

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO**

**O sol de geografia é o mesmo sol de ciências?**  
**Inovação curricular e práticas interdisciplinares em uma escola de**  
**Ensino Fundamental e Médio**

Maria da Graça de Jesus Mendes

**Ribeirão Preto**

**2007**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**MARIA DA GRAÇA DE JESUS MENDES**

**O sol de geografia é o mesmo sol de ciências?  
Inovação curricular e práticas interdisciplinares em uma escola de  
Ensino Fundamental e Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar

Orientadora: Prof. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes

**Ribeirão Preto**

**2007**

**MARIA DA GRAÇA DE JESUS MENDES**

**O sol de geografia é o mesmo sol de ciências?  
Inovação curricular e práticas interdisciplinares em uma escola de  
Ensino Fundamental e Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação Escolar

Orientadora: Prof. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes

**Comissão Julgadora:**

Orientadora. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes. (CUML): \_\_\_\_\_

2º examinador. Dra. Terezinha Azerêdo Rios (PUC/SP): \_\_\_\_\_

3º examinador. Dra. Natalina Aparecida Laguna Sicca (CUML): \_\_\_\_\_

Ribeirão Preto, 26 de Outubro de 2007.

## DEDICATÓRIA

Aos colegas professores, Diretora e coordenadoras da escola pesquisada, que consideramos verdadeiros mestres, pois “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”.

(GUIMARÃES ROSA)

## AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes, por sua competência, paciência, dedicação e carinho com que sempre me tratou, nunca me deixou desanimar e pela disponibilidade com que me orientou, em qualquer circunstancia, e principalmente pelas suas orientações tão necessárias e tão valiosas para a realização deste trabalho e para o aprendizado que me proporcionou.

À Professora Doutora Terezinha Azeredo Rios, pela sua magnífica contribuição na banca de qualificação, que ficou registrada e jamais esquecerei.

À Professora Doutora Natalina Aparecida Laguna Sicca por suas orientações e idéias.

Aos professores do Programa de Mestrado do CUML pela convivência rica em ensinamentos e profissionalismo.

À Secretaria Estadual de Educação (SEE/SP) pelo auxílio recebido (Programa Bolsa Mestrado) para a realização deste trabalho.

Aos colegas do programa de Pós-Graduação pelos momentos alegres que vivemos.

À Direção e Coordenação da Escola Estadual estudada que com amor às suas tarefas, sempre me receberam com carinho e atenção apoiando-me para a concretização desta pesquisa.

Aos professores da Escola Estadual estudada, pelas entrevistas concedidas, imprescindíveis no desenvolvimento desta pesquisa.

Ao meu ex-professor de Filosofia Tadeu que me direcionou para o Mestrado e entregou-me em mãos o primeiro livro que deveria ler.

À minha mãe pelas suas orações à distância.

Às minhas irmãs pelo incentivo na hora que mais precisei.

Às minhas filhas amadas pela compreensão da minha ausência.

Ao meu amigo Acácio pela suas orientações de fundamental importância.

Ao meu analista Kennedy pelas suas palavras sábias que me fizeram refletir.

À minha amiga Dr<sup>a</sup>. Silvia que não permitiu o meu desânimo.

À minha amiga Alessandra que pensou alto comigo, me dizendo o que eu precisava ouvir e não o que eu queria ouvir.

Aos amigos Lilia Marques e Toninho pela sua participação e apoio.

À minha amiga Carmem pelo pronto atendimento com que sempre me ajudou.

À minha pequena, mas grande amiga Dulcinha que não marca hora para ajudar.

Aos meus colegas de trabalho, pelo apoio e ajuda que me deram, das mais diversas maneiras.

O homem não é um ser-substância de quem poderíamos descrever e coisificar as atitudes e comportamentos. Não é um ser estático e acabado, cujo comportamento teria o privilégio de assemelhar-se à sua essência, isto é, a uma definição de seu ser inscrita na “natureza humana”. Porque antes de construir um ente como outro qualquer, o homem é um existente que se constrói constantemente por sua presença no mundo: é um ser histórico, em devir, que sempre se coloca em questão.

(HILTON JAPIASSU)

MENDES, Maria da Graça de Jesus. **O sol de geografia é o mesmo sol de ciências? Inovação curricular e práticas interdisciplinares em uma escola de Ensino Fundamental e Médio.** Ribeirão Preto, SP: CUML, 2007. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo uma proposta de inovação curricular que se originou da adaptação de temas do Projeto Educação e Cidadania (PEC) ao currículo de uma Escola de Ensino Fundamental e Médio do Estado de São Paulo. Os objetivos da pesquisa visam apreender em que medida tal inovação curricular pode possibilitar práticas interdisciplinares. O referencial teórico considerado utiliza autores que discutem questões sobre currículo, inovação curricular e interdisciplinaridade numa perspectiva crítica. Considerou-se uma metodologia de pesquisa participante, de cunho qualitativo e como procedimentos para a coleta de dados foram utilizados questionários, entrevistas semi-estruturadas e pesquisa documental. Participaram de entrevistas, 15 professores, a coordenadora da escola, a diretora e 19 alunos. As observações e os fatos relevantes foram anotados em diário de campo. Os resultados evidenciaram que no desenvolvimento da inovação curricular uma nova metodologia se criou na escola. Os professores precisaram estudar, pesquisar, planejar, trocar experiências e dialogar entre si, estabelecendo uma “parceria”, tornando-se, assim, “um grupo interdisciplinar”, que planeja e desenvolve atividades em conjunto para atender melhor aos propósitos da educação.

Palavras-chave: Inovação curricular; projeto; interdisciplinaridade; Ensino Fundamental; Ensino Médio.

MENDES, Maria da Graça de Jesus. **O sol de geografia é o mesmo sol de ciências? Inovação curricular e práticas interdisciplinares em uma escola de Ensino Fundamental e Médio.** Ribeirão Preto, SP: CUML, 104f 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda.

### ABSTRACT

This research has as study object a proposal of curricular innovation that if originated from the adaptation of subjects of the Project Education and Citizenship (PEC) to the resume of a Basic School and Average Education of the State of São Paulo. The objectives of the research aim at to apprehend where measured such curricular innovation can make possible interdisciplinary practices. The considered theoretical point uses authors who argue questions on resume, curricular innovation and interdisciplinary in a critical perspective. A methodology of participant research, qualitative matrix, was considered and as procedures for the collection of data had been used questions, half-structuralized interviews and documentary research. To these interviews participated 15 teachers, the coordinator of the school, the director and 19 students. The excellent comments and facts had been written down in daily of field. The results had evidenced that in the development of the curricular innovation a new methodology was created in the school. The teachers had necessity to study, to search, to plan, to change experiences and to dialogue between itself, establishing a "partnership", becoming thus, "a interdisciplinary group", that plans and develops activities together to take care of better to the intentions of the education.

Keywords: Curricular innovation; project; interdisciplinary; Basic Education; Average Education.

## ÍNDICE DE TABELA E QUADROS

Tabela 1 – Caracterização dos professores entrevistados.....	43
Quadro 1 – Categorias e subcategorias.....	49
Quadro 2 – Proposta de Inovação Curricular .....	62
Quadro 3 – Aspectos relevantes do processo .....	66
Quadro 4 – Dificuldades para o desenvolvimento da proposta.....	74
Quadro 5 – Resultados da Proposta.....	79

## SUMÁRIO

RESUMO.....	7
ABSTRACT.....	8
INTRODUÇÃO.....	11
1: CURRÍCULO, INOVAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE.....	15
1.1. Currículo.....	15
1.2. Inovação curricular.....	26
1.3. Interdisciplinaridade.....	33
2: DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	40
2.1. Tipo de pesquisa.....	40
2.2. Caracterizando a escola pesquisada.....	41
2.3. Os participantes da pesquisa.....	42
2.4. Procedimentos de coleta de dados.....	44
2.5. Procedimentos de análise de dados.....	48
3: INOVAÇÃO CURRICULAR EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO.....	51
3.1. A proposta do Projeto de Educação e Cidadania - PEC.....	51
3.2. A inovação Curricular – A adaptação do PEC ao Currículo da Escola.....	55
3.3. A implementação da proposta de inovação curricular.....	61
3.3.1. Proposta de Inovação Curricular.....	61
3.3.2. Aspectos relevantes do processo.....	65
3.3.3 Aspectos dificultadores no desenvolvimento da proposta.....	73
3.3.4. Resultados da proposta.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	95
APÊNDICES.....	97
Apêndice A - Roteiro dos Questionários.....	98
Apêndice B- Roteiro das Entrevistas.....	99
ANEXOS - Documentos Informativos da Escola.....	100
Anexo A - Quadro de acompanhamento de atividades em sala de aula.....	101
Anexo B – Ficha de avaliação do trabalho do professor.....	102
Anexo C – Módulos e Oficinas do Projeto Educação e Cidadania (PEC).....	103
Anexo D – Planejamentos 2006/2007.....	104

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo uma proposta de inovação curricular e suas possibilidades de desencadeamento de práticas interdisciplinares. A escolha desse tema relaciona-se diretamente com minha prática profissional.

Com formação inicial em Matemática e Ciências, especialização em Biologia e em Pedagogia, durante 14 anos atuei como docente na rede pública estadual e há quatro anos fui designada para o cargo de Assistente Técnico-Pedagógica (ATP) de Ciências, numa Diretoria de Ensino do Interior do Estado de São Paulo. Desenvolvo trabalho de Orientação Técnica para professores de Ciências, e acompanho o desenvolvimento de projetos em escolas pertencentes a essa Diretoria. A realização desse tipo de trabalho reforçou em mim uma antiga inquietação sobre a prática da interdisciplinaridade, cujo início foi na sala de aula, com a pergunta de um aluno de 5ª série do Ensino Fundamental, durante uma aula de ciências: “O sol de geografia é o mesmo sol de ciências”? A resposta demorou alguns segundos para ser dada, devido ao sentimento que me causou, como uma espécie de culpa, que se transformou em inquietação.

A decisão de pesquisar sobre o tema da interdisciplinaridade foi se consolidando durante o curso de pedagogia, particularmente no desenvolvimento de um trabalho de pesquisa sobre a prática da interdisciplinaridade, em que se constatou que o conceito de interdisciplinaridade era pouco conhecido pelos professores e que a prática acontecia de maneira não intencional.

Foi essa constatação que motivou o estudo mais aprofundado e a presente pesquisa no programa de mestrado em educação sobre as possibilidades de desenvolvimento de práticas interdisciplinares entre os professores em uma situação de inovação curricular.

No contexto de minhas atividades profissionais atuais, a palavra interdisciplinaridade é bem freqüente nos discursos, na bibliografia educacional, nas justificativas e objetivos dos projetos pedagógicos, nos planejamentos dos professores, enfim, encontra-se hoje presente em diferentes áreas e contextos, mas, e na prática pedagógica? Que tipo de prática interdisciplinar aparece na escola? Como se revela? No trabalho dos professores?

Durante o trabalho de assistência pedagógica aos professores, observamos em suas queixas, relatos e angústias, dificuldades para ministrarem aulas. Percebe-se que o diálogo entre professores e alunos é difícil, repleto de conflitos e tensões. Os alunos que estão em

transição para a vida adulta enfrentam constantemente experiências novas em suas vidas, por vezes não têm orientações adequadas, o que pode desencadear outros interesses e como consequência a perda de interesse pelas atividades educativas. Isto é percebido freqüentemente por questionamentos do próprio aluno ao professor, quando lhe pergunta: “Pra que vou precisar aprender isto?”, ou “No que isto vai me ajudar?”. Os conhecimentos formais veiculados pela escola parecem não responder diretamente às suas preocupações mais urgentes, daí eles não lhes atribuírem significado.

São comuns situações de frustrações tanto para alunos como para professores. Estes ficam cada vez mais angustiados, uns pedem afastamento, outros tentam buscar soluções, outros ainda têm posturas autoritárias na sala de aula, usam “castigos” como, por exemplo, notas vermelhas, põem o aluno para fora da aula, e chamam os pais, os quais nem sempre comparecem, e assim, a autoridade do professor vai se desgastando e os castigos não atendem ao objetivo do professor, que visava manter a disciplina para poder ensinar. Isto não ocorrendo, aparece a frustração, as angústias, o sofrimento e até afastamento médico por parte dos professores.

Quanto aos alunos, várias situações se evidenciam, como: baixa auto-estima, apatia, indisciplina, evasão, repetência e até atos de violência. Nesse quadro, o professor não consegue ensinar, e por vezes nem mesmo ser ouvido pelo aluno. Este, em certas situações pode abandonar a escola e buscar respostas às suas necessidades no mundo das drogas e do crime (SCHILLING, 2004).

Salientamos ainda serem muitos os problemas com os quais o professor se depara no seu cotidiano, mas apesar das dificuldades que o professor enfrenta para ensinar, é fundamental que detecte os interesses de seus alunos: como vêem o mundo, como participam dele, ou não. Se não houver um conhecimento prévio sobre quem vamos ensinar, como saber como ensinar? Como adaptar, tornar acessíveis e significantes os conteúdos das diversas áreas do conhecimento sem saber para quem se está fazendo isso? É como planejar uma festa sem saber quem são os convidados.

Considerando as palavras de Moreira (2005) é preciso ter uma preocupação voltada para a aprendizagem do aluno, garantindo-lhe um desenvolvimento integral em uma realidade plural. “Os significados e os padrões culturais do cotidiano não são suficientes para garantir o aprendizado do aluno e ampliar seus horizontes” (p.38).

Acreditamos que vários olhares são necessários, os olhares dos professores, agentes educacionais, gestores e especialistas das diversas áreas do conhecimento, seguidos de intenção, de diagnóstico, de planejamento coletivo, da humildade de dizer “não sei”, e

aprender com o outro, de comprometimento para levar o aluno a construir seu conhecimento e cidadania.

Tais questionamentos e reflexões que vinha fazendo ao longo de minha vida acadêmica e profissional se intensificaram com os conhecimentos e interpretações de diversos textos das disciplinas do Programa de Mestrado, particularmente os referentes ao currículo. Entre eles citamos Sacristán (1998), Arroyo (2000a) e Beane (2003), os quais nos proporcionaram maior compreensão sobre as diferentes dimensões do currículo e as possibilidades de inovação curricular as quais foram fundamentais na formulação do nosso problema de pesquisa: em que medida uma proposta de inovação curricular pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas e interdisciplinares na escola?

Consideramos como pressuposto da pesquisa que se a inovação curricular contar com apoio e participação efetiva dos professores, bem como condições político-institucionais adequadas é possível desencadear práticas pedagógicas diferenciadas e interdisciplinares nas escolas, contribuindo assim para uma educação de melhor qualidade.

A partir destas considerações propusemo-nos a analisar o desenvolvimento da proposta de inovação curricular elaborada pela equipe pedagógica de uma escola estadual do interior do Estado de São Paulo. Nosso objetivo consiste em analisar em que medida essa proposta de inovação pode possibilitar a realização de práticas interdisciplinares.

Os professores dessa escola estudaram durante três meses (de outubro a dezembro de 2004) a possibilidade de adaptar os temas de um projeto ao currículo escolar. Tal projeto intitulado Projeto Educação e Cidadania (PEC) foi elaborado para atender a adolescentes da Fundação Casa (antiga Febem)<sup>1</sup>, que permanecem na Instituição por 45 dias aguardando sentença do Juiz. O projeto PEC é organizado em módulos de atividades escolares estruturados por temas: Família e relações sociais; Saúde, uma questão de cidadania; Trabalho em nossas vidas; Educação, ponte para o mundo; Justiça e Cidadania. A estes temas, integram-se subtemas.

A diretora da escola foi supervisora de ensino (2003) na mesma diretoria da qual sua escola faz parte, sendo responsável pelo acompanhamento do PEC na Fundação Casa durante um período de aproximadamente um ano, o que lhe permitiu adquirir um profundo conhecimento da estrutura e dos objetivos do mesmo. De volta à direção da escola, a diretora levou a idéia para sua equipe pedagógica, sugerindo o estudo da proposta do PEC, bem como a possibilidade de uma adaptação para desenvolvê-la na escola, uma vez que esta proposta atende a conflitos e interesses de todos os adolescentes, estando estes privados de liberdade ou

---

<sup>1</sup> Febem/SP – Fundação para o Bem-Estar do Menor do Estado de São Paulo.

não. Seus temas e subtemas são de interesse geral, elaborados principalmente em torno dos conceitos de cidadania, ética e identidade. Assim sendo a diretora via na adaptação do PEC à sua escola uma maneira de levar os adolescentes a refletirem sobre as suas atitudes e comportamentos, já que a palavra “reflexão” permeia toda a estrutura da proposta do PEC.

Após estudo detalhado da proposta do PEC, com o propósito de superar questões problemáticas enfrentadas no cotidiano do contexto escolar, a equipe pedagógica, engajada num trabalho conjunto estudou e elaborou a maneira de inserir os temas e subtemas do PEC no currículo da escola. Iniciou-se assim o desenvolvimento de uma integração curricular, que desencadeou uma nova metodologia de trabalho, movida por diálogos, estudo, pesquisa, troca de experiências, aprendizagens mútuas entre professores e alunos e entre os professores de diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, com o mesmo tema e objetivos comuns, porém, com especificidades próprias, nas quais existem linguagens e conceitos específicos, constituindo-se em uma inovação curricular.

É nesse contexto que buscamos observar a existência ou não de práticas interdisciplinares, procurando detectar em que momentos e de que maneiras ela acontece.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa centram-se na análise documental do Projeto Político Pedagógico da Escola, da Proposta do PEC, dos registros dos professores nos Diários de Classe e relatórios da Coordenadora Pedagógica, bem como na pesquisa de campo em que além da observação constante no contexto escolar e nas reuniões de HTPC, aplicamos questionários e realizamos entrevistas com os professores, diretora, coordenadoras e alunos da escola.

A apresentação da pesquisa foi organizada em três capítulos que compõem esta dissertação: no primeiro, buscamos algumas interpretações sobre currículo, sobre inovação curricular, e sobre práticas interdisciplinares, consideradas fundamentais para nos auxiliar na leitura, na compreensão e na interpretação de dados para elucidar nosso problema de pesquisa. No segundo capítulo descrevemos o tipo de pesquisa, onde se realizou, quem foram os participantes e o procedimento metodológico que utilizamos na realização da pesquisa. Finalmente no terceiro capítulo apresentamos uma síntese da proposta do PEC, o detalhamento da adaptação dos temas e subtemas do PEC ao currículo da escola e a análise dos dados obtidos.

## 1. CURRÍCULO, INOVAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE

Os mestres no seu cotidiano cultivam, plantam, cuidam, fazem a colheita de seu cultivo, de sua cultura. Na organização seriada, gradeada, nos restritos espaços da turma, da disciplina, de cada quintal não há como trocar essas colheitas. Os mestres sentem necessidade de feiras, de espaços de trocas. Encontrei um professor saindo da escola, carregava pastas e sacolas. "Como o conhecimento é pesado", brinquei. "Sou professor, sacoleiro do saber", me respondeu. (ARROYO, 2000b, p. 236).

Neste capítulo apresentamos a abordagem referente a currículo, inovação curricular e interdisciplinaridade, que norteia nosso estudo, ajudando-nos a direcionar um olhar atento à percepção de elementos essenciais para o desvelamento desta pesquisa.

### 1.1. Currículo

Para uma melhor compreensão sobre a questão da inovação curricular, buscamos primeiramente nas diversas interpretações curriculares elementos que possam clarear como se elabora o currículo e que significados ele assume na prática educativa.

Segundo Silva (2003) para se dizer o que é currículo é preciso considerar a forma como o mesmo é definido pelos diferentes autores e teorias, e uma definição não é suficiente para descrevê-lo, apenas revela o conceito que uma determinada teoria tem sobre ele. Esse autor considera mais importante do que definir currículo, saber as questões que uma “teoria” do currículo ou um discurso curricular planejam responder. Assim, ele aponta como questão central que pode servir de pano de fundo a qualquer teoria do currículo, saber que conhecimento vai ser ensinado, ou seja, “o quê”? E para dar essa resposta as diferentes teorias teriam que ir procurá-la nas discussões acerca da natureza humana, da natureza da aprendizagem ou da natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade.

O autor esclarece que a ênfase dada a cada um desses elementos é que diferencia as teorias, mas permanece sempre uma questão básica: “o que eles ou elas devem aprender? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” (SILVA, 2003, p.14-15).

Assim, no entendimento desse autor a pergunta “o quê” revela que as teorias do currículo estão envolvidas de uma maneira ou de outra em desenvolver critérios de seleção para dar a resposta a essa pergunta. Nesse sentido, “O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes aquela parte que vai construir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2003, p.15).

Silva (2003) considera ainda o currículo, uma questão de poder, que é justamente o que vai distanciar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais se comportam como “teorias” neutras, científicas, desinteressadas, que aceitam mais facilmente o “status quo”, os conhecimentos e os saberes dominantes, ou dito de outra maneira, aceitam o conhecimento a ser transmitido como válido e indiscutível e procuram a melhor forma para a sua transmissão. Logo sua preocupação concentra-se nas formas de organização e elaboração do currículo, restringindo-se à atividade técnica de “como fazer” o currículo.

As teorias críticas e pós-críticas, ao contrário, não acreditam em neutralidade científica ou desinteressada, ou seja, nenhuma teoria é neutra, está inevitavelmente implicada em relações de poder, e a pergunta “o quê” é constantemente questionada, e dá lugar a uma outra “por que”. Como por exemplo, por que foi selecionado um determinado conhecimento e não outro, que interesses estão por trás dessa seleção, ou ainda, por que privilegiar um tipo de identidade ou subjetividade? Essas teorias se preocupam com as conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, 2003).

Assim, segundo o autor a definição de uma teoria se dá pelos conceitos que usa para compreender a “realidade”. São os conceitos de uma teoria que nos alertam para coisas que não vemos, são eles que estruturam nossa forma de ver a “realidade”, e é por meio dos diferentes conceitos que as teorias do currículo empregam que as distinguimos.

Nas palavras de Silva (2003) “as teorias críticas do currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permite ver a educação de uma nova perspectiva” (p.17). Em outras palavras, concordamos com o autor ao dizer que as teorias críticas do currículo colocam em questão os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais, elas desconfiam, portanto do “status quo”, e o responsabilizam pelas desigualdades e injustiças sociais.

Destacamos aqui a clara oposição em relação às teorias tradicionais, para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de “como fazer” o currículo, mas sim, desenvolver conceitos que permitam a compreensão do que o currículo faz.

Nesse sentido, Silva (2003) conclui que depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo é impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos (ensino/eficiência), de categorias psicológicas (aprendizagem/desenvolvimento) ou de imagens estáticas (grade curricular e lista de conteúdos).

Concordamos com o autor, portanto, quando afirma que devemos ver o currículo sob outras perspectivas mais amplas, pois aprendemos com a teoria crítica que o currículo é um espaço de poder, sendo assim “O currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável” (SILVA, 2003, p.148).

Foi também por intermédio das teorias críticas que aprendemos que o currículo é uma “construção social”, ou “uma invenção social”, como muitas outras (religião, futebol etc.), sendo, portanto, “um processo histórico” (SILVA, 2003). Processo esse, que se constata quando algumas formas curriculares se consolidam como o currículo mediante processos de disputa e conflito social. Assim como uma contingência social e histórica que faz com que o currículo se organize por matérias ou disciplinas e que se distribua em intervalos seqüenciais de tempo determinados. E ainda, é por meio de um processo de invenção social que certos conhecimentos compõem o currículo e outros não. Assim, com essa noção de currículo como construção social a pergunta importante não é, “quais conhecimentos são válidos?”, mas sim “quais conhecimentos são considerados válidos?” (SILVA, 2003, p.148).

Já as teorias pós-críticas, segundo o autor, ampliam e simultaneamente vão modificando o que as teorias críticas ensinaram e continuam a enfatizar que o currículo não pode ser entendido sem analisarmos as relações de poder que o envolvem, nestas circunstâncias o poder está difundido por toda a rede social. Há, portanto uma transformação do poder, não um desaparecimento.

O conhecimento por sua vez não se opõe nem é exterior ao poder, mas, é parte essencial dele. “Todo conhecimento depende da significação e esta, por sua vez, depende de relações de poder. Não há conhecimento fora desses processos” (SILVA, 2003, p.149).

Assim, o autor conclui que depois das teorias críticas e pós-críticas não se deve mais olhar para o currículo com a mesma inocência, ele é lugar, espaço, território, relação de poder, trajetória, viagem, percurso, texto, documento etc.

Apoiando tal discussão, Arroyo (2000a) fala sobre a relevância da teoria crítica para o pensamento educacional, particularmente para o pensamento curricular, que vem superar a visão normativa e apontar para questões mais amplas como: motivações e determinações, interesses sociais, políticos e ideológicos que representam a construção social da instituição escolar, dos conteúdos que transmite e da cultura que absorve. Nas suas palavras:

A tradição crítica remete-nos às relações entre educação e sociedade, às estruturas de poder, de reprodução e de exclusão; alerta-nos para o fato de que o conhecimento escolar não é uma representação neutra da realidade, mas, sim, socialmente selecionado e organizado, bem como enfatiza que as visões de mundo e de sociedade subjacentes ao currículo não estão a serviço de todos, sobretudo dos excluídos (ARROYO, 2000a, p.141).

Esse autor nos apóia em diversos aspectos, principalmente com seu alerta em relação à não neutralidade do conhecimento escolar que no nosso entender deve estar a serviço de orientar o olhar e a maneira dos alunos se verem e de conviverem no mundo.

