

ARLETE ZANETTI SOARES

**“QUALIDADE DE VIDA” – UM PROJETO
INTERDISCIPLINAR NO ENSINO
FUNDAMENTAL – 2000 A 2004**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO - UNICID
2007**

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

ARLETE ZANETTI SOARES

**“QUALIDADE DE VIDA” – UM PROJETO
INTERDISCIPLINAR NO ENSINO
FUNDAMENTAL – 2000 A 2004**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Cidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Potiguara Acácio Pereira.

**UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO - UNICID
2007**

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação ao meu marido Lúcio
e às minhas filhas Aline e Andreza.

AGRADECIMENTOS

A Deus por permitir vida e saúde nesta minha jornada.

Aos meus pais por me proporcionarem vida, sabedoria, valores.

São poucos os que têm o privilégio de aprender com dois orientadores, singulares em sua maneira de orientar, mas dedicados e incentivadores deste trabalho. Sendo assim, aqui vai a minha profunda gratidão à Professora Doutora Ivani Catarina Arantes Fazenda e ao Professor Doutor Potiguara Acácio Pereira.

Ao Professor Doutor Júlio Gomes Almeida por ler esta pesquisa com tanto carinho e observância.

Ao meu marido e filhas por compartilharem comigo mais este momento importante.

Aos professores e colegas de Mestrado que me ensinaram o valor da pesquisa, da teoria, da prática e a descoberta de novos caminhos para o conhecimento.

A todos da E.M.E.F. Prestes Maia que participaram desta pesquisa, profissionais iluminados em busca de uma escola diferente.

Aos meus alunos de ontem, de hoje e de amanhã com os quais tenho muito a aprender e ensinar.

RESUMO

Esta pesquisa relata o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar, denominado “Qualidade de Vida”, realizado em escola da cidade de São Paulo. Nasceu das dificuldades encontradas no cotidiano da escola, principalmente, da indisciplina dos alunos em sala de aula, da violência e da depredação do patrimônio escolar. Um elenco de soluções foi sugerido no sentido de envolver a comunidade. O procedimento metodológico alicerçou-se no relato da minha própria experiência como participante do projeto. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas e análise documental. Teoricamente, revisitaram-se os conceitos de disciplina, interdisciplinaridade, indisciplina, projeto e formação de professor. Houve o diálogo com teóricos, tais como Aquino, Fazenda, Furlanetto, Josgrilbert, Pereira, Queluz, Vasconcellos, dentre outros. O projeto “Qualidade de Vida” permitiu que os alunos construíssem um espaço de reflexão, sobre si e sobre os problemas sociais presentes no bairro. A aprendizagem interdisciplinar proporcionou aos alunos estabelecer relações entre os conteúdos estudados na escola e os da vida.

Palavras-chave: Educação, Ensino Fundamental, Interdisciplinaridade, Indisciplina, Projeto.

ABSTRACT

This research describes the development of an interdisciplinary project, called "Life Quality" it was done in a school in São Paulo. This search brings the school problems with the bad students behavior inside the classrooms, violence and the school building wrecking. Many suggestions have been giving to get the community participation. A methodological procedure was showed by my own experience in this project. The collection of information started with interviews and documental analyses. Theoretically the concepts of discipline were revised, interdisciplinary, indiscipline, project and teacher's formation. There was a dialogue with theoreticals as Aquino, Fazenda, Furlanetto, Josgrilbert, Pereira, Queluz, Vasconcellos and others. The project "Life Quality" gave to the students the opportunity to get a reflexion space about themselves and about the social problems in their community. The interdisciplinary learning let the students getting relations between what are they learning in school and in their lifes.

Key words: Education, Elementary Education, Interdisciplinary, Indiscipline, Project.

O CAMINHO A SER PERCORRIDO

“Não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la”
Paulo Freire (1980, p.28).

Atuo há dezoito anos nas redes públicas de ensino estadual e municipal, como professora de Português e Inglês. Nesse tempo, tive oportunidade de compartilhar experiências com professores e alunos que, de alguma forma, marcaram minha trajetória, com seus exemplos, expectativas, conflitos, encontros e desencontros.

O trabalho desenvolvido numa escola da região da Vila Joaniza e o convívio com as muitas diferenças provocaram em mim indagações a respeito da própria escola, do ensino e da profissão docente, que alimentaram minhas dúvidas e preocupações.

O exercício da dúvida, embora inquietante, traz crescimento. Não é finito e não se resolve em pouco tempo. Minhas preocupações, talvez as mesmas que incomodam muitos professores no exercício da docência, como o problema da violência, da agressividade, do crescente desinteresse pelos conteúdos escolares, a dicotomia entre a teoria e a prática interdisciplinar, o complexo e polêmico problema da indisciplina que gerou, na escola, o Projeto “Qualidade de Vida”, estão a buscar respostas.

Desde o início de minha carreira no magistério, em 1987, recém saída de empresa, onde ocupava o cargo de secretária, ingressei em uma escola estadual no mesmo bairro em que leciono até hoje.

Ministrei ali aulas de Português e Inglês para algumas turmas, nos períodos da tarde e da noite.

Foi um choque para mim, tanto em relação ao salário, quanto em relação ao ambiente, à qualidade e à realidade do trabalho.

Eram mundos completamente diferentes. A empresa, com toda sua organização, limpeza e produção de alto nível, há dezoito anos utilizava computadores e a escola, sem recurso algum, pichada, suja, com uma secretaria desorganizada, onde tudo era difícil e lento.

