinares em uma escola que apresenta um currículo diferente da maioria, mas acredito que ela seja necessária para introduzir as considerações finais, uma vez que não é tão simples promover um trabalho interdisciplinar e é necessária muita luta, muito “nado contra a corrente”.

Esta pesquisa objetivou investigar os pressupostos necessários para a efetivação de práticas interdisciplinares na perspectiva de professores de uma escola de educação básica. No início desta pesquisa, buscou-se escolas que apresentavam práticas reconhecidas na região como “diferentes” da maioria das escolas e que apresentavam uma hipótese de trabalho interdisciplinar. Estabeleceu-se como primeiro requisito que a escola fosse pública, uma vez que esta pesquisadora considera a importância de práticas inovadoras na rede pública, partindo do pressuposto de que o Estado tem a função de oferecer uma educação gratuita, de qualidade e para todos. Na busca por uma escola que realiza práticas “diferentes” encontrou-se a escola que se estabeleceu como objeto desta pesquisa que iniciou sua trajetória como instituição privada, com serviço público, e hoje vive um misto de financiamento privado, comunitária e público (prefeitura).

A Atitude Interdisciplinar da gestora começou a transparecer a partir do primeiro contato telefônico com a escola. Sem conhecer esta pesquisadora e nem entender muito bem sobre o que se tratava a pesquisa, a gestora foi muito acolhedora. Mostrou-se disposta a participar da pesquisa e mostrar a escola em todas as suas nuances. O contato com a escola foi durante as entrevistas e observações realizadas em dias diversos, dependendo da disponibilidade dos professores. Contatados por e-mail, por telefone ou até mesmo abordados no “corredor” da escola, todos foram muito atenciosos e demonstraram confiança na gestora. Os princípios de Humildade, Coerência e Desapego foram evidenciados nesses contatos. Não se mostraram acuados, nem um pouco preocupados em esconder alguma prática. Com o discurso muito coerente com as práticas posteriormente observadas na escola, se mostraram dispostos a responder as questões, sem pressa e preocupados em atender as expectativas da pesquisa.

A história da escola tem muito significado ante a interdisciplinaridade nas práticas da instituição. O financiamento inicial que trouxe um certo conforto e deu estabilidade e confiança nas formas de ensinar e nos primeiros passos da instituição enquanto escola, no sentido contrário, após a perda do financiamento desenvolveu a **Espera** e a autocrítica, tirando os agentes ali presentes de sua zona de conforto, fazendo-os testar seus ideais, ante todas as dificuldades e percalços que surgiram quando esse financiamento foi cessado. Ter **Humildade** de começar de novo e batalhar formas de se manter, foram os desafios desta escola nos últimos anos.

Os espaços falam por si, a natureza gritante, é norteadora de uma “consciência terrena”, de uma preocupação com a sustentabilidade do planeta, começando com simples

ações, como a de se preocupar com o lixo produzido ali e também com efetividade no projeto com trilhas na mata que fica no entorno da escola.

Enfim, muitos foram os significados desvelados nesta pesquisa, muito conhecimento foi compartilhado durante as entrevistas, observações e conversas informais. A partir do material estudado e das observações realizadas na escola e das análises no decorrer desta pesquisa, evidenciou-se que há práticas interdisciplinares nesta escola e que os agentes envolvidos apresentam Atitude Interdisciplinar.

As falas dos professores, tratadas pelo *software* IRaMuTeq, foram categorizadas em quatro Classes de Palavras, as quais demonstram as temáticas mais recorrentes no discurso dos docentes.

A primeira Classe “Caminhos para aprender: quem são os sujeitos” apresentou questões relevantes acerca de como os docentes compreendem o aluno enquanto sujeito único, e como o trabalho do professor está a serviço da construção da autonomia desse aluno. Nesse sentido, a interdisciplinaridade é apontada pelos docentes como uma possibilidade de se construir conhecimento em rede.

Tematicamente relacionada à Classe 1 está a Classe 4, denominada por “A criança e a centralidade do aprender”. Os professores apontaram que o ambiente da escola promove a educação ambiental como propulsora de um ensino interdisciplinar, fomentado pelas ações formativas e pela compreensão de que é preciso lutar por uma sociedade em redes, em contraponto a uma sociedade fragmentada.

A Classe 2, por sua vez, “História da escola: um lugar que é meu”, evidenciou o ambiente da escola, o sentimento de pertencimento dos professores quanto a este espaço e a sua responsabilidade quanto à construção, material e ideológica da escola.

Intimamente ligado a ela, está a Classe 3, que traz a tona os “Valores” que compõem a escola, sua missão e visão, a perspectiva que compreende a educação como a grande propulsora da mudança “do mundo”, além de permitir a discussão sobre a dificuldade financeira da escola e os mecanismos para a sua autossustentação.

Constatou-se que a estrutura do prédio, a história da escola, a história dos agentes envolvidos, a visão de mundo e a concepção de Educação dos professores, a formação contínua e diária, são mecanismos de promoção e manutenção das práticas interdisciplinares nesta escola.

O histórico financeiro instável da instituição comprometeu, mas não promoveu o fracasso nem foi fator decisivo na Atitude Interdisciplinar dos professores. Há afetividade no envolvimento com a escola. A escola e o seu sucesso fazem parte do projeto de vida de alguns

professores. Toda essa dedicação vislumbra vontade de se entregar ao projeto, por parte de quem chega. O brilho nos olhos existe e é sempre renovado. Mesmo diante dos percalços, todos se dedicam e acreditam no futuro da escola, mesmo quem já está lá há quase trinta anos. Ali não se carrega somente o nome da escola, há de fato, um pertencimento, uma vontade de sucesso e a busca por uma Educação diferente da do mercado.

Os objetivos foram cumpridos e discutidos no corpo da pesquisa, no entanto, acredita-se que se houvesse mais tempo, o trabalho poderia ficar muito mais completo, pois no decorrer da pesquisa percebeu-se que seria muitíssimo pertinente investigar a perspectiva dos alunos, ex-alunos e suas famílias. Durante a pesquisa, esta pesquisadora obteve contato com essas pessoas, e de certa forma, são resultados do trabalho que a escola realiza. Durante este contato os egressos apresentaram um discurso muito parecido, citaram valores e exaltaram o tipo de Educação que a escola oferece, mais humanizada e não muito pautada no mercado, mas sim nas pessoas. Contaram sobre como essa experiência de estudar nesta instituição mudou suas vidas e concepção de mundo.

Nesse sentido, talvez o que tenha faltado nessa pesquisa, seja evidenciar os resultados desse tipo de Educação, a partir da voz dos egressos, sejam eles pais ou alunos, uma vez que esse *feedback* também traz motivação e foi citado nas entrevistas como estímulo dos docentes nessa caminhada. Olhar os frutos desse trabalho é fundamental para entender a influência das práticas interdisciplinares promovidas por essa instituição, trabalho este que poderá ser destinado em uma pesquisa futura.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T.T.O. **Práticas corporais educativas: movimento interno e externo do ser interdisciplinar**. 2013. 120 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2013.

ALVES, C. Humildade. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.) **Dicionário em Construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 61-64.

ARANHA, M. L. A.; Martins, M. H. P. **Filosofando: Introdução à filosofia**. 5. Ed. São Paulo: Moderna, 2013. 400 p.

ARROYO, M. **Currículo: território em disputa**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Os educandos, seus direitos e o currículo**. 2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Pinto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70. 2011. 274 p.

BODGAN C. R.; BIKLEN K. S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1995. 334 p.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso: abr. 2015.

CAMARGO; B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. *Temas em Psicologia*, v.21, n.2, p. 513-518, 2013.

CASADEI, S. P. **O tempo e as histórias de vida: contribuições para a pesquisa interdisciplinar**. 2014. 165 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2014.

CASCINO, F. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 35-39.

DAY, C. 2001. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**, Vol 7 de Currículo, Políticas e Práticas. Porto Editora, 2001. 351 p.

DOMINGUES, R.M. **O desenho de cursos por competências como possibilidade de intervenção interdisciplinar nas qualificações profissionais**. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2015.

DUARTE, R. **Entrevistas em Pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou ideologia**. 6. ed: de 2011. São Paulo. Loyola, 1979

_____. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2001. p.272.

_____. **Interdisciplinaridade: Qual o sentido?.** 2.ed. São Paulo: Paulus, 2006. 84 p.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** 15. ed. São Paulo: Papirus, 2008. 147 p.

_____. **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. 201 p.

_____. **Práticas interdisciplinares na escola.** 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2013. 181 p.

FERNANDES, P. J. C. **As relações humanas na escola: fundamentos epistemológicos e ontológicos para uma interdisciplinaridade na educação.** 2014. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2014.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário do Aurélio.** 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 856 p.

FURLANETTO, E. C. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2001. p. 35-39.

GALIAN; LOUZANO. 2014. **Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014.

GARCIA, J. **Interdisciplinaridade, tempo e currículo.** 2000. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2000.

GIACON, B. D. M. Coerência. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2001. p. 35-39.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

GUSDORF, G. **Professores para quê?.** Martins Fontes. 2003

HARPER, B. et al. (Org.) **Cuidado escola.** São Paulo: Brasiliense. 1980.

JOSE, M.A. M. **Currículo escolar e diversidade cultural.** Taubaté: UNITAU. 2010. 82 p.