Contamos ainda com Sacristán (1998) que reforça nosso entendimento acerca das concepções curriculares, esclarece-nos que não dá para se entender nenhuma concepção sobre currículo sem considerar os contextos em que este se elabora, ou seja, “as diferentes concepções e perspectivas são fruto das opções que se tomam no momento de dizer ao que nos referimos com esse conceito” (SACRISTÁN, 1998, p.126). Assim, no entender do autor não existe uma única concepção de currículo.

A evolução histórica da instituição escolar que acolhe crianças e jovens e a do próprio pensamento educativo foram definindo a idéia de que a educação deve atender às mais diversas facetas da pessoa, estabelecendo explicitamente o ensino como processo de socialização total e global dos indivíduos (SACRISTÁN, 1998, p.126).

Para o autor (1998) cabe aos diferentes setores que participam mais diretamente na educação, ou seja, professores, pais e alunos assumirem de alguma maneira o que se espera da escolarização, como por exemplo: dedicação a aspectos acadêmicos; preparação direta ou indireta para o desempenho de alguma atividade profissional; atenção aos aspectos de educação moral, cívica e social; e certa atenção a aspectos pessoais a respeito do bem-estar físico, emocional etc.

Sacristán (1998) destaca que a ênfase em cada um desses aspectos varia de acordo com os grupos sociais e, principalmente na relação com o nível escolar e ainda desenvolve socialmente e idéia de que a escolarização vai além da preparação intelectual e acadêmica, e são justamente todos esses objetivos que devem moldar um currículo de conteúdos diversificados. É, portanto, através do ensino que a escola transmite certa cultura por intermédio de diversos componentes e facetas e cuja representação vem de fora do ambiente escolar, mas alerta que essa correspondência não é exata, porque os conteúdos ou cultura escolar são objetos de reelaboração por meio de diversas práticas e com efeitos sobre eles. Sacristán (1998) afirma que:

As transformações a que a cultura se vê submetida, no processo de se fazer realidade em ambientes escolares concretos, é consequência das forças que

intervêm na seleção da mesma e, no processo de elaboração do currículo e no contexto de realização na prática (p.128).

Destaca ainda a existência de determinadas relações de correspondência entre a seleção de cultura e o contexto histórico social do qual fazem parte a cultura e a escola.

O contexto social, econômico, político e cultural que o currículo representa, ou deixa de fazê-lo, deve ser o primeiro referencial em relação a como analisar e avaliar um currículo. Esse é o primeiro contexto prático externo para entender a realidade curricular: o exercício de práticas políticas, econômicas e sociais que determinam as decisões curriculares, não podendo se esquecer que o currículo proposto para o ensino é o fruto das opções tomadas dentro dessa prática (SACRISTÁN, 1998, p.129).

O autor alega que não se considerar os contextos do currículo na formação de professores, significa transformá-los em consumidores passivos de algo dado, e os valores não são discutidos. Este é considerado o “grande debate curricular”, considerado um grande problema, por tratar-se da análise da cultura da escola. E não é o único contexto à prática mediador do currículo real, existem outras práticas de intervenção que condicionam a cultura escolar: as decisões administrativas sobre como desenvolver o ensino, a elaboração de materiais didáticos, a participação familiar, a influência dos grupos acadêmicos que pressionam para a representatividade de sua especialização na cultura escolar. Esses campos de ação medeiam o currículo que se costuma apresentar à escola para que esta o desenvolva.

Sacristán (1998) diz que a cultura contida nos currículos já formulados para a escola passa por outra série de modificações ao desenvolver-se no meio escolar concreto, o qual o autor chama de contexto interno ou contexto de realização, isto significa que a escola e os professores não ensinam cultura ou conhecimento abstrato, mas reconstruções dos mesmos, arrolados dentro da escola e de práticas cotidianas. Esclarece, portanto, que:

A cultura não é um objeto terminado que se transmite mecanicamente de uns para os outros, mas uma atividade mediatizada que se reproduz construindo e se reconstruindo por meio de sua aprendizagem e das condições em que esta se realiza. Essa aprendizagem é peculiar nas instituições e nos ambientes escolares. Por isso, para entender o currículo real é preciso esclarecer os âmbitos práticos em que é elaborado e desenvolvido, pois, do contrário, estaríamos falando de um objeto reificado à margem da realidade (SACRISTÁN, 1998, p.129).

O autor ressalta que a determinação do currículo real se dá na interação de todas essas práticas, e que é necessário entender como o currículo se configura em relação aos contextos não apenas pedagógicos, mas também políticos, econômicos, legislativos, administrativos, organização de escolas, práticas de supervisão e de controle etc.

Sacristán (1998) destaca que a educação é um campo de pensamento e prática, onde são projetados ideais, utopias e valores concretos a serem desenvolvidos e compartilhados por

propostas ou imposições e também por manipulações ocultas. Projeções e carga ideológica são elementos que geram um discurso, uma linguagem que frequentemente costuma se desligar da realidade e adquirir autonomia própria. Assim, é preciso ir além do discurso elaborado sobre a realidade para conhecê-la de verdade.

O autor exemplifica que se pedirmos para um grupo de especialistas elaborarem um projeto de currículo, eles colocarão no papel, as aspirações mais louváveis e racionais do seu ponto de vista, devidamente fundamentado e organizado, mas não colocarão as condições de trabalho em que este irá se desenvolver. E isso se deve talvez à falta de conhecimento da prática concreta. Significa, portanto que as declarações de intenções substituem o significado da prática e ocultam a realidade.

Se se quer saber o que é verdadeiramente a educação, conviria muito mais analisar as práticas nas aulas do que se deter muito no discurso embelezado. [...] Se pensassem nas conseqüências de cada conceito pedagógico que se maneja na legislação educativa, por exemplo, para ver que condições são necessárias para sua implantação real, que formação de professores/as se requer, que condições de trabalho, materiais, organização de classes e escolas, etc. são precisos, certamente se seria mais cauteloso no uso da linguagem (SACRISTÁN, 1998, p.136).

O autor enfatiza que os conceitos sem o seu compromisso com a prática levam a mudanças aparentes da realidade, com base em manifestações de boas intenções escondendo as misérias. Ressalta ainda, a importância de manter uma perspectiva crítica em educação “em descobrir essas incongruências para sanear o discurso educativo e manter viva a utopia, forçando a mudança da realidade” (SACRISTÁN, 1998, p.136).

Dessa forma, o autor julga ser o currículo um campo privilegiado para se pensar as contradições entre intenções e prática. Ele questiona ainda, que se a prática dependesse das propostas feitas, seria fácil melhorá-la e mudá-la, tese esta, que a história não confirma. Tem-se sim, a experiência de que depois de muitas mudanças nas leis, orientações e programas renovados a qualidade do ensino não teve melhora significativa em alguns aspectos fundamentais.

Para Sacristán (1998):

É evidente que para conhecer o currículo é preciso ir muito além das declarações, da retórica, dos documentos, ou seja, ficar muito mais próximo da realidade. O que se torna evidente é que, pelas propostas do currículo, expressam-se mais os desejos do que as realidades. Sem entender as interações entre ambos os aspectos não poderemos compreender o que acontece realmente aos alunos/as e o que aprendem (p.137).

O autor alega que estamos condicionados a considerar o currículo como um produto ou objeto, algo palpável, um plano elaborado que irá se moldar na realidade em que se desenvolver. No entanto deveríamos entendê-lo como um processo em que acontecem

múltiplas transformações dando-lhe sentido, valor e significado num contexto real e com condições reais, caracterizando-o como uma construção social. E sua realidade não é mostrada em documentos ou prescrições, mas na interação de todos os contextos práticos.

No entendimento de Sacristán (1998):

Um retrato mais real do que é a prática nos darão os planos que as equipes de professores/as fazem em suas aulas para seus alunos/as. Os trabalhos acadêmicos que estes realizam os exames que o professor/a impõe, nos quais se valoriza certos conhecimentos adquiridos e produzidos de forma singular, ou os que se valorizam em provas externas, serão um indicador muito decisivo para saber o que se sugere e obriga a aprender e como fazê-lo. Uma coisa não é independente totalmente da outra, mas o certo é que são fases no processo de concretização das expectativas curriculares que dão significados particulares às idéias e às propostas (p.139).

O autor conclui que a realidade do currículo é resultado de interações em todo o seu processo.

Sacristán (1998) faz também uma abordagem dos currículos “oculto e manifesto”. Parte do princípio de que se a cultura do currículo é uma cultura mediatizada, essa mediação pode tornar-se fonte de distorção dos propósitos originais formulados externamente e de acréscimo de influências, procedentes dos contextos das práticas de intervenção do processo. Já para os alunos o contexto de mediação é o ambiente escolar, e é dele que recebem influências. Alega, portanto, ser fundamental para tornar claro o currículo concreto (aquele que é recebido pelo aluno), considerar que: “a realidade não se reduz ao que parece evidente de forma mais imediata, é preciso esquadrihar nela, descobrir o que não está evidente” (SACRISTÁN, 1998, p.131). Salienta ser uma ingenuidade considerar que o ensino se reduz ao que os programas oficiais elaboram e ao que os professores dizem que querem transmitir, porque uma coisa é o que dizem para os professores ensinarem, outra coisa é o que eles pensam que ensinam e outra coisa diferente é o que os alunos aprendem.

“Qual versão se aproxima mais da realidade?” Esse é o questionamento feito pelo autor. Para Sacristán (1998) o resultado das duas primeiras versões (o que se diz que se ensina) forma o “currículo manifesto”, quanto ao que o aluno aprende na sua experiência de aprendizagem, esta, não se ajusta à soma de ambas as versões, porque ao lado do currículo manifesto, com ideais e intenções, existe outro que funciona “subterraneamente”, o currículo oculto. E é na interação do currículo oculto com o manifesto que se encontra o “currículo real”.

Face ao exposto, o autor conclui que para entendermos o currículo da perspectiva de quem aprende, devemos entendê-lo como o conteúdo de toda a experiência que o aluno tem nos contextos escolares, nos quais as relações sociais, a disposição do tempo e dos espaços, e

as relações de autoridade fazem parte. O aluno tem experiências diversas durante sua escolaridade: “aprende conhecimentos, habilidades, comportamentos diversos, a sentir, a se adaptar e sobreviver, a pensar, a valorizar, a respeitar, etc.” (SACRISTÁN, 1998, p.132). Dessa maneira o currículo oculto poderá estar mais relacionado às dificuldades do aluno do que aos seus sucessos, por ser justamente aí que se vêem as experiências de adaptação aos regulamentos que são propostos aos estudantes.

Mas, o autor faz um alerta, de que a análise do que se deduz de forma oculta da experiência nas escolas torna-se parcial se não observarmos que seu significado é maior do que essa experiência, isto é, as normas de comportamento escolar não foram criadas de forma autônoma, ainda que a escola tenha certa autonomia, elas têm relação com valores sociais e com as maneiras de entender o papel dos indivíduos nos processos sociais. Nesse sentido o currículo oculto das práticas escolares tem uma dimensão sócio-política relacionada com as funções sociais da escola dentro da sociedade.

Nas palavras do autor:

As análises mais objetivas sobre o currículo oculto provêm de estudo social e político dos conteúdos e experiências escolares. Hábitos de ordem, pontualidade, correção, respeito, competição-colaboração, docilidade e conformidade, etc., são, entre outros, aspectos inculcados consciente ou inconscientemente pela escola que denotam um modelo de cidadão (SACRISTÁN, 1998, p.132).

Dessa maneira, concordamos com o autor quando afirma que a socialização dos cidadãos na escola não se reduz à mera reprodução mediante transmissão da cultura explicitamente declarada nos currículos.

As mensagens que derivam do currículo oculto, estão à margem, coerentes ou em contradição com as intenções declaradas, não são alheias aos conflitos sociais: os papéis dos sexos na cultura, o exercício da autoridade e do poder, os mecanismos de distribuição de riqueza, as posições de grupos sociais, políticos, raciais, religiosos, etc. (SACRISTÁN, 1998, p.132).

Nessa perspectiva o autor atenta para o clima de socialização que ao ser assimilado por “osmose” passa a ser mais irrefletido quanto menos atritos provocar, embora sejam muitos os conflitos gerados entre alunos e professores, é nessa relação que se evidencia melhor a existência de normas. Esses conflitos são denominados como “problemas de conduta”, e provocados muitas vezes pela resistência a essas submissões exigidas (SACRISTÁN 1998).

Assim, em concordância com o autor acreditamos que parte do fracasso escolar e do abandono escolar são manifestações de resistência as normatizações do currículo oculto

impostas pelo fracasso da socialização porque a aprendizagem não acontece de modo abstrato, mas, alicerçado em diversos fatores e representações.

De acordo com Sacristán (1998) a diferenciação entre o currículo explícito ou oficial e o currículo oculto do currículo real, leva a entender muitas incoerências nas práticas escolares, muitas vezes os objetivos são explícitos, mas, por vezes mostram-se contraditórios com o que se faz para alcançá-los. Outra diferenciação entre as facetas oculta e a manifesta do currículo consiste em que, a primeira remete a condições da experiência educativa e a segunda a pretensões declaradas e aceitas. As duas facetas permitem entender melhor os processos de mudança ou o imobilismo das instituições e das práticas escolares. Quando se mudam as pretensões, as idéias ou os currículos explícitos, o currículo real muda pouco para os alunos, devido às condições da escolarização que o traduzem, estas se modificam muito mais lentamente.

Nesse sentido, entendemos que as condições que traduzem o currículo oficial têm que mudar, isto é, se desejamos e queremos mudar o currículo real. Logo, as reformas curriculares ao pretenderem mudar o currículo real, terão que considerar as condições para o seu desenvolvimento.

Sacristán (1998) enfatiza que tem que se entender o currículo manifesto ou oficial dentro das condições escolares e esses dois contextos dentro de outro, o político, o social e o econômico exterior à escola. Alega que só assim podemos entender a escolarização e os educadores podem desenvolver esquemas de pensamento mais convenientes para compreender o ensino e elaborar com mais realismo propostas de mudança da escolarização.

Neste sentido, o autor diz que o marco de socialização intelectual é a união entre os significados da escolaridade e dos conteúdos reais para o aluno com o contexto em que eles aprendem, porque na experiência escolar o oculto é muito mais amplo e perspicaz do que o manifesto, e sem essa compreensão “os professores não podem entender o que realmente é a prática que desenvolvem” (SACRISTÁN, 1998, p.134).

De modo similar Silva (2003) evidencia sua contribuição ao dizer que uma das fontes do currículo oculto vem das relações sociais da escola, entre professor e aluno, administração e alunos e entre os próprios alunos. Para a perspectiva crítica, basicamente o que se aprende no currículo oculto são atitudes, comportamentos, valores e orientações para ajustar crianças e jovens adequadamente às estruturas e às pautas de funcionamento da sociedade.

Numa perspectiva mais ampla, aprendem-se através do currículo oculto, atitudes e valores próprios de outras esferas sociais, como, por exemplo, aqueles ligados à nacionalidade. Mais recentemente, nas análises que consideram também as

dimensões do gênero, da sexualidade ou da raça, aprende-se, no currículo oculto, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia (SILVA, 2003, p.79).

Buscamos com as contribuições de Silva (2003) e Sacristán (1998) aguçar nosso olhar em relação ao contexto escolar em que realizamos nosso estudo no sentido de focarmos as modificações que lá acontecem no desenvolvimento de seus currículos: o manifesto e o oculto. Ou, dito de outra maneira, como se desenvolve o currículo real com objetivos e propósitos planejados coletivamente na escola.

Segundo observa Silva (2003), a organização do espaço escolar é outro componente do currículo oculto que possibilita às crianças e aos jovens aprender sobre certos comportamentos sociais. Fazem parte dessa organização o “espaço”, da sala de aula, que pode ser rigidamente organizado ou menos rígido, em cada um desses espaços ensina-se coisas diferentes. Analogamente isso ocorre com o “tempo”, que ensina pontualidade, controle e divisão do tempo para cada atividade. É também através do currículo oculto que se ensinam rituais, regras, regulamentos, normas das diferentes divisões e categorias explícitas ou implícitas da experiência escolar.

Silva (2003) salienta que devemos saber o que fazer com um currículo oculto. Este, na teoria crítica, implica na possibilidade de chegarmos a momentos de iluminação e lucidez, permitindo tornarmo-nos conscientes de alguma coisa oculta até então.

Para o autor:

O que está implícito na noção de currículo oculto é a idéia de que se conseguirmos desocultá-lo, ele se tornará menos eficaz e deixará de ter os efeitos que tem pela única razão de ser oculto. Supostamente, é essa consciência que vai permitir alguma possibilidade de mudança. Tornar-se consciente do currículo oculto significa, de alguma forma, desarmá-lo (SILVA, 2003, p.80).

Desse modo, o autor destaca a importância do conceito de currículo oculto para o desenvolvimento de uma perspectiva crítica sobre o currículo, o qual expressa um elemento fundamental da análise sociológica, o de descrever os processos sociais que moldam nossa subjetividade sem o nosso conhecimento consciente. Há uma preocupação sociológica permanente com os processos “invisíveis”, os que estão ocultos na compreensão comum em relação à vida cotidiana.

É de extrema importância a contribuição desses autores para a nossa compreensão das relações ocultas que acontecem nos contextos escolares, auxiliando-nos a olhar de maneira diferenciada para os conflitos que os professores vivenciam no dia a dia da sala de aula e da escola, para a questão da organização do tempo, do espaço e dos ritos escolares, bem como para a prática pedagógica dos professores.

Outra questão importante nas discussões sobre currículo é evidenciada por Moreira (2000) que defende a centralidade da prática nos estudos do currículo e que o foco da prática não deve ser compreendido em relação à teoria como um elemento secundário. Sugere que se reforce o diálogo entre especialistas em currículo e os que tomam decisões em diferentes níveis, com participações na elaboração, no acompanhamento e na avaliação de propostas curriculares oficiais. Destaca como sendo importante também o diálogo entre os que refletem e teorizam sobre currículo e os que se empenham nos aspectos teóricos e práticos das disciplinas específicas. Esse autor acredita que o diálogo intenso entre curriculistas e especialistas nas disciplinas traria benefícios e possibilitaria formas mais criativas de efetivar renovações curriculares.

Nessa perspectiva se integra a discussão de Hernandez (1998), que afirma que: “O currículo se apresenta hoje como *coisa*, e não contempla o super problemas que se apresenta para o aluno, e é um academicismo, fragmentado e organizado por matérias disciplinares” (p.21). O autor propõe neste sentido uma reconstrução a partir de elementos apontados pela prática docente, partindo de considerações sobre como se poderia organizar um currículo escolar sem disciplinas acadêmicas, mas sim organizado por temas e por problemas que envolvessem os estudantes levando-os a aprender a pesquisar, a selecionar, a ordenar, a interpretar e a tornar público esse processo.

De acordo com o autor o currículo deve ser voltado para a compreensão, e uma educação neste sentido requer que se pense nos eixos: como o aluno aprende como a escola se vincula a esse processo e à vida desse aluno.

A educação para a compreensão propõe de que aquilo que se aprende deva ter uma relação com a vida dos alunos e professores, a fim de possibilitar a aquisição de estratégia de conhecimento. Essa visão de conhecimento é uma forma de teoria ou ideologia para interpretar a realidade, que se encontra limitada, em boa parte, pela persistência do currículo acadêmico organizado por disciplinas como única forma possível para levar adiante o ensino (HERNANDEZ, 1998, p.21).

Segundo o autor a reorganização curricular para a escola sempre foi tema de preocupação e várias propostas de pensadores constituem o centro das discussões. Destaca a existência de um sentido comum entre essas propostas, o de partir de situações reais como fonte de pesquisa para os alunos, com objetivo de desenvolvimento das ações humanas junto ao conflito social.

Hernandez (1998) aponta o currículo integrado como marco para se repensar a organização do conhecimento na escola, o qual parte de grandes temas-problemas que exploram campos do saber fora da escola e ensinam aos alunos estratégias de busca, de

ordenação, análise, interpretação e representação da informação, proporcionando-lhes certa autonomia para explorar novos temas. Neste sentido, “o currículo integrado implica criar novos objetos de conhecimento para fazer deste algo efetivo que permita continuar aprendendo e converta de novo, a atividade de ensino numa aventura social e intelectual” (p.24).

As discussões de Hernandez sobre o currículo integrado são fundamentais para nosso estudo, uma vez que nos propomos a analisar uma inovação curricular que envolve a adaptação de temas ao currículo de uma escola. A seguir apresentamos a concepção de inovação curricular que assumimos na pesquisa.

## **1.2. Inovação curricular**

Foi necessário recorrer a textos referentes à inovação curricular, para nos auxiliar na leitura e a compreensão do contexto escolar em que realizamos nosso estudo.

Arroyo (2000a) ao se aproximar da escola e de propostas inovadoras em várias cidades do país se aproximou também dos debates sobre inovação educativa e consequentemente sobre inovação curricular. Aponta a tradição crítica como de extrema relevância para o pensamento educacional e curricular, este último remete-nos a questões que superam a visão normativa em relação ao que fazer na escola e na sala de aula como também às motivações e às determinações, aos interesses sociais, políticos e ideológicos que representam a construção social de instituição escolar, dos conteúdos transmitidos e da cultura que os impregna.

O pensamento crítico sobre a inovação educativa consiste segundo Arroyo (2000a):

Em superar a inocência das análises sobre a escola, sobre o saber que transmite e sobre as competências que ensina. Em superar a inocência a respeito do papel do conhecimento social e da cultura transmitidos. Em ter consciência dos vínculos entre educação, currículo, poder, ideologia, cultura, estrutura e processos de reprodução social, assim como em saber identificá-los. Em entender a escola, o conhecimento, a cultura como campos de conflitos, explorando suas potencialidades libertadoras (p.141-142).

Assim, nessa perspectiva inovar é, principalmente para os professores da educação básica, desvendar esses vínculos políticos e ideológicos, é levar ao entendimento de todos que o saber escolar não é neutro, mas selecionado e organizado intencionalmente, não obedecendo à lógica científica, é ainda, compreender a existência de conhecimentos válidos e não-válidos, isto tanto na sociedade como na escola, e finalmente inovar a escola e o currículo é descobrir os critérios de seleção e organização do conhecimento escolar (ARROYO, 2000a).

De acordo com o pensamento crítico, a inovação se evidenciará no sistema escolar quando as políticas educacionais e curriculares se voltarem para novos interesses sociais e políticos; quando se selecionarem outros conteúdos e a escola realizar outras funções; quando professores formarem uma consciência desses processos seletivos e escolherem transmitir outros saberes. Logo, inovação passa pelo controle social do saber que a escola transmite. Então, inovar consiste em “um permanente embate político-programático”. (ARROYO, 2000a, p.142).

De acordo com esse autor, questões como: o que inovar e quem vai inovar fazem parte das pesquisas atuais, nos debates teóricos e entre outros, e a centralidade que a questão do currículo obtém hoje nas discussões é consequência da dinâmica política e cultural da nossa sociedade. A essa dinâmica o autor chama de movimento de renovação pedagógica que se originou do embate entre concepções e estilos de renovação teórica, prática, curricular, organizacional e cultural do sistema escolar brasileiro.

Segundo Arroyo (2000a) essa renovação teórica é fundamental para “a politização do olhar sobre a educação, sobre a não neutralidade da seleção dos conteúdos. Tem-nos alertado para não nos limitarmos a mudanças conservadoras” (p.142).

Nesse sentido, para o autor inovar não é apresentar modelos curriculares, fixar parâmetros e treinar professores para transmitirem conteúdos tidos como adequados às exigências das mudanças sociais e econômicas.

Inovar é, antes de tudo, redefinir os critérios de seleção e de organização dos saberes escolares, mudar concepções, desenvolver nos professores consciência crítica, para questionar o conhecimento tido como oficialmente válido e recriar criticamente os conteúdos que transmitem (ARROYO, 2000a, p.143).

O autor destaca que a ênfase dada pela tradição crítica à inovação educativa e curricular nas duas últimas décadas se faz presente até hoje em diversos cursos de formação de professores, e está presente também em publicações recentes sobre a análise das relações entre escola, currículo, conhecimento e sociedade, revelando aos professores os embates históricos na construção social do conhecimento, bem como na seleção e organização dos saberes escolares.

Tais publicações trazem novas temáticas para o campo do currículo e questionam as consequências, para o conhecimento escolar, dos novos mapas culturais que emergem da multiplicidade de movimentos e atores, dos novos paradigmas e das novas identidades sociais (ARROYO, 2000a, p.143).

Segundo Arroyo (2000a) o pensamento crítico tem clareado a teoria pedagógica e curricular, mas ressalta a necessidade de interrogá-lo e perguntar, quais os alvos centrais da crítica e da inovação, e o que tem sido privilegiado nas pesquisas, nas publicações, nos

confrontos teóricos e programáticos. Com base nos debates e publicações das últimas décadas, o autor constata que: “a ênfase na seleção e no controle social do conhecimento dirigiu os embates e as mudanças para as relações de poder, para as estruturas de decisão e para o peso das ideologias” (p.143). Construiu-se, portanto, um pensamento crítico no sentido de repensar a educação com profundidade teórica, buscou-se um diálogo com os professores e tentou-se ainda determinar sua visão social e política. Só que no terreno específico da escola e entre seus professores os embates não chegaram, ou seja, nem a escola tem sido considerada como lócus de inovação e nem os professores considerados agentes de inovação.