Os professores estavam acomodados com a situação e com o cotidiano da escola. Iniciei, no período noturno, com uma turma de 5ª série, em que alguns

alunos, fora da idade escolar, tinham muitas dificuldades em ler e escrever, com muitos problemas de comportamento. Inconformada com a baixa qualidade de ensino, minha vontade era mudar, inovar.

No entanto os professores diziam que a sociedade é que se encarregaria deles; se não quisessem aprender, o problema era dos alunos, porque eles ensinavam. Discurso que até hoje fazem questão de manter.

O grupo não me rejeitou, por minhas angústias. Caçoavam de mim, sim, pois diziam que eu era idealista e que precisava de mais um ano para me adaptar à realidade escolar. Mas até hoje sinto desconforto com a situação.

Na época, não havia livro didático. Hoje os governos põem à disposição dos alunos livros, cuja qualidade é questionável.

Restrições à parte, decidi que, nessa turma de 5ª série, teria de fazer algo diferente; trabalhei com o que estava acostumada: cartas comerciais. Assim, através de recibos, solicitações, memorandos, bilhetes etc., ensinava-os a ler e a escrever. No final do ano, vi a satisfação da maioria. Foi gratificante ver a importância do professor na vida dos alunos.

Permaneci na escola por mais ou menos cinco anos, até a reestruturação da rede estadual em escolas de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries. Transferi-me, com o grupo de professores, para uma escola próxima, mas com uma estrutura de prédio inferior à anterior.

Leciono no bairro há dezoito anos. Conheço a dificuldade de trabalhar com crianças carentes de afeto, de apoio e de recursos financeiros. Sei também sobre as dificuldades que as escolas encontram com a burocracia inútil, a falta de verbas, de professores e outros problemas, mas tenho como proposta mostrar para esses alunos que o estudo e o conhecimento não são em vão, não são desconectados do sentido da vida e que eles são importantes para a sociedade.

Ao longo desses anos, realizei cursos de atualização profissional para professores de inglês em uma entidade, cuja escola de línguas proporcionava cursos gratuitos para professores da rede pública de ensino e auxiliava na diversificação e fornecimento de material de inglês para professores.

Fiz, também, o curso de Complementação Pedagógica, na Universidade do Grande ABC (UNIABC), porque sentia necessidade de atualização pedagógica. As turmas, a cada ano, pareciam estar mais difíceis, portanto era preciso procurar

novas idéias e maneiras de tornar o ensino mais agradável e diversificado para os alunos.

Pensar em um ensino mais agradável, em trazer algo novo para os alunos e trabalhar conteúdos específicos, de forma diferenciada, remetem-me a um desafio, que contraria meu antigo Ginásio e os professores que o marcaram.

Recordo da minha professora de História, dos intermináveis pontos que passava na lousa, dos questionários que respondíamos e do que decorávamos para as provas. Não tinha prazer em estudar História, em assistir às aulas, não gostava da matéria, dos conteúdos. Talvez, o problema não estivesse nos conteúdos, mas na forma como abordá-los.

Aquele aprendizado mecanicista e enfadonho não o quero para meus alunos. Entretanto ainda vejo, na escola atual, momentos, professores e conteúdos fragmentados. Alunos contam as horas e os minutos para sair, professores sonham com a aposentadoria, ambos pensam nas férias, como se a alegria estivesse do lado de fora.

Parece que os alunos cedem à monotonia da escola e conformam-se à sua rotina, embora alimentem expectativas de que ela os prepare para um futuro cheio de promessas. Contudo esta sobrevivência em locais inadequados, em classes superlotadas, entre cansaços e angústias, revela que pode haver mudanças nas coordenadorias de ensino, nas secretarias de educação, mas caberá a eles transformar a escola e, sem luta, ninguém consegue mudar a realidade. É como se só agora tomassem consciência de que a escola deve ser mediadora entre a cultura, o conhecimento científico e o presente de cada um.

Entretanto, para muitos, o ensino mais agradável não está na sala de aula, está nos passeios, nos estudos do meio, nos campeonatos. O agradável está nas festas, nos encontros, na recreação, nas bagunças, no companheirismo. Porém se a escola quiser ser inovadora, ao lado do recreativo, poderá propor uma diversidade maior de materiais e de atividades, despertando maior interesse e alegria dos alunos o que contribuiria à melhora da disciplina e, em decorrência, do relacionamento com os professores.

No ano de dois mil e um, iniciei o curso de Magistério do Ensino Superior na Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP), onde aprendi muito e pude perceber a preocupação dos professores em trabalhar a questão da interdisciplinaridade, principalmente, na disciplina específica que freqüentei.

Percebi que o método de ensino adotado em minhas aulas tinha pontos que poderiam ser enquadrados numa teoria da interdisciplinaridade. Era o de integração de conteúdos das disciplinas escolares. Mesmo quando trabalhava sozinha ou em interação com alguns professores, sempre procurei dar sentido ao estudo do Português e do Inglês para os alunos. Principalmente o Inglês, porque, para eles, não há necessidade de aprender, não vêm perspectivas em relação a um futuro em que se faça necessário o idioma, mesmo que este faça parte de nosso dia-a-dia.