JOSGRILBERT, In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2001. p. 35-39.

JUSTINA. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2001. p. 35-39.

LENOIR, I. **Três Interpretações Da Perspectiva Interdisciplinar Em Educação Em Função De Três Tradições Culturais Distintas.** Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006.

LIMA, In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2001. p. 35-39.

MOREIRA. A. F. B.; CANDAU. Vera Maria.. **Currículo, Conhecimento e Cultura**. In: BEAUCHAMP.J. PAGEL.D. S. NASCIMENTO. A. R. Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica. 2007. 48 p.

MOREIRA. A. F. B.; SILVA. T. T. Sociologia e Teorias Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA. A.F. B.; SILVA. Tomaz Tadeu. (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995. p.7-38.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 102 p.

PADILHA, P. R . **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

PORTAL DO MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf >. Acesso em: abr. 2015.

REALE. G. **História da Filosofia**: Filosofia pagã antiga, v1.Giovani Reale, Dario Antiseri; trad. Ivo Storniolo. Paulus, São Paulo.2003.

RIBEIRO. T. F. **O sujeito em formação por meio das histórias de vida na construção das narrativas interdisciplinares**. 2013 f. (Mestrado em Educação)). Pontifícia Universidade Católica de são Paulo, São Paulo. 2013.

RODRIGUES. R. M. **No cultivo da Filosofia: uma colheita interdisciplinar nos subterrâneos da rede estadual**. 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação)). Pontifícia Universidade Católica de são Paulo, São Paulo. 2013.

SACRISTAN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. trad. Ermani F. da F. Rosa. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. 352 p.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. Porto, Afrontamento, 1996.

SILVA.J. P. **Interdisciplinaridade na Gestão educacional: Utopia e Possibilidade?**.2013.82 f. Dissertação (Mestrado em Educação)). Pontifícia Universidade Católica de são Paulo, São Paulo. 2013.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLHA. S.S. **Cartas ao Educador Parcerias, diálogos e experiências interdisciplinares como fazer teatral**. 2015. 138 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de são Paulo, São Paulo. 2015.

SYRGIANNIS. C. **Da Criação à apresentação de propostas: movimento rítmico interdisciplinar desvelado na linguagem**. 2013.129 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de são Paulo, São Paulo. 2013.

TRINDADE, In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 35-39.

VASCONCELLOS, C. S. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. 2. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

YAMAMOTO, M. P. **A prática interdisciplinar no mestrado acadêmico: implicações no desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes**. 2013. 319 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2013.

YOUNG, M. F. D. **Teoria do currículo: o que é e por que é importante**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 151, 2014.

ANEXO V – Músicas que inspiraram a análise

Construção

(Chico Buarque)

Amou daquela vez como se fosse a última
Beijou sua mulher como se fosse a última
E cada filho seu como se fosse o único
E atravessou a rua com seu passo tímido
Subiu a construção como se fosse máquina
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
Tijolo com tijolo num desenho mágico
Seus olhos embotados de cimento e lágrima
Sentou pra descansar como se fosse sábado
Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe
Bebeu e soluçou como se fosse um náufrago
Dançou e gargalhou como se ouvisse música
E tropeçou no céu como se fosse um bêbado
E flutuou no ar como se fosse um pássaro
E se acabou no chão feito um pacote flácido
Agonizou no meio do passeio público
Morreu na contramão atrapalhando o tráfego

Amou daquela vez como se fosse o último
Beijou sua mulher como se fosse a única
E cada filho seu como se fosse o pródigo
E atravessou a rua com seu passo bêbado
Subiu a construção como se fosse sólido
Ergueu no patamar quatro paredes mágicas
Tijolo com tijolo num desenho lógico
Seus olhos embotados de cimento e tráfego
Sentou pra descansar como se fosse um príncipe
Comeu feijão com arroz como se fosse o máximo

Bebeu e soluçou como se fosse máquina
Dançou e gargalhou como se fosse o próximo
E tropeçou no céu como se ouvisse música
E flutuou no ar como se fosse sábado
E se acabou no chão feito um pacote tímido
Agonizou no meio do passeio náufrago
Morreu na contramão atrapalhando o público

Amou daquela vez como se fosse máquina
Beijou sua mulher como se fosse lógico
Ergueu no patamar quatro paredes flácidas
Sentou pra descansar como se fosse um pássaro
E flutuou no ar como se fosse um príncipe
E se acabou no chão feito um pacote bêbado
Morreu na contra-mão atrapalhando o sábado

Casinha Branca

(Peninha)

Eu tenho andado tão sozinho
Ultimamente
Que nem vejo à minha frente
Nada que me dê prazer
Sinto cada vez mais longe
A felicidade
Vendo em minha mocidade
Tanto sonho perecer
Eu queria ter na vida
Simplesmente
Um lugar de mato verde
Pra plantar e pra colher
Ter uma casinha branca
De varanda
Um quintal e uma janela
Para ver o sol nascer
Às vezes saio a caminhar
Pela cidade
À procura de amizades
Vou seguindo a multidão
Mas eu me retraio olhando
Em cada rosto
Cada um tem seu mistério
Seu sofrer, sua ilusão
Eu queria ter na vida simplesmente
Um lugar de mato verde
Pra plantar e pra colher
Ter uma casinha branca de varanda
Um quintal e uma janela
Para ver o sol nascer
Eu queria ter na vida simplesmente um lugar de mato

verde

Pra plantar e pra colher

Ter uma casinha branca de varanda

Um quintal e uma janela

Para ver o sol nascer

Eu queria ter na vida simplesmente

Um lugar de mato verde

Pra plantar e pra colher

Ter uma casinha branca de varanda

Um quintal e uma janela

Para ver o sol nascer

APÊNDICE VI – Memorial**MEMORIAL**

Memorial

Priscila Aparecida Dias Salgado
2017

APRESENTAÇÃO

Este memorial tem o objetivo de apresentar o meu percurso de carreira relacionando-o a minha história de vida a partir da fundamentação teórica oferecida pelo Mestrado Profissional de Educação - Unitau.

Está organizado em quatro sessões, com subtítulos relacionados a músicas, para que, de forma mais livre, expressasse um pouco do meu envolvimento com a arte. Introdução (sessão I), com o subtítulo “Disparo contra o sol”, apresento um pouco do meu perfil e sobre como pretendo escrever esse memorial. Iniciando a vida escolar (sessão II), com o subtítulo “Metal contra as nuvens”, falo um pouco sobre a minha infância, família e o meu caminho para a carreira. Formação e percurso profissional (sessão III), com o primeiro subtítulo “We are the champion”, onde eu relato como ocorreu a minha formação, os desafios e o percurso até a entrada no mestrado, e por fim, em um segundo subtítulo “As Aventuras de Raul Seixas Na Cidade de Thor”, onde relato o meu percurso durante todo o mestrado.

. Por fim, Currículo (sessão IV), organizo todos os meus dados profissionais e de formação em formato de tabela. Nas considerações finais, utilizo a voz de dois filósofos, com trecho de um texto que representa o meu percurso de vida, seja ela profissional ou pessoal, é o que eu busco enquanto pessoa. Em meio a isso, busco relacionar os autores estudados na fase de formação docente que me encontro, que é a finalização mestrado, refletindo sobre minha prática. Nos anexos estão as letras completas das músicas que deram nomes a cada item deste memorial.

APRESENTAÇÃO

Este memorial tem o objetivo de apresentar o meu percurso de carreira relacionando-o a minha história de vida a partir da fundamentação teórica oferecida pelo Mestrado Profissional de Educação - Unitau.

Está organizado em quatro sessões, com subtítulos relacionados a músicas, para que, de forma mais livre, expressasse um pouco do meu envolvimento com a arte. Introdução (sessão I), com o subtítulo “Disparo contra o sol”, apresento um pouco do meu perfil e sobre como pretendo escrever esse memorial. Iniciando a vida escolar (sessão II), com o subtítulo “Metal contra as nuvens”, falo um pouco sobre a minha infância, família e o meu caminho para a carreira. Formação e percurso profissional (sessão III), com o primeiro subtítulo “We are the champion”, onde eu relato como ocorreu a minha formação, os desafios e o percurso até a entrada no mestrado, e por fim, em um segundo subtítulo “As Aventuras de Raul Seixas Na Cidade de Thor”, onde relato o meu percurso durante todo o mestrado.

. Por fim, Currículo (sessão IV), organizo todos os meus dados profissionais e de formação em formato de tabela. Nas considerações finais, utilizo a voz de dois filósofos, com trecho de um texto que representa o meu percurso de vida, seja ela profissional ou pessoal, é o que eu busco enquanto pessoa. Em meio a isso, busco relacionar os autores estudados na fase de formação docente que me encontro, que é a finalização mestrado, refletindo sobre minha prática. Nos anexos estão as letras completas das músicas que deram nomes a cada item deste memorial.