Assim, o autor conclui que, inovação é em primeiro lugar reconhecer a escola como lugar de práticas educativas, e em segundo, como significar essas práticas, como ter um olhar positivo sobre a escola básica e seus professores, como captar o que há de inovador, para se construir então uma direção, e indica como ponto fundamental: “partir de uma visão positiva da educação básica e dos professores”. (ARROYO, 2000a, p.152).

Na observação de Arroyo (2000a) a inovação já acontece na escola, os professores da educação básica pensam e discutem sobre sua função social, seus valores, seus problemas, buscam soluções e inovam. É necessário um olhar prévio sobre a escola e seus profissionais para possibilitar essa inovação. Como também ter uma concepção a respeito de professores e alunos, e numa visão realista estimular a construção coletiva de uma direção para acelerar a inovação já existente.

As experiências observadas por Arroyo (2000a):

Sempre se iniciam por diálogos entre os professores, sobre sua prática. Eles começam destacando problemas, que são muitos, porém, não ficam aí. Passam a lembrar e a escrever algumas práticas que consideram significativas e que gostariam que continuassem que fossem apoiadas e assumidas oficialmente como direção pedagógica. A surpresa mais freqüente entre os próprios professores é diante das riquezas que há nas escolas, diante da sensibilidade para as dimensões básicas da formação, do desenvolvimento pleno das crianças (p.153).

Essas experiências vêm as crianças, adolescentes e jovens como sujeitos sociais e culturais que na escola em diálogo e interação com adultos e seus pares interagem mediante rituais, saberes e espaços educativos, tendo contato com outras matrizes culturais em que:

Confrontam seus conhecimentos, seus valores, sua cultura, sua ancestralidade e sua diversidade, redefinem e superam ou ressignificam seus saberes e suas habilidades, constroem ou deformam sua identidade, sua auto-imagem (ARROYO, 2000a, p.158).

Para Arroyo (2000a) inovar é, portanto, considerar todas essas dimensões, é criar condições para esses sujeitos sociais crescerem em sensibilidade, criatividade, em cultura e em valores para seguirem construindo escolhas educativas.

E é nesse sentido que contamos com a contribuição de Arroyo (2000a), pois acreditamos que se as inovações que os professores pensam em fazer, e as que já fazem não forem apoiadas e incentivadas sob diversos aspectos, dificilmente vai haver uma incorporação à prática e, conseqüentemente acabam por se tornarem tarefas pontuais, não surtindo os efeitos ou os objetivos esperados e ainda contribuem para tirar o estímulo do professor em relação à sua própria capacidade inovadora.

O autor destaca ainda como ponto central nas experiências inovadoras, a necessidade de se entender a ação educativa como ação humana, que se dá de pessoas sobre pessoas e na interação entre pessoas. Assim, concordamos com Arroyo (2000a) quando afirma que toda a prática educativa ganha seu sentido pelo fato de ser ação humana, portanto, pensada e planejada por educadores considerando-se as necessidades dos educandos.

Ainda sobre as experiências inovadoras Arroyo (2000a) afirma que:

Estimulam o diálogo entre os professores sobre suas vidas pessoais, sobre sua condição de adultos, seus saberes, seus valores e suas sensibilidades, suas sexualidades e suas corporeidades, suas memórias e suas histórias, suas vivências espaciais e urbanas, suas culturas, suas identidades e diversidades de gênero, raça, classe. Estimulam o diálogo sobre os livros que lêem, os filmes a que assistem, seus tempos de lazer, seus outros tempos sociais e culturais. As oficinas pedagógicas giram em torno dessas dimensões imponderáveis, humanas e não apenas técnico-científicas (p.158-159).

De modo similar às experiências citadas pelo autor, acreditamos na necessidade de diálogos diversificados e afetivos entre os professores considerando-se todas as dimensões humanas, para que desenvolvam práticas afetivas no trabalho pedagógico.

O autor acrescenta nesse sentido que ao tratar os alunos como sujeitos socioculturais, as mesmas dimensões humanas imponderáveis se destacam. E a escola se organiza considerando a lógica da relação entre pessoas e a lógica da ação educativa na qual os conteúdos se encaixam e ao se considerar todas as dimensões, inclusive as mais ponderáveis, estas passam a ser trabalhadas como componentes da inovação (ARROYO, 2000a).

Beane (2003) vem reforçar a discussão ao apontar que no currículo por abordagem disciplinar parece existir um espaço e oportunidade para explorar outras abordagens. Isso se evidencia quando alguns professores conseguem cumprir o currículo prescrito, e ainda sobra algum tempo disponível, o qual é chamado por esse autor de “tempo ou espaço

discricionário”, que pode ser usado para transcender o currículo prescrito. O autor recomenda para qualquer “tempo discricionário” em torno de um currículo prescrito, um trabalho por unidades centradas em determinados problemas que são detectados e planejados por professores em conjunto com os alunos e trabalhados democraticamente em sala de aula, os quais incluem conceitos importantes e estratégias diversificadas e para isso os jovens se envolvem e se ocupam com um enorme leque de conhecimentos, de informações a valores, incluindo conteúdos de várias disciplinas do conhecimento, fazendo a integração do conhecimento no contexto dos temas, isto é, nas atividades aí incluídas. O conhecimento assume em contextos assim, importância e propósito imediatos.

Para Beane (2003) problemas significativos ou temas são “centros organizadores” que fazem a ligação entre o currículo escolar e o mundo em geral, servem para unificar o conhecimento e este, por sua vez, “desenvolve-se conforme é aplicado instrumentalmente para explorar os centros organizadores.” (BEANE, 2003, p.96).

Assim, o currículo e o conhecimento que este abarca ficam mais acessíveis e mais significativos para os alunos e conseqüentemente ajudam-nos a aprofundar a compreensão de si próprios e do seu mundo.

No entender de Beane (2003) essa é uma concepção de currículo que procura relações em todas as direções, logo a esse tipo de união especial, ele chama de “integração curricular”, a qual se caracteriza pela organização e utilização do conhecimento, sendo este último usado de forma instrumental, isto é, usado para abordar problemas reais. E subjacentes a esta idéia, encontram-se dois propósitos importantes: “por um lado, ajudar os jovens a integrar as suas próprias experiências; por outro lado, promover a integração social democrática entre os jovens” (BEANE, 2003, P.96).

Segundo este autor é por meio de nossas experiências e da reflexão sobre elas que aprendemos a lidar com problemas, questões e outras situações, tanto de ordem pessoal quanto social. São, portanto as experiências que criam em cada um de nós esquemas de significação que podem ser usados de acordo com cada situação.

É importante destacar que esses esquemas de significação fazem com que busquemos conhecimentos para atender à resolução de situações ou problemas com que nos deparamos no dia a dia ou mesmo na vida, quando fazemos essa busca, estamos fazendo uma integração de conhecimentos, o que Beane (2003) nomeia de “aprendizagem integradora”, a qual envolve experiências que se tornam parte de nós, “experiências inesquecíveis” (p.97).

Nesse sentido buscar soluções inteligentes para os problemas que surgem quer seja individual ou coletivamente, é uma maneira de integração de conhecimento. Esta situação

também se evidencia no interior de uma sala de aula na qual a integração curricular é veiculada, ou seja, o aluno não pensa em qual disciplina vai buscar certo conhecimento para resolver um problema, ele o busca por considerá-lo adequado à resolução do problema.

Beane (2003) diz que entre outros propósitos, “a integração curricular pretende promover a integração social” (p.114). O que significa dizer, que questões sociais ou pessoais ao se integrarem ao currículo e trabalhadas democraticamente podem criar situações para uma integração social. O autor constatou em experiências que acompanhou que professores que escolheram um trabalho utilizando a integração curricular já assumiram compromissos que causam mudanças fundamentais nas relações professor-aluno, com por exemplo: “centrar-se mais nas preocupações dos jovens do que nos programas predeterminados em termos de profundidade e seqüência; abordar questões cujas respostas são desconhecidas e, conseqüentemente, aprender em conjunto com os estudantes; considerar seriamente os significados construídos pelos estudantes, etc.” (BEANE, 2003, p.116).

Concordamos com esse autor, principalmente em relação ao professor considerar os significados que os alunos constroem, pois são esses significados traduzidos que vão dar a direção da prática educativa significativa, ou seja, orientar as mudanças que se fizerem necessárias para atingir objetivos pré-estabelecidos.

De acordo com Santomé (1998) é com freqüência que vêm sendo oferecidas, ampliadas e matizadas novas formas de trabalho em sala de aula, com base em filosofias da não fragmentação artificial das experiências de ensino e aprendizagem das quais os alunos participam. E usando como parâmetro o resultado dessas experiências que vão surgindo novas propostas de projetos curriculares integrados.

Santomé (1998) aponta algumas modalidades de propostas práticas de integração, entre elas destacamos a “integração através de temas, tópicos ou idéias” (p.207), na qual a estruturação das diferentes áreas do conhecimento ou disciplinas seria feita mediante temas, tópicos ou grandes idéias. Cita um tópico como exemplo, “Natal”, este permitiria que as diferentes áreas do conhecimento integrassem uma ampla gama de conteúdos e atividades, porque são atravessadas por um interesse comum, e assim torna possível uma maior compreensão do tópico.

Outra modalidade apontada por Santomé (1998) é a “integração em torno de uma questão da vida prática e diária”. Surgem na vida cotidiana muitos problemas, cuja compreensão e julgamento requerem conhecimentos, destrezas, procedimentos que não podem ser localizados de maneira fácil no âmbito das disciplinas, por isso muitas se ocupam desses assuntos em suas parcelas temáticas, como o caso dos temas transversais. Logo, a

maneira de encarar seu estudo passa pelo compromisso com propostas de trabalho integradas. As questões sociais e morais implicadas nesses temas são estruturadas em torno de problemas sociais e práticos transversais, para uma maior compreensão. De acordo com o autor:

Ao trabalharem com esse modelo integrador, professores e professoras se aperfeiçoarão como profissionais reflexivos e críticos; convertidos em pesquisadores e pesquisadoras em suas salas de aula, aprenderão a agir de um modo mais reflexivo e eficaz e a realizar em todos os momentos um exame das implicações morais e políticas das propostas de trabalho que oferecerem e incentivarem (SANTOMÉ, 1998, p. 254).

O autor enfatiza que os grupos de professores que trabalham dessa maneira ficam mais preparados para os desafios de uma educação libertadora e terão capacidade de comprometer-se com ideais políticos e morais para ajudar a humanizar as sociedades atuais.

Apontamos nesse sentido a relevância da contribuição de Santomé (1998) para nosso estudo, pois nos auxilia a interpretar situações semelhantes, em que os professores se tornam pesquisadores pela necessidade de inovar sua própria prática.

Finalizando a discussão sobre a questão da inovação curricular destacamos ainda a contribuição e reflexões de Rios (2002) sobre a necessidade dos professores repensarem suas práticas. De acordo com a autora o processo de ensino hoje, exige cada vez mais do docente, (algo mais complexo do que ele estava acostumado) para atender às demandas que o mundo nos coloca hoje, como por exemplo, a “internet” que faz com que o mundo se torne pequeno, devido às relações que mantém em questão de segundos, mas por outro lado, faz o mundo crescer como universo de conhecimentos, de valores e de ações, provocados pela intervenção dos seres humanos que vão construindo e modificando a cultura e a história do mundo. A autora afirma que: “a primeira demanda é a de superação da fragmentação – do conhecimento, da comunicação, das relações. Para isso, são necessárias uma visão de totalidade e uma articulação estreita de saberes e capacidades” (p.56). É necessário fazer uma análise do processo educativo, considerando todos os seus aspectos e os diversos pontos de vista para enfocá-lo e com a contribuição de todas as áreas do conhecimento.

O professor terá que se indagar na ação, e não apenas no discurso, ele tem se preocupado em buscar as respostas, em atualizá-las, em construí-las. Quantas vezes afirmamos que “já não se fazem alunos como antigamente” e insistimos em ser professores “de antigamente”? (RIOS, 2002, p.57).

Nesse sentido concordamos com a inquietação da autora. É necessário repensar e mudar a prática docente. O professor precisa saber direcionar sua prática no sentido de atender a objetivos concretos, saber avaliar se esses objetivos estão de alguma maneira sendo atingidos, refazer, redirecionar a sua prática ao perceber que ela não atende aos propósitos que

deveria. É fundamental, portanto, o professor saber a que serviço está sua prática, se assim não for, ela não se concretizará em objetivo algum, nem sequer atenderá à sua própria realização pessoal. As reflexões de Rios (2002) sobre a prática docente nos encaminham a olhar essa prática na direção da interdisciplinaridade, sobre a qual destacamos a seguir alguns aspectos significativos para a presente pesquisa.

### **1.3. Interdisciplinaridade**

A compreensão do conceito de interdisciplinaridade é relevante em nosso estudo na medida em que buscamos indícios da presença da prática interdisciplinar no desenvolvimento de uma inovação curricular.

Iniciamos com Santomé (1998) que ao realizar uma abordagem histórica sobre a conceituação da interdisciplinaridade, afirma ser esta uma questão típica do nosso século, porém ressalta que também em épocas passadas houve algumas tentativas importantes de se pensar o conhecimento de maneira interdisciplinar, como por exemplo, a possibilidade de Platão ter sido um dos primeiros intelectuais a apontar a necessidade de uma ciência unificada, propondo que tal tarefa fosse desempenhada pela filosofia.

O autor destaca como tentativas pioneiras de ensino integrado os programas Trivium (gramática, retórica e dialética), e Quadrivium (aritmética, geometria, astronomia e música), que agrupavam âmbitos do conhecimento das letras e das ciências. Cita ainda, a Escola de Alexandria, centro de pesquisa e ensino de caráter neoplatônico, considerada a instituição mais antiga a assumir compromisso com a integração do conhecimento (aritmética, mecânica, gramática, medicina, geografia, música, astronomia, etc.), usando uma ótica filosófico-religiosa. Concentravam-se nessa Escola sábios dos diversos centros intelectuais do mundo helenístico, havia, portanto uma mistura de influências das culturas judaica, egípcia e grega com outras mais distantes. Nesse sentido, para Santomé (1998) sempre existiu com maior ou menor intensidade certa aspiração à unidade do saber.

Segundo o autor as necessidades da industrialização, as revoluções industriais e os processos de transformação das sociedades agrárias da época abriram caminho para a disciplinaridade do conhecimento. Com a aceleração do desenvolvimento industrial, surgiram novas especialidades para atender às indústrias, com conseqüente autonomia no campo profissional e do conhecimento, consolidando assim as especializações.

Segundo Gusdorf (1983, p.37, apud SANTOMÉ, 1998) “o positivismo, o cientificismo, correspondem a esse novo estatuto do saber, no qual cada disciplina encerra-se

no esplêndido isolamento de suas próprias metodologias, tornando a linguagem das ciências exatas uma espécie de absoluto” (p.48).

Assim, nas palavras de Santomé (1998) “naturalmente, uma sociedade que está sendo construída com base no trabalho fragmentado nos âmbitos da produção industrial e comercial amplia esta filosofia da divisão para o mundo das ciências” (p.48).

Do ponto de vista histórico, a tendência à diferenciação do conhecimento em disciplinas autônomas é algo que se concretiza desde o início do século XIX, junto ao processo de transformação social que ocorria em alguns países europeus e que necessitava de uma especialização de acordo com a divisão material do processo de produção favorecido pela industrialização. Os saberes e as técnicas foram se diferenciando de maneira progressiva, como também suas linguagens foram se especializando e circunscrevendo a âmbitos específicos. Assim, surge o conceito de “disciplina” com um objeto de estudo, marcos conceituais, métodos e procedimentos específicos.

Para Santomé (1998) o ensino baseado na interdisciplinaridade é estruturado e organizado em torno de unidades globais, de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas, o que torna os alunos capacitados para enfrentar problemas que transcendem os limites de uma disciplina bem como para detectar e solucionar problemas novos, aumentando a motivação para aprender, pois qualquer problema ou situação que interessar ou os preocupar poderá se transformar em objeto de estudo. Esclarece ainda a importância de se perceber que existem informações, conceitos, metodologias, procedimentos, etc., que têm utilidade e sentido em mais de uma disciplina, e que as teorias de certas disciplinas podem sensibilizar outras a levantar questões ainda não detectadas em suas próprias especialidades e podem ainda ajudar a compreender e a interpretar dados não oferecidos pelos contextos originais (SANTOMÉ, 1998).

Concordamos com esse autor porque os diferentes pontos de vista abordados pelas disciplinas mostram diferentes elementos e uma maior abrangência de conhecimentos sobre um mesmo objeto de estudo.

Segundo Santomé (1998):

Para que haja interdisciplinaridade, é preciso que haja disciplinas. As propostas interdisciplinares surgem e desenvolvem-se apoiando-se nas disciplinas; a própria riqueza da interdisciplinaridade depende do grau de desenvolvimento atingido pelas disciplinas e estas, por sua vez, serão afetadas positivamente pelos seus contatos e colaborações interdisciplinares ( p.61).

O autor esclarece que o atual interesse pela interdisciplinaridade está ligado diretamente com uma sociedade cada vez mais desenvolvida e a uma vida social com maiores

parcelas de participação, apontando a necessidade de um planejamento, sendo para isso fundamental a coordenação entre o conhecimento de diferentes especialistas para a resolução dos mais importantes problemas da sociedade.

Ao buscar as contribuições de Rios (2002) percebemos que há uma concordância entre sua abordagem sobre disciplinaridade e interdisciplinaridade, com a de Santomé (1998). Ambos concordam que para existir interdisciplinaridade é necessário que se tenham disciplinas.

Rios (2002) propõe uma reflexão sobre o sentido da interdisciplinaridade num momento em que vivemos o fenômeno de globalização, dada a demanda de massificação e homogeneidade que se fazem presentes nas sociedades. É preciso, segundo a autora, uma percepção das diferenças e especificidades dos saberes e práticas não para afastá-los ou isolá-los, mas para uni-los num trabalho coletivo e interdisciplinar.

No seu dizer:

Existe interdisciplinaridade quando se trava verdadeiramente um diálogo, ou de uma parceria, que se constitui exatamente na diferença, na especificidade de ação de grupos ou indivíduos que querem alcançar objetivos comuns que “jogam” em posições diferentes num mesmo “time” (RIOS, 2002, p.58).

As reflexões de Rios (2002) são importantes neste estudo para interpretar e analisar um trabalho em equipe, em que seus membros detectam situações e dialogam entre si para planejar a melhor maneira de resolvê-las.

Rios (2002) cita como ponto relevante a clareza necessária em relação ao tipo de contribuição de cada grupo na constituição da disciplinaridade para a efetivação de um trabalho realmente interdisciplinar, e faz uma analogia para entendermos a ação interdisciplinar entre um corpo e seus órgãos, em que cada órgão tem sua função específica, mas trabalham em conjunto, harmonicamente, para realizar uma tarefa. Ou ainda corpos diferenciados que se organizam para realizar um trabalho comum, como na escola: o corpo docente, um coletivo organizado, atuante e definidor de políticas educacionais. Desse modo, segundo a autora caracteriza-se um sentido de organicidade para a ação interdisciplinar.

Em última análise, Rios (2002) diz que uma ação interdisciplinar exige uma organização em todos os níveis e contextos em que vai ser realizada, principalmente entre a equipe que a vai desenvolver.

Ferreira (1993) também utiliza uma metáfora para introduzir a compreensão de interdisciplinaridade. Compara o conhecimento a uma sinfonia, a qual precisa para sua execução de muitos elementos, como instrumentos, partituras, músicos, maestro, ambiente, platéia, aparelhos eletrônicos etc., todos são fundamentais, não se estabelece neste sentido

nenhum tipo de hierarquia. Durante os ensaios as partes se ligam, se sobrepõem e se justapõem formando um movimento contínuo na busca de equilíbrio entre paixões e desejos dos que a compõe.

O projeto é a execução da música e é único, apesar de cada um na orquestra ter características distintas, como por exemplo, o piano e o violino, se diferenciam tanto na forma como na maneira de ser tocados. Mas para que a sinfonia aconteça é preciso a participação de todos. A integração é importante, porém não fundamental, porque na execução de uma sinfonia faz-se necessário ainda a harmonia do maestro e a expectativa dos que assistem.

De maneira análoga, também na construção do conhecimento, a integração das ciências não é suficiente para a sua perfeita execução. Neste sentido a interdisciplinaridade surge como possibilidade de perpassar os elementos do conhecimento, mas pressupondo a integração entre eles, e não apenas isso, a interdisciplinaridade “está marcada por um movimento ininterrupto, criando ou recriando outros pontos para a discussão” (FERREIRA, 1993, P.34).

A autora acrescenta que apesar do início da sinfonia e da partitura, o trabalho é ampliado e transformado a cada movimento, constatando-se, assim que não existem verdades absolutas e nem universos acabados e é neste movimento que se evidencia a não existência de um conceito fechado para a interdisciplinaridade.

Aprendemos como contribuição dessa autora a importância de se ampliar o trabalho a cada movimento e que este é detectado pelo contexto social. Em outras palavras, os professores devem trabalhar em cima de questões reais, e a partir daí vão buscar saberes diversos para produzir o “movimento” em relação aos objetivos a alcançar.

Para Lück (1994) a finalidade da educação é contribuir para a formação do homem pleno que alcance níveis cada vez mais competentes de integração das dimensões básicas do eu e do mundo, para que possa dar conta de resolver-se, ao resolver problemas globais e complexos que a vida lhe proporciona e criar habilidade também de produzir conhecimentos, contribuindo assim para a resolução de problemas que emergem da sociedade. Assim deve-se pensar a prática para uma educação na qual professores e alunos visualizem-se por inteiro no processo e estabelecer uma mudança de atitude em relação à formação e à ação do homem, entre elas, “os aspectos afetivos, relacionais e éticos, concomitantemente com os racionais, lógicos e objetivos” (LÜCK, 1994, p.85-86).

A autora argumenta que ainda é incipiente no contexto educacional o desenvolvimento de experiências em relação à prática intencional de construção interdisciplinar. Constatase muita insegurança a respeito dessa prática e surgem

questionamentos a respeito do que seja ou não a prática, em vista da falta de parâmetros de segurança para o seu entendimento.

Lück (1994) acha importante compreender que, em vez de instituir o que é a interdisciplinaridade, deve-se entender as suas diferentes manifestações em relação à realização do movimento interdisciplinar.

Assim, no entender de Lück (1994):

Para que a busca da interdisciplinaridade se constitua em um processo efetivamente interdisciplinar, é necessário que seja considerada como um movimento contínuo de superação de estágios limitados de significado e abrangência, isto é, que seja busca e por isso mesmo sujeita a situações de tateio e até mesmo inicialmente distanciadas da interdisciplinaridade (p.78).

A autora entende que o esforço intencional para a construção da interdisciplinaridade faz parte de um processo contínuo que se caracteriza por estágios sucessivos de significados cada vez mais amplos, uma prática que vai ampliando o entendimento dos professores envolvidos e concomitantemente transformando a realidade pedagógica.

Entendemos com Lück (1994) a importância de se observar os estágios sucessivos, caracterizados pela necessidade de buscar maior abrangência, de aumentar as parcerias e de estreitar relacionamentos disciplinares.

Segundo Lück (1994):

Os primeiros esforços de professores que se engajam no processo de construção de uma prática interdisciplinar, caracteriza-se sobretudo, pela construção de um trabalho de equipe, pelo estabelecimento do diálogo entre professores, de modo que conheçam os seus respectivos trabalhos. À medida que esse entendimento é conseguido, percebem que ele não basta, que é necessário questionar o próprio conhecimento e a forma como é produzido e trabalhado (p.79).

Assim, a autora esclarece que a prática interdisciplinar se expressa em diferentes níveis de profundidade de acordo com o estágio de maturidade coletiva dos professores.

De acordo com Lück (1994):

Não há receitas para a construção interdisciplinar na escola. Ela se constitui em um processo de intercomunicação de professores que não é dado previamente e sim, construído por meio de encontros e desencontros, hesitações e dificuldades, avanços e recuos, tendo em vista que, necessariamente, se questiona a própria pessoa do professor e seu modo de compreender a realidade, no processo. Daí por que seus altos e baixos (p.80).

A interpretação dessa autora acerca da construção da interdisciplinaridade constituiu-se num fundamental apoio ao nosso estudo, pois esclarece que não é necessário partir de um conceito pronto sobre a interdisciplinaridade, mas sim de objetivos comuns a alcançar.

Logo, para Lück (1994) é fundamental haver diálogo, participação e engajamento dos professores na construção de um projeto comum e com objetivos voltados para a superação da fragmentação do ensino e de seu processo pedagógico. Mas, essas características não se encontram facilmente nas escolas em geral, o que se evidencia geralmente é um desejo para que ocorra essa situação, juntamente com lamentações pelas dificuldades da prática pedagógica, em decorrência dessa falta.

Segundo Lück (1994):

Os problemas relacionados às dificuldades de múltiplos estímulos dissociados a até contraditórios entre si, sobre as pessoas, em seu cotidiano, bem como as dificuldades resultantes da busca de soluções por aspectos isolados têm elevado o nível de angústia vivencial e a ansiedade pela busca de um referencial que as ajude na solução de problemas. Tal segurança não existe, pois não existem modelos, muito menos receitas para a prática interdisciplinar (p.87-88).

Para a autora a orientação pelo enfoque interdisciplinar na direção de orientar a prática pedagógica é um desafio, pois pode provocar uma sobrecarga de trabalho, certo medo de errar, a perda de privilégios e direitos estabelecidos, e pode levar a reações de resistência, não em decorrência dos resultados que possam produzir, mas pelo desalojamento de situações confortáveis que pode provocar.