Felizmente, o ano de dois mil e dois foi para mim um ano de descobertas, conquistas e oportunidades únicas. Trabalhei, pois, numa escola em que o grupo de professores e a direção eram comprometidos com a qualidade do ensino, talvez, por ser uma escola menor em comparação às outras, nas quais atuei. Uma escola pública, embora, com os mesmos problemas que as outras: falta de recursos materiais e pessoais, indisciplina e pouca participação da comunidade. Assim mesmo, consegui realizar um trabalho consistente de pesquisa junto aos alunos sobre o bairro, que transcendeu a simples integração de conteúdos, ao verificar os problemas que possuía, principalmente, em relação à limpeza e à saúde do ambiente, no caso o entorno da escola e do bairro, como também na valorização de ambos.

Com a preocupação, o pensar e o decidir pelo tema e o problema de pesquisa para a monografia que finalizaria o curso na PUC/SP, decidi aprofundar-me na questão da interdisciplinaridade, tema presente nas diretrizes legais, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais e Projeto Político Pedagógico das escolas. Discute-se muito, mas na realidade não se trabalha. Eu queria entender a possibilidade de realização na escola municipal e a não concretização na estadual, uma vez que possuem os mesmos problemas, estão no mesmo bairro e a comunidade é praticamente a mesma. Mas, pela falta de tempo e abrangência do problema, pesquisei apenas a vivência da prática interdisciplinar que os professores consideravam possuir na escola estadual.

Concluí a monografia com a sensação de que meu trabalho ainda estava incompleto e que poderia pesquisar ainda mais. Mas minha professora, e orientadora na PUC/SP, dizia que teria esta oportunidade no Mestrado.

Ingressei no Mestrado em Educação na Universidade Cidade de São Paulo cujo núcleo temático é o da interdisciplinaridade.

Percebi que tinha chegado o momento de me entregar ao projeto de pesquisa que sempre de algum modo me acompanhou. A experiência vivida com o Projeto “Qualidade de Vida”.

A participação nas aulas e as leituras solicitadas pelos professores do programa trouxeram-me novos questionamentos em relação à sala de aula e diferentes olhares sobre a interdisciplinaridade.

Além das aulas das disciplinas obrigatórias e optativas, participei dos Grupos de Pesquisa, onde se recebiam orientações e se faziam leituras pertinentes às pesquisas. Um lugar que propicia encontro e cumplicidade.

Considero a pesquisa desenvolvida nesta dissertação de fundamental importância para o contexto educacional, em especial, para o Ensino Fundamental II das escolas públicas, visto que nesse nível de ensino estão concentrados alunos entre 11 e 15 anos de idade. Faixa etária em que os problemas disciplinares se apresentam com maior intensidade, em que as mudanças físicas, afetivas e psíquicas, características da adolescência se intensificam. Fase em que a curiosidade e a abertura para os acontecimentos do mundo contemporâneo estão presentes e justifica um ensino interdisciplinar, uma prática que revele um ensino que ultrapasse as quatro paredes da sala de aula.

Tive esta oportunidade, quando ingressei nesta universidade, e fui acolhida pela professora Ivani Catarina Arantes Fazenda, que aceitou meu projeto de pesquisa, que relata uma experiência vivida numa escola pública da cidade de São Paulo, com o Projeto “Qualidade de vida”, que mostra por meio da prática interdisciplinar que a escola pública ainda é lugar de formação e de aprendizagem.

Com esta pesquisa gostaria que as escolas mudassem a maneira de receber, de tratar e orientar os alunos.

Sei que as “cabeças” estão enraizadas e com poucas perspectivas de mudanças, por questões salariais, qualidade de vida, formação, baixa auto-estima etc. Sei também que a questão não é simples, envolve esferas superiores e internacionais, até mesmo por estarmos em um país de terceiro mundo. Mas por que não tentar ser a semente, acreditar que a mudança para um mundo melhor possa vir também das escolas da periferia e das comunidades que vivem ao redor e que, nisso, a escola desempenhe papel fundamental?

Espero que esta pesquisa possa contribuir com a formação e a qualificação dos profissionais da educação, não como receita de um projeto, mas como uma

possibilidade de um projeto interdisciplinar, que nasceu de dificuldades que se apresentam em qualquer escola brasileira.

Trabalhei, pois, naquela escola, citada acima, apenas um ano (dois mil e dois), entretanto mantive contato com o corpo docente e com a direção, para saber sobre o andamento do projeto, uma vez que este seria meu objeto de pesquisa.

No entanto, quando, em dois mil e cinco, precisei intensificar minhas idas à escola para obter dados em relação ao projeto, senti a necessidade de refletir sobre com qual olhar retornaria à escola, com que atitude de pesquisador e como conseguiria aproximar-me dos professores, sem que me vissem apenas como uma investigadora que vai à escola simplesmente para cumprir uma etapa da pesquisa. Foram questionamentos, com os quais me deparei para refletir sobre o processo de pesquisa na escola pública e, ao mesmo tempo, para imprimir cientificidade à minha pesquisa.

Em dois mil e três, quando realizei minha monografia para a conclusão do curso de especialização na PUC/SP, elaborei um questionário ao corpo docente como instrumento de coleta de dados para minha pesquisa. Dos sessenta e cinco entregues, apenas vinte e seis foram respondidos.

Dessa forma, desde o início, pensei que a elaboração de questionário ou entrevista não seria o melhor caminho para encontrar respostas às minhas indagações: o significado, a importância, as marcas que o projeto “Qualidade de Vida” havia deixado nos professores e as contribuições para sua formação e dos alunos. Queria saber sobre a existência de possibilidades reais de aproximação entre o aluno e a comunidade, com o objetivo de entender como se deu a melhora da disciplina e da conservação do prédio.