INTRODUÇÃO

Disparo contra o sol

Quando me disseram que eu deveria escrever um memorial, fiquei um tanto quanto empolgada, pois não existe neste mundo, ser mais nostálgico do que eu. Adoro recordar, adoro pensar em lugares, cheiros, músicas e pessoas que compuseram uma parte significativa da minha vida. No entanto, nunca antes eu tinha tido contato com um memorial, com essa nomenclatura específica. Minha formação em Filosofia me colocou em contato com muitos autores que expuseram suas vidas em suas teorias e usaram suas memórias para fundamentar as mais formidáveis ideias, no entanto, nenhuma continha o título de memorial. Até que então, nos enviaram modelos e um material explicativo, e assim que tive contato com eles, me lembrei um de um livrinho que comprei num sebo e tive muito prazer em ler, se chama “Cenas da Vida” de Rubem Alves, percebi que esse livrinho era, de certa forma, um memorial, e um modelo de que eu gostaria muito de referenciar no meu. Apesar de ter nascido cinquenta e cinco anos antes de mim, me identifiquei muito com o livro e com esse autor mineiro, que se alterna entre acadêmico e poeta, entre amarras e voos, entre vida e sonhos.

Desta forma, para começarmos, gostaria de citar um trechinho desse livrinho que eu gostei e grifei quando li:

Quando caminho, eu não caminho. Caminhar, como o nome está dizendo, é percorrer um caminho. Percorre-se um caminho para se chegar a algum lugar. Mas quando eu caminho, eu não quero chegar a lugar nenhum. Quero simplesmente estar indo. Cada ponto do caminho é um ponto de chegada (ALVES, 1997, p.31)

Minha vida, não foi tão planejada como muitos sonham e desejam por aí. Nasci em uma família pobre, sem muitos recursos e com muitos problemas sérios. Tive que viver cada ponto de minha trajetória como se fosse um pódio de primeiro lugar, o que de fato era, era e é. É o primeiro lugar, e eu sou campeã da minha própria trajetória, venci e venço, todo dia, minhas próprias limitações e supero os obstáculos, que talvez, eu mesma tenha criado. Não tive um caminho traçado previamente para depois ser percorrido, sempre estive indo, indo e buscando um ponto melhor do que o que eu estava no momento.

Sou uma pessoa romântica, sonhadora, idealista, mas, ao mesmo tempo, fruto de uma realidade cruel, assim como todos nós. Sou meio schopenhauriana¹⁷, pessimista, desacreditada, calejada e perplexa com a falta de humanidade existente no mundo. No entanto, uso dessas infelicidades para lutar por uma realidade alternativa, melhor, ou pelo menos, menos cruel do que a atual. Para algumas pessoas, é errado enxergar o mundo assim. Já fui chamada de gótica, melancólica e até chata, por ficar o tempo todo lembrando que as coisas não são tão doces como sonhamos, e a maioria das pessoas não gosta de pensar nisso, pois a realidade é dolorida. Para mim, pensar dessa forma não é algo negativo, muito menos algo que deva ser ignorado, se não enxergarmos as desgraças e sombras da vida, seremos seres alienados e, talvez, nem sejamos capazes de enxergar as belezas quando tivermos, de fato, contato com elas. Concordo com Platão¹⁸, e vejo que vivemos em cavernas, enxergamos só o que está na nossa frente, preferimos uma ideia falsa digerível do que uma realidade que nós causa azia. No entanto, sair uma única vez da caverna não é suficiente, criamos cavernas diárias e precisamos sempre buscar meios eficazes de sair delas, precisamos reformular

¹⁷ Um dos filósofos icônicos da escola pessimista foi Arthur Schopenhauer. “São dessa natureza os esforços e os desejos humanos que nos fazem vibrar diante da sua realização como se fossem o fim último da nossa vontade; mas depois de satisfeitos mudam de fisionomia”, afirmava o filósofo sobre nossos esforços de satisfazer os desejos e continuar a viver. Entre seus aforismos, ainda dizia que “a solidão é a sorte de todos os espíritos excepcionais”, por isso ficou conhecido com o pai do pessimismo. Disponível em : <http://www.infoescola.com/psicologia/pessimismo/> Acesso em: 03.maio.2017

¹⁸ Filósofo Grego idealista, criador do Mito da Caverna. Disponível em: http://www.iscsp.ulisboa.pt/~cepp/indexfro1.php3?http://www.iscsp.ulisboa.pt/~cepp/ideologias/idealismo_platonico.htm Acesso em : 03.maio.2017

nossos pensamentos, nossos conceitos, que mediados pelo mundo moderno, são quase sempre superficiais e repletos de cacoetes e ideologias de vitrine.

Minha história começa assim, quando comecei a pensar o mundo, comecei a me inconformar com ele, minha trajetória profissional está intimamente ligada a minha trajetória pessoal. Nenhum passo foi friamente calculado, mas todos eles buscavam uma realidade que condizia mais com o que eu sou ou pretendia ser, do que o que os outros queriam que eu fosse.

Evidencio o papel da reflexão sobre a prática, sobre a construção do percurso profissional e as experiências ao longo da carreira com o trecho a seguir.

um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. (TARDIF, 2000, p.235).

Refletir sobre a minha própria trajetória me ajuda a reviver e reavaliar minhas escolhas, caminhos e entender a profissional que me tornei.

O registo escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (NÓVOA, 2009, p.41)

O meu eu profissional é construído a partir do meu eu pessoal e cada transformação que acontece em minha história, é uma semente geradora de novos frutos, novas histórias, novos percursos e novos percalços. A construção de ideologias, crenças, técnicas expectativas, planos e busca por caminhos, estão intimamente ligados. Nesse sentido, início uma reflexão a partir deste memorial, buscando ser, em alguns momentos, poética, algumas vezes teórica, por vezes prática e no fim, traçando toda essa ligação existente entre memória, teoria e prática.

INICIANDO A VIDA ESCOLAR

Metal contra as Nuvens

Minha infância foi bem interessante, apesar dos pesados problemas familiares, sempre tive a oportunidade de possuir as coisas mais simples e belas da vida, como por exemplo, poder andar correndo pela chuva pisando em possas d'água em ruas de terra batida. Meus pais, pessoas simples, que migraram da roça para uma cidadezinha periférica do Vale do Paraíba, não tiveram muitos bens materiais para me oferecer, no entanto, sempre me ensinaram a ser uma pessoa de bem e que trabalhasse duro pelo o que eu quisesse conquistar. Me ensinaram a valorizar a natureza, a amar os animais e a respeitar as pessoas a minha volta.

Minha família tinha um único pesar, que acaba por destruir muitas das coisas boas que tínhamos, meu pai era alcoólatra. A bebida destruía aquele homem admirável que ele era e o deixava, às vezes, mais de trinta dias, desligado da vida real. Hoje, já falecido, talvez eu consiga entendê-lo melhor, meu pai era um ser bem melancólico e descontente com os trancos e barrancos da vida, assim como eu, mas talvez, ele não conseguisse suportar essa dor constante, como eu venho administrando a minha. O álcool acabava por servir de muleta para ele, mas causava um problema maior para toda a família.

Minha mãe, sempre foi uma pessoa muito serena, simples, dedicada e daquelas que dá um boi para não entrar em briga nenhuma e dá até uma boiada para sair de qualquer briga que venha a acontecer. Ela sempre evitou os mais simples conflitos diários, talvez por ter vivenciado muitos momentos conflituosos com meu pai, e preferia sempre manter a paz quando fosse possível. Nunca se absteve do trabalho duro, mas meu pai a impedia de se dedicar as coisas que ela gostava e de seus planos profissionais, assim, sua profissão sempre foi a de mãe, avó e bisavó. Ambos estudaram somente até o quinto ano, pois na roça, era necessário viajar quilômetros para ir até a escola mais próxima, por isso, muitas crianças “optavam”¹⁹ por ficar em casa ajudando sua família da lida. Apesar da baixa escolaridade, minha mãe chegou a ser alfabetizadora antes de se casar, sua letra é linda, e talvez, se sua trajetória tivesse permitido, hoje ela também teria se tornado professora, assim como eu.

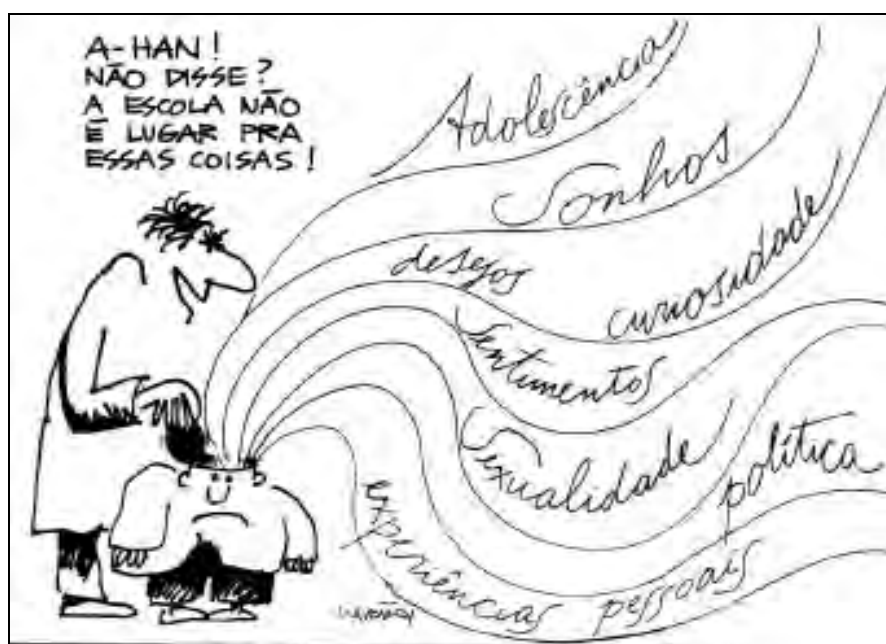
Quando criança eu era bem arteira, em todos os sentidos. Adorava música, desenho e histórias. Minha imaginação sempre foi muito fértil e eu conseguia me divertir com muito

¹⁹ Uso esse termo entre aspas, pois, não acredito que essa seja uma opção, muito pelo contrário, as pessoas mais simples que vivem em comunidades rurais acabam sendo condicionadas pelas condições degradantes de acesso ao ensino e, portanto, não estão tão livres assim para escolher ou não, dar continuidade ao ensino escolar. Simplesmente não podem escolher.

pouco. Ao mesmo tempo era bem arteira, por que gostava de fazer arte (bagunça), subia em árvore, brincava na rua, corria, pulava, me machucava, curava e machucava de novo. Na escola, não tinha quem me segurasse, fui feita de boba nos primeiros anos pelos colegas maiores e acabei reproduzindo a autoridade quando cresci um pouquinho, me tornei mandona e até batia nos meninos que me afrontavam.