Desse modo, Lück (1994) conclui lembrando que:

“Nada é mais importante e significativo do que uma idéia cujo tempo chegou. A interdisciplinaridade corresponde a essa imagem no contexto do ensino, que leva à construção da necessária e urgente humanização pela visão globalizadora, daí o porquê de sua importância” (p.89).

Para Lück (1994) a interdisciplinaridade deve ser entendida como caminhada de construção do conhecimento e da prática pedagógica, caracterizando-se como transformação, como vivência intuitiva e experiência humana. Concordamos de maneira significativa com essa autora, pois contribuiu para um olhar abrangente e espreitador da vivência pedagógica no contexto pesquisado.

Trazemos também para a discussão Andreola (1999) que nos aponta a necessidade de uma maior abrangência para o uso da interdisciplinaridade. Diz que não deve ser apenas uma preocupação acadêmica, mas uma exigência da objetividade científica, no sentido de buscar desvendar e compreender o real, já que este, devido à sua complexidade exige uma busca através de muitos olhares. Se nos isolarmos na especificidade dos diferentes campos, o real aparecerá fragmentado. Assim, conclui que somente através de um processo dialógico interdisciplinar se poderá reconstituir a unidade, transcendendo o fragmentário.

Entendemos por essa abordagem que a realidade por ser complexa necessita de vários pontos de vista, que podem ser focados pelos diversos campos do conhecimento, ou ainda, no nosso estudo, pelas abordagens das diferentes disciplinas sobre um mesmo tema ou assunto.

Finalmente, é importante destacar ainda que a interdisciplinaridade tem sido uma questão bastante enfatizada no currículo prescrito, em documentos e diretrizes curriculares brasileiros, os quais propõe a reorganização curricular em áreas de conhecimento.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (2002) o conceito de interdisciplinaridade considera que todo o conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de iluminação, etc.

Assim, segundo suas orientações, a reorganização curricular em áreas de conhecimento tem como objetivo facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, mediante uma perspectiva interdisciplinar e de contextualização. Esclarecem ainda que a interdisciplinaridade “deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários”. Logo a interdisciplinaridade pretende utilizar os conhecimentos para a compreensão de um problema, para a busca de soluções, ou para atender um fenômeno sob vários pontos de vista.

Em suma, pode-se dizer que a interdisciplinaridade, nesta perspectiva, tem uma função instrumental, ao recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos.

Finalmente é importante colocar que as contribuições aqui destacadas forneceram elementos fundamentais, sem os quais não conseguiríamos traduzir toda a complexidade e dinâmica que observamos no decorrer do nosso estudo, que detalhamos no capítulo a seguir.

## 2. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O que é um professor na ordem das coisas? Talvez um professor seja um funcionário das instituições que gerenciam lagoas e charcos, especialistas em reprodução, peça num aparelho ideológico de Estado. Um educador, ao contrário, é um fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos.

(RUBEM ALVES, 2000)

### 2.1. Tipo de pesquisa

Para definição da metodologia de pesquisa consideramos essencial associar a fundamentação teórica à forma de realizar a coleta e análise dos dados. Dessa forma, uma vez que os fundamentos teóricos que dão sustentação à nossa análise sobre o fenômeno da inovação curricular no espaço escolar estão alicerçados na crença do papel do professor como protagonista das mudanças, optamos por valorizar a voz e o fazer docente como elementos essenciais de desvelamento da realidade dessa proposta.

Valorizamos, ainda, a percepção dos alunos, uma vez que a proposta tem como foco seu desenvolvimento social. Nesse sentido, Sacristán (1998) diz: “Desde uma perspectiva fenomenológica e crítica, a realidade deve ser vista em sua dimensão holística, dialética e histórica, englobando as ações, os agentes e as práticas que se misturam nos processos educativos, como processos sociais que são” (p.142).

Considerando-se os objetivos de nosso estudo que se volta para a análise do desenvolvimento de uma inovação curricular, visando nesse contexto apreender em que medida há possibilidades de realização de práticas interdisciplinares, optamos pela metodologia da pesquisa-participante, de cunho qualitativo, mediante uma abordagem dialética. Conforme Gil (1999), uma pesquisa-participante “[...] caracteriza-se pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa [...]”. “A dialética procura captar os fenômenos históricos, caracterizados pelo constante devir. Privilegia, pois, o lado conflituoso da realidade social” (p.47).

Segundo Thiollent (2005) a pesquisa participante é concebida como uma técnica de observação participante, “trata-se de estabelecer uma adequada participação dos pesquisadores dentro dos grupos observados de modo a reduzir a estranheza recíproca. [...] Os

grupos investigados não são mobilizados em torno de objetivos específicos e sim são deixados às suas atividades comuns” (p.83).

Sendo assim, é importante considerar nossa imersão no espaço em que desenvolvemos nosso estudo e nossa análise. Além da atual função de assistente técnico-pedagógica (ATP), cujo trabalho é de orientação pedagógica aos professores, já ministramos aulas na escola pesquisada durante aproximadamente dois anos e meio, no período de 2000 a 2002, situação essa que contribuiu para um maior sentimento de pertença ao grupo estudado. Convém ressaltar que tentamos desvincular a função de ATP da função de pesquisadora, no tocante à observação e à coleta de dados, ainda que não fosse um processo fácil. Procuramos fazer os registros sempre em momentos diferentes, isto é, em visitas específicas para cada função, quer de ATP ou de pesquisadora.

## **2.2. Caracterizando a escola pesquisada**

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual, criada pela Lei 5.171 de 7/1/1959 e a data de instalação do ginásio Estadual consta de 6/7/1963. A escola está localizada numa cidade de região canavieira que possui em média 30 mil habitantes. A oferta de trabalho na cidade é muito pequena, com poucas empresas e fraco comércio local, considerada cidade “dormitório” ou fornecedora de mão de obra barata, pois diariamente mais de seis mil trabalhadores saem de manhã para trabalhar nas lavouras da região, outros tantos para as indústrias e usinas próximas. Cerca de duas mil pessoas trabalham como empregadas domésticas, balconistas e pedreiros numa cidade de grande porte a 45 km de distância. Possui ainda, um número muito grande de migrantes de outros estados, principalmente Bahia, Ceará e Minas Gerais, que vêm para a safra de cana-de-açúcar, e no final da safra, geralmente acabam voltando para suas cidades.

A cidade conta hoje com um alto índice de violência para os padrões de uma cidade pequena. A escola em que realizamos a pesquisa faz parte desse contexto, refletindo-se nela questões sociais preocupantes.

É uma escola grande, a maior da cidade, tanto em termos de estrutura física, quanto em número de alunos matriculados. Possui 19 salas de aulas, várias salas ambiente como: um laboratório, uma quadra coberta, sala de vídeo, biblioteca, sala de informática, sala de xadrez, sala multimídia, as demais são as salas administrativas normais de uma unidade escolar. As modalidades de ensino oferecidas são: Ensino Fundamental (Ciclo II), Ensino Médio e EJA (suplência e telecurso), funcionando nos turnos da manhã, tarde e noite. O quadro docente é composto por 61 professores, um diretor, dois vice-diretores, dois coordenadores pedagógicos

e o quadro discente por 1874 alunos, sendo 667 no Ensino fundamental e 661 no Ensino médio, os demais nas outras modalidades.

A escola desenvolve ainda diversos projetos para manter o aluno na escola nos períodos opostos ao do seu estudo e também nos finais de semana através do “Programa Escola da Família”. Uma vez que o município não oferece atrativos para os jovens, como cinema, teatro e esportes, a escola se preocupa em maximizar todos os seus espaços com o objetivo de resgatar a auto-estima dos alunos e prepará-los para a cidadania.

A proposta político-pedagógica da escola está pautada à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tendo como eixo norteador a cidadania, entendida como sendo uma construção que se dá também no dia-a-dia da escola (Projeto Pedagógico da escola).

### **2.3. Os participantes da pesquisa**

Essa pesquisa foi realizada com a colaboração de 35 participantes da comunidade escolar: 15 professores, 19 alunos, a diretora e a coordenadora pedagógica da escola. Uma das professoras entrevistadas passou à função de coordenadora, sendo considerados na pesquisa seus depoimentos enquanto professora e coordenadora.

Inicialmente contamos com a participação voluntária de doze professores que aceitaram o convite para participação na pesquisa que formalizamos em uma reunião de HTPC. Esses doze professores concordaram em participar da pesquisa, concedendo-nos entrevistas. Outros professores que não participaram das entrevistas, também colaboraram com esse estudo de outras maneiras, em conversas informais no espaço escolar, nas reuniões e nos períodos de observação participante.

Os doze professores entrevistados foram caracterizados segundo sua idade, sexo, tempo de formação, tempo de atuação, disciplina que lecionam e participação em cursos de formação continuada e pós-graduação. Esses dados podem ser visualizados na **Tabela 1**, apresentada a seguir.

**Tabela 1 – Caracterização dos professores entrevistados**

Professor	Idade	Sexo	Anos de Formação	Anos que Leciona	Disciplina	Curso de Formação Continuada
Pedrita	26	F	6	6	Língua Portuguesa	Sim
Beto	42	M	15	15	Biologia e Ciências	Sim
Ingrid	32	F	14	14	Português e Inglês	Sim e outra graduação
Ciro	36	M	16	15	Matemática e Ciências	Sim
Matilde	34	M	12	12	Matemática	Sim
Heitor	40	M	14	14	História	Sim
Mariléia	45	F	15	15	Matemática e Ciências	Sim e outra graduação
Patrícia	34	F	10	11	Psicologia	Sim e mestrado
Beatriz	36	F	14	12	Biologia/ Ciências	Sim e pós-graduação
Paula	42	F	20	18	Língua Portuguesa	Sim
Ana	50	F	29	29	Artes	Sim
Hélio	43	M	15	15	História	Sim

O grupo de entrevistados contou com sete professoras e cinco professores. Considerando-se as disciplinas temas: três professores de Língua Portuguesa, sendo que um também é de Língua Inglesa; dois de Biologia e Ciências, dois de Matemática e Ciências, e um apenas de Matemática; dois de História, um de Psicologia e um de Artes. Em termos disciplinares contamos com oito disciplinas. Duas professoras possuem outra graduação, uma professora possui mestrado e outra pós-graduação. Todos participam de cursos de formação continuada (mencionaram Teia do Saber)<sup>2</sup>.

Podemos notar um comprometimento do grupo no que refere à sua formação, pois todos os entrevistados participam de cursos de formação continuada, fator esse, que a nosso ver denota uma preocupação dos professores quanto à sua atualização e conseqüentemente com sua carreira profissional.

Optamos por não identificar os professores. Assim, criamos nomes fictícios relacionados à disciplina que lecionam, ou seja, a letra que inicia o nome de sua disciplina é a mesma do seu nome fictício, conforme se pode observar na **Tabela 1**.

<sup>2</sup> Programa de Formação Continuada da SEE/SP.

Também participaram da pesquisa três grupos de alunos, num total de dezenove jovens, todos da terceira série do Ensino Médio. Esta escolha se baseou no fato de serem alunos de uma maior faixa etária que supomos disporem de maior compreensão e discernimento sobre os assuntos em geral. Contamos com um grupo do período da manhã e dois do período da tarde. O critério foi o mesmo utilizado para os professores, ou seja, por convite. O grupo da manhã, composto por três meninos e três meninas foi chamado de grupo 1M, um grupo da tarde, com três meninos e quatro meninas, chamamos de grupo 2T, e o outro grupo da tarde, com seis meninas, identificamos como de 3T.

Vários professores foram citados pelos alunos na entrevista coletiva, alguns já haviam sido entrevistados, mas três deles não. Como achamos que sua contribuição seria significativa e poderia permitir um maior aprofundamento da análise, esses três professores também foram convidados para uma entrevista e aceitaram prontamente. Também participaram da pesquisa, a coordenadora pedagógica e a diretora da escola.

A diretora é professora aposentada de Educação Básica do Ciclo I do Ensino Fundamental e se encontra no cargo de diretora na escola pesquisada desde o ano de 1998.

#### **2.4. Procedimentos de coleta de dados**

Para a coleta de dados utilizamos diferentes técnicas, visando compreender adequadamente nosso objeto de estudo. Inicialmente procedemos à pesquisa bibliográfica e documental. Realizamos um levantamento, leitura e fichamento de artigos e livros. Na pesquisa documental utilizamos como fontes o Projeto Político Pedagógico da escola, a proposta do Projeto Educação e Cidadania (PEC), os planejamentos referentes aos anos de 2005, 2006 e 2007, e os diários de classe de alguns professores que concordaram em disponibilizá-los.

Outra forma de coleta de dados se deu pela observação participante e pelo acompanhamento das reuniões realizadas na escola. Foram necessárias várias reuniões, nas quais ocorreram estudos em grupo, troca de idéias, discussões, enfim, diálogos intensos, durante aproximadamente três meses (de outubro a dezembro de 2004), para a socialização do projeto entre a equipe pedagógica, a qual decidiu coletivamente adaptar os temas da proposta do PEC ao currículo da escola.

Acompanhamos todo o processo de elaboração da proposta de inovação curricular desde seu início, tanto nas reuniões quanto em conversas informais com a diretora, coordenadores, professores e alunos. No processo de observação visitamos as salas de aula e

conversamos com os alunos e professores sobre como lidar com os temas adaptados ao currículo e anotamos as informações em um diário de campo.

Segundo André e Lüdke (1986):

[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. [...] A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações [...] (p.26).

Concordamos com as autoras principalmente no que se refere às vantagens que tivemos na observação direta, pois ela realmente aponta caminhos que, por vezes, podem ficar obscuros por outros meios. Quando imersos na observação direta podemos olhar em outra direção, observar novamente e perguntar sobre o que não se vê e que temos como propósito. Percebemos isso em nosso processo de observação, ou seja, a possibilidade de confirmar dados e a necessidade de manter olhos de pesquisadora, com intenção, com o objetivo em foco. A observação a nosso ver é fundamental para clarear e apontar caminhos que levem à compreensão do objeto de pesquisa.

Paralelamente à observação e logo no início da pesquisa, foi aplicado um questionário aos professores (Apêndice A), durante uma reunião de planejamento (2005), mediante “um pedido de colaboração”. Informamos apenas que era para uma pesquisa, sem detalhar. Nessa ocasião estavam presentes 38 professores, mas apenas 26 entregaram o questionário respondido. Este foi composto de três questões abertas, exploratórias, com o intuito de verificar quais os conceitos ou significados que os professores atribuíam à prática da interdisciplinaridade.

Dos professores que responderam ao questionário 72% são mulheres e 28% homens. Praticamente a metade deles têm mais de dez anos de atuação, e 20% são professores recém-ingressantes (consideramos para isso dois anos de trabalho docente). Em linhas gerais, a análise dos questionários indicou que não obstante houvesse nas respostas dos professores elementos que indicassem a presença de práticas interdisciplinares, não evidenciaram indícios de que eles fizessem, deliberadamente, uma opção metodológica pela interdisciplinaridade e até mesmo que possuíssem um discernimento a respeito do significado dessa prática.

Ao que tudo indica as considerações de Thiollent (2005), sobre as limitações presentes nos questionários estão próximas do ocorrido, pois os resultados ficaram limitados, havendo, portanto, a necessidade de processos mais argumentativos. Conforme esse autor as

respostas obtidas na coleta de dados de pesquisa, de cunho qualitativo, requerem uma função argumentativa que coloque em destaque as condições de interpretação da realidade.

Assim, percebendo as dificuldades de conceituação da interdisciplinaridade entre os professores, partimos para a utilização da técnica de entrevistas semi-estruturadas. Conforme indicam Selltiz e outros [1979?], nessa modalidade de entrevista:

O entrevistador sabe, antecipadamente, quais os tópicos ou quais os aspectos de uma questão que deseja abranger. Esta lista de tópicos ou aspectos deriva de sua formulação do problema de pesquisa, de sua análise da situação ou experiência de que participou o entrevistado (p.295).

Com a autorização da Diretora da escola e o apoio da Coordenadora pedagógica, participamos de uma das reuniões de HTPC para explicar aos professores que estávamos realizando uma pesquisa e que gostaríamos de contar com a colaboração deles. Esclarecemos que não se tratava naquele momento de atender a uma solicitação da ATP da Diretoria de Ensino e sim de colaborar com uma pesquisadora. Garantimos o sigilo e a não identificação, em contrapartida, pedimos veracidade nas suas afirmações. Já nesse mesmo dia tivemos a oportunidade de realizar três entrevistas, e em outras oportunidades as nove entrevistas restantes, concluídas até dezembro de 2006.

Com a permissão dos envolvidos, as entrevistas foram gravadas, possibilitando que nenhum dado de suas falas fosse perdido, facilitando o posterior processo de análise proposto por Bardin (1995). Tomamos o cuidado de gravar as entrevistas num lugar tranqüilo, usamos para isso a biblioteca da escola e a sala da coordenadora. O roteiro da entrevista (Apêndice B) foi composto previamente por sete questões abertas, com flexibilidade para perguntas auxiliares. No entender de Selltiz e outros [1979?]:

As perguntas abertas, sobretudo quando usadas nas entrevistas podem ser acompanhadas por perguntas auxiliares, dão indicação muito melhor do fato de a pessoa ter ou não qualquer informação sobre o problema, ter ou não uma opinião claramente formulada a respeito, bem como sobre a intensidade de seu sentimento a respeito (p. 291).

Concordamos com os autores sobre a necessidade de complementar as questões iniciais, com auxiliares, principalmente no sentido de interpretação das experiências descritas pelos professores ao tentarem exemplificar uma questão ou uma situação. Isso nos parece fornecer uma organização à entrevista, que facilita a interpretação na análise.

Achamos necessário “olharmos” do outro lado, isto é, como ocorre a inovação curricular para o aluno, saber, por exemplo, como é sua relação com o tema, se ele o liga ao conteúdo disciplinar ou às questões pessoais ou sociais, que mudanças ele vê desde que se iniciou um trabalho assim. Foi a busca de respostas a tais questões que nos levaram ao aluno.

Iniciamos com uma visita às classes da 3ª série do Ensino Médio e convidamos os alunos para uma entrevista coletiva sem adiantar muito do que se tratava, apenas que era uma pesquisa e que precisávamos da sua colaboração. Agendamos as entrevistas em horário oposto ao período em que os alunos estudam.

No dia da entrevista, iniciamos falando que iríamos gravar, mas que não se preocupassem, pois essa medida era apenas para que não perdêssemos nada do que falassem, e colocamos ainda que podiam ficar o mais a vontade possível. Começamos pedindo para que eles falassem sobre seu tema, tanto aquele que eles estudaram no ano de 2005, como aquele que estavam estudando no momento da entrevista (2006), o qual era “Justiça e Cidadania”, e conforme iam contando sobre as aulas diversificadas que tinham, sobre os trabalhos que realizavam, fomos introduzindo perguntas para atender aos propósitos da entrevista.

O grupo 1M contou uma experiência com tamanha emoção que chegava a contagiar. Foi a entrevista mais longa que fizemos, os alunos tinham necessidade de contar tudo, e como lhes foi dada a oportunidade para isso, eles detalharam de maneira emocionante cada fato vivenciado. Constatamos que adquiriram muitos conhecimentos que jamais vão esquecer.

Durante a entrevista, os alunos se referiram a alguns professores, três deles não faziam parte do grupo de professores entrevistados inicialmente, de maneira que também os convidamos para uma entrevista informal (conforme já indicado), com a intenção de saber sobre o tema, no caso “Justiça e Cidadania”: como foi trabalhar esse tema, se havia objetivos para isso, e como os alunos lidam com seu tema. As três professoras convidadas são a professora Gabriela de Geografia, a professora Perla de Língua Portuguesa e a Professora Fernanda de Física.

Nossa intenção ao entrevistar os professores citados pelos alunos era buscar mais dados, uns confirmando outros, para que ao fazer sua triangulação se evidenciasse uma maior amplitude e clareza dos resultados.

Foi com essa mesma intenção que por fim entrevistamos a coordenadora Pedagógica Paula e a diretora Anita, já no ano de 2007. Apesar de estarmos sempre em contato com elas, em reuniões e informalmente queríamos saber detalhes do desenvolvimento da inovação curricular na visão das mesmas.

Essa entrevista da coordenadora Paula foi a segunda que realizamos, pois ela fez parte das doze entrevistas iniciais, uma vez que é também professora (de Língua Portuguesa). Nesta entrevista, no entanto, privilegiamos os aspectos dificultadores, as mudanças e os avanços provocados pela inovação curricular no seu desenvolvimento.

No total foram realizadas, portanto, vinte entrevistas, dezessete com professores e três com grupos de alunos.

## **2.5. Procedimentos de análise de dados**

A análise dos dados foi realizada por meio da categorização e triangulação das informações obtidas nas diferentes etapas de coleta (Gil, 1999).

Utilizamos as considerações de André (1995) quando aponta que para o pesquisador se aproximar dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado (por meio da observação participante e das entrevistas) é necessário que as categorias de análise sejam construídas ao longo do estudo e não impostas de fora para dentro, pois elas devem se sustentar num diálogo intenso com a teoria e transitar constantemente entre os dados, e estes com a teoria.

As entrevistas foram transcritas e analisadas por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1995), considerando-se para tanto critérios não estatísticos e sim a extração de frases e expressões obtidas por meio das respostas às questões da entrevista que indicassem, no conjunto delas, aproximações que os professores fizeram em relação ao tema proposto. Desse processo de análise surgiram quatro categorias e quinze subcategorias, apresentadas no Quadro 1.

**Quadro 1 – Categorias e subcategorias**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
PROPOSTA DE INOVAÇÃO CURRICULAR	Diversidade de textos Contextualização Integração das áreas de conhecimento Pertinência do material do PEC
ASPECTOS RELEVANTES DO PROCESSO	Abrangência Atualização do professor Comprometimento do aluno Aproximação aluno/professor
DIFICULDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA	Insegurança do professor Limites da organização escolar Rotatividade de professores
RESULTADOS DA PROPOSTA	Objetivos alcançados Integração social Interdisciplinaridade

A categoria “Proposta de Inovação Curricular” evidencia elementos, estratégias e contribuições de como os professores adaptaram à sua prática a nova proposta curricular, como apontam as quatro subcategorias: Diversidade de textos; Contextualização; Integração das áreas de conhecimento; Pertinência do material do PEC.

A categoria “Aspectos Relevantes do Processo” foi criada a partir das subcategorias: Abrangência; Atualização do professor; Entrosamento entre os professores; Comprometimento do aluno; Aproximação entre aluno e professor. Essas subcategorias se evidenciaram nos posicionamentos dos professores e dos alunos em relação aos aspectos positivos da proposta de inovação curricular.

A categoria “Dificuldades para o Desenvolvimento da Proposta”, foi formada por três subcategorias: Insegurança do professor, Organização escolar e Rotatividade de professores, estas permitiram evidenciar as dificuldades e os aspectos considerados negativos para o desenvolvimento da proposta.

Finalmente a categoria “Resultados da Proposta”, formou-se a partir de três subcategorias: Objetivos alcançados, Integração social e Interdisciplinaridade, fundamentais

para responder ao problema proposto nesta pesquisa, evidenciando alguns objetivos alcançados com o desenvolvimento da proposta.

No capítulo a seguir apresentamos uma síntese da proposta do PEC, um detalhamento de como este foi adaptado ao currículo da escola e a análise dos dados obtidos.

### 3. INOVAÇÃO CURRICULAR EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

[...] Para onde vai o barco? Para onde queremos que o barco vá? Somente depois de respondidas essas perguntas teremos condições de tomar decisões lúcidas acerca do que deve ser pesquisado. Uma vez tomada a decisão, e somente então, faz sentido suar no remo. Antes disso seremos apenas sonâmbulos que não sabem o que fazem.

(RUBEM ALVES, 2000)

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os resultados da pesquisa. Inicialmente apresentamos uma síntese da proposta do projeto Educação e Cidadania (PEC). A seguir analisamos a inovação curricular elaborada a partir da adaptação do PEC ao currículo da escola e sua implementação, considerando as categorias evidenciadas na análise de conteúdo e triangulação dos dados: Proposta de inovação curricular; Aspectos relevantes do processo; Dificuldades para o desenvolvimento da proposta; e Resultados da proposta.

#### 3.1. A proposta do Projeto de Educação e Cidadania – PEC

O Projeto Educação e Cidadania (PEC) consiste em uma proposta curricular diferenciada, especialmente desenvolvida para o trabalho com jovens privados de liberdade, durante sua permanência nas Unidades de Internação Provisória (UIPs), da Fundação Casa do Estado de São Paulo, (antiga Febem) enquanto aguardam decisão da Justiça por até 45 dias na Instituição.

O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec - produziu um conjunto de materiais pedagógicos e desenvolveu um programa de formação de educadores da Fundação Casa e da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para promover atividades educacionais regulares no cotidiano das unidades.

O Cenpec é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1987. Suas ações têm como prioridade o ensino público e os espaços educativos criados pelo Estado e pela sociedade civil que tenham como objetivo e desenvolvimento humano e as políticas, programas e projetos voltados para a inclusão social. Seu compromisso. Com

identidade consolidada na defesa e promoção da formação continuada de educadores, na inovação metodológica e na valorização dos espaços de aprendizagem, possui uma ampla rede de parceiros em todo o território nacional, o que lhe possibilita desenvolver projetos coletivos que buscam refletir e responder aos desafios do contexto social (CENPEC, 2004)

De fevereiro de 2002 a julho de 2004, 23.397 adolescentes participaram do Projeto Educação e Cidadania. No mesmo período, foram capacitados 586 profissionais da Fundação Casa e da Secretaria de Educação (CENPEC, 2004).