Para isso, adotei o procedimento metodológico do Relato de Experiência. Experiência vivida naquele ano de dois mil, quando trabalhei na escola, onde o projeto se desenvolveu. Perpasso todas as etapas do projeto, desde seu início no ano de dois mil até sua finalização em dois mil e quatro, por falta de envolvimento dos professores.

Nesse sentido, no primeiro semestre de 2005, intensifiquei minhas idas à escola para recuperar os dados, documentos, registros, redações, desenhos, elementos complementares para minha descrição.

Participava às segundas-feiras do horário coletivo reservado para leituras e discussões entre os professores e a coordenadora. No começo, uma conversa

informal. Lembranças do ano em que trabalhei na escola, com os professores que viveram o projeto e com os que não o viveram. Não faltavam comentários sobre os alunos. E eu os ouvia atentamente. Uma escuta sensível; escuta dos sonhos; dos problemas reais do dia-a-dia; dos planejamentos e orientações.

Às vezes, perguntavam-me como era o mestrado, o estudo, as aulas. Professoras que terminavam o Curso Normal Superior. Outras que cursavam Especialização e muitas outras com vontade de estudar. Entretanto, quando pensavam nos custos com as mensalidades, livros e a falta de tempo para a dedicação necessária às leituras e trabalhos, desistiam. O mestrado ficaria para mais tarde, quem sabe um dia...

Momentos de troca, de parceria permearam essas horas, pois da mesma forma que estava ali para ouvi-los, também contribuía com os saberes do mestrado, a teoria da interdisciplinaridade, a importância de se trabalhar com a história de vida dos alunos e o quanto a prática escolar é importante para a Academia, desde que bem registrada.

Para uma pesquisadora como eu ou para todos os professores, pinceladas de teoria auxiliaram a observar o projeto com um outro olhar, o olhar da valorização, do resgate da auto-estima. Foram momentos de espera, um tempo de descobertas e de maturação da pesquisa.

Duvidei de como eu fazia as coisas; pensava se estava na direção certa, se não estava perdendo tempo. Entretanto, com paciência e com as orientações da professora Ivani Fazenda (minha orientadora na época), obtinha nas falas, nas lembranças, nos olhares, o que era esclarecedor para o processo da pesquisa.

A possibilidade de lembrar o passado, de estabelecer relações com o presente me permitiu avaliar os acontecimentos idos e vividos, desvendar as riquezas e destacar os aspectos negativos, nos acontecimentos, nas ações do projeto.

Neste sentido é que a coleta de dados por meio da entrevista centralizada no projeto adquire papel importante na consolidação da pesquisa. Contemplar a reconstituição não só do projeto “Qualidade de Vida” mas de suas histórias junto ao corpo docente.

Após reunir os registros das informações e do material para organizá-los em forma de texto e descrever todas as etapas do projeto, realizei sua leitura com alguns professores.

A leitura do projeto resgatou detalhes das campanhas, dos trabalhos, das entrevistas, que a direção, professores e alunos realizaram com a comunidade, ou seja, todas as etapas do projeto.

Numa dessas “conversas”, nos diálogos que se estabeleciam, os professores mais envolvidos com o projeto lembraram do apoio teórico em que se basearam para a sua realização; de Maria Tereza Nildecof em “Uma escola para o povo” (2004) e “As ciências sociais na escola” (2004) e Paulo Freire, em “Pedagogia do Oprimido” (2002).

Uma das professoras lembrou-se do primeiro projeto de recuperação da memória da escola, desde o tempo que antecedeu sua inauguração.

Descobriram a história da escola por meio de entrevistas com os moradores mais antigos e com os que quiseram participar, pois havia o receio do comprometimento porque ali, no terreno da escola, era um cemitério clandestino. Entretanto todo esse trabalho se perdeu, por falta de registro. Uma das dificuldades dos professores, da escola pública em geral, é o registro. Práticas não valorizadas por eles, trabalhos que se perdem por serem considerados rotineiros.

Em dois mil e quatro, os professores realizaram um projeto de valorização do sujeito, pensando no conhecimento pessoal, na qualidade de vida a partir do próprio aluno, para então trabalhar higiene, cuidados com o corpo e com a aparência. Pesquisaram a história de vida dos alunos, descendência, costumes, culinária, cultura. Projeto também não registrado, contido somente na memória.

PINTO (2000, p. 117) refere-se à memória sob a perspectiva interdisciplinar em relação às práticas docentes ao possibilitar uma reflexão sobre um passado vivido, discutido e analisado, o que propicia rever o curso do presente e poder inspirar o futuro e é este movimento que nos estimula a pensar sobre a renovação da escola.

Nesse sentido, ao considerar que esta pesquisa traz o exercício da descrição de uma prática vivida pelo grupo de professores, seu fundamento se dará pela abordagem qualitativa, uma vez que os dados coletados por mim são descritos minuciosamente e a eles se confere uma precisão conceitual, através das contribuições teóricas de Aquino, Fazenda, Furlanetto, Josgrilbert, Pereira, Queluz, Vasconcellos, dentre outros. No entanto, com esse tipo de pesquisa/análise, não se consegue prever sistematicamente os procedimentos a serem seguidos durante o

processo, assim como também não se pode incluir uma teorização dedutiva, já que todos os dados são criteriosamente analisados.

Esta investigação utilizou-se dos registros coletados junto à coordenação, redações, desenhos, relatórios, mapas confeccionados pelos alunos e fotos do projeto, que serviram de reflexão para a pesquisa, que ora se apresenta.