Na escola existia um vácuo muito grande entre o conhecimento e a obrigação. Obrigação de fazer tudo daquele mesmo jeitinho, quadradinho e sem criatividade, isso me irritava um pouco e eu não conseguia ver tanto sentido naquilo. Eu gostava de explorar de conhecer e de criar. Me davam um livro e me mandavam calar e copiar. Era o fim. Dessa forma, me tornei bem desobediente na escola, pois eu queria conversar, expressar, ir além, e aquilo tudo me prendia. Esse tipo de prática é bem comum no ensino tradicional, como mostra a charge abaixo:

Figura 45- Escola não é lugar pra essas coisas



Fonte: HARPER et al (1980, p. 53).

Quando a adolescência chegou alguma coisa mudou, ou melhor, teve de mudar. Engravidei aos quatorze anos, ainda no meu primeiro namoro. Na época eu morava em Taubaté com meu irmão mais velho, minha mãe e meus sobrinhos, em meio à confusão que a minha gravidez gerou, quando meu irmão conseguiu convencer o meu pai a se mudar para lá também, eu me desentendi com ele e fui morar sozinha, na casa dos meus pais. A casa era bem velhinha, mas era o suficiente para viver, sempre havia vivido lá, antes de me mudar para

Taubaté. Então, voltei. Grávida, eu mal conseguia me manter sozinha, arrumava uns “bicos” para fazer no comércio e comia na casa de parentes. Eu sabia que a minha realidade era bem dura, mas eu tinha certeza que sairia dela.

No ensino médio, um professor me inspirou e eu descobri qual era o caminho que eu deveria seguir. Sempre fui muito questionadora, principalmente sobre questões morais. Eu queria entender por que as coisas tinham de ser daquela maneira e não de outra? Por que as pessoas só conseguem enxergar um certo e um errado? Se todo mundo é diferente, por que temos de nos padronizar?

Com o preconceito gerado pela minha gravidez na adolescência, estes questionamentos viraram algo pessoal. Se antes eu queria entender por que as mulheres eram tão desrespeitadas na sociedade, agora eu estava vivenciando o machismo diariamente, pois nunca, durante os nove meses de gravidez, eu vi alguém questionar o meu namorado sobre o ocorrido. A culpa era sempre minha, eu que me descuidei, eu que deveria ter feito de outra maneira, eu que tinha “estragado minha vida para sempre”.

Voltando ao professor de Filosofia. Esse professor era único que entendia os meus questionamentos e dava asas a eles. Me instigava a perguntar e, pela primeira vez na vida, era melhor falar do que calar. Ao perceber o meu jeito e os meus questionamentos, me indicou um livro difícilimo: “Genealogia da moral” de Friedrich Nietzsche. Empolgada para ler fui até a biblioteca da escola e emprestei o livro. Abri, olhei, virei de um lado, virei de outro, de ponta cabeça, de trás para frente, mas não teve jeito, não entendi bulhufas do que estava escrito ali. Mas de uma coisa eu tinha certeza, aquele professor era brilhante, jamais me indicaria um livro desses se ele não tivesse sentido pra mim. Talvez, ainda não fosse a hora de entender o que ele quis dizer com aquela indicação.

Inspirada por esse professor, decidi que iria fazer Filosofia. Na época, não era uma disciplina obrigatória, a escola é que decidia se incluíam ou não a disciplina em sua grade. No entanto, era aquilo que eu gostaria de fazer, queria estudar e me formar. Eu estava encantada com os filósofos, seus questionamentos, suas críticas, suas tentativas de fazer o mundo pensar de forma mais complexa e diferente do padrão. Nunca tive o sonho de ser professora não. Talvez pelo padrão moral que as professoras tinham de oferecer. Eu nunca concordei com a visão imaculada do professor ou da professora.

Ainda hoje, a dimensão moral (ou normativa) continua bastante presente: a professora deve ser um modelo, uma mulher virtuosa. Constatamos ainda a persistência de numerosas hierarquias e a perpetuação do domínio masculino: as professoras ainda são muitas vezes mal ou menos pagas que os homens (TARDIF, 2013, p.556).

Professores são pessoas, e assim como todas as outras pessoas, têm anseios, dúvidas, dificuldades, percalços e, principalmente, professor pode e deve errar, é errando e refletindo sobre o erro que podemos crescer, que podemos aprender a sermos melhores do que éramos.

Portanto, mesmo que eu tenha brincado de escolhinha como muitas outras crianças e como contam a maioria das professoras, era só uma brincadeira a mais, mesmo porque, também brinquei várias vezes de “polícia e ladrão” e não me tornei nem policial e nem ladra. Mas, enfim, se fosse necessário me tornar professora para estudar o que eu queria então tudo bem, eu ia me arriscar.

FORMAÇÃO E PERCURSO PROFISSIONAL

We are the champion

Eu era uma adolescente sonhadora, artista, sempre envolvida com música, poesia, teatro e artesanato. Mas a minha gravidez me fez crescer muito mais rápido do que eu gostaria. Tive que trabalhar, estudar e cuidar de minha filha, se quisesse ter um futuro melhor do que aquele. Vivia sozinha, portanto, minha filha teve de ir para a escolinha bem cedo para que eu pudesse estudar e trabalhar. Assim eu consegui não parar nem um minuto. Me formei no ensino médio e segui para a faculdade, assim mesmo, sem lenço nem documento. Minha mãe nem entendia o que era essa tal de Filosofia e para que servia o curso que eu estava me inscrevendo. Muito menos, como é que eu iria conseguir pagar. Mas mesmo assim, acreditou em mim e me apoiou. Nesta época ela já tinha saído de Taubaté e voltado a morar comigo.

Assim que passei no vestibular precisava fazer a matrícula e tive de emprestar dinheiro. Na época, oitocentos reais era muito dinheiro para mim. Minha mãe, sem ter recursos, recorreu ao meu avô que não hesitou, e mesmo sabendo que não teríamos como pagar, emprestou o dinheiro na mesma hora. Me inscrevi e logo em seguida consegui uma bolsa do Estado de São Paulo chamada “Escola da Família”. Acontecia da seguinte forma, eu estudava durante a semana e trabalhava na escola no sábado e no domingo para pagar os meus estudos. Essa foi primeira vez que me chamaram de “professora”. Encontrava-me na fase exploratória de minha carreira docente, Hubermam (1992).

Sem essa bolsa eu não conseguiria me formar, no entanto, ela tinha um empecilho. Eu morava em uma cidade vizinha à Aparecida- SP, Potim-SP, e trabalhava no comércio que tinha o seu ápice justamente no final de semana, tive que parar de trabalhar e fiquei um tempinho sem absolutamente nada de dinheiro. Foi então que eu descobri que já estando na

universidade, eu poderia dar aulas eventuais, mesmo sem estar formada. Corri para fazer minha inscrição, mas eu só tinha dezessete anos, e teria que esperar até o meu aniversário.

Assim que completei dezoito anos lá estava eu. Com todos os documentos necessários e na porta da escola esperando para a abertura de portaria (nome dado a uma espécie de autorização do diretor para dar aulas em determinada escola). Na época meu irmão estava fazendo supletivo na mesma escola em que estudei quando pequena e onde eu pagava minha bolsa de estudos (trabalha nos finais de semana no programa Escola da Família). A diretora gostava muito dele, pois ele ajudava muito na manutenção da escola. Ele pediu e ela não teve como dizer não, abriu a portaria para mim. Dessa forma, completei dezoito anos em março e em maio eu já estava na faculdade, com bolsa de estudos e dando aulas eventuais. Trabalhava de domingo a domingo, com minha filha na escolinha e um sorriso no rosto por estar conseguindo mudar a minha realidade.

Nas primeiras vezes que entrei na sala de aula como professora, eu vivia o caos dentro de mim. Mas por fora, estava inabalável. Mostrava confiança e responsabilidade, no entanto, eu era mais uma garota, e muitas vezes com a mesma idade ou até mais nova que os alunos que ali estavam.