Em 2003 e 2004, quando a Febem passou a pertencer à Secretaria da Educação, foram envolvidas todas as diretorias de ensino responsáveis por atuar nas UIPs, por meio da formação de supervisores e assistentes Técnico-Pedagógicos (ATPs).

Desenvolveu-se, nessa ocasião, o processo de acompanhamento compartilhado SEE-Cenpec-Febem, um programa específico de formação de formadores e a Oficina de Letramento e Alfabetização. Todas essas atividades continuam sendo mantidas pela Secretaria de Estado da Educação, mesmo após a passagem da Febem para a Secretaria da Justiça em 2005.

Os desafios encontrados pela equipe do Cenpec foram decisivos na definição e formato do PEC. Conforme se verifica na proposta do projeto (CENPEC, 2004), a equipe precisava adequar a proposta curricular em gestação à provisoriedade de permanência dos adolescentes, caracterizada por um fluxo diário de entrada de uns e saída de outros; selecionar e organizar conteúdos de várias áreas do conhecimento, como elementos de reflexão, para ampliar as possibilidades de escolha dos adolescentes e auxiliá-los a assumir responsabilidades reelaborando seu projeto de vida e ainda atender à heterogeneidade de idade, escolaridade e história de vida dos adolescentes.

A proposição central do projeto é promover a reflexão dos adolescentes sobre assuntos que digam respeito no mundo contemporâneo. Assim, a leitura, a escrita e outras linguagens dão sustentação à reflexão. Acredita-se que a curiosidade pelo tema em discussão e a aproximação com o texto impresso, intermediado pelo professor e pelos colegas mais experientes, pode despertar uma nova relação das meninas e meninos internos com o conhecimento e incentivar atos próprios de leitura e escrita.

Propõe-se a interação do adolescente com situações planejadas e intencionalmente criadas em torno de sua problemática de vida, sem no entanto explorar os atos infracionais que lhe foram atribuídos, mobilizando-o a refletir, problematizar, dialogar e argumentar para que possa compreender melhor o mundo que o cerca, conhecer-se melhor e desenvolver

capacidade crítica e responsabilidade social, reconhecendo-se como sujeito de direitos e deveres (CENPEC, 2004).

Nesse sentido, podemos perceber que a proposta do projeto expressa princípios éticos de alteridade – o respeito ao outro que é como eu, mas diferente de mim –, o reconhecimento e convívio com a diversidade e a defesa da igualdade, contra atitudes discriminatórias, bem como o princípio de valorizar a vida em todas as suas expressões, traduzido no incentivo à preservação e cuidados com a própria vida e com a do outro, à preservação e cuidados com o corpo e o ambiente, e a luta pela qualidade de vida (CENPEC, 2004).

No projeto PEC o ser humano é considerado como produto e agente de sua história, e a identidade como processo de permanente construção, com momentos de continuidade e rupturas, razão pela qual articula a dimensão social e individual do sujeito e contextualiza práticas sociais e pessoais, de forma a conscientizar o adolescente de seu potencial de transformação.

O projeto propõe também ações de solidariedade entre os adolescentes, estimulando sua atuação e participação em movimentos sociais e comunitários, elementos que são fundamentos de um projeto democrático da sociedade.

Os conteúdos curriculares do projeto são propostos em módulos de curta duração (cerca de uma semana) para se adequarem ao tempo de permanência dos jovens na Unidade (de 3 a 45 dias).

A proposta está substanciada em um conjunto de módulos: 16 de apoio para professores e alunos (módulo introdutório, cinco módulos de atividades e 10 módulos para oficinas culturais), além de fichas (folhas avulsas) para os alunos, cartazes e CDs, (CENPEC, 2004).

Os módulos de atividades escolares são: Educação, Ponte para o Mundo; Família e Relações Sociais; Justiça e Cidadania; Saúde: uma Questão de Cidadania; O Trabalho em Nossas vidas. Tais módulos se desdobram em subtemas e atividades que têm a duração de um dia.

Apresentamos a seguir uma síntese da proposta de cada um deles, conforme se verifica no Projeto PEC (CENPEC, 2004).

**Educação, Ponte para o Mundo** – propõe que os jovens, por meio de vivência e atividades diversas, reconheçam e valorizem os diferentes espaços de aprendizagem, particularmente o da escola, percebendo suas possibilidades de atividades. Os subtemas são: Aprendendo em diferentes espaços: aprendendo na Comunidade; A escola é realmente

importante? A escola como espaço de aprendizagem; Retomando a história pessoal e projetando o futuro.

**Família e Relações Sociais** - questiona e problematiza as idéias e noções de família vigente entre alunos, considerando que nossa realidade social ampla e complexa abarca diferentes experiências do viver que se expressam nas muitas formas como as pessoas se juntam, formando famílias e grupos de convivência social. Organiza-se em subtemas: O que é família?; A família sempre foi assim?; Família, para que família?; Família, lugar de afetos e desafetos; e Um sonho de família.

**Justiça e Cidadania** - discute com os adolescentes, a quem foi atribuída prática de ato infracional, noções de ética, justiça e cidadania, por meio de atividade envolvendo regras de convivência, dilemas relacionados à justiça e injustiça, relação entre direito e responsabilidade, cidadania etc. Os subtemas são: Justiça, um dever ético; Falando em direitos e responsabilidades; Na UIP... e agora?; Cidadania e vida; Alçando outros vôos.

**Saúde, uma Questão de Cidadania** - busca construir a compreensão de que nosso corpo é um todo integrado em interação com o meio e que necessita de cuidados para não romper seu equilíbrio. Aborda a reprodução e a sexualidade em seus aspectos biológico, psíquico, cultural e social. Trata da prevenção da DST/ Aids e da questão do uso de drogas, privilegiando a reflexão sobre o papel que elas podem assumir na vida de jovens e possíveis alternativas que os ajudem a enfrentar tais turbulências. Este tema está dividido em duas unidades. A primeira, “Um corpo tão humano”, engloba dois subtemas: O Corpo Nosso de Cada Dia; e Todo o cuidado é pouco. E a unidade “Vida: prazeres e escolhas” traz os subtemas: Crescer e aparecer; Mulheres e homens; Encontros e desencontros.

Finalmente, o módulo **Trabalho em Nossas Vidas** - propõe o estudo da organização dos trabalhadores e suas conquistas, a discussão do sentido dos direitos e deveres estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente, reflexão sobre um projeto de vida profissional dentro de um contexto social amplo levando em conta organizações estatais, não-governamentais ou de trabalhadores que podem auxiliá-los. Estimula o jovem a falar, a refletir sobre suas experiências de vida com o trabalho, a se colocar no lugar do outro e a reconsiderar valores relativos ao trabalho de mulheres e homens. Está organizado nos subtemas: O que é trabalho? Trabalho e suas contradições; A organização dos trabalhadores e trabalhadoras; O trabalho hoje; Eu e o trabalho.

Além dos módulos de atividades escolares, dez oficinas culturais abordam os seguintes temas: Artes Visuais e Cênicas; Conto; Jogos da Vida; Correspondência; Educação Ambiental; Educação Física; Jornal; Música e Movimento; Poesia; e Ponto de Encontro. Estas

são bastante diversificadas, não estão diretamente ligadas aos outros temas, mas se relacionam a eles no que se refere aos princípios, pressupostos e metodologia de trabalho. Propõem como objetivo ampliar o repertório cultural dos alunos, desenvolvendo sua consciência. Também valorizam a vida, o belo e a solidariedade, os cuidados consigo mesmos, com o outro e com o ambiente (CENPEC, 2004).

A proposta inclui também um portfólio individual, no qual o aluno registra ou guarda todas as suas produções, que pode subsidiar os relatórios de encaminhamento dos jovens para o sistema judiciário (CENPEC, 2004)

Cada atividade propõe situações desafiadoras, dilemas que partem da realidade dos próprios jovens, para levá-los a refletir, desenvolver conhecimentos e habilidades, ampliando seus horizontes.

Assim, dada a crença de uma educação na potencialidade dessa proposta para desenvolvimento na educação regular, a mesma foi discutida e adaptada em uma escola de educação básica, constituindo-se em objeto de estudo desta pesquisa. Na seqüência apresentamos a forma como o PEC foi adaptado ao currículo da escola, numa experiência de inovação curricular.

### **3.2. A inovação Curricular – Adaptação do PEC ao Currículo da Escola**

Neste tópico detalhamos como os professores planejaram a adaptação dos temas e subtemas do PEC ao currículo da escola.

A proposta do PEC, tomada do ponto de vista político-educacional se configura como uma formulação de currículo prescrito. No dizer de Sacristán (2000):

O currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, mais evidente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas (p. 109).

No Brasil, a Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Capítulo II, seção II, artigo 26, faz referência ao currículo prescrito quando determina:

Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p. 11).

Embora as orientações curriculares nacionais sejam no Brasil, hoje, as de maior destaque, elas se complementam no espaço das Secretarias Estaduais, como no caso do Estado

de São Paulo e são usadas como referências, fontes de sugestões e material de apoio ao currículo e ao professor, ou seja, servindo de orientação às discussões e ao desenvolvimento do processo educativo nas escolas, numa perspectiva de respeito às diversidades da regionalidade, especialmente, ou ainda de situações específicas como a que se refere o PEC.

De acordo com Pinar (apud SILVA, 2003) a palavra *currículum* etimologicamente tem o sentido de “Pista de Corrida”. Deriva do verbo “currere”, que em latim significa “correr”, portanto, um verbo, pressupondo uma atividade e não um substantivo, ao pensarmos no verbo como ato de “percorrer a pista”. Nesse sentido “é como atividade que o currículo deve ser compreendido – uma atividade que não se limita à nossa vida escolar, educacional, mas à nossa vida inteira” (SILVA, 2003, p. 43). Sugere-se, portanto, que ao currículo prescrito sejam feitas adaptações coerentes e necessárias, atendendo àqueles que vão percorrê-lo.

Nesse sentido, a escola pode inserir no seu currículo atividades planejadas para atender a questões reais e ter objetivos definidos para alcançar durante o dinâmico percurso que se propôs a percorrer. É tarefa do corpo docente ter o olhar atento para questões desafiadoras que emergem da dinâmica social, para serem estudadas e resolvidas coletivamente.

Beane (2003) cita “tempo discricionário”, ou um “espaço” que possa ser criado em torno de um currículo acadêmico prescrito, que poderia ser usado para abordar questões que relacionassem a escola com a vida real, usando problemas significativos ou temas como centros organizadores, usando-os como contextos para unificar o conhecimento. Assim, o currículo e o conhecimento ficam mais acessíveis e mais significativos para os alunos e conseqüentemente, ajuda-os a aprofundar a compreensão de si próprios e do mundo que os cerca.

Ao se conseguir efetivar essa união, constitui-se a “inovação curricular” (BEANE, 2003), a qual se caracteriza pela organização e utilização do conhecimento, e este, deve ser usado em forma de instrumento, isto é, os alunos devem aprender a usá-lo para resolver situações ou problemas, tanto de ordem escolar quanto pessoal. Ao conseguirem isso, passam a integrar conhecimentos, efetivando-se assim, segundo Beane (2003) uma “aprendizagem integradora”, a qual é o objetivo principal de uma inovação curricular.

Nesse sentido, Arroyo (2000a) acrescenta que inovar a escola e o currículo é descobrir os critérios de seleção e organização do conhecimento escolar, é mudar concepções, é o professor se tornar crítico para avaliar sua prática educativa. Por tudo isso, é importante, portanto que o grupo de professores que compõe a equipe pedagógica da escola avalie sua

prática e a redirecione sempre que se fizer necessário, para atender aos objetivos e às metas a que se propôs.

Arroyo (2000a) diz:

Quando os professores iniciam dialogando sobre suas práticas, não tanto sobre suas rotinas, podem ir avançando e descobrindo juntos que constantemente tomam decisões, fazem escolhas e que nesses procedimentos há valores que fundamentam as escolhas, há razões que guiam as decisões. Há um pensamento presente no livre jogo da criatividade do professor. É nesse terreno ético, do pensamento, dos valores, das escolhas, da prática, que se situa a inovação educativa. Quando se acredita nesse terreno e se o respeita, quando se consegue uma dinâmica coletiva nesse cerne da ação educativa, a inovação acontece (p.154).

O autor acredita, com base em experiências que acompanhou que o núcleo inovador se baseia nas práticas dos próprios professores e alunos, logo os sujeitos da inovação são os mesmos da ação pedagógica. Nesse sentido, o professor inova baseando-se em situações reais, planeja coletivamente, porque sabe para quem está planejando, conhece as necessidades e as dificuldades dos alunos e o contexto escolar em que vai desenvolver a ação pedagógica.

Também entendemos que o professor é quem avalia os resultados, confrontando-os com os objetivos propostos, avança ou replaneja, de acordo com as necessidades que surgem dentro da escola, e esta tem que estar atenta para cumprir sua função, garantir os direitos de seu aluno.

Para Schilling (2004):

A educação não é apenas um “meio” para a realização de outros direitos. É um direito em si, básico para a concretização de uma outra série de direitos [...] Não se trata de ensinar um conteúdo que será usado em algum futuro provável, mas sim de fazer com que as atitudes cotidianas reflitam a prática do respeito aos direitos humanos (p.69).

Foram justamente as atitudes cotidianas na escola que mostraram a necessidade de administrar conflitos, de planejar como educar para que os conflitos sejam progressivamente resolvidos e proporcionem aos adolescentes, reflexão, compreensão e habilidades para que administrem seus próprios conflitos no decorrer de suas vidas.

Hernandez (1998) também propõe que o currículo deve ser reconstruído a partir de elementos apontados pela prática docente e deve-se dar destaque a como o aluno aprende e como é o vínculo da escola com esse processo e com a vida dos alunos, ou seja, o que se aprende ou o que se ensina deve estar relacionado com a vida dos alunos. Assim, o currículo deve prever a formação da subjetividade dos estudantes, deve “facilitar-lhes estratégias para procurar, dialogar e interpretar informações, que lhes permita construir pontes entre diversos fenômenos e problemas, de maneira que desenvolvam uma atitude de pesquisa que lhes leve a aprender ao longo de suas vidas”(HERNANDEZ, 1998, P.23)

O compromisso com a formação da subjetividade dos estudantes também é uma das metas da proposta de inovação curricular da escola. Fazendo uma leitura do contexto escolar, os professores, coordenadores pedagógicos, diretores e funcionários observaram junto aos alunos, situações de baixo rendimento escolar, de evasão, de baixa auto-estima, de desrespeito, de indisciplina e atos de violência. Foram estas questões que motivaram a diretora da escola a sugerir para a sua equipe escolar a idéia de trabalhar com a proposta do PEC, cuja estrutura e objetivos eram profundamente conhecidos por ela, pois na ocasião em que era supervisora de ensino (2003-2004), foi responsável pelo seu acompanhamento junto à Fundação Casa.

Segundo seu relato, a proposta do PEC atende a conflitos e interesses de todos os adolescentes, estando estes privados de liberdade ou não, seus temas são de interesse geral, elaborados principalmente em torno de conceitos de cidadania, ética e identidade. Assim sendo, via na “aplicação” dessa proposta uma maneira de levar os adolescentes a refletirem sobre suas atitudes e comportamentos, já que a palavra “reflexão” permeia toda a estrutura do PEC.

Assim, a diretora reuniu toda a equipe pedagógica da escola e apresentou a proposta, disponibilizou material para toda a equipe, para que se inteirassem detalhadamente do conteúdo do material e pudessem analisar se poderia atender às dificuldades que vivenciavam na escola.

No último trimestre de 2004, várias reuniões aconteceram com a equipe pedagógica para estudo, análise e planejamento da adaptação da proposta PEC ao currículo da escola. Alguns professores já aplicaram nesse período, algumas estratégias e atividades dessa proposta com os alunos, a título de experimentação. Depois de experiências e de muitos diálogos entre todos da equipe escolar, decidiram por sua adaptação no âmbito do currículo.

Esse processo de discussão coletiva e tentativa de inovação curricular é valorizado por Arroyo (2000a), quando afirma que:

É no diálogo permanente entre os sujeitos da ação educativa sobre as práticas, os conhecimentos, as escolhas, a ocupação dos tempos e espaços, o sentido dos rituais escolares, das vivências e das relações que se vai clareando a função social e cultural do tempo da infância, do tempo de educação básica e, conseqüentemente, dos currículos (p.160).

Foi justamente o comprometimento com a educação e com sua função social e cultural que motivou a equipe pedagógica da escola a planejar caminhos para a mudança de atitudes e a melhoria da convivência e conseqüentemente a aprendizagem de seus alunos, pois, conforme registrado em ata de reunião de Conselho de Escola (2004), a decisão da

adaptação do PEC ao currículo está ligada diretamente aos objetivos de diminuir a evasão e repetência, a indisciplina e a violência; aumentar a auto-estima dos alunos, para que possam valorizar a escola e se comprometam com sua aprendizagem e qualidade de vida.

No início do ano de 2005, no período de planejamento escolar a equipe socializou a “proposta de inovação curricular” de maneira detalhada, ou seja, cada professor apresentou como ficou seu conteúdo programático com a adaptação do tema proveniente do PEC, assim toda a equipe teve uma visão geral do currículo a ser desenvolvido. É importante frisar, que situação semelhante acontece até hoje em cada período de planejamento. Assim, após o período de planejamento a nova proposta curricular da escola foi colocada em prática.

Os professores planejaram inserir os temas e os subtemas do PEC às séries de maneira que todos os alunos estudem todos os temas ao avançarem nas séries, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Houve remanejamento de conteúdos de algumas disciplinas entre os bimestres para favorecer a abordagem dos temas e dos subtemas.

Assim, na organização dos temas para cada série ficou decidido que a 5ª e 6ª séries, trabalhariam com o tema “Família e Relações Sociais” e seus respectivos subtemas. Tal escolha foi justificada por serem alunos que acabaram de chegar à escola e, portanto têm necessidade de se adaptar a novos espaços e relações sociais. Consideraram que ao se discutir o tema “Família”, estabelece-se diálogos, por exemplo, sobre os diferentes tipos de família, pode-se romper com a idéia de que família é “papai, mamãe e filhinhos”, conforme aparece nos livros didáticos, o que contribui para que os alunos que não vivenciam esse modelo familiar se sintam diferentes e inferiorizados. Esse fator foi apontado por um professor que destacou como tal situação contribui para diminuir a auto-estima dos alunos. Visou-se, portanto, proporcionar a formação da subjetividade e a elevação da auto-estima dos estudantes por meio de uma visão ampliada de família, contextualizando-a historicamente.

Segundo relato de uma professora, “há uma aproximação maior dos alunos” (Profª. Ingrid), ou seja, ao trabalharem temas da vida real, os alunos acabam contando sobre suas vidas, e isso, muitas vezes, muda o olhar do professor para essa criança. E essa mesma professora continua:

[...] eles contam que “o pai bate na mãe de soco”, que “o pai chega bêbado em casa”, então como que é a vida dessa criança, é uma vida muito difícil, e às vezes o professor critica aquele aluno, mas não vai procurar saber por que ele reage assim na escola [...] (Profª. Ingrid).

Como se pode ver nesse relato, a abordagem do tema “Família” proporciona aos professores a possibilidade de conhecer a realidade dos alunos, o que pode facilitar o relacionamento entre ambos, como também sinalizar um novo tema a ser abordado.

Na 7ª série, o tema adaptado foi “Saúde, uma questão de Cidadania”, e os seus subtemas. Os professores consideraram principalmente a complementaridade entre os conteúdos da disciplina de Ciências e os conteúdos do tema, os quais se completam de maneira significativa, o que contribui para uma maior contextualização e motiva o estudante a cuidar de sua saúde, tanto mental quanto física para buscar a melhoria de sua qualidade de vida.

Na 8ª série, a adaptação do tema “Educação, Ponte para o mundo” e seus subtemas levou em consideração ser essa a última série do Ensino Fundamental, período em que o aluno deve resgatar os conteúdos aprendidos nas outras séries e integrá-los aos desta (8ª série). E ainda, muitos alunos já precisam fazer escolhas profissionais, como por exemplo, se cursarão o Ensino Médio ou este, concomitantemente com o curso Técnico. Há ainda aqueles que vão ingressar no mercado de trabalho, isto se confirma na ocasião da matrícula para o Ensino Médio, pois muitos alunos passam a estudar no período da noite, tendo como justificativa o início das atividades de trabalho.

Para a 1ª série do Ensino Médio, foi “planejado” o tema “Meio Ambiente”, tema este, que na proposta do PEC é uma oficina, mas a equipe escolar considerou relevante constituir-lhe uma maior abrangência ao ser adaptado a esta série por fazer parte de maneira significativa do conteúdo de Biologia e de Geografia. A pretensão principal é a de desenvolver uma consciência ecológica e uma postura individual e coletiva positiva diante do outro e do meio ambiente.

Para a 2ª série optou-se pela adaptação do tema “O Trabalho em Nossas Vidas” e seus subtemas. O motivo dessa escolha, apontado pela equipe pedagógica, deveu-se à presença de grande número de alunos trabalhadores. O tema contribui para esclarecer e informar o jovem sobre os seus direitos e deveres, a prevenção de “doenças ocupacionais” e a segurança no trabalho, permitindo iniciar-se uma reflexão sobre seu próprio projeto de vida profissional. Por meio do diálogo, o aluno pode contar suas experiências e refletir sobre o mundo do trabalho do qual muitos já fazem parte.

Na 3ª série do Ensino Médio o tema proposto para adaptação foi “Justiça e Cidadania” e seus subtemas, devido à maior maturidade dos alunos. Os professores fazem abordagens sobre a relação entre direitos e responsabilidades, como por exemplo, “o voto”, entre outros, usam estratégias como debates e imagens de contraste social, para provocar diálogos sobre variados assuntos. Segundo uma professora que leciona nessa série:

[...] eu trabalhei com o ECA, li algumas coisas para eles sobre trabalho [...] desde o artigo 98 até o 136, fui explicando para eles saberem por que muitos achavam que com 16 anos ou com 14 anos não podiam nem ser registrados, e que não podiam trabalhar mesmo, por que alguns foram atrás de trabalho e não conseguiam, porque a pessoa falava “não posso te registrar por que a lei não permite”[...] (Profª Fernanda).

Diante do exposto, é fundamental na formação dos adolescentes a aquisição de conhecimentos sobre seus direitos, assim poderão aprender a preservá-los ou exigí-los de maneira justa e legal.

A título de esclarecer com ocorreu na prática essa proposta de inovação curricular da escola, apresentamos a seguir a análise dos resultados com base em nossa observação e nas falas dos professores, dos alunos, da coordenadora e da diretora da escola.

### **3.3. A implementação da proposta de inovação curricular**

Como já indicado anteriormente, para o estudo dos dados coletados nas entrevistas foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo que possibilitou organizar os resultados das entrevistas em categorias e subcategorias, permitindo assim desvelar os aspectos mais importantes das falas dos professores e dos alunos.

As categorias resultantes da análise de conteúdo e da triangulação dos dados possibilitaram a compreensão do contexto pesquisado, evidenciando como se deu a implantação da inovação curricular. As categorias são: Proposta de Inovação Curricular; Aspectos Relevantes do Processo; Dificuldades para o Desenvolvimento da Proposta e Resultados da Proposta. Tais categorias foram organizadas em quadros permitindo a visualização de suas subcategorias e exemplos de falas, as quais são discutidas no processo de análise e apresentadas a seguir.

#### **3.3.1. Proposta de Inovação Curricular**

Esta categoria evidencia elementos, estratégias e contribuições de como os professores adaptaram à sua prática a nova proposta curricular, conforme se mostra nos exemplos de falas das quatro subcategorias destacadas no Quadro 2.

**Quadro 2 – Proposta de Inovação Curricular**

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	EXEMPLOS
<b>PROPOSTA DE INOVAÇÃO CURRICULAR</b>	DIVERSIDADE DE TEXTOS	[...] trabalho com informações, dados matemáticos, procuro textos referentes ao tema [...] (Profª. Matilde).
		[...] aproveitando reportagens, material de revista, de jornal, e buscando sempre o exemplo e a experiência do aluno (Prof. Ciro)
		Eu estou sempre assim tentando desenvolver alguma coisa diferente pra chamar a atenção dos alunos [...] (Profª. Ingrid).
	CONTEXTUALIZAÇÃO	[...] abordei a operação sanguessuga [...], eles fizeram uma pesquisa e apresentaram para professores e alunos [...] (Profª. Mariléia)
		[...] dentro da matemática com textos dá pra trabalhar contextualização porque com os textos, os alunos têm a informação, tem coisas que eles gostam ( Profª. Matilde).
		[...] e sobre o julgamento que nós fomos assistir primeiro o Dr. Gustavo, que é o promotor, o cara é demais, explicou tudo pra nós [...] (Grupo de alunos:1M)
	INTEGRAÇÃO DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO	Procuro adaptar a minha matéria (inglês ) [...] trabalhei as partes do corpo em inglês (Profª. Ingrid).
		A gente aproveita esses temas para estar aplicando a gramática (Profª. Coord. Paula)
		[...], por que aí o aluno vê o mesmo assunto nas diversas áreas, [...] eu vou trabalhar dentro da psicologia e ela (profª. Beatriz) vai trabalhar com as imagens, que ela tem no material de biologia [...] (Profª. Patrícia).
	PERTINÊNCIA DO MATERIAL DO PEC	[...] é baseado em cima de dinâmicas [...] a gente adapta aos textos (Profª. Patrícia)
		[...] eu posso escolher várias dinâmicas, [...], e complemento com temas atuais [...] (Profª. Patrícia).
		Eu percebo que as questões relacionadas ao PEC, elas já estão de certa maneira [...], não é mais PEC, é um projeto social, ele já ganhou raízes, galhos [...] (Prof. Hércules).