Opto neste momento por assemelhar os conteúdos que envolvem esta dissertação e o projeto “Qualidade de Vida” aos diferentes tipos de costuras, que metaforicamente revelam os atos de cerzir, alinhar, costurar, chulear, que transformaram o tecido esgarçado em um novo pano de fundo, uma escola mais humana e harmoniosa.

Com esta narrativa, procuro lançar um olhar sobre o problema. No seu desenvolvimento, apresento o relato de minha experiência como professora e pesquisadora, na unidade escolar, bem como os resultados do projeto.

Início com a contextualização da escola, em que se dá a pesquisa, e do bairro, em que está localizada, bem como seu Projeto Político Pedagógico. Apresento algumas possíveis conceituações sobre indisciplina, disciplina, interdisciplinaridade e formação do professor. Assim, realizei um levantamento bibliográfico em livros, dissertações, teses e periódicos para embasar a temática desse estudo.

Na seqüência, relato o Projeto “Qualidade de Vida”, estabeleço encontros com teóricos que me serviram como referência para o entendimento da complexidade da indisciplina e para aproximar a teoria interdisciplinar à prática descrita neste trabalho. Teço também algumas conjecturas sobre a questão do lixo na sociedade, algumas conceituações sobre a palavra projeto e sobre os diferentes tempos vividos no projeto.

O pano de fundo

Uma escola de Ensino Fundamental, que pertence à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo.

Está localizada na Rua Engenheiro João Lang, s/nº, num bairro considerado da periferia da cidade de São Paulo, Jardim Martinez, Vila Joaniza, subdistrito de Santo Amaro, hoje Cidade Ademar.

Criada pelo Decreto nº. 34.666, de 17 de novembro de 1994, como Escola de 1º grau Jardim Martinez, pertencente na época à Delegacia Regional de Educação Municipal (DREM) 06 (hoje Coordenadoria de Educação de Santo Amaro - CESA). Pelo Decreto nº. 35.571, de 10 de outubro de 1995, recebeu a denominação de E. M. de 1º grau Prestes Maia.

O Distrito Cidade Ademar tem uma estimativa populacional de 244.671, de acordo com o Censo Demográfico 2002. Abriga vinte e dois setores de altíssima vulnerabilidade social e pessoal resultantes da pobreza e exclusão, com 19.984 habitantes, entre os quais 77% são crianças de 0 a 4 anos de idade, 11% são adolescentes de 15 a 19 anos e 67% são chefes de famílias com renda de até 3 salários mínimos.

A maior parte da população é constituída por famílias de migrantes nordestinos, que participam do mercado informal.

São registradas no distrito 198 favelas, com uma população aproximada de 77.510 habitantes e uma taxa de crescimento anual de 8,35%.

Há forte presença do narcotráfico e grande incidência da violência com homicídios de pessoas de 15 a 29 anos de idade, o que leva crianças e adolescentes a uma situação de risco pessoal e social.

Fonte do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - Censo Demográfico 2000 - revela que a escolaridade em até 3 anos de instrução é de 24,29%, de 4 a 7 anos, 34,75%, de 8 a 10 anos, 17,74% e mais de 11 anos de instrução, 22,98%. A taxa de analfabetismo é de 7,03% e de evasão escolar do Ensino Fundamental da Rede Municipal é de 0,78%, na região do distrito.

A proporção de gestação em adolescentes entre 10 a 19 anos é de 4%.

No que diz respeito à cultura ou lazer, o distrito não possui biblioteca, Casa de Cultura/Centro Cultural, Casa Histórica/Museu ou Teatro.

Não há lugar para a prática desportiva; não há Clubes, Estádios, Autódromo, Centro Olímpico; há, apenas, quatro Clubes Desportivos Municipais (CDMs).

O Jardim Martinez é um bairro composto por moradores que trabalham no setor industrial e de prestação de serviços.

Caracteriza-se por possuir diferentes classes sociais (muito baixa, baixa e média). Abriga alunos com ou sem expectativas de trabalho, de estudo e de vida.

A atividade econômica predominante na região é o comércio. Existem próximas à escola pequenas casas comerciais para atender à população que reside na região.



O bairro é constituído, em sua maioria, por apartamentos da CDHU, residências de pequeno porte e uma favela urbanizada. É muito carente em recursos básicos.

Há várias igrejas nos bairros próximos. Seus missionários fazem o trabalho de assistência social e a Supervisão de Assistência Social (SAS) da Cidade Ademar, em ação conjunta com a Subprefeitura, Secretarias e outros órgãos do poder público desenvolvem política de assistência social local através dos serviços de proteção social básica e especial.

Em visita à Subprefeitura da Cidade Ademar, em fevereiro de 2006, pude perceber uma preocupação das secretarias com relação à assistência aos moradores do bairro. Contudo penso que deveria haver uma participação mais efetiva ou um melhor engajamento das diversas secretarias com a escola, pois há dificuldades quanto aos encaminhamentos dos alunos às diversas áreas, até mesmo por demandar tempo, burocracia e falta de conhecimento dos pais. A escola por si só não está habilitada e capacitada para assumir os diferentes papéis que muitas vezes pais e comunidade esperam que assumam.

A escola está próxima ao Shopping Interlagos e ao Shopping Interlar, que possuem salas de cinema, boliche e jogos diversos; e, também, é vizinha da sede campestre da Associação da Caixa Econômica Federal.

Embora constituam locais para atividades culturais e de lazer, o único espaço verdadeiramente de lazer, na comunidade, é a quadra da escola, o que justifica a sua utilização pelos moradores nos finais de semana e mesmo durante os dias de aula, quando se torna necessário solicitar sua desocupação para a professora de Educação Física poder trabalhar com seus alunos.