Cursando ainda o primeiro semestre da faculdade, eu sabia que não tinha preparo nenhum para lecionar, ainda mais sobre as diversas disciplinas que eu tinha que substituir. Na maioria das vezes, os professores não avisavam que faltariam. Acontecia da seguinte forma, eu estava parada no corredor, passava o coordenador e dizia: “Venha professora, faltou um professor ali, você vai dar aulas de matemática!”. A meu ver, já começou tudo errado. Na faculdade eu estudava a importância de se levar a Educação nacional a sério. A ser uma profissional comprometida e estudiosa e preparar as minhas aulas antes de entrar para a sala. E no contato com a escola, eu vi que tudo aquilo, na prática, era bem diverso do que nos livros teóricos de educação. Aquele negócio de conhecer o aluno, a sua realidade, as suas limitações e oferecer uma educação complexa e direcionada, se perdia na realidade da escola pública. Como bem lembra Nóvoa (2009),

O excesso dos discursos esconde, frequentemente, uma grande pobreza das práticas. Temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer (NÓVOA, 2009, p.17)

A vulgarização dos discursos faz com que valorizemos mais as falas do que as práticas, mais as produções acadêmicas, muitas vezes criadas por interesses particulares de

oportunistas da educação, do que as verdadeiras práticas e produções de conhecimento docente.

A volta da minha mãe para a nossa antiga casa me ajudou muito, dia após dia. Ela não tinha dinheiro nenhum para me dar, na época começou a exercer o ofício de costureira, e tudo o que ganhava costurando, ela gastava com a nossa alimentação e não dava para mais nada. Meu pai seguia alternando entre trabalho e bebedeiras, trabalhava durante um bom tempo, ficava são muitos meses e me ajudava muito com minha filha. Depois gastava todo o dinheiro que ganhava com a bebida. Se trancava no quarto e bebia, bebia, até não aguentar mais, e o ciclo se repetia.

Voltando a escola. Às vezes eu penso: “ainda bem que eu não tinha um sonho azul de me tornar professora”, por que senão, os intervalos da escola seriam uma sessão de tortura para mim. Era um tal de “você é tão novinha, vai procurar outra profissão”, “ser professor não é futuro, não”, “Filosofia nem tem aula, você terá que dar aulas em várias escolas para se manter”. Como esse não era o meu sonho, eu não me sentia tão ofendida, mas ficava indignada com tanta gente ali, seguindo a profissão e ao mesmo tempo, não tendo nada de bom para falar sobre ela. Eu pensava comigo: “se é tão ruim, por que é que eles ainda estão aqui?”

Segundo Marcelo (2009), os professores realizam culturalmente um isolamento, não compartilham de uma cultura técnica, geralmente, cada um produz o seu próprio conhecimento, ali, no isolamento do chão da sala de aula, tendo como plateia os alunos e vendo os resultados de seu trabalho, somente a partir da relação com eles. Não fosse eu mesma, lutando para construir a minha carreira, dificilmente estaria ainda hoje nessa profissão.

Parece que desenvolvi o que Nóvoa (2009) chama de “tacto pedagógico”, a partir da autoanálise e da reflexão de minhas práticas em sala de aula é que pude me desenvolver e construir a minha teoria de “pessoalidade dentro da profissionalidade”. Mesmo não existindo um “trabalho em equipe” também considerado pelo autor como um item de suma importância na formação do professor. O contato com outros, a troca de experiências, nada disso pude encontrar nesse início de carreira.

Nas atribuições de aula na Diretoria de Ensino, outra sessão de tortura para uma jovem professora. Tanta gente me pedindo para ir embora, porque eu tinha poucos pontos e não conseguiria pegar nada. Em 2008, quando a Filosofia voltou a ser obrigatória nas escolas, aí foi o fim mesmo. Os professores de História e Geografia “desejavam a nossa morte”, pois, achavam que estávamos “roubando” suas aulas. Nunca vi um lugar tão mesquinho e sem ética

como uma atribuição de aula. Confesso que não sei como sobrevivi a tanta falta de estímulo em uma profissão. Tinha divisão de categorias na sala dos professores, quem era efetivo, quem era temporário, quem era eventual, uma hierarquia sem sentido, que, infelizmente, ainda encontro nas escolas que conheço por aí. E por incrível que pareça, ainda escuto que sou nova e deveria mudar de profissão. Triste, mas essa é a realidade do início de carreira de um professor. Nunca conheci nenhum professor que não tenha passado por coisas parecidas.

Segui nessa mesma rotina até terminar a faculdade, nesse período, conheci o meu esposo. Namoramos, noivamos, casamos e fomos morar juntos em Aparecida-SP. Passamos por bons bocados, pois nesse mesmo ano, surgiu uma nova regra de faltas para os professores e eu praticamente não conseguia substituição. Na época, ele ainda era estagiário na cidade de São José dos Campos - SP ia e voltava todos os dias para Aparecida. Ganhávamos muito pouco e mal conseguíamos manter a casa e alimentação. Mas por fim, deu tudo certo. Me formei na faculdade com 20 anos de idade. Diploma de licenciatura em uma mão e uma criança na outra. Mesmo formada continuei sem muitos recursos, voltei a trabalhar no comércio e dei continuidade aos estudos.

No ano seguinte à minha formação em Filosofia iniciei Pedagogia na mesma faculdade, com eliminação de algumas matérias. Consegui um estágio pelo CIEE na Penitenciária II de Potim pela FUNAP- Fundação de Amparo ao Preso. Apesar de ser um estágio, foi um grande desafio em minha carreira. Nunca tinha pensado em trabalhar em um presídio, jamais tinha passado nem perto de um, mas foi bem interessante e pude aprender muita coisa por lá. O estágio era de seis horas diárias de segunda a sexta, e eu ainda conseguia dar umas aulinhas de substituição no Estado no período da tarde. Como tinha eliminado disciplinas, ia para faculdade somente três dias durante a noite. Nesse ano meu pai faleceu, e para que minha mãe não ficasse sozinha e também para economizar, construí um puxadinho na casa de meus pais e me mudei com meu esposo e minha filha para lá.

Na penitenciária, eu me surpreendi com uma ramificação da educação. As salas na prisão eram multisseriadas e os próprios presos é davam aulas. O meu papel ali era organizar o espaço, o material pedagógico, dar formações e orientá-los quando fosse necessário. Ali conheci pessoas que não sabiam ler e escrever, convivendo com outros que falavam várias línguas.

Segundo Nóvoa (2009), precisamos pensar o papel do professor justamente por essa demanda diversa que encontramos na educação.

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversidade* e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias* (NÓVOA, 2009, p.13).

Sem conhecer a teoria, pude vivenciar isso na prática. Cadeia é o lugar mais “democrático” que conheci, tinha gente de todo tipo, rico (mas não muitos), pobre, da roça, da cidade, analfabeto, empresário, bandidos, “laranjas”, e por aí vai. Foi o meu primeiro contato com a alfabetização. Criei, junto com os presos, projetos interdisciplinares para que pudéssemos atingir toda a diversidade existente ali. Nunca tive medo extremo de entrar na prisão. Mas jamais esquecerei cada batida de porta pesada que eu tinha que ouvir ao atravessar, mais ou menos dez, grades e portas, para se chegar ao raio²⁰ da escola.

Fiquei nessa rotina por um ano e seis meses, e como havia tido contato com um presídio e gostado da experiência, me arrisquei e fiz um concurso para a Fundação Casa, antiga FEBEM. Passei e escolhi o cargo em São José dos Campos. Meu esposo seguiu carreira na empresa onde estagiava e tínhamos a pretensão de nos mudar para lá. Deixei o estágio e o curso de Pedagogia com a ilusão de que o trabalho na Fundação Casa seria produtivo como o da Penitenciária, mas não foi bem assim. Fiquei durante duas semanas em São Paulo fazendo uma formação e tudo parecia perfeito, eu conseguiria me mudar para São José dos Campos e melhorar a qualidade de vida da minha família. Durante quase três meses cumpri a mesma rotina do meu esposo, íamos de ônibus fretado até São José dos Campos e voltávamos para Aparecida todos os dias. Minha filha ficava na escola e depois com minha mãe, até o fim do dia, quando eu chegava esgotada. Mesmo assim, fazia questão de sentar todos os dias para estudar e fazer os deveres do dia com ela. Eu não ganhava muito bem, mas mais de 40% do meu salário era destinado ao pagamento de uma escola particular que oferecia melhores condições de ensino para ela, pois acreditava que esse esforço valeria muito a pena no futuro.

Um pouquinho antes de completar três meses na Fundação Casa eu pedi demissão. Não aguentei o clima do lugar, nada do que foi passado para nós na formação acontecia na prática. Conversei com meu esposo, e decidimos juntos que eu largaria, pois vivia com medo e enlouquecia com o que acontecia naquele lugar. Ali eu não tinha o papel de educadora, apesar do nome do cargo, o meu trabalho se parecia mais com uma vigilância constante do que com educação. Os professores eram encaminhados do Estado para dar aulas lá dentro.

²⁰ Raio é o equivalente a um pavilhão em um presídio, geralmente um presídio possui de 3 a 8 Raios com 120 a 250 presos em cada um deles.

Quando o clima lá dentro não estava bom, ninguém entrava. Na semana em que saí o clima lá não estava nada bom. Saí e uma semana depois aconteceu uma rebelião. Pegaram um colega de trabalho e bateram muito nele. É muito triste que tenhamos que viver com tamanha violência envolvendo os nossos jovens. Uma coisa é certa, a Fundação Casa era muito mais violenta que a penitenciária. Os guardas costumavam dizer que era uma “escolhinha de bandido”. Sei que na Penitenciária também aconteceu coisas do tipo, mas eu era protegida e poupada, e a minha ignorância sobre os acontecimentos me deixava alienada, porém, confortável. O que olhos não veem o coração não sente. Mas ali não dava, eu não podia compactuar com tamanha violência.