Nessa categoria percebemos que os professores buscam informações diversas para abordarem os temas e ainda integrá-los com os conteúdos das suas disciplinas. Percebemos uma preocupação constante entre os professores para realizar a integração dos temas aos conteúdos disciplinares, procurando sempre uma maneira atraente e diversificada. O que os leva a ter uma visão mais abrangente dos conteúdos, fazendo com que busquem auxílio entre seus pares, para proporcionar uma compreensão maior sobre um determinado tema ou situação para os alunos.

Segundo Beane (2003) “Quando se perspectiva o conhecimento de uma forma integrada, torna-se possível definir os problemas de um modo tão amplo tal como existem na vida real, utilizando um corpo abrangente de conhecimento para os abordar” (p.97).

Concordamos com o autor quanto à amplitude do conhecimento: quanto mais amplo ele for, menor será a dificuldade para solucionar problemas. Ou seja, o conhecimento dos conteúdos das disciplinas e o dos temas ao se somarem, ao se integrarem, garante ao aluno uma visão mais abrangente para prever ou resolver questões mais complexas, como as da vida real. E é essa integração de conhecimentos que se pretende ao desenvolver uma integração curricular (BEANE, 2003). Mas sabemos que situações assim não são comuns nem fáceis de ser encontradas nos contextos escolares.

Segundo as falas de alguns professores houve certa dificuldade, porque eles achavam que não dariam conta de trabalhar temas x conteúdos, mas, durante o desenvolvimento do trabalho, perceberam que não eram coisas separadas e que é na prática que a adaptação vai acontecendo. E essa percepção se deu coletivamente, concluíram que não era para mudar o planejamento e sim adaptá-lo. Na fala da professora Patrícia: “[...] acho que a experiência mesmo fez com que a gente fosse adaptando [...]”. E esta mesma professora continua: “[...] faz parte da aula e uma coisa vai encaixando na outra”.

Há concordância dessas falas com as do professor Beto quando diz: “[...] os temas do PEC, eles estão inseridos já no plano, estão dentro da proposta pedagógica, uma vez estando, automaticamente o que nós fizemos é a adaptação desses temas ao conteúdo ou vice-versa”. Há nesses relatos uma percepção de integração curricular, que conforme Beane (2003) “é uma concepção de currículo que procura relações em todas as direções” (p.96).

Parece-nos que é esse currículo que se desenvolve ao se levar alunos ao Fórum para assistirem um julgamento, por exemplo. Isso faz com que eles aprendam num contexto diferente como também com um profissional diferente daquele com quem estão habituados, e essa vivência de aprendizagem torna-se uma experiência inesquecível.

Segundo a fala da professora que levou os alunos para assistirem ao julgamento:

[...] eu queria que eles tivessem conhecimento como era um júri popular, como que o promotor fala, a linguagem, [...] antes de iniciar o julgamento o promotor falou com eles, explicou para eles sobre cidadania, [...] ele explicou: “você são cidadãos aqui hoje, mas a partir do momento que vocês cometem um crime, perdem o direito de cidadãos” (Profª. Fernanda).

Essa professora observou que os alunos adquiriram muitos conhecimentos, verificados em situação semelhante, isto é, os alunos criaram uma situação e a representaram

com a formação de um “júri”, usando estratégia e conhecimentos que aprenderam, orientados por professores de algumas disciplinas.

Também, ao se levar para a sala de aula questões de interesse dos adolescentes, que estão em discussão na mídia, eles querem discutir, mas para isso precisam adquirir alguns conhecimentos referentes ao assunto, os quais buscam por meio de pesquisas, e retornam com suas contribuições para a aula. E é nesse momento, que o professor abre espaço, por exemplo, através de um debate, para que todos falem e também sejam ouvidos, isso permite ao aluno rever seu pensamento, questionar, refletir e elaborar sua opinião a respeito da questão discutida. Dessa maneira, possibilita-se uma vivência democrática de sala de aula (BEANE, 2003).

Assim, os alunos se inserem no processo de aprendizagem, pesquisam, selecionam e criam materiais como maquetes, transparências e pesquisa escrita, em forma de documentário, e apresentam depois para professores e alunos da escola. Esta é, portanto uma estratégia que pretende iniciar o aluno a ter autonomia para continuar a aprender.

Para a professora Patrícia:

[...] o PEC na verdade é um material de apoio, a gente percebe isso na linguagem dos alunos, nas discussões em sala de aula, que eles estão usando coisas que eles viram nas outras aulas, quando a gente faz debate percebe que eles já trazem uma carga de conhecimento de outras matérias.

Na fala da professora, percebemos que o aluno não compartimenta o conhecimento, ele o transporta de uma disciplina para a outra porque isso lhe foi possibilitado, na medida em que o mesmo tema é abordado por todas as disciplinas. O aluno faz esse “transporte” e ao se sentir talvez, insatisfeito ou com dúvidas, busca então com outro professor, respostas ou confirmações.

Outra professora justifica por que acha que a adaptação dos temas do PEC ao currículo enriquece-o, é porque possibilita a abordagem de certos assuntos que antes não eram comentados. “[...] dá mais liberdade e visão do que o aluno precisa, não deixa você engessado no conteúdo, [...] é uma maneira de introduzir algo que eles estão precisando, e o tema é a brecha para isso” (Prof<sup>a</sup>. Beatriz).

A fala dessa professora se confirma pela fala do grupo 1M:

[...] houve mudança, antes os professores trabalhavam só matéria, só matéria, aí com esse projeto eles começaram a mudar a dinâmica das aulas [...], é legal que sempre quando trabalham com esse tema “Justiça e Cidadania”, tentam relacionar esse assunto a temas atuais, relacionados à justiça.

Constatamos ao ouvir os alunos que eles gostam de aprender, têm prazer nisso, mas de forma diferente da habitual, conforme a fala de um deles na entrevista coletiva: “sai da mesmice sabe, chega à escola senta e a professora já começa a passar lição, e depois vai explicar, [...]” (Grupo 1M). Os alunos precisam ser ouvidos pelos seus professores para pensarem em metodologias diferenciadas para ensinarem seus alunos e para tornarem as aulas mais dinâmicas.

### **3.3.2. Aspectos relevantes do processo**

Esta categoria se apresenta dividida em cinco subcategorias, as quais se evidenciaram nas falas dos professores e dos alunos em relação aos aspectos positivos da implantação da inovação curricular, conforme se observa no Quadro 3.

**Quadro 3 – Aspectos relevantes do processo**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EXEMPLOS
<b>ASPECTOS RELEVANTES DO PROCESSO</b>	ABRANGÊNCIA	[...] percebemos na nossa cabeça que muitas coisas não eram como a gente pensava a gente não via as conseqüências [...](grupo de alunos: 3T )
		[...] hoje eles não reclamam de fazer redação, porque o PEC exige muito que eles escrevam então eles têm que se colocar [...] (Profª. Patrícia).
		[...] quando você fala sobre um tema, os alunos já tem um aprofundamento maior, porque vários professores trabalham esse tema com abordagens diferentes (Profª. Ingrid)
		[...] cada matéria trabalha [...] cada uma vai colocar o seu ponto de vista, são idéias novas que fazem a gente pensar[...] ( grupo de alunos: 1M)
	ATUALIZAÇÃO DO PROFESSOR	[...] eu acho que o professor aprende muito [...] a partir do momento que ele busca, ele sabe fazer (Profª.Ingrid).
		O professor acaba crescendo muito, pois tem que pesquisar [...] buscar coisas sobre o tema (Profª. Pedrita).
		[...] exige do professor a busca por leitura, por conhecer mais, por saber mais (Prof. Beto)
		[...] há a necessidade de sempre uma pesquisa contínua, então eu acho que isso é importante, pesquisar mais, você buscar esses assuntos (Prof. Ciro)
	ENTROSAMENTO ENTRE OS PROFESSORES	[...] a gente procura sempre as outras disciplinas pra [...] olha eu trabalhei essa atividade, falei sobre isso, dentro da sua disciplina o que você poderia acrescentar.(Prof. Ciro)
		[...] há integração das áreas, o professor se chega mais aos colegas, há o entrosamento nos HTPCs , mesmo em planejamento, o encontro é maior, tem uma maior afinidade com o colega [...] (Profª. Ana).
		Os professores [...], se ajudam muito, cada um sugere uma idéia e depois todos entram num consenso para trabalhar juntos, utilizando até o mesmo material.(Profª Matilde).
	COMPROMETIMENTO DO ALUNO	[...] eles foram pesquisar e depois eles tiveram responsabilidade de apresentar [...] ( Profª Mariléia)
		[...] eles podem escrever errado, mas eles escrevem as idéias, as opiniões deles [...] Percebe-se que eles têm mais argumentos (Profª Patrícia)
		[...] a gente percebe que eles se envolvem, eles opinam mais, [...], a gente percebe que a participação deles aumenta então isso, acredito que seja uma integração desse projeto com o dia a dia dos alunos (Prof. Ciro)
		[...] percebi, nos alunos, na indisciplina, no interesse, [...] este ano eles (alunos) estão muito mais interessados, mais preocupados e mais atentos, aos assuntos [...] (Profª. Ana)
	APROXIMAÇÃO ALUNO/PROFESSOR	[...] eles contam cada coisa pra gente [...] com o tema você consegue chegar ao aluno (Profª. Ingrid).
[...] você tem uma aproximação maior com o aluno, você aborda um assunto que antes não trabalhava (Profª. Beatriz)		

Notamos que a nova dinâmica das aulas está levando os alunos a pensar e a fazer questionamentos, eles têm oportunidade de refletir e de se colocarem, por isso, não reclamam mais de fazer redação, uma vez que esta consiste em uma possibilidade para expressar suas idéias, as quais são consideradas, ajustadas ou mudadas.

Concordamos com Libâneo (2002) quando diz: “A escola tem o compromisso de ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categoriais de compreensão e apropriação crítica da realidade” (p.9-10).

Percebemos ao ouvir os adolescentes uma alegria imensa ao falarem sobre suas opiniões a respeito de assuntos que foram discutidos em sala de aula, eles argumentam de uma maneira fundamentada, justificam o porquê pensam dessa forma, estão se habituando a pensar sobre suas opiniões e argumentar para defender seus pontos de vista.

Conforme a fala do grupo 3T:

[...] a profª. Beatriz trabalha muito bem quando ela falava todo mundo entendia, todo mundo mesmo, [...]. Os debates que a gente fez na sala de aula ajudou muito na redação, a gente tem mais idéias, bem mais, achei que foi bom, mudaram as aulas, foi bom porque ajudou nós que já estamos no 3ºano, quase indo para o mercado de trabalho, a tomar conhecimento do que pode acontecer lá fora, tem que pensar bastante, a profª. Patrícia (Psicologia) passava um texto tal, e dava dinâmica pra gente e cobrava com uma redação, um teatro, um debate na sala, isso ajudou bastante [...].

Torna-se evidente uma intenção comum às diversas disciplinas, a de integrar conhecimentos. Proporciona-se a interação com conhecimentos diversos e em seguida criam-se meios para que o aluno os use, para verificar se realmente houve a integração de conhecimento. Não se pode deixar de observar um envolvimento maior dos alunos, conforme a fala do grupo 2T: “[...] esse projeto trás um conhecimento que a gente não tinha, então a gente vai buscar outras coisas também [...], aprendi bastantes coisas que não fazia [...]”.

De acordo com Beane (2003), o conhecimento é um instrumento dinâmico que pode ser usado em questões ou situações pessoais. Nessa perspectiva, podemos dizer que o conhecimento é um “tipo de poder”, que pode proporcionar a cada pessoa um controle maior sobre sua própria vida. É justamente “esse poder” que a escola deseja para seus alunos, e está implícito nos objetivos que a levaram a decidir pela adaptação do PEC ao seu currículo, o qual tem como fundamento principal a reflexão dos alunos, para que se percebam e se sintam no mundo, fazendo parte dele de uma maneira cada vez melhor.

Isso pode ser evidenciado na fala do professor Hércules que diz: “[...], por exemplo, no aluno que você recebe depois de um determinado tempo como ele interage com você, percebe-se que a consciência crítica mudou, a maneira dele até escrever um texto mudou, que

ele tem uma consciência mais formada em relação ao meio que ele vive”. Fica claro que este professor está atento ao comportamento dos seus alunos, detectando mudanças, e estas podem orientá-lo para interagir com ele mediando a ação educativa de maneira contínua e significativa.

Libâneo (2002) chama de mediação pedagógica:

O professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar. Ao mesmo tempo, o professor ajuda no questionamento dessas experiências e significados, provê condições e meios cognitivos para sua modificação por parte dos alunos e orienta-os intencionalmente, para objetivos educativos. Está embutida aí a ajuda do professor para o desenvolvimento das competências do pensar, em função do que coloca problemas, pergunta, dialoga, ouve os alunos, ensina-os a argumentar, abre espaço para expressarem seus pensamentos, sentimentos, desejos, de modo que tragam para a sala de aula sua realidade vivida (p.29).

Essa mediação a que o autor se refere é planejada entre o grupo de professores da escola, eles decidem juntos como se vai iniciar um assunto e de que maneira será conduzido, pode ser por meio de uma dinâmica, por exemplo, aí decidem ainda, quem aplicará essa dinâmica, e os outros professores darão continuidade mediante diversas estratégias, cada um dentro de sua especificidade, proporcionando uma maior significação sobre o assunto ou o tema abordado.

O uso de dinâmicas participativas tem como objetivo tornar mais simples e até mesmo divertida a reflexão sobre um determinado tema. Quanto mais um assunto for significativo, mais elaborado, mais situado em contexto, mais introduzido num conhecimento cultural, de fundo, metacognitivo e pessoal, mais rapidamente será compreendido e recordado (BEANE, 2003).

Assim, muitas vezes os alunos recordam das circunstâncias em que aprenderam certos conteúdos antes mesmo do próprio conteúdo. Daí a importância das estratégias, do contexto e da sistematização para ensinar um conteúdo ao aluno. Isso requer do professor constante atualização e constante pesquisa.

De acordo com Freire (1996):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (p.29).

Em concordância com esse autor, acreditamos ser fundamental para o ensino e para a aprendizagem a atividade de pesquisa, mas esta terá que ser estimulada, ou seja, é necessário a quem vai pesquisar a percepção do “não saber” e a inquietação “para saber”, pois se sabemos que não sabemos, inquietamo-nos para saber, logo, o professor precisa inquietar o seu aluno e inquietar-se a si mesmo constantemente.

Como relata Rios (2002) “[...] só quem reconhece que não sabe que há ainda muito por ser conhecido, empreende uma busca no sentido de ampliar seu saber” (p.50). E esse só se torna pesquisador na medida em que tem motivo, na medida em que se instalam sentimentos como insegurança por não saber, a pesquisa então adquire significado diferente, passa a ser uma prática, tanto para o professor como para o aluno. Assim, há a necessidade de buscar sempre que sentimentos desse tipo vierem incomodar.

Assim, como coloca Cunha (1989):

Unir ensino e pesquisa significa caminhar para que a educação seja integrada, envolvendo estudantes e professores numa criação do conhecimento comumente partilhado. A pesquisa deve ser usada para colocar o sujeito dos fatos, para que a realidade seja apreendida e não somente reproduzida (p.32).

Quando os professores se sentem não como profissionais prontos, donos do saber, mas que precisam continuar a se formar, mesmo após serem legalmente reconhecidos como aptos a ensinar via diploma de graduação, eles reconhecem que podem aprender com os seus pares, no grupo de professores das diversas áreas e até mesmo com seus alunos. A professora Ingrid diz: “[...] então o aluno tem muitas idéias, a gente tem que saber aproveitar, saber aproveitar e saber moldar o que eles trazem, eles trazem muita coisa, a gente aprende muito com eles [...]”.

Parece-nos que a expressão “a gente aprende muito com eles” da professora Ingrid, se refere a um aprendizado em relação à prática pedagógica, ao se ouvirem os alunos, pode-se ver como aprendem, o que não sabem, se estão equivocados, ou seja, estão com um conceito distorcido, por exemplo. É nesse momento que o professor deve estar atento para direcionar a sua prática no sentido de reverter essas situações, de “moldar o que os alunos trazem”, conforme diz a professora Ingrid, de maneira efetiva na direção dos objetivos que pretende alcançar.

Quanto à fala da professora Pedrita: “[...] a gente acaba crescendo muito, a gente tem que ir buscar coisas sobre o tema”, percebe-se que está se referindo à necessidade de buscar informações e conhecimentos atualizados, e isso acontece constantemente, conforme observado e mesmo relatado pelos próprios professores.

Eles buscam em diversas fontes: pesquisas na internet, no material do PEC, informações atuais de jornais e revistas e materiais diversos, com a coordenadora pedagógica e com seus pares, enfim, a busca é fato e virou rotina, promovendo espaços de aprendizagem colaborativa, em que o grupo desenvolve uma aprendizagem entre pares, com agregação de saberes. Há uma soma e uma troca nas contribuições de cada um, criam-se laços de solidariedade e de cooperação que visam proporcionar uma aprendizagem democrática na escola. Nesse sentido, Freire (1996) diz: “Entre nós mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca” (p.55).

Essa busca não acontece solitariamente, é visível o entrosamento entre os professores: o coletivo se uniu, e isto aconteceu por necessidade. Necessidade de se sentir dentro do processo. Ouvimos da professora Ingrid: “[...] precisa haver a vontade, tem que ter o querer, o querer fazer, [...] enquanto a pessoa não se abrir para isso, ela vai se sentir fora do grupo, ela se coloca fora, não o grupo [...] porque aqui na escola os professores são bem receptivos”. Então fica explícito que aquele professor que não trabalha junto, num trabalho de colaboração recíproca e constante, se sente excluído e solitário, mas, acaba por aderir ao grupo e esta adesão já está em torno de oitenta por cento, segundo dado comprovado pela coordenadora Paula.

De modo similar, durante uma reunião de planejamento (2007), da qual participávamos, pudemos presenciar a mesma idéia de união do grupo, mediante o seguinte relato: “nós estamos mais unidos, ninguém fica de cara feia um com o outro, aqui não adianta, nós precisamos uns dos outros [...]” (Prof<sup>a</sup>. Felícia).

Percebe-se uma força coesa entre o grupo, uma necessidade de troca, de apoio que recebem e que dão uns aos outros. Esse entrosamento entre os professores foi sentido pelos alunos também. Segundo falas dos próprios professores, os alunos estão mais comprometidos com os temas, chegando mesmo a cobrar aquele professor que ainda não o abordou, pesquisam mais e fazem questionamentos.

A partir da fala da prof<sup>a</sup>. Ana: “O ano passado foi um ano de mudanças e gerou um pouco e insegurança, então isso a gente passa também para os alunos, este ano os alunos estão bem mais firmes, e os objetivos sendo alcançados, espero que o ano que vem melhore, [...]”. Parece claro que os professores não passam apenas conteúdos e informações para o aluno, existem muitas outras coisas que são passadas para eles e que não se percebe.

Isto posto, concordamos com Freire (1996) quando diz: “A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende

como atuo” (p.97). No entender de Freire (1996), o professor ao saber que não passa despercebido pelos alunos, deverá se preocupar mais com seu desempenho, ou seja, estar atento à leitura que os alunos fazem dele. Precisa aprender a compreender a significação de um silêncio, de uma retirada da sala de aula ou de um sorriso. “[...] o espaço pedagógico é um texto, para ser constantemente lido, interpretado e escrito” (FREIRE, 1996, p.97).

Acreditamos na leitura desse “texto” e constatamos por meio de relatos e observações que os professores dessa escola estão aprendendo a fazer essa leitura e a interpretá-la juntos. Talvez quando a professora Pedrita fala: “[...] a gente acaba crescendo muito”, ela se refira também a essa capacidade de leitura, da qual surge a necessidade de buscar outras.

Torna-se evidente que nos referimos a um currículo não prescrito, mas sim ao currículo oculto, aquele que acontece de maneira oculta na escola e principalmente nas relações entre professor e aluno e entre os próprios alunos (SILVA, 2003).

Foram essas relações que fizeram com que se abrissem espaços que antes não existiam. Espaços para debates, conversas, relatos, ouve-se e escuta-se mais, isto tanto entre professores como entre professores e alunos.

É preciso acentuar a importância desse espaço, que provoca diálogos, reflexões e trocas afetivas. O professor se aproxima do aluno e este do professor, cria-se um clima de confiança, conforme indica a fala de alguns professores: “[...] com o tema você consegue chegar ao aluno [...]” (Prof<sup>a</sup>. Beatriz); “[...] aí você vai conhecer a vida do aluno [...]” (Prof<sup>a</sup>. Patrícia); “[...] aí eles passaram o que eles tinham aprendido e os professores gostaram [...]” (Prof<sup>a</sup>. Mariléia).

Torna-se evidente que os conhecimentos provenientes dos temas integrados ao currículo, apontaram “motivos” para se chegar ao aluno, sentimos certa emoção misturada à surpresa ao ouvirmos a frase “chegar ao aluno”. Essa expressão chega a emocionar mesmo, porque acreditamos que se não chegarmos ao aluno, não saberemos como ensiná-lo. Para isso é necessária uma aproximação, uma relação de confiança e afetividade, para que o aluno mostre seus anseios, seus medos e suas dúvidas reais, se revele naturalmente para que o professor possa fazer uma interpretação e ampliar a sua leitura de mundo, pois, como afirma Rios (2002): “O mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele. Alargar o conhecimento, para fazer o mundo crescer, e apurar seu sabor, é tarefa de seres humanos. É tarefa, por excelência, de educadores” (p.24).

A autora esclarece que na medida em que conhecemos o mundo vamos sentindo seu gosto, e isso não se dá apenas pelo paladar, mas por todos os nossos sentidos. E quem tem que ensinar a degustar o mundo é a educação, é a escola.

Assim, para Rios (2002):

A tarefa fundamental da educação, da escola, ao construir, reconstruir e socializar o conhecimento é formar cidadãos, portanto, contribuir para que as pessoas possam atuar criativamente no contexto social de que fazem parte, exercer seus direitos e, nessa medida, ser, de verdade, pessoas felizes (p.26).

Concordamos com a autora ao considerar a idéia de felicidade como a concretização de uma vida digna do ser humano, sempre buscando realizações que não se dão individualmente e sim coletivamente no exercício da cidadania.

E é no contexto da sala de aula que se inicia esse exercício, em grupo, entre os alunos e entre professores e alunos, num relacionamento democrático. Ouvimos de uma professora que: “[...] eles ainda têm problemas com a escrita, escrevem errado, mas expõem suas idéias e opiniões assim mesmo [...]” (Prof<sup>a</sup>. Patrícia). Esta afirmação pôde ser constatada ao entrevistarmos os alunos, eles elaboram idéias e emitem opiniões, como se pode perceber pela fala do grupo 3T:

[...] deveriam explorar outros assuntos além desses, como os da sociedade que a gente vive, porque muita gente não sabe se tem direito ou não de reclamar [...] daí a cidadania é você conhecer seus direitos e saber seus deveres, assim como pedir e colaborar, todo mundo precisa viver bem [...].

O grupo sugere que se explorem temas significativos que tragam esclarecimentos para vivenciar uma cidadania mais justa, o professor Hércules concorda com a idéia do grupo quanto a abordar temas que sejam indicados pelos próprios alunos, conforme sua fala:

Não pode ficar só nessas questões, elas parecem muito abrangentes, mas isso tem que se voltar para o aluno, atender suas necessidades, buscar temas que de certa maneira preocupem os alunos, que sejam emergentes mais pra eles do que pra nós, o PEC aqui na escola já está nesse princípio, de se renovar [...], como um processo realmente de formação com outros temas pertinentes, que podem vir do aluno, buscados neles [...] (Prof. Hércules).

De acordo com Beane (2003):

[...] se deve utilizar a abordagem curricular integradora, colocando a ênfase nas unidades temáticas centradas em determinados problemas, colaborativamente planejados pelos professores e pelos estudantes, enquadradas por uma comunidade de sala de aula democrática e informadas pelo conhecimento proveniente de diversas fontes e para além das disciplinas acadêmicas tradicionais (p.91).

Esse autor se refere a um processo de planificação colaborativa, que consiste em desenvolver temas pautados a partir de questões vindas dos próprios alunos. Dessa forma

evidencia-se uma concordância entre as idéias do autor, as do grupo 3T e as do professor Hércules. Talvez essa concordância esteja a apontar um caminho, e como o grupo de professores já aprendeu que é caminhando que se acha o caminho, ou seja, é fazendo adaptações na sua própria prática, mas estas devem estar baseadas em diagnósticos e devem visar atender a objetivos pré-determinados.

Cumpramos frisar que no início do trabalho houve muitos momentos de insegurança relatados por falas dos professores, logo a segurança com que os alunos argumentam e questionam, e com que os professores criam estratégias novas, nem sempre existiu, ela foi sendo adquirida ao longo do desenvolvimento do trabalho, tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos, conforme apresentamos a seguir.