A E.M.E.F. Prestes Maia atende a uma demanda anual de aproximadamente 850 alunos. Estão na faixa etária dos 07 aos 16 anos e distribuídos em três períodos. O período noturno atende também à demanda do Programa EJA - Educação de Jovens e Adultos - com aproximadamente 170 alunos, na faixa etária dos 16 aos 60 anos.

O espaço físico da escola corresponde, no prédio principal, a 4 salas de aula, 1 sala de leitura, 1 sala de Apoio Pedagógico e 1 laboratório de informática. Conta também com banheiros (masculino e feminino) para alunos, e para professores (masculino e feminino). Além de 1 sala para secretaria, 1 sala para professores, 1 sala para Coordenação Pedagógica, 1 refeitório, pátio, 1 cozinha com despensa e 2 depósitos, para guarda de material de limpeza.

Na área externa, há uma quadra de esporte e uma sala para reforço pedagógico.

Embora não se constitua objeto desta pesquisa, faço aqui uma pequena reflexão sobre as Salas de Apoio Pedagógico (SAP) existentes na rede municipal de ensino. Um espaço com uma proposta educacional preocupada com a superação do fracasso escolar dos alunos no que diz respeito à aquisição do conhecimento e à socialização.

A necessidade das salas de reforço começa a se estruturar após a demanda de uma massa de crianças inseridas na escola, a escola para todos, e após a implantação da progressão continuada e da organização curricular em ciclos.

Estas mudanças deveriam ser acompanhadas por um trabalho diferenciado com o objetivo de atender a todos os alunos. No entanto, em algumas situações, vemos que a escola não acompanhou este processo e o que acontece é uma sutil exclusão de algumas crianças dentro da própria inclusão, ao retirar para outro

ambiente alunos com dificuldades de aprendizagem e problemas de auto-estima, acentuando suas diferenças.

A sala de reforço revela progressos, mas também revela responsabilidades e falhas do professor e da escola; pela quantidade de faltas dos alunos indicados para o reforço, pela falta de articulação entre o professor da sala de aula e o da sala de SAP, pela isenção de responsabilidades do professor sempre que o aluno é atendido por outro profissional, pela manutenção apenas da transmissão de conteúdos e pela relação que se faz do aluno às notas e ao passar de ano. Impasses que poderiam ser resolvidos com um menor número de crianças nas salas de aulas, mudanças nos aspectos pedagógicos com novas estratégias de aprendizagem aliadas à formação continuada dos professores para que possam compreender todo o processo de incorporação de conhecimentos articulados ao caminho educativo da criança, o que favoreceria olhar o aluno em sua totalidade para compreender suas diversidades, sem precisar retirá-lo para outro ambiente e tornar a sala de aula um ambiente propício ao aluno ser conhecedor de seu interior para formação de sua identidade.

Outro fato a analisar é com respeito ao espaço, enquanto lugar, destinado às salas de reforço. Em muitas escolas, este local é dedicado a lugares provisórios e não adequados ao atendimento dos alunos. No caso desta escola, não há sala disponível no prédio principal para atender esses alunos que já são excluídos, já estão fora do contexto da sala de aula.

Como dedico uma parte deste trabalho à questão social do lixo, ousou fazer nesta breve reflexão uma relação deste espaço com o lixo. Este em nossas casas ou em todos os lugares sempre são armazenados do lado de fora. Será que não voltamos nosso olhar para a sala de reforço como o lixo da escola? Estes alunos são encaminhados para fora de sua sala de aula e fora do prédio principal. Será que ao destinar determinados lugares para este tipo de trabalho não estamos velando mais um tipo de exclusão, uma vez que eles já são excluídos de suas classes e muitas vezes da família e da sociedade? Estamos em busca do aluno ideal e esquecemos do aluno real, com suas diversidades e dificuldades.

Anexo ao prédio principal, há quatro salas de aula construídas em madeira, também de forma provisória, que até hoje não foram transformadas em alvenaria.

O horário de funcionamento corresponde aos períodos manhã, intermediário e tarde, no horário das 06h e 50 min às 19h, com 4 horas de duração para cada período, e das 19h e 05 min às 23h e 05 min, para o período noturno.

O corpo docente é constituído por 45 professores; destes, 36 são titulares na unidade escolar. Dessa forma, há pequena rotatividade de professores durante o ano, o que facilita alcançar os objetivos dos projetos propostos, tais como o reciclar, os monitores (alunos voluntários), o xadrez, o teatro e a alfabetização.

A equipe de apoio é composta por 1 diretora, 1 assistente de direção, 2 coordenadores pedagógicos, 4 auxiliares de direção, 1 secretária de escola, 2 auxiliares técnicos de Educação II, 2 auxiliares técnicos de Educação I, 2 agentes escolares, 3 vigias, 1 professor orientador de sala de leitura, 1 professor de sala de apoio pedagógico e 2 professores orientadores de informática educacional.

O bordado

Refiro-me ao Projeto Político Pedagógico, do ano letivo de 2002, devido a minha participação no Projeto Qualidade de Vida, objeto de estudo deste trabalho, como professora de Português, naquele ano.