Decidi naquele momento, que iria me dedicar ao estudo para passar em um concurso, no entanto, não fiquei por muito tempo em casa, pois logo fui chamada para um concurso da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Um concurso que eu havia feito quando eu ainda estava na faculdade. Fui para São Paulo e escolhi a vaga em São José dos Campos, finalmente conseguiríamos nos mudar. Fiquei ainda durante um tempo, fazendo um curso online de preparo para ingressantes e em 2012 comecei a trabalhar na Escola Estadual Dorival Monteiro de Oliveira- SJC. Durante três meses fiquei indo e voltando, mas logo conseguimos alugar uma casa e nos mudar. Antes disso, eu e meu esposo já havíamos comprado um apartamento popular na planta, mas ele só ficaria pronto três anos depois.

Fiquei durante um ano letivo na escola Dorival, depois tive a oportunidade de fazer um processo seletivo e fui para uma escola de Ensino Integral Francisco Pereira da Silva. Meu posicionamento sobre esse novo programa do governo era bem crítico e eu tinha um “pé atrás”. No entanto, sempre prefiro viver antes de ter um posicionamento definitivo, além disso, o salário era necessário para que conseguíssemos nos manter aqui em São José dos Campos. Hoje ainda estou nessa mesma escola e realizo um trabalho bem gratificante por lá. Acredito que sem o salário oferecido por ela eu não conseguiria me manter no mestrado. Mas o contato que ela me permite ter com os meus alunos, não há dinheiro que pague. Eu ficaria nessa escola, mesmo sem ter gratificação nenhuma. A humanização no ensino que conseguimos pôr em prática ali, deveria ser algo prioritário em todas as escolas do país. Mesmo diante dos inúmeros problemas que encontramos no caminho.

Nesse momento, citando Hubermam (1992), acredito que eu estava passando da fase de exploração de um início conturbado de carreira, para a fase de estabilização, onde já me encontro mais segura de minha profissão e dos percursos que desejo percorrer, me encaro com mais responsabilidade sobre minhas ações e com uma visão mais realista sobre teoria e prática e como não desequilibrá-las no dia a dia.

Em 2013 iniciei uma pós-graduação lato sensu na Ufscar - Universidade Federal de São Carlos, finalizei em julho de 2015 com uma monografia com o título de “Caminhos comuns entre Filosofia e Arte na Sala de Aula: uma análise sobre currículo do Estado e São Paulo”. O contato com a interdisciplinaridade nessa pós acabou por me encantar e dei continuidade a essa temática no mestrado.

No ano de 2014 me inscrevi para o Mestrado Profissional em Educação na Unitau - Universidade de Taubaté. Fui aprovada e iniciei o curso. Como nada na minha vida é friamente calculado, mesmo que eu tentasse calcular, tem um pedacinho da minha vida que eu ainda não relatei aqui. Há dois anos e meio, antes do início do mestrado eu vinha tentando engravidar. Até tinha deixado o mestrado para outro momento, não iria me inscrever por enquanto. Minha prioridade seria a família. Mas não é tão simples planejar um filho como eu imaginava. Fiz todos os meus exames e estava tudo ótimo, parei de tomar o anticoncepcional e nada de engravidar. Meu esposo decidiu que ele iria procurar um urologista. Fez os exames necessários e descobriu uma alteração. Fez acompanhamento médico, tomou vitaminas, mas nada de gravidez. O médico havia nos dito que se não desse certo com esses remédios, teríamos que optar por uma inseminação. Enfim, tentamos por um ano e meio, contando datas, marcando tudo certinho no calendário e nada. Se eu me atrasava um dia, já corria para fazer exame, mas era sempre alarme falso.

Muito desanimada com o planejamento familiar que não estava dando certo, parei de marcar datas férteis no calendário e decidi pensar novamente no mestrado. Estava muito chateada e certa de que só conseguiríamos mesmo com a inseminação. Foi aí que me inscrevi no MPE. Passei e me esqueci por um tempo da minha vontade de ser mãe novamente. No entanto, não voltei a tomar anticoncepcional, se viesse por meio natural seria muita felicidade para nós. E foi o que aconteceu. Quando paramos de ficar fissurados na gravidez, ela aconteceu. Ficamos extremamente felizes com a notícia.

Neste momento eu me encontrava com mais um desafio nas mãos, realizar o nosso desejo de ter mais um integrante na família, trabalhar muito e não desistir do mestrado. Parece que já vivi algo parecido antes. Vamos lá!

FORMAÇÃO E PERCURSO PROFISSIONAL - O MESTRADO

As Aventuras de Raul Seixas Na Cidade de Thor

No Primeiro semestre de 2015 eu ainda estava finalizando a minha pós-graduação em Ensino de Filosofia, e não foi nada fácil conciliar trabalho, família, pós-graduação e mestrado.

Contudo, eu estava bem feliz por conseguir ser aprovada e entrar para o mestrado, pois era algo que eu acreditava que faria somente após os trinta anos, além do mais, eu ainda nem tinha finalizado a minha primeira pós-graduação lato sensu. Eu me lembrava, da minha época de graduação, onde meus professores só iniciavam o mestrado depois de muito tempo já lecionando no ensino superior, obviamente eram outros tempos, porém eu acreditava que comigo seria parecido. Enfim, eu não estava acreditando que depois de tudo que eu passei na vida, eu já estava matriculada em um mestrado aos 27 anos. Para mim era uma vitória. Pois, quando engravidei na adolescência, muitas vezes ouvi, direta e indiretamente, que a minha vida tinha acabado, que eu não conseguiria ser mais nada na vida. Agora, ali estava eu, provando o contrário, e ainda dando uma lição nas pessoas que me disseram isso, pois elas ainda estavam lá, “como as pedras que choram sozinhas no mesmo lugar”.

Ainda no primeiro semestre do mestrado, eu e minha turma, passamos por um momento muito delicado. Nossas cabeças estavam ligadas no 220v, estávamos matriculados em um Mestrado Profissional no período noturno, portanto todos da turma trabalhavam, e o fluxo de leituras e trabalhos acadêmicos ainda nos deixava um pouco perdidos. Uma colega, que dividia o carro comigo na viagem de nossa cidade até universidade onde cursávamos o mestrado, sofreu um acidente em uma rua próxima ao prédio. Enquanto ia para a biblioteca pegar um livro, nossa colega foi atropelada em cima da faixa de pedestre. Duas outras colegas que faziam companhia a ela presenciaram o acidente. Ela sofreu um traumatismo craniano, passou por uma cirurgia e ficou em coma induzido por mais de uma semana. Foi um trauma muito grande para a nossa turma, estávamos na finalização do semestre, próximo à entrega da nossa primeira versão do projeto de pesquisa. Esse acidente afetou diretamente a nossa formação no mestrado. Ter aula enquanto a nossa amiga lutava pela vida não foi nada fácil. A incerteza tê-la conosco novamente nos fez chorar, orar e refletir sobre o valor da vida. Eu sempre disse que ela voltaria à vida, do jeitinho que ela era, agitada e nos dando força, e assim foi. Durante todo o primeiro ano do mestrado, nosso percurso acadêmico era comemorado juntamente com a recuperação da nossa amiga. Em 2016, após uma recuperação milagrosa, para quem sofreu um traumatismo craniano, ela conseguiu voltar ao mestrado aos poucos e reestabelecer seu percurso de vida e acadêmico. Uma vitória para todos nós!

No finalzinho do primeiro semestre de 2015, após finalizar o minha monografia da pós-graduação, foi quando eu descobri que havia conseguido engravidar. Apesar do misto de susto e alegria que a gravidez nos proporcionou, o mestrado estava a todo vapor e o meu projeto precisava caminhar, comecei a organizar o material da pesquisa. Mais uma vez, assim como na minha primeira gravidez eu tive que ouvir comentários machistas por toda a parte:

“agora você vai sair do mestrado, né?”, “fico feliz pela gravidez, mas agora você vai ter que deixar o mestrado”; “como você vai conciliar?”. Eu sempre respondia enfática que não, e argumentava que o daria continuidade ao mestrado normalmente, que tiraria a licença maternidade quando necessário e no mais, seguiria a minha vida profissional e familiar como sempre fiz, com tudo acontecendo ao mesmo tempo, sem precisar deixar de fazer nada que eu quisesse e pudesse fazer. Algumas pessoas podem argumentar dizendo que isso não tem nada a ver com o machismo, e que eu estou exagerando, mas eu enfatizo que tem sim, isso é machismo e precisa ser combatido. Pois, durante toda a minha gravidez me perguntaram se eu iria parar de trabalhar, se eu iria parar de estudar, mas em nenhum momento perguntaram isso ao meu esposo, apesar de que ele, muitas vezes respondeu: “é mais fácil eu largar o meu trabalho e cuidar da casa e dos filhos, do que a Priscila fazer isso”. Quando eu era adolescente eu queria que chegasse logo à vida adulta, pois pensava que não precisaria lidar com o machismo na mesma intensidade que lidava naquele momento, mas eu estava enganada, mesmo depois de todo esse tempo, as coisas não mudaram muito. O machismo está aí, e se eu não fosse forte e consciente o suficiente, teria parado na primeira vez que me julgaram por continuar, aliás, muitas mulheres passam por isso, e coagidas, acabam por se curvar a essa cultura machista e opressora.