### **3.3.3. Aspectos dificultadores no desenvolvimento da proposta**

Esta categoria foi formada por três subcategorias, apresentadas no Quadro 4, e permitem evidenciar as dificuldades e os aspectos considerados negativos para o desenvolvimento da proposta de inovação curricular.

**Quadro 4 – Dificuldades para o desenvolvimento da proposta**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EXEMPLOS
<b>DIFICULDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA</b>	INSEGURANÇA DO PROFESSOR	[...] no início eu senti insegurança, eu acho que como toda a mudança [...] (Profª. Ana)
		No começo foi um pouco difícil por que a gente achava que não daria conta [...] (Profª. Patrícia).
		[...] por que no começo eu estava perdido, eu nem sabia como trabalhar [...] (prof. Heitor)
	LIMITES DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	[...] o nosso tempo é muito curto pra procurar textos, pra buscar [...], o tempo é curto e mesmo o número de aulas. (Profª. Beatriz)
		[...] se você tentar buscar uma visão burocrática em cima de um processo que não pode ser burocrático, processo “ensino e aprendizagem” tem que ser de uma forma interacionista, não é um resultado concreto [...] (Prof. Hércules)
		[...] eles reclamaram que não conseguiram desenvolver o PEC satisfatoriamente porque não encontravam os colegas [...] (Diretora Anita)
	ROTATIVIDADE DE PROFESSORES	[...] às vezes aquele professor tá aqui de passagem, ele quer voltar para a cidade dele, então ele nem vai se comprometer [...] (Profª. Ingrid)
		Eu acho que dificulta um pouco é essa rotatividade de professores [...] (Profª. Ingrid)
		Em face á rotatividade de professores na nossa escola, isso dificulta demais um trabalho contínuo [...] (Prof. Beto)
		Essa rotatividade de professores é o problema mais sério que nós temos, essa é a nossa dificuldade [...] (Coord. Paula)

Mudanças, situações novas e desconhecidas causam desconforto e insegurança, percebida mediante observações e também conforme frases destacadas das falas dos professores: “[...] na verdade, no começo foi um pouco difícil [...]” (Profª. Patrícia); “[...] vai ser um desafio para mim [...]” (Profª. Ingrid).

Essa insegurança é sentida pelos professores ingressantes na escola, eles chegam e encontram um currículo diferenciado, ou seja, um currículo elaborado para aquela clientela específica, para aquele contexto e para aquela comunidade escolar. Tudo isso é desconhecido para eles, e de acordo com Freire (1996) não é possível ensinar, formar sem conhecer o contorno ecológico, social e econômico dos nossos educandos, esse conhecimento torna-se um saber teórico relevante que tem que ser incorporado ao saber teórico-prático ao planejar a ação educativa. Assim conforme suas palavras:

Já sei, não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho minha atividade pedagógica (FREIRE, 1996, p.137).

Mas a escola se mobiliza nessa direção, a atender de maneira especial a esses professores, não apenas com o material didático, mas principalmente a equipe o acolhe de maneira que se sinta no grupo. Constatamos tal fato nos relatos que ouvimos dos professores, tanto informalmente como nas entrevistas, como por exemplo, na fala da Prof<sup>a</sup>. Ingrid:

[...], até ofereci, por que eu tenho várias atividades já xerocadas para os professores que chegaram, por que é difícil, para eles, deparam com um currículo pronto, diferente das outras escolas, que nunca tinha ouvido até então. Se ele for receptivo, que vai atrás que ouve, que absorve e reflete, ele pega logo.

Podemos perceber nessa fala, que o professor ingressante é compreendido e apoiado, mas terá que se comprometer, é feito um trabalho intensivo para integrá-lo à proposta que está em desenvolvimento. Segundo a professora Gabriela: “[...] todo o ano é um sufoco, você tem que ajudar o pessoal”. A coordenadora pedagógica fornece todo o material do PEC, para que cada professor tenha conhecimento do conteúdo e das metodologias. Assim, esse professor terá que iniciar seu trabalho estudando e se adaptando, evidenciam-se aí muitas dificuldades, porque como já relatamos, são coisas que não acontecem de imediato, faz-se necessário entre outras coisas de um determinado tempo.

E essa situação é considerada na escola como uma dificuldade porque ela se repete a cada ano e não se vê a possibilidade de eliminá-la. Além disso, segundo relato de alguns professores, muitos desses “professores novos” não se comprometem com o desenvolvimento do currículo adaptado, pois estão de passagem, esperando a próxima remoção. Quando essa ocorre, aquele professor que já estava adaptado vai embora, e vem outro, iniciando-se o processo de adaptação novamente.

Também os professores vêm essa situação como entrave ao desenvolvimento do trabalho, conforme podemos observar na fala a seguir:

[...] quando chega um pessoal novo, você tem que na realidade, a direção, a coordenação, até os próprios professores que aqui se fixam, eles tem que estar repassando isso para os professores novos, que aqui chegam, como se tudo começasse novamente, então isso de certa forma eu considero como sendo um dos maiores entaves (Prof. Beto).

Convém ressaltar, no entanto que o professor ao ser removido, indo para outra escola, leva consigo a metodologia incorporada, e poderá desenvolver um trabalho diferenciado com os alunos da “nova” escola. É isso que tem acontecido com o professor Beto

conforme nos foi relatado informalmente pelo próprio professor, que vive essa situação atualmente.

Constatamos, portanto que a rotatividade de professores também focou um ponto positivo, mas a evidência maior para os professores são as dificuldades. Em suma a rotatividade de professores incomoda a todos, mas não é a maior dificuldade apontada.

O fator tempo foi considerado como maior vilão das dificuldades, os professores alegam não disporem de tempo para procurar textos. Em contrapartida, alguns se unem e trocam textos entre si, isto é, as diferentes disciplinas trabalham o mesmo texto, com um enfoque diferente, como nos foi relatado pelos próprios professores e pelos alunos. A troca de textos acontece nas reuniões de HTPC, mas nem todos os professores conseguem se encontrar.

As causas mais evidentes são: escola grande e acúmulo de cargo, isto é, o professor tem que correr para dar aula em outra escola, muitos ministram aulas em várias escolas para conseguirem atender suas necessidades financeiras. Dificuldades assim estão diretamente relacionadas com as condições de trabalho do professor, como por exemplo: a falta de tempo para ler; para fazer pesquisas; para se atualizar; para encontrar com seus pares, trocar experiências, diversificar sua prática e manter um relacionamento efetivo entre o grupo, que provavelmente se refletirá nos alunos.

Seria necessário segundo Arroyo (2000a):

Dar condições materiais e pedagógicas para que os professores mudem as práticas, os currículos, os processos de avaliação, a organização pedagógica dos tempos e dos espaços. [...] Desenvolver práticas coerentes de carreira e de salários, garantindo a estabilidade dos professores. Criar espaços de trabalho e reservar tempo de estudo e pesquisa para os professores, de modo que lhes seja possível novas práticas (p. 140-141).

Concordamos com o autor, em relação às condições necessárias para que se efetivem mudanças reais na prática pedagógica. A falta dessas condições é evidenciada cada vez mais pelos professores de várias formas: queixas, reclamações, frustrações, apatia, baixa auto-estima e até doenças etc. Cabe ressaltar que reverter um quadro assim é difícil, até mesmo para a argumentação, já que as evidências estão no dia a dia da escola e seus efeitos sentidos por toda a equipe pedagógica, no entanto se fosse assegurado ao professor uma estabilidade, tanto no sentido financeiro quanto profissional, garantiria pelo menos sua permanência numa mesma escola e provavelmente o reflexo seria outro, a começar pelos assuntos discutidos em reuniões, pois o que se ouve são reclamações no lugar de planejar a prática pedagógica em

grupo, ou dito de outra forma, o grupo se reuniria para estudar as questões das problemáticas que emergem no contexto escolar e adaptar ações para resolvê-las.

É claro que essas condições profissionais dos professores não são suficientes, apenas resolveriam em parte os problemas da nossa educação. Segundo Lebâneo (2002) as novas exigências educacionais requerem das universidades e cursos de formação para o magistério um professor com capacidade para ajustar a sua didática às novas realidades: da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais e dos meios de comunicação.

De acordo com suas palavras:

O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias (LIBÂNEO, 2002, p.10).

Face ao exposto, o novo professor, seria o “ideal”, mas não é esse professor que está nas nossas escolas, aliás, acreditamos que temos vários tipos de docentes, citamos aqueles comprometidos com sua profissão que se engajam em aprender a aprender, e que aprendem juntos, entre si, e com seus alunos, como é o caso dos professores que fizeram parte do nosso estudo. O fato de aprenderem com os alunos os faz ter visões diferentes para o fator tempo, como se pode acompanhar na fala do prof. Beto: “a conclusão que eu chego é que em determinados assuntos você tem que dar tempo para que realmente se efetive [...]”. Ou ainda na fala do professor Hércules:

[...] o processo “ensino e aprendizagem” tem que ser de uma forma interacionista, não é um resultado concreto, então fica complicado em termos dessa formalidade, às vezes o resultado não se apresenta, de uma forma matemática. Porque o aluno também precisa de um determinado tempo, pra ocorrer o processo, tá sendo encaminhado agora o resultado disso não somos nós às vezes que vamos ver, às vezes o próprio aluno na sua maneira de viver, com alguns, a gente percebe, por que isso se dá num diálogo, mas, os frutos disso vão ocorrer no próprio processo de educação desse aluno com o seu filho, e com a sociedade em que ele vive.

Tal percepção dos professores quanto ao processo educativo não se encaixa na organização escolar, em que se exigem resultados imediatos, mediante avaliações internas e externas, mas como já dissemos, há certos resultados que não vão se evidenciar por esses processos, muitas vezes só se efetivam em longo prazo, em atitudes e ações que provavelmente não vão se observar na escola, mas sim na vida adulta do jovem. Dizendo de outra maneira, não é possível medir como um tema debatido e esclarecido foi incorporado por um aluno, e em que porcentagem isso aconteceu.

Conforme afirma Freire (1987): “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo, e com os outros” (p.58).

Entendemos com Freire (1987) que a aprendizagem é incessante e que cada pessoa faz o seu “curso” durante toda a sua vida, vai encontrando muitos professores, muitas lições e as avaliações vão se evidenciando na forma de viver sua vida. Isso indica que existem saberes imensuráveis.

#### **3.3.4. Resultados da proposta**

Esta última categoria formou-se a partir do agrupamento de três subcategorias, que foram fundamentais para responder ao problema proposto nesta pesquisa, e evidenciam alguns objetivos alcançados com o desenvolvimento da proposta de inovação curricular, como pode ser observado no Quadro 5.

**Quadro 5 – Resultados da Proposta**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EXEMPLOS
<b>RESULTADOS DA PROPOSTA</b>	<b>OBJETIVOS ALCANÇADOS</b>	Eu acho que essa questão dos alunos terem argumentos, era o principal objetivo que a gente tinha e eu acho que está sendo alcançado.(Profª. Patrícia)
		[...] no começo nós não gostávamos, nós não sabíamos nada, [...] não sabia falar, aí hoje a gente consegue fazer uma dissertação, uma redação, colocar nossa opinião. (G 2T).
		[...] essa parte da produção de texto melhorou sim, [...] melhorou bastantes coisas, até as olimpíadas de matemática este ano [...] (Profª. Paula)
		[...] a gente começou com 10% , hoje a gente já tem 80% dos professores trabalhando [...] (Profª. Paula)
	<b>INTEGRAÇÃO SOCIAL</b>	[...] a família hoje está um pouquinho mais distante, então a gente acaba tendo que fazer esse papel (Profª. Beatriz)
		[...] eu me deparei com algumas coisas acontecendo no município, tipo “dengue” e “conjuntivite” e eu me vi na obrigação de mobilizar a classe [...], acho que se não tivesse esse tema (“Saúde”), passava batido [...] (Prof. Beto)
		[...] tudo é um processo. Já se vê melhora [...] a gente tem que plantar a semente, aí vamos colher os frutos depois [...] (Prof. Ingrid)
	<b>INTEGRAÇÃO SOCIAL</b>	[...] a escola passa bastante informação, quando não estuda e fica na rua, ele pode aprender coisas assim, pra criminalidade, pode entrar no meio e depois não conseguir sair, agora a gente aqui não, a gente tem amizade dos amigos e as coisas que acontecem na sua vida, em sua casa, e a gente pensa, é uma lição pra nós [...] (G 2T)
		[...] o tema família é um tema muito profundo, por que eles trazem anseio [...] aí você vai conhecer a vida do aluno (Profª. Ingrid)
	<b>INTERDISCIPLINARIDADE</b>	[...] cheguei a entender o que é a interdisciplinaridade com este projeto, por que é difícil entender, então com isso, fez com que a gente entendesse também o sentido da palavra, aplicando no dia a dia (Profª. Ana)
		[...] o que psicologia tem a ver com Geografia? Mas quando a gente vai trabalhar preconceito [...] então eu conversei com os profs. de história e geografia para eles trabalharem a questão da 2ª Guerra Mundial (Profª. Patrícia).
		A integração favorece a prática da interdisciplinaridade, [...] é a mesma linha dos cursos de formação continuada que a gente faz, [...] é lógico não é fácil, no começo não conseguíamos, mas tá melhorando (Profª. Beatriz).
		[...] acredito que a interdisciplinaridade se tornou mais fácil com o tema, a gente sempre falava que precisa ter interdisciplinaridade, precisa ter isso pra se trabalhar, mas, não tinha motivo, e o PEC foi o motivo [...] (Prof. Ciro)

No que se refere aos objetivos da proposta, destacamos alguns exemplos de falas que indicam que alguns já estão sendo atingidos, a professora Ana percebeu mudanças no comportamento dos alunos, conforme sua fala:

Os objetivos estão sendo alcançados, mas é devagar, do ano passado pra esse ano melhorou muito, isso é visível, eu percebi, nos alunos, na indisciplina, no interesse, [...] este ano eles estão muito mais interessados, mais preocupados e mais atentos, aos assuntos que nós estamos dando (Profª. Ana)

Segundo a fala do grupo 2T: “[...] hoje a gente consegue fazer uma dissertação, uma redação, colocar nossa opinião, aí com isso a gente teve um crescimento [...]”. Percebemos que os alunos fazem uma auto-avaliação do seu próprio crescimento em relação a habilidades e competências, e a professora Gabriela concorda com o grupo: “Eles cresceram muito porque, eu comecei a pedir dissertação, eu dava um tema e pedia para dissertar, e para dissertar tem que ter conhecimentos, e eles se saíram muito bem, [...] eles têm argumentos [...]”.

Quanto aos alunos terem argumentos, a professora Patrícia aponta como sendo um dos principais objetivos da proposta de inovação curricular, conforme sua fala destacada no Quadro 5.

Ela conta uma situação:

Eu lembro que um ano a gente tinha trabalhado em todas as disciplinas, o tema “Trabalho”, e caiu na prova do SARESP o tema “Trabalho Infantil” na redação, eles foram bem e ficaram muito contentes, pois eles perceberam que tinham argumentos, eles têm dificuldade na escrita ainda, a gente sabe que eles têm, mas, agora se percebe que eles têm mais argumentos, podem escrever errado, mas eles escrevem as idéias e as opiniões deles (Profª. Patrícia).

Constatamos nessas falas que alguns resultados já se destacam, além dos alunos adquirirem mais argumentos, eles fazem redações, textos e dissertações com mais facilidade, montam peças de teatro, criam as falas, se organizam e fazem apresentações para todos na escola, inclusive para os pais.

Os alunos estão mais criativos, como podemos observar na fala do grupo 2T:

[...] a gente fez um teatro sobre aborto, a gente escreveu a peça, e os meninos que representaram, se vestiram de mulher, porque tem moleque que é muito preconceituoso. Todos os terceiros participaram, foi a profª. Patrícia de psicologia que deu a idéia, foi muito legal, muito legal mesmo, [...] eu ia lendo a história e eles iam ensaiando e “criando falas”, parece que com isso a gente pega mais amizade, sem contar que assim de um jeito brincando a gente aprende, (manifestação geral) a gente aprende brincando, e assim é mais gostoso de aprender.

Ouvir esses alunos leva-nos a várias “leituras”, que eles têm senso crítico em relação a preconceito, possuem criatividade para criar as falas da peça, percebem que o trabalho em grupo melhora as relações de amizade, e ainda emitem opiniões sobre aprendizagem

prazerosa. Percebemos que são leituras como essa que a equipe de professores faz no contexto da sala de aula e da escola que vão direcionando seu trabalho e suas ações.

A professora Ingrid aplica a metáfora: “a gente tem que plantar a semente, aí vamos colher os frutos depois”. Ao aplicar esta metáfora, a professora implicitamente leva a crer que existe uma intenção de ver os objetivos de seu trabalho que vão acontecer a curto, a médio e em longo prazo, isto porque, se continuarmos a metáfora da professora, nem todas as sementes são iguais, logo umas necessitam de mais ou menos tempo para germinar.

Nesse sentido, alguns objetivos da proposta de inovação curricular tendem a demorar mais e outros menos para serem atingidos. Como podemos observar em algumas falas:

Eu vejo que é em longo prazo, os índices do SARESP melhoraram, essa parte da produção de texto melhorou, é que a gente é imediatista, quer tudo de uma vez, mas vai devagar, mas vai melhorando sim, melhorou bastantes coisas, até as olimpíadas de matemática este ano, [...], tivemos assim um crescimento significativo [...] (Coord. Paula).

Vale ressaltar, que a coordenadora Paula é uma “guerrilheira”, no sentido da palavra, ou seja, “chefe de guerrilha” significa dizer que ela está sempre incentivando das mais diversas formas os professores e os alunos, se compromete a tal ponto que teve oportunidade de voltar para a sua cidade por remoção, mas não se inscreveu para isso, segundo ela, não conseguiu, preferindo dar continuidade a um trabalho em que acredita e com o qual está comprometida. Nas suas palavras:

[...] o comprometimento é fundamental pra qualquer coisa, aqui na coordenação eu vejo, que tem o pessoal que está há mais tempo, é mais velho, que incentivam os outros que envolve que chama, “olha vem vamos trabalhar assim [...], este ano está melhor que o ano passado, eu acho, melhorou bastante” (Coord. Paula).

De maneira geral, na opinião dos professores, os resultados vão acontecendo, mas os mais percebidos são aqueles ligados diretamente ao seu trabalho, à sua disciplina, como se evidencia na fala da professora Beatriz: “Eu acho que o processo é um pouco lento, pra você ter uma resposta, assim [...] numa aula, você trabalha um assunto e você vê resultado, do teu trabalho, mas assim no geral no global eu acho que o resultado vai ser mais em longo prazo”.

Parece-nos que é preciso um olhar diferenciado quanto a avaliação dos resultados, de maneira mais global, conforme a fala da professora Beatriz. O que nos leva a pensar na fala do professor Hércules: “[...] tem que haver uma sensibilidade muito grande para se perceber o que está se ganhando ou não, caso não haja essa sensibilidade, você não vai conseguir um bom resultado porque não vai ver esse resultado [...]”. Esta fala chama a atenção para a sensibilidade que se deve ter ao analisar resultados relativos ao aprimoramento pessoal e

social dos alunos, não existem critérios prontos para isso, eles têm que ser estabelecidos pelo grupo, aprendidos também no processo.

De acordo com a Coordenadora Paula: “aprendemos na prática, aprendemos em cima dos erros”. Esta aprendizagem também requer sensibilidade, pois demanda atenção para detectar o erro, e buscar nele a próxima ação para ele não se repetir e também para provocar avanços. Podemos observar isso na avaliação da diretora da escola.

No final do ano eu faço uma avaliação com os professores: Quais as dificuldades? O que ele não pode fazer? Por que ele não pode fazer? E o que ele pode fazer? [...] Aí no primeiro ano a dificuldade era que não conseguiram desenvolver o PEC satisfatoriamente porque não encontravam os colegas [...] Resolvi então fazer as reuniões de HTPC por área, já deu pra perceber que melhorou [...] (Diretora Anita).

Nesse sentido a professora Ingrid concorda e acrescenta:

Desde que se iniciou o HTPC por área, percebe-se um planejamento de atividades constante, na 1ª série trabalhamos aquecimento global, aí nós aproveitamos todo esse material pra trabalhar nas 8as. Por que nessa série a EPTV deu o tema para o concurso de redação, até os profs. de Inglês trabalham “o tema aquecimento global” em inglês com tradução.

Convém observar que há um envolvimento coletivo com propósitos determinados, há preocupação com o resultado dos alunos ao participarem de concursos, planejam de maneira abrangente “aproveitando” temas, fazem adaptações, tudo sempre com o objetivo na direção de melhores resultados.

A mudança de metodologia se deve também à adaptação, em parte, da metodologia do PEC, isso fica claro na fala da professora Patrícia: “o PEC exige muito que eles escrevam, então eles têm que “se colocar”, eles fazem, [...] esta semana fiz um trabalho de chamada oral, atividade do PEC, depois montamos um painel com os resultados”.

Então a metodologia usada pelo projeto para desenvolver atividades também está sendo incorporada pelos professores fazendo com que os alunos “se coloquem”, esta não era uma fala comum antes da integração, isso se confirma ainda pela “aula-debate”, a qual é dividida em dois momentos: fala inicial dos alunos, sem interferência do professor, para coletar a opinião deles. Na seqüência o professor apresenta situações para reflexão com diferentes recursos, como: vídeos, exposição oral do professor, textos, dinâmicas etc.

Após a mediação do professor, os alunos são ouvidos novamente, e solicitados a darem suas opiniões e a justificá-las, o professor ouve cada um e constata na seqüência se houve mudanças de opiniões ou não, considera as justificativas e direciona o trabalho mediante as mesmas. Portanto, as informações são gerais, mas a reflexão acontece individualmente e leva os alunos a analisar essas situações e a formarem posturas. É fato que

os alunos são mais ouvidos percebemos isso muito claramente ao entrevistá-los, têm postura, falam um de cada vez, ouvem o colega e completam sua fala, expõem suas opiniões e as justificam, gostam de falar e de saber que estão falando certo, como podemos perceber nesta fala: “A gente vem mais na internet e pesquisa, a partir do momento que você sabe o que está falando, você vai poder chegar à conclusão” (grupo 2T).

Cabe ressaltar que ao dizerem “agente vem mais na internet” significa que eles não têm internet em casa, vão até à escola em horário oposto ao seu, para acessá-la. Assim, percebemos o interesse dos alunos em se prepararem para serem ouvidos.

No dizer de Freire (1996):

É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer, por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado (p.117).

Talvez por se ouvirem os alunos, assuntos como surtos de doenças que acometem a comunidade, agora chegam como tema na sala de aula, o que leva à pesquisa e a aprender como se proteger e sobre a prevenção. Foram citados dois surtos, um de conjuntivite, outro de dengue no município, conforme fala do professor Beto (Quadro 5). Segundo o relato deste professor: “antes quando não se tinha no currículo o tema saúde, assuntos assim, passavam batidos”. Fica claro, que o tema “Saúde” promoveu uma maior abrangência de conhecimentos, e que os problemas sociais se refletem na escola.

Outra situação que só aconteceu porque existe um tema “Justiça e Cidadania”, a professora Fernanda de Física, com o propósito de proporcionar uma aprendizagem diferenciada, levou uma classe de 1ª série de Ensino Médio, da qual fazem parte os alunos do grupo 1M, para assistir a um julgamento. Confirmamos com a fala dessa professora a aprendizagem proporcionada aos alunos.

O promotor deu muita atenção aos alunos, mas ele explicou porque, ele acha que acontecem muitos fatos que envolvem a justiça na cidade, com muita facilidade, então ele até aconselhou os jovens pra não cometer erros pequenos, falou de outros tipos de crimes, de furtos, de coisas que estão acontecendo na cidade, pequenos furtos envolvendo adolescentes, [...] foi muito importante para os alunos, e eles gravaram aquilo ficou na cabeça deles [...] eles conversaram com todos na escola, com os familiares, foi muito importante pra eles, foi um aprendizado [...] (Profª). (Fernanda).

Observamos, portanto que o promotor tem intenções claras, apesar de implícitas, de atingir a comunidade, já que a cidade conta com alto índice de violência. E a professora também, pois trabalhou durante quatro anos no Conselho Tutelar e atualmente no Conselho Municipal como voluntária, de maneira que está envolvida e comprometida com essas questões.

De acordo com Beane (2003) ao se organizar o currículo em torno de questões pessoais e sociais, posto em ação por professores e estudantes conjuntamente, e, ainda, comprometido com a “integração do conhecimento”, cria-se alternativas que ajudam a criar situações de sala de aula democráticas como contextos para uma “integração social”. “A inclusão de questões pessoais paralelos aos problemas sociais parte da possibilidade democrática de integrar interesses pessoais e sociais” (BEANE, 2003, p.103).

Diante do exposto, percebemos uma integração social acontecendo entre escola e comunidade, ou seja, os problemas da comunidade chegam à escola através dos alunos, e os conhecimentos chegam à comunidade pelos alunos também.

Beane (2003) chama a isso de “integração de conhecimentos”, ou seja, a utilização de conhecimento na solução inteligente de problemas.

Podemos verificar a existência da integração de conhecimentos nas falas dos alunos do grupo 1M:

Comecei a prestar mais atenção no jornal o que está falando sobre isso (seu tema), revista, sabe [...] você fica mais esperta, para tentar relacionar depois nas aulas, a gente passou a prestar mais atenção nas notícias, no que tá acontecendo pra poder fazer um trabalho mais atualizado.