O Projeto Político Pedagógico, plano global de uma instituição, explicita os valores constituídos pela equipe escolar, pais, alunos e comunidade. Como instrumento teórico-metodológico extrapola os muros da escola ao intervir na realidade social, envolvendo-a e transformando-a, como um todo. Dessa forma, ultrapassa a mera elaboração de planos apenas para cumprir as exigências burocráticas. É um caminho para a solidificação da autonomia da escola, uma vez que construído coletivamente revela o compromisso, a intencionalidade, a identidade e viabiliza a organização da escola para concretizá-lo.

Nesse sentido, o projeto deve atender às dimensões políticas e pedagógicas. A política exprime o pensamento: a visão de mundo, de sociedade, de educação, de profissional e de aluno que se deseja formar e a ação ao fazer as escolhas, tomar as decisões e agir. A pedagógica possibilita tornar real a intenção, os propósitos da escola, que pressupõem a participação, o compromisso, a crítica e a criatividade do ser humano; para isso, subsidia e orienta a ação educativa.

Segundo VASCONCELLOS (2006, p.169), o projeto construído participativamente, é uma tentativa, no âmbito da educação, de resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento.

O Projeto Político Pedagógico como documento legal previsto pela a LDB nº. 9394/96, em seu art. 12, inciso I, diz que *os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica.* Pela Indicação CEE nº 09/97, *cabe à escola a competência para elaborar sua proposta pedagógica e seu regimento, como expressão efetiva de sua autonomia pedagógica, administrativa e de gestão, respeitadas as normas e diretrizes do respectivo sistema.*

Esses preceitos legais sustentam a idéia de que o Projeto Político Pedagógico deve ser fruto de investigação e reflexão sobre as finalidades da escola e de seu papel social, ao se aperfeiçoar, se concretiza no caminho e em seu processo define as formas operacionais e o tipo de ação educativa que se quer realizar.

Ele precisa assim contemplar desde as dimensões mais específicas da escola, como as comunitárias, as administrativas e a pedagógica, quanto as mais gerais, as políticas, as culturais, as sociais, as econômicas, dentre outras.

Para VASCONCELLOS (2006, p. 170), a construção de um projeto deve ser composta de três eixos articulados entre si:

- marco referencial: o que se pretende alcançar; busca um posicionamento político e pedagógico, a finalidade da escola;
- diagnóstico: busca as necessidades para se alcançar o que se deseja na escola a partir da análise de sua realidade; e
- programação: traz a proposta de ação para diminuir a distância entre o que é a escola e o que deveria ser.

Nesse processo de construção, há ainda que se considerar a realização interativa que é a própria ação e a avaliação conjunta, indicadores de mudanças no projeto.

É no cotidiano escolar que observações e registros devem propiciar análises sobre as relações pedagógicas, o currículo escolar, as atitudes, valores, crenças, costumes, diferenças culturais e as formas de organização do trabalho pedagógico, além da análise do contexto externo, no qual a escola está inserida e das suas interações com ela, sob as influências geográficas, políticas, econômicas e culturais. Assim, o projeto político pedagógico não é apenas um texto bem elaborado, permite

quebrar a rotina da escola, reorganizar o saber, alterar as relações pessoais, promovendo seu crescimento e o envolvimento, e os conhecimentos teóricos e práticos, o que possibilita construir, assim, experiências concretas, reais e palpáveis de educação.

VEIGA (2003, p. 19) considera que, para uma prática social compromissada em solucionar os problemas da educação, do currículo e do processo ensino-aprendizagem, são necessários alguns pressupostos norteadores do projeto político pedagógico. São eles:

- filosófico-sociológico: como direito de todos, a educação deve ter um compromisso com vistas à formação do cidadão participativo para a sociedade. Para tanto, deve se definir o tipo de sociedade e escola que se deseja construir, que cidadão se quer formar, uma vez que a escola está inserida num contexto social amplo;
- epistemológico: refere-se ao conhecimento como instrumento de socialização e democratização do saber, como é dinâmico, construído e transformado coletivamente possui uma intencionalidade em ser processo de produção pela pesquisa, estabelece critérios para a organização curricular e para a seleção de conteúdos, respeitando as diretrizes da legislação comum e um núcleo básico do currículo; e
- didático-metodológico: pautado no trabalho interdisciplinar, amplia a perspectiva de pesquisa do cotidiano escolar como princípio educativo e não só como compatibilização de métodos e técnicas de ensino e pesquisa, favorece o aluno na elaboração crítica dos conteúdos.

O Projeto Político Pedagógico da Escola tem como objetivo geral *educar o aluno em sua totalidade, oferecendo-lhe conteúdos que o instrumentalizem, para que ele possa operar com os conhecimentos. Para tanto, há que fazer desenvolver no aluno habilidades para que ele possa atuar no mundo real.* Exige-se um trabalho coletivo, um querer crescer, participar, mudar, transformar a escola e a sociedade.

No terceiro item dos objetivos do ciclo II, consta que *o aluno seja capaz de posicionar-se no mundo de maneira crítica e ter consciência de que suas ações interferem no meio em que vive.*

Para a formação de um homem crítico, responsável, criador e participativo, é necessário que a escola crie condições, para que isto ocorra e estimule os alunos.

Estavam claros, para a equipe escolar e, principalmente, para os professores, os problemas que os alunos, a família e a escola enfrentavam. Todos sabiam os problemas estruturais da sociedade, que penetravam e interferiam na escola.

O Projeto Político Pedagógico foi baseado na avaliação final do ano anterior e, neste processo de construção, fez-se o levantamento das propostas pelo grupo de professores, equipe de apoio e coordenação, para alcançar os objetivos, as metas da escola em relação ao projeto “Qualidade de Vida” e ao projeto da Coordenadoria de Educação de leitura e escrita. Num outro momento, foi feita a devolutiva das propostas e foram decididas quais ações propiciariam sua execução, sempre de acordo com a visão que todos tinham da realidade escolar e social, apontadas nos anos anteriores e no ano de sua construção.