No segundo semestre de 2015 retomei as minhas atividades normalmente. Como eu já havia feito um trabalho sobre interdisciplinaridade na pós-graduação lato sensu, também me interessei por interdisciplinaridade na pesquisa de mestrado. No primeiro semestre tínhamos tido uma disciplina com as Profas. Dras. Marilda e Mariana e elas tinham me indicado leituras pertinentes sobre essa linha de pesquisa. Escolhi a Profa Dra Mariana como minha orientadora e hoje vejo que não poderia ter feito escolha melhor. Ela me ajudou muito e não teria conseguido chegar aonde cheguei com a minha pesquisa, se não fosse o trabalho intenso dela, caminhando ao meu lado.

Eu queria pesquisar uma escola que tivesse a estrutura um pouco diferentes das que eu lecionei. Queria uma escola que não tivesse a grade dividida em disciplinas e que os professores tivessem uma maior liberdade para percorrer os conteúdos sem muitas barreiras. Para entender um pouco melhor como funciona um currículo com as disciplinas integradas, busquei ambientes escolares que oferecem a seus estudantes uma integração curricular com vistas a uma educação interdisciplinar. Inicialmente, um dos pré-requisitos estabelecidos para a busca do campo de estudo, é que escola fosse pública, uma vez que, eu enquanto educadora, acredito que a educação formal deve ser responsabilidade do Estado, e que é na escola pública que se encontram os problemas educacionais mais significativos, pois lhe faltam recursos,

gestão e autonomia, portanto, é importante buscar formas eficazes de ensino na educação pública para compor essa reflexão e colaborar com o avanço do ensino nessa dimensão.

Assim, levantei a possibilidade de trabalho em três escolas. Uma em Paraty – RJ, uma em Santo Antônio do Pinhal – SP e outra em uma cidade pequena do Vale do Paraíba-SP. No entanto, ao buscar informações relevantes sobre essas instituições, descobri que a escola de Paraty, é uma instituição comunitária, que garante cinquenta por cento de suas vagas a crianças de baixa renda, mas que, aos que podem pagar, as mensalidades são de altíssimo custo, assim descartei, pelo menos por hora, a investigação nessa escola. Já a escola de Santo Antônio do Pinhal, é idealizada por uma escola particular de São Paulo, e tem em sua apresentação no site institucional a descrição de dois projetos oferecidos por ela, um particular que fica em São Paulo, e outro autointitulado público que se localiza em Santo Antônio do Pinhal e faz parceria com a prefeitura da cidade, no entanto, justamente pela relação conflituosa existente entre o público e o privado nessa escola, a instituição não autorizou a nossa pesquisa.

Por fim, a escola de uma cidade pequena do Vale do Paraíba- SP, que também é uma instituição privada, no entanto, oferece serviço público à comunidade, e por ter passado por algumas dificuldades, encontra-se em processo de negociação com a prefeitura da cidade para receber recursos e contratar professores. Na tentativa de entender melhor a história e a dimensão pública desta escola, uma vez que entendemos que gestão, recursos e ideologias tem total interferência no ensino interdisciplinar, escolhi dedicar a minha pesquisa a essa escola. Estive lá, conversei com a gestão e professores e consegui a autorização para pesquisá-la.

Um percalço que encontrei durante a busca por uma instituição que pudesse ser pesquisa foi que não encontrei, na região, uma escola que pudesse ser definida como pública, já que o status desta instituição na Diretoria de Ensino permanece como privada, no entanto, o conhecimento prévio do histórico da escola me pareceu muito pertinente para a investigação que eu busco, tanto acerca da interdisciplinaridade proposta, como de seu processo sinuoso entre o financiamento privado, público e comunitário.

Todo esse percurso de busca por uma escola para ser objeto da minha pesquisa me ensinou muito sobre o que é fazer pesquisa, principalmente quando não se tem um financiamento. Foram muitas idas e vindas, para resolução de burocracias. Observações, análise do material pedagógico, entrevistas com os docentes e transcrição manual das entrevistas que gravei. Um grande exercício de espera, paciência e busca por parcerias, pois sozinha é impossível fazer pesquisa.

No primeiro semestre de 2016, no início da última disciplina obrigatória que se começou em fevereiro eu me licenciei do mestrado e do trabalho para ter o meu bebê, portanto, essa disciplina ficou para depois. Nasceu o Raul. Durante quatro meses de licença maternidade eu deixei a matrícula do mestrado trancada e me dediquei somente ao meu filho. O Raulzito é lindo, saudável e nos trouxe e traz muita alegria. Curti muito esse momento especial, que eu havia planejado juntamente com meu esposo e minha filha durante muito tempo, mas que a vida nos ensinou que nem sempre estamos no controle.

No início do segundo semestre de 2016 eu retomei a minha atividade profissional e também retornei ao mestrado para cursar a última disciplina e dar continuidade à minha pesquisa. Essa última disciplina foi muito produtiva e me fez ter um contato maior com a área da Inclusão. Apesar de não ser a minha turma inicial, aprendi muito com os colegas ali presentes e foi nesta disciplina que nasceu o meu primeiro artigo e que foi publicado no ano de 2017 pela revista Interdisciplinaridade da PUC-SP.

Figura 46: Primeira publicação



Fonte: Recorte de e-mail da autora

No final de 2016 me apresentei para o Exame de qualificação e fui aprovada.

Figura 47- Agenda de bancas de Qualificação e Defesa Unitau -1

15/12/2016	Mariana Aranha Priscila	“Práticas	Sala	de
	de Sousa, Edna Aparecida Dias	interdisciplinares	na	Atos/PRPPG
09h00	Maria Querido de Salgado	escola: pressupostos		Qualificação
	Oliveira Chamon e	para uma atitude		

Ana Maria Ramos
Sanchez Varela

interdisciplinar”

MPE

Fonte: <http://mpemdh.unitau.br/>

As contribuições da banca de qualificação foram essenciais para que o meu trabalho pudesse caminhar. A Profa Dra Edna me propôs a utilização do software Iramuteq em minha análise de dados. Essa proposta apresentou uma reviravolta em minha pesquisa, pois, todos os dados que estavam organizados de uma forma precisaram ser reformulados, mas o contato com o software me apresentou um outro mundo na pesquisa qualitativa, pois eu não confiava muito em programas que tratam dados qualitativos e acreditavam que uma análise manual teria muito mais valor do que a utilização de um programa de computador, contudo, eu estava errada e aprendi muito com o trabalho extraordinário que esse programa faz. Minha pesquisa ficou muito mais rica com essa colaboração.

No dia da defesa, tive a honra e a felicidade de receber como membro externo da minha banca de defesa a Profa Dr. Ivani Fazenda. A sala estava cheia, minha família estava presente, mas também estavam lá muitos outros alunos que foram assistir, justamente pela presença da professora.

Figura 48- Agenda de bancas de Qualificação e Defesa Unitau -2

23/05/2017 10h	Mariana Aranha de Souza, Edna Maria Querido de Oliveira Chamon e Ivani Catarina Arantes Fazenda	Priscila Aparecida Dias Salgado	“Escola, currículo e interdisciplinaridade: um estudo sobre os pressupostos que constituem a prática interdisciplinar de uma escola de educação básica”	Sala 1/PRPPG Defesa MPE
-------------------	---	---------------------------------	---	-------------------------------

Fonte: <http://mpemdh.unitau.br/>

Fui aprovada, recebi o título de mestra e fui muito elogiada pela banca. Estou muito feliz por terminar mais essa trajetória acadêmica. E agora, quem sabe um doutorado?

Tabela 9- CURRÍCULO

Formação acadêmica

Curso
Superior - Licenciatura em Filosofia - Centro Universitário Salesiano de São Paulo - Lorena (UNISAL) – Concluído em 2008.
Pós- Graduação - Ensino de Filosofia- Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)- Concluído em julho de 2015.
Pós- Graduação- Mestrado Profissional em Educação- Universidade de Taubaté (UNITAU)- Concluído em maio de 2017.

Cursos complementares

Curso
ENSINO INTEGRAL: FORMAÇÃO AO MODELO PEDAGÓGICO E AO MODELO DE GESTÃO - 60 horas EFAP - Escola de Formação e Aperfeiçoamento do Estado de São Paulo.
CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE: SOCIOLOGIA - 260 horas EFAP - Escola de Formação e Aperfeiçoamento do Estado de São Paulo.
PROGRAMA PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA CONTEMPORANEIDADE- CURSO 1. LEITURA NO CONTEXTO DIGITAL-60 horas EFAP - Escola de Formação e Aperfeiçoamento do Estado de São Paulo
FORMAÇÃO INICIAL- CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL DA FUNDAÇÃO CASA- 80 HORAS Casa- Fundação Casa- SP
ADAPTAÇÃO - LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - Centro Universitário Salesiano de São Paulo - Lorena (UNISAL). Trancado.
EXTENSÃO EM SOCIOLOGIA- 88 horas Unisal- Lorena

EXTENSÃO EM FILOSOFIA POLÍTICA- 20 horas

Unisal- Lorena

**INTRODUÇÃO AO PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS E JOVENS –
EDUCAÇÃO PARA O PENSAR - MÓDULO I- 32 horas.**

IPEC- Taubaté.