Ao analisarmos essas falas percebemos que os alunos estão relacionando o mundo e a escola, ou seja, estão tentando ampliar seus conhecimentos acerca do mundo através da escola, e esta, vai fazer essa mediação permitindo uma melhor integração dos alunos na sociedade.

De acordo com o grupo 3T:

Eu também aprendi muitas coisas e penso no meu irmão, eu queria que ele tivesse numa escola aprendendo as coisas que estou aprendendo, ele não estuda só fez até à 8ª série, por que eu acho que a escola passa bastante informação, quando não estuda e fica na rua, ele pode aprender coisas assim, pra criminalidade, pode entrar no meio e depois não conseguir sair [...].

Os alunos valorizam a escola e os conhecimentos que aprendem como também as amizades. Isto não é difícil de entender ao considerarmos que a vida social para a maioria desses alunos é a escola, segundo relatos de professores informalmente.

Como já foi dito anteriormente houve uma aproximação entre professores e alunos, por várias razões, entre elas destacamos como relevante a discussão do tema “Família”, conforme as falas a seguir:

Trabalhei sobre as expectativas da família, o que a família deposita sobre eles, os projetos de vida, nós (eu e a professora Pedrita de português) começamos pelo nome, eles adoraram fazer, tiveram que fazer pesquisa com os pais, desenharam, ficaram surpresos com as histórias que ouviram dos pais, foi muito legal (Profª. Patrícia).

[...] numa 6ª série o tema é Família e Relações Sociais, eu e a professora de Ed. Física fizemos um trabalho assim: ela pesquisou o significado dos nomes, e eu entrei com a pesquisa, os alunos fizeram uma pesquisa com os pais. Por que eles têm esse nome? Quem escolheu o nome? Fizeram uma produção de texto muito legal (Profª. Pedrita).

Efetivamente pode-se dizer que há uma integração social maior a partir da implantação do trabalho integrado na escola, entre os professores, entre os professores e os alunos, entre os próprios alunos e criaram-se meios para envolver mais os pais e a comunidade, considerados de peso significativo ao se desenvolver esse trabalho integrado. São realizadas palestras direcionadas para esse fim, como complementação ao que é trabalhado na escola.

Nessa perspectiva, Freire (1996) afirma:

É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos e educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos (p. 63).

Notamos por meio de observações em vários eventos e situações que a escola não está alheia às condições sociais, culturais e econômicas de seus alunos e comunidade, estas, foram primordiais inclusive para a decisão da implantação da proposta do PEC ao currículo da escola, e continuam sendo consideradas no seu trabalho pedagógico como se observa no relato da Coordenadora Paula: “Agora a gente tem os temas por bimestre, então os professores vão pesquisar sobre isso, e ver o que temos na cidade, e o aluno que a gente tem para adaptar isso, a gente faz uma adaptação de acordo com o tipo de aluno e as necessidades dos alunos”. Posto isso, podemos afirmar que a inovação curricular em desenvolvimento continua sendo planejada coletivamente e com intenções determinadas, cujo foco é as necessidades do aluno.

Ao participarmos das reuniões de planejamento, constatamos que há uma socialização dos conteúdos disciplinares entre a equipe pedagógica, possibilitando a ampliação de horizontes em relação aos conteúdos escolares, para que cada especificidade tenha uma visão de posicionamento em relação ao conteúdo do outro e ao novo conteúdo, isto é, ao tema, deste modo, os professores conhecem ainda que de maneira pouco aprofundada os conteúdos das disciplinas uns dos outros.

Logo, situações de complementaridade para ampliar o entendimento e a compreensão do aluno são comuns, há uma preocupação constante nesse sentido entre os professores como se pode notar nas fala da professora Patrícia: “olha eu trabalhei isso [...],

você pode me ajudar e trabalhar a tua parte agora?"; "olha quando você for trabalhar isto [...], dá pra ser em determinada época? [...]"

Observamos ainda no Quadro 5 (subcategoria interdisciplinaridade), na fala da professora Patrícia sobre a idéia de que uma disciplina não tem nada a ver com a outra, mas ao conhecerem os conteúdos programáticos das outras disciplinas os professores conseguem estabelecer relações de complementaridade entre seus conteúdos, e buscam criar situações de "parceria" entre as disciplinas.

A abrangência proporcionada por essas "parcerias" é refletida nos alunos como podemos ver através da fala da professora Patrícia:

Eu acho que a introdução do PEC proporcionou o trabalho interdisciplinar, podemos ver, nos próprios alunos, quando eles participam das dinâmicas, dos trabalhos em psicologia, eles citam outros professores e percebe-se que trazem uma carga de conhecimentos que eles conseguiram em outras matérias.

Segundo o professor Beto: "A proposta do PEC, é o trabalho interdisciplinar, só que eu percebo que o conceito de interdisciplinaridade ele acaba, pelo menos na conversa com os colegas, ele é um pouco confuso [...]".

Notamos que o conceito de interdisciplinaridade é "confuso" entre os professores, por essa fala e por outros relatos obtidos nos questionários respondidos por 26 professores no início de nossa pesquisa que evidenciou certo desconhecimento sobre tal conceito. Já na fala a seguir:

Eu estou fazendo outro curso [...], e lá eles conceituaram a questão da interdisciplinaridade de uma maneira um pouco diferente daquela que a gente tinha como conceito a trabalhar, embora que coincidiu bastante a fala da pessoa com aquilo que a gente tem praticado em sala de aula e na escola (Prof. Beto).

Podemos perceber que este professor tinha um conceito teórico sobre a interdisciplinaridade, porém ao entrar em contato com outro conceito, este fez significado com a prática que se desenvolve na escola.

De modo similar, a professora Beatriz em sua fala reproduzida no Quadro 5, consegue perceber que a inovação favorece a prática da interdisciplinaridade, usando como parâmetro o conceito dos cursos de formação continuada, ou seja, ela já tem um conceito formado da interdisciplinaridade para fazer a afirmação e ainda percebe que não é fácil. O que nos leva a entender que o conceito vem da prática, da vivência.

Nesse sentido, Santomé (1998) diz que:

A interdisciplinaridade é um objetivo nunca completamente alcançado e por isso deve ser permanentemente buscado. Não é apenas uma proposta teórica, mas, sobretudo uma prática; na medida em que são feitas experiências reais de trabalho em equipe, exercitam-se suas possibilidades, problemas e limitações [...]. É claro

que nas situações práticas se sente maior urgência da interdisciplinaridade. Os problemas urgentes e inevitáveis da vida prática precisam de soluções que não podem demorar e, portanto, é mais fácil solicitar a colaboração de pessoas de todas as especialidades que tiverem algo a dizer sobre essa situação a resolver. (p. 66-67).

Analisamos ainda, que os professores precisam de algum “caminho”, que nas palavras do professor Ciro é “motivo”, para trabalhar interdisciplinarmente, isto faz-nos pensar na hipótese de que os professores sozinhos com os conceitos que possuem acerca da interdisciplinaridade e sem que lhes sejam dadas as condições necessárias, não conseguem desenvolver um trabalho interdisciplinar.

Mas quando a escola oferece condições e na medida em que as dificuldades vão surgindo proporciona meios para as sanar, acredita, incentiva e participa da solução dos problemas, o grupo se une e o trabalho acontece, conforme fala da diretora Anita: “na medida que os problemas vão surgindo, a gente pensa a forma para sanar, para melhorar”. E a coordenadora Paula explica que houve necessidade de mudar os temas, ou seja, era um tema por série inicialmente (2005), atualmente os temas são mudados a cada bimestre, os quais são acompanhados por ela de maneira organizada. Para cada série coordenadora tem um portfólio em que guarda as atividades usadas para desenvolver cada tema, entregues a ela pelos professores. Dessa maneira a coordenadora tem como ajudar os professores e ainda providenciar palestras para complementar os assuntos para os próprios alunos ou para os pais.

Quanto às reuniões de HTPC, estas, também mudaram segundo a coordenadora, atualmente elas acontecem por área, como são quatro reuniões por semana e é obrigatório para o professor participar de três reuniões semanais geralmente, ficou um dia para cada área e um dia livre, isto é, a reunião de HTPC não é específica para nenhuma área neste dia.

Dessa maneira, ficou um dia para Ciências Humanas e suas Tecnologias (história, geografia, filosofia, Sociologia e Política), outro dia para Linguagens e Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua estrangeira moderna, arte, educação física e informática) e outro dia para Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (matemática, Química, Física e Biologia).

Assim, segundo a diretora Anita, o professor participa de uma reunião na sua área e as outras duas, ele participa de acordo com as necessidades e suas possibilidades, esta foi a maneira que proporcionou maior encontro entre os professores, para planejamento e elaboração das atividades em grupo.

A coordenadora destaca uma maior facilidade entre os professores para “usar” os temas no conteúdo, que os aproveitam, por exemplo, para trabalhar a gramática, o meio ambiente, a família, o corpo, a importância da educação etc. Ela declara ainda que a melhoria

que ela viu entre os alunos foi em relação à redação, às produções dos alunos, porque é uma exigência de todos os professores que os alunos escrevam sobre o que foi discutido sobre um assunto.

Na fala da diretora também se destacaram as mudanças dos temas e das reuniões de HTPC, que são priorizadas pela diretora. Ela explica que foi através de um questionário (ANEXO A) que aplica aos professores no final de cada ano é que detectou a necessidade de mudança. Neste questionário os professores alegaram não ter desenvolvido os temas mais satisfatoriamente devido à dificuldade em encontrar o grupo. Por isso fez a mudança, e as reuniões atualmente acontecem por área para proporcionar um maior encontro entre os professores. Já se observaram resultados significativos decorrentes da mudança, um deles foi confirmado pelos trabalhos entregues para a coordenadora.

Outra alteração significativa foi quanto ao planejamento, além dele acontecer coletivamente para a preparação de atividades com os temas, em dezembro já se inicia o planejamento do ano seguinte, considerando-se como diagnóstico os resultados por sala de aula. Segundo exemplo da diretora Anita: “a 1ª série do Ensino Médio, qual foi a dificuldade? Baseado na sala e com o professor que trabalhou, porque no ano seguinte algum professor pode não estar, não ser o mesmo, vem outro, então, eu sugeri que eles fizessem o planejamento baseado na sala”. No ano seguinte, na época do planejamento se discute novamente, em cima dos dados reais, por sala e não por disciplina.

Percebemos uma preocupação constante da diretora e da coordenadora em superar dificuldades para facilitar o trabalho pedagógico. Conforme se pode observar na fala:

No início nós colocamos um tema por série, hoje a gente tem um tema por bimestre e reuniões de HTPC por área, [...] facilitou o trabalho interdisciplinar, os professores fazem pesquisa sobre o tema, estuda-se como começar, aí inicia-se o trabalho em sala de aula e o professor (a) que tem mais habilidade inicia (Coord. Paula).

Ressaltamos nessa fala o estudo em grupo sobre como iniciar o trabalho na sala de aula para abordar um tema, considera-se principalmente a maior afinidade do conteúdo disciplinar com o assunto, de maneira que provoque e sensibilize os alunos para inseri-los significativamente no contexto que se pretende. Por vezes escolhe-se uma dinâmica por ser uma maneira divertida de se inserir algo, que pode ser usado para sensibilizar para um exercício de reflexão sobre atitudes, comportamentos, valores ou para iniciar um assunto ou tema. Neste caso, há uma escolha entre eles, para se aplicar a dinâmica, consideram para isso o perfil do professor ou o assunto.

Rios (2002) diz que é preciso que haja uma percepção das diferenças e especificidades dos saberes e práticas para fazer uma união, uma parceria, concluímos nesse ponto que só se busca uma parceria quando sabemos o que nos falta e conhecemos os serviços da parceria, por isso a buscamos, para completar ou melhorar um trabalho ou para alcançarmos o que pretendemos.

Situações assim acontecem com o grupo de professores, isto é, ao conhecerem o conteúdo programático das diversas disciplinas do currículo, dialogam como parceiros, planejam ações conjuntas, põem-nas em prática, avaliam-nas, apontam dificuldades, replanejam e isso de maneira contínua, metaforicamente, caracteriza-se “num movimento” que faz parte da dinâmica da prática pedagógica. E cuja metáfora é usada por Ferreira (1993) ao dizer que a interdisciplinaridade surge como possibilidade de perpassar os elementos do conhecimento, pressupondo a integração entre eles, e não apenas isso, ela se constitui “num movimento” ininterrupto que cria e recria pontos para novas discussões, o que nos leva a constatar junto com a autora, que não existem verdades absolutas nem universos acabados.

Lück (1994) diz que a busca da interdisciplinaridade é um processo que necessita de um movimento de superação de estágios sucessivos, uma prática que se amplia conforme for sendo ampliado o grau de entendimento dos professores para mudarem sua prática. Assim, concluímos que é um trabalho conjunto que provoca e mantém “esse movimento”, a direção e a velocidade são elementos que vão sendo determinados pelo grau de entendimento que os professores fizeram em relação às suas práticas e ao que desejam alcançar com elas.

Reunimos neste capítulo todos os dados que colhemos durante nosso estudo, tanto aqueles que colhemos por meio de observações no contexto da escola, mediante relatos informais e em reuniões, como aqueles que registramos e depois extraímos das falas de professores, da diretora, das coordenadoras (duas) e dos alunos. Extraímos dados ainda de documentos, como o projeto Pedagógico da escola, dos planejamentos dos professores e de seus diários de classe, que nos fizeram perceber e alertar o grupo, a coordenadora e a diretora da insuficiência do registro que é feito na unidade escolar, principalmente pelos professores em seus diários de classe.

Ao fazer a análise de todos os dados que colhemos para responder ao nosso problema de pesquisa, percebemos que este ia se evidenciando lentamente, quase imperceptível, como se precisássemos olhar com lentes especiais para o percebermos, mas ao invés de lentes, foi necessário que treinássemos nosso olhar para ver elementos que só puderam ser percebidos com conhecimentos, e estes foram adquiridos de várias fontes, entre elas destacamos a do suporte teórico. Fazemos a seguir algumas considerações e destacamos

como chegamos à resposta do nosso problema de pesquisa e a confirmação de nossos pressupostos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo, a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer.

(PAULO FREIRE)

A presente pesquisa se propôs a acompanhar uma proposta da inovação curricular desde a fase de seu planejamento, buscando saber como ocorreu seu desenvolvimento na prática, quais foram as necessidades, as dificuldades e as contribuições dela obtidas, entre elas a prática da interdisciplinaridade.

Considerando-se tais objetivos e com base nos resultados da pesquisa, podemos concluir que ao se desenvolver um trabalho de inovação curricular, fica implícito que é um novo currículo que a escola vai desenvolver, logo toda a equipe da escola tem que estar engajada nessa direção e ter como meta os objetivos a alcançar. Para Sacristán (1998) o currículo é um processo no qual ocorrem múltiplas transformações dando-lhe sentido, valor e significado num contexto real e com condições reais, o que o caracteriza como uma construção social.

Portanto a realidade do currículo é resultado das interações em todo o seu processo. Novos conteúdos, novas metodologias se integraram aos conteúdos do currículo da escola, houve para isso necessidade entre os professores de uma reorganização do trabalho pedagógico que fez com que a rotina dos professores se alterasse de maneira significativa, eles estudam os novos conteúdos, pesquisam, buscam informações, se atualizam e buscam novas estratégias, particularmente, a efetivação de uma parceria entre o grupo.

Essa parceria vai se consolidando na medida em que vão percebendo que ela é necessária. Há troca de idéias, de informações e de materiais entre os parceiros e ainda um

planejamento integrado de modo intencional, como por exemplo, quando, para se abordar um assunto ou um tema na sala de aula, se planeja a ordem em que cada conteúdo disciplinar vai abordá-lo e de que maneira isso será feito, como num acordo entre parceiros.

Ao considerar a fala do professor Ciro: “tem que ter um motivo”, (para se trabalhar a interdisciplinaridade), percebemos claramente que ‘o motivo’ a que o professor se referia, é o tema, um conteúdo em comum, que os professores planejaram desenvolver juntamente com os conteúdos de suas disciplinas. Mas, como sabemos, uma coisa é colocar no papel e outra, é desenvolver na prática. Foi uma dificuldade no início, a qual foi declarada por grande parte dos professores entrevistados.

Os professores só foram perceber na prática, que os conteúdos de sua disciplina podem interagir com os conteúdos do tema, aprenderam, portanto na prática a integrar conhecimentos (BEANE, 2003), fazer uso dos diversos conhecimentos que se dispõe para atender a situações ou a problemas diversos.

Ficou evidente que o processo de inovação emerge da prática, ou seja, das necessidades que a prática impõe. Por isso as inovações planejadas, que chegam de fora da escola, não se incorporam à prática pedagógica desta, o que significaria que os professores teriam que jogar fora suas práticas para aplicar as novas.

Sabemos que isso não acontece, o professor pode até colocar novas práticas pedagógicas nos seus planos de trabalho, mas, na prática, na sala de aula, ele usa aquela a que está habituado, que lhe dá segurança. Alguns professores tentam inovar, mas acabam fazendo inovações pontuais, não há uma continuidade, não se ampliando as mesmas como práticas pedagógicas da escola. Tal prática pontual pode não evidenciar resultado e o professor acaba por abandoná-la considerando-a ineficaz. Vê-se, portanto que não existe falta de vontade de inovar, os professores querem inovar, mas faltam condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

Acreditamos com o apoio de Arroyo (2000a) que é o professor quem precisa inovar dentro da sua própria prática, mas também é preciso proporcionar-lhe condições para que a inovação aconteça e se amplie para prática pedagógica da escola.

Vimos essas condições serem proporcionadas e as dificuldades sendo sanadas concomitantemente durante o desenvolvimento da proposta inovadora da escola. Conforme situações de dificuldade foram surgindo, soluções também surgiram, mudou-se a organização da escola para atender às necessidades dos professores. Há uma preocupação geral nesse sentido, isso ficou constatado na pesquisa. A equipe da escola oferece apoio integral aos professores, formam um grupo coeso pedagógica e afetivamente que repercute nos alunos.

Assim, os alunos estão mais participativos, comprometidos com os novos conhecimentos, buscam saberes pela curiosidade, mudaram de maneira significativa certas posturas consideradas negativas, possuem mais argumentos, expõem suas opiniões e as justificam, valorizam mais a escola e seus conhecimentos, as relações de amizade também foram favorecidas e são percebidas no contexto escolar, isto se deu principalmente pela mudança na metodologia, pois os alunos fazem aula debate, têm seu momento de falar e de ouvir o outro, num aprendizado democrático.

Outra evidência que contribuiu de maneira significativa, conforme fala dos próprios alunos foi a apresentação de peças de teatro, estratégia de avaliação de que os professores fazem uso constante, pois descobriram que tal estratégia evidencia se o aluno consegue fazer integração de conhecimentos. Para montar uma peça teatral os alunos têm que estudar o assunto, pesquisar, integrar conhecimentos, criar falas, montar cenário, etc., de maneira democrática, com divisão de trabalho. Por vezes surgem conflitos, que são administrados por eles mesmos uma vez que o professor proporciona espaço justamente para que isso aconteça. Com isso há uma aproximação maior entre os alunos, criam-se e solidificam-se as relações de amizade.

Diante do exposto, ressaltamos que a equipe pedagógica da escola aprendeu na prática, com seus alunos, ouvindo-os, considerando suas idéias e percebendo suas necessidades, para continuar inovando, ou seja, tal proposta provavelmente nunca vai ficar velha, pois os professores aprenderam a criar temas a partir das necessidades de seus alunos. Ouvimos de duas professoras, informalmente, que o que elas usam atualmente do PEC é a idéia, isso evidencia um aprendizado, isto é, o grupo aprendeu que não dá para trabalhar de maneira isolada, há a necessidade de um trabalho conjunto, que suas práticas e conteúdos isolados não atendem aos problemas complexos da nossa sociedade.

Os professores aprenderam que devem trabalhar os seus conteúdos em prol de algo, de maneira organizada como numa parceria, em que cada um contribui com sua especialidade para atender a um propósito comum. Concluimos isso com o apoio de Rios (2002) que nos ajudou a ver que essa parceria é fundamental para se dizer que esse grupo realiza um trabalho interdisciplinar.

Nesse sentido consideramos ter respondido ao problema que nos propusemos a responder com esta pesquisa, e que respondemos com emoção, porque vivenciamos o nascimento de um trabalho interdisciplinar, que nasceu da vontade, do comprometimento, do sofrimento, da insegurança, da necessidade de estudar, da humildade de aprender com o outro, e do compromisso com a formação integral do aluno. Esses são elementos que contribuiram

para o grupo se tornar interdisciplinar, sem possuir um conceito formado sobre interdisciplinaridade, sem estudar esse conceito antecipadamente. Isso nos leva a concluir com a ajuda de Lück (1994) que para se construir a interdisciplinaridade na escola não há receitas prontas, ela se dá num processo de intercomunicação entre professores, não é fornecido previamente, ele vai se construindo por avanços e retrocessos, por questionamentos que os professores fazem de suas próprias práticas e pelo modo com que vêem a realidade.

Finalizamos confirmando nossos pressupostos com base na análise, de que se a escola proporcionar condições para a prática da interdisciplinaridade ela tem maior probabilidade de se efetivar.

## REFERÊNCIAS

1. ALVES, R.. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas: Papirus, 2000.
2. ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
3. ARROYO, M.G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio F. B. (Org.) **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2000a.
4. ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000b.
5. BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro, Lisboa: Edições 70, 1995, 225p.
6. BEANE, J. A. **Integração Curricular: a essência de uma escola democrática**. Currículo sem fronteiras. V.3, n.2, p.91-110. Julho/Dez/2003. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>
7. BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. – Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.
8. CUNHA, M. I. **O Bom professor e sua prática**. Campinas, AP: Papirus, 1989.
9. FERREIRA, S. L. **Introduzindo a noção de interdisciplinaridade** In: FAZENDA, I.C. A (Org.) **Práticas interdisciplinares na escola**. 2ª. Ed. – São Paulo: Cortez, 1993.
10. FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
11. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz & Terra, 1996.
12. STRECK, D. R. (Org.), **PAULO FREIRE: Ética Utopia e Educação**. 6ª ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 1999.
13. GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, Atlas, 1999.
14. HERNANDEZ, F. **Transgressão e Mudança na Educação: Os projetos de trabalho**. São Paulo: Artmed, 1998.
15. JAPIASSU, H. (1983) **A psicologia dos Psicólogos**. Rio de Janeiro: Imago
16. LIBÂNEO, J.C. **Adeus Professor, adeus professora? : novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2002.
17. LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 1994.
18. LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

19. MOREIRA, A. F. B. Por que ter medo dos conteúdos? In: PEREIRA, M.Z.C. e MOURA, A. P. (Orgs). **Políticas e práticas curriculares**: impasses, tendências e perspectivas. João Pessoa: Idéia, 2005, v. 1, p. 11-42.
20. MOREIRA, A. F. B. Propostas Curriculares Alternativas: Limites e Avanços. **Educação & Sociedade**. Campinas: ano XXI, nº 73, p.109-138, dez. 2000.
21. RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2002.
22. ROSA, J. G. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.
23. SACRISTÁN, J. G. e GOMES, A. I. P. (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119-148.
24. SACRISTAN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. Rosa. 3.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
25. SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Tradução: Claudia Schilling. - Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul. 1998.
26. CENPEC. **Educação e Cidadania**: proposta pedagógica. SEE: São Paulo, 2004.
27. SCHILLING, Flávia. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Moderna, 2004.
28. SELLTIZ e outros. Coleta de dados: questionários e entrevistas. In: **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: E.P.U., [1979?], p. 265-311.
29. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2<sup>a</sup> ed., 5<sup>a</sup> reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
30. THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

# APÊNDICES

**APÊNDICE A****ROTEIRO DOS QUESTIONÁRIOS**

Nome: \_\_\_\_\_

Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_

Área de atuação: \_\_\_\_\_ Tempo de atuação: \_\_\_\_\_

- 1) O que significa para você o conceito de interdisciplinaridade?
- 2) Relate como você desenvolve seu trabalho interdisciplinar.
- 3) Qual a sua opinião quanto à relação entre interdisciplinaridade e a aquisição de conhecimento pelos alunos?

## APÊNDICE B

### ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Nome: \_\_\_\_\_ idade: \_\_\_\_\_ Anos de formação \_\_\_\_\_

Há quantos anos dá aula: \_\_\_\_\_ Disciplina: \_\_\_\_\_ Participa de cursos de Formação

Continuada: \_\_\_\_\_

- 1) Como você faz a abordagem dos temas da proposta do PEC?
- 2) Quando você está trabalhando um tema, outro professor também o está abordando ao mesmo tempo? Isso é planejado?
- 3) Como é desenvolver um currículo assim? Você vê pontos positivos? E negativos?
- 4) Desde que se iniciou esse currículo, você já sentiu que os objetivos a que se propôs estão sendo atingidos?
- 5) Como são as reuniões de HTPC? Há agrupamentos por área de estudo? Ou por disciplinas?
- 6) Você acha que a integração/ adaptação da proposta do PEC ao currículo proporciona o trabalho interdisciplinar?

# **ANEXOS**

Documentos Informativos da Escola

# **ANEXO A**

Quadro de acompanhamento de  
atividades em sala de aula

## **ANEXO B**

Ficha de Avaliação do  
Trabalho do Professor

## **ANEXO C**

Módulos e Oficinas do Projeto  
Educação e Cidadania (PEC)

# **ANEXO D**

Planejamentos: 2006/2007

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)