Convém ainda observar que o Projeto Pedagógico se refere à *utilização pelo aluno dos conhecimentos adquiridos, cujos valores são os da ética, da solidariedade, da paz, da justiça e da igualdade.*

Valores muitas vezes desrespeitados pela priorização da cultura dominante e que não são levados em conta para a maioria da população.

Diz o Projeto Pedagógico que o aluno possa saber analisar, comparar e avaliar as diferentes situações e problemas e que ele possa envolver-se nos questionamentos sobre a relação de poder que mantém as desigualdades em nossa sociedade.

Valores que pela proposta do projeto político pedagógico não estão desarticulados e não são superficiais, mas sim um caminho que pode ajudar o aluno na busca do conhecimento e na superação da sua condição de vida.

O compromisso da escola é necessário para com os direitos das pessoas, com a sua dignidade, com a convivência com os outros, com a transformação social.

O tecido esgarçado pela indisciplina

Só se alcança a disciplina através do trabalho conseqüente do coletivo da escola, de uma escola onde o aluno se sintia feliz e co-responsável pelo êxito escolar [...] (FRANCO, p.25, apud., Vasconcellos, 2004, p.73).

O projeto “Qualidade de Vida” foi uma das soluções apontadas para enfrentar os conflitos, enfrentamentos e atos dos alunos considerados pelos professores como indisciplinados e não esporádicos, no cotidiano da sala de aula e da escola, acabaram por ser uma constante, que não permitia o bom andamento das aulas e do processo de aprendizagem. Para os professores não significava falta de diálogo com os alunos, de autoridade, de encaminhamentos à direção, de comunicação com os pais ou, até mesmo, falta de punições (advertências, ocorrências no livro preto, suspensões), mas um sentimento de incapacidade para compreender a indisciplina em sua complexidade. A indisciplina é o que rompe, o que desgasta a relação professor/aluno/escola, o que esgarça o trabalho pedagógico.

Dessa forma, iniciou o bordado neste tecido esgarçado, já desgastado pelos problemas que a indisciplina causa para o trabalho na escola e, principalmente, para o professor na sala de aula. O início do bordado tecido com várias mãos, com vários teóricos, em que cada ponto é uma contribuição ao estudo da indisciplina.

A indisciplina hoje constitui motivo de preocupações e de queixas entre educadores e pais. Um tema complexo que não é privilégio, apenas, da escola pública.

Contudo vê-se uma forte tendência de atribuir ao fenômeno da indisciplina e da violência um caráter estritamente vinculado a *determinadas classes sociais, a determinados espaços, a determinados grupos, a determinadas faixas etárias ou a determinadas épocas* (CAMACHO, 2000, p. 14).

A esse respeito JUSTO (2005, p. 52) compara a repercussão da violência praticada entre a classe baixa e a elite. Quando uma pessoa da classe média sofre algum tipo de violência praticada por um favelado, torna-se um indício de periculosidade, o fato torna-se público, protestado, discutido com comoção social. De imediato, cogita-se aumento de punições. Ao contrário a violência praticada pela

elite, visível ao público, torna-se caso isolado, muitas vezes camuflada, um surto de exotismo de afortunado.

CAMACHO (2000, pg. 51) observa a necessidade de se refletir acerca dessas crenças que acabam produzindo um tipo de discurso que legitima e conforma determinadas práticas, que vela seus reais significados e impede a compreensão do real. Enquadra-se nisso a idéia de *desfazer alguns estereótipos e prejulgamentos*, de que a escola pública *era um caos*, idéia portadora de preconceito e discriminação. Apesar dessa observação, a autora tenta provar justamente o contrário, pois, em sua pesquisa, percebo que seria ilusório pensar que a violência está presente apenas em determinadas situações, épocas ou lugares.

Com isso, a pesquisadora apresenta a violência como objetivo preliminar para a realização de seu estudo e procura compreendê-la a partir da realidade escolar que é praticada por jovens alunos, oriundos de classes médias e de segmentos privilegiados da sociedade.

Outro aspecto que considera relevante em seu estudo é a preocupação de tentar identificar a fronteira que separa a violência da indisciplina escolar. Para ela, existe uma linha tênue que separa a ambas e que foram constatadas nas práticas e nos discursos dos próprios alunos.

A compreensão da violência em sua complexidade exige a análise de outras questões como a indisciplina, as agressões e as punições presentes no cotidiano escolar. Para ela, desvincular o tema da violência dessas questões (...) *seria isolar, mutilar e tratar o fenômeno de forma fragmentada e distorcida. Todos esses atos estão intrinsecamente relacionados, interpenetrados e dependentes um do outro* (id.,p. 156).

Penso que seria difícil identificar os limites, as fronteiras da indisciplina e da violência. O que pode ser suportável para mim pode não ser para o outro, tudo depende de onde acontece, com quem acontece, levando em conta a idade, a questão de gênero, dentre outras. Quantas vezes se comparam atos de indisciplina ou violência entre os períodos na mesma escola, entre os alunos e as diversas escolas associadas aos seus diferentes resultados? Sei que a idéia comum para a compreensão da indisciplina é a ausência de disciplina. Cabe, então, rever o termo disciplina para buscar um entendimento sobre ela.

Recorri ao Dicionário Jurídico (2005, p. 219