**INTRODUÇÃO AO PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS E JOVENS –
EDUCAÇÃO PARA O PENSAR - MÓDULO II- 20 horas**

IPEC- Taubaté

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Instituição e experiência profissional

SEESP- EE Prof. Francisco Pereira da Silva- Ensino Integral.

Ano Letivo de 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017- Professora de Filosofia, Professora de Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e disciplinas Eletivas. (Cargo efetivo- Conduzida ao Ensino Integral)

Atribuições do cargo: Planejar, ministrar e documentar aulas de Filosofia, Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Eletiva, para os 1ºs, 2ºs e 3ºs anos do ensino médio.

SEESP- EE Prof. Dorival Monteiro de Oliveira.

Ano Letivo de 2012 - Professora de Filosofia (NOMEADA EM CONCURSO PÚBLICO)

Atribuições do cargo: Planejar, ministrar e documentar aulas de Filosofia para os 1ºs, 2ºs e 3ºs anos do ensino médio.

CASA- Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente. (2010)

Segundo Semestre de 2010 – Agente Educacional.

Atribuições do cargo: Planejar e ministrar oficinas educacionais, organizar e orientar sobre os conteúdos referentes à escola, elaborar relatórios referentes ao trabalho, criar e preencher instrumentais referentes ao material escolar e sobre os alunos. Zelar pela alimentação, higiene e bem estar dos adolescentes. Qualquer outra atividade solicitada por superior imediato.

FUNAP – (2009-2010)

Ano letivo de dois mil e nove – Professora orientadora (estágio complementar em pedagogia).

Atribuições do Estágio: Participar do planejamento e ministrar aulas, organizar e orientar sobre os conteúdos referentes à escola, elaborar relatórios referentes ao trabalho, criar e preencher instrumentais referentes ao material escolar e sobre os alunos, criar, preencher e organizar planilhas. Qualquer outra atividade solicitada por superior imediato.

SEESP - EE. Profª Maria Conceição Pires do Rio (2009) Ano letivo de dois mil e nove – Professora de Filosofia (ACT). Atribuições do cargo: Planejar e ministrar aulas de Filosofia para os primeiros anos do ensino médio.
SEESP - EE. Prof. José Félix (2006-2008) Dois anos e oito meses - Professora eventual. Atribuições do cargo: Planejar, ministrar e documentar aulas de Filosofia para os primeiros anos do ensino médio e eventuais substituições.

PARTICIPAÇÕES EM EVENTOS ACADÊMICOS

Eventos
SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE PESQUISA (Apresentadora de trabalho) Título : “Práticas interdisciplinares na escola: pressupostos para uma atitude interdisciplinar”. Universidade de Taubaté –Taubaté- SP 2016
SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE PESQUISA (Participante) Universidade de Taubaté –Taubaté- SP 2016
I SIMPÓSIO INTERNACIONAL - FILOSOFAR, APRENDER E ENSINAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADE. (Apresentação de pôster acadêmico) Lenç Laboratório de Ensino de Filosofia e Formação de Professores. São Carlos- SP 2015
VII ENCUENTRO LATINO-AMERICANO DE DISEÑO (Participante). UP- Universidad de Palermo Buenos Aires- Argentina (2012)
CONSELHO ESTADUAL DE ENTIDADES- UEE-SP (Participante). 50 horas São Paulo 2008

“CURSO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS”- (Professora convidada para ministrar o minicurso)

10 horas

Unisal- Lorena- SP

2008

VI SEMANA CULTURAL- LICENCIATURAS “RESPONSABILIDADE SOCIAL E INCLUSÃO”. (Participante)

30 Horas

Unisal- Lorena- SP

2006

Elaborada pela autora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar essa trajetória reflexiva sobre minha vida, gostaria de emprestar a voz de dois filósofos. O trecho que apresento a seguir é um texto que utilizo muito em minha profissão, quando leciono Introdução à Filosofia aos meus alunos. Ele representa, de forma poética, o papel social do filósofo. De certa forma, é o meu papel também. É o que eu acredito que faço todos os dias quando me proponho a trabalhar com adolescentes. O minha intenção é que eles olhem além do que veem.

Os homens não deixam de fabricar um guarda-sol que os abriga, por baixo do qual traçam um firmamento e escrevem suas convenções, suas opiniões; mas o poeta, o artista abre uma fenda no guarda-sol, rasga até o firmamento, para fazer passar um pouco do caos livre e tempestuoso e enquadrar, numa luz brusca, uma visão que aparece através da fenda. [...] Então, segue a massa dos imitadores, que remendam o guarda-sol, com uma peça que parece vagamente com a visão. [...] Será preciso sempre outros artistas para fazer outras fendas, operar as necessárias destruições, talvez cada vez maiores, e restitui assim, a seus predecessores, a incomunicável novidade que não mais se podia ver. (DELEUZE, GUATTARI 1992 apud ARANHA, 2013, p.10)

Foi isso que descobri com aquele professor de filosofia e o que sustentou o início da minha trajetória profissional. Hoje percebo que não se trata só de profissão, mas sim de um objetivo de vida. Todos os dias eu rasgo o guarda-sol que me impede de ver as coisas como elas realmente são. Mas ao rasgar, eu não guardo as descobertas para mim, eu as compartilho com meus alunos e com quem mais puder. Ajudo-os a rasgar os seus, e a disseminar essa prática. Assim, mesmo diante da luz brusca que a fenda traz e que faz doer os olhos, conseguimos olhar além, e nos tornar muitos mais do que meros imitadores.

Obviamente, esse texto faz alusão ao mito da caverna, que já citei acima, mas é perfeito para minha finalização, pois carrega em si um toque de arte. Assim me defino, mas não definitivamente. Sou uma artista filosofante ou uma filósofa arteira, com a pretensiosa missão de mostrar o que há além das coisas.

Diante desta reflexão sobre minha prática neste memorial e durante todo percurso deste mestrado, pude reviver momentos importantes de minha trajetória e entendê-los melhor a luz da literatura estudada. Os teóricos propostos nas leituras no fizeram reviver momentos de nossa carreira nas pesquisas, relatos e nas reflexões apresentadas. Nenhum texto tinha vínculo total com a minha história, mas todos mostraram, pelo menos um item, seja histórico, reflexivo ou relato que estava intimamente ligado a minha trajetória. Pude me ver nos textos e vê-los ligados aos acontecimentos de meu memorial. Neste memorial, selecionei alguns que

foram mais significativos para escrever e refletir sobre a minha trajetória, como Tardif (2000, 2013), Hubermam (1992), Marcelo (2009), Nóvoa (2009), no entanto, todos contribuíram e ainda contribuirão muito em minha formação docente, especialmente, Fazenda (2002, 2006, 2008, 2010, 2013) que me ensinou a me enxergar a interdisciplinaridade que sempre esteve dentro de mim e entender as minhas ações educativas durante todos esses anos na Educação. Entendi que eu sempre tive em mim uma Atitude interdisciplinar, mesmo que ainda não conhecesse essa nomenclatura.

Mania de ver a teoria na prática e a prática na teoria. Mania de ver possibilidade na utopia e utopia na possibilidade. Mania de tornar uno em múltiplo e o múltiplo em uno e de tornar anônimo em identidade e identidade em anônimo. (Fazenda, 2006, p.68)

O meu comportamento interdisciplinar na sala de aula sempre esteve sempre estritamente ligado a minha visão de mundo, a minha criação familiar, a minha formação educacional, enfim, a minha vida. Tudo que me indignava na escola, enquanto criança, é o que eu luto para que mude na Educação hoje.

[...] Um projeto interdisciplinar pressupõe a presença de projetos pessoais de vida; e que o processo de desvelamento de um projeto pessoal de vida é lento, exige uma espera adequada. (Fazenda, 2006, p.72)

Termino a análise dessa trajetória entendendo que estão nessa fase da espera, pois nem minha vida e nem minha carreira acabam por aqui. Desejo sempre voltar a esse memorial e reformulá-lo, repensando minhas ações e ideologias que tive de formular em minha vida/carreira docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. Cenas da Vida. Campinas: Papirus, 1997. 128 p.

ARANHA, M. L. A. M. PIRES, M. H. Filosofando: introdução à filosofia. 5. Ed. São Paulo: Moderna, 2013. 400 p.

FAZENDA, I. C. A. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001. p.272.

_____. **Interdisciplinaridade: Qual o sentido?**. 2.ed. São Paulo: Paulus, 2006. 84 p.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 15. ed. São Paulo: Papirus, 2008. 147 p.

_____. **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. 201 p.

_____. **Práticas interdisciplinares na escola**. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2013. 181 p.

HUBERMAM, M. , O Ciclo de Vida Profissional dos Professores in Vida de Professores, Porto Novo Editora, 1992.

LETRAS DE MÚSICAS. Disponível em: < <https://www.letras.com/>>. Acesso em: 03.maio. 2017.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente. v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

NÓVOA, A. Professores, imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 34, n. 123, p. 551-571, abr-jun. 2013.

TARDIF, M. RAYMOND, D. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, Dezembro/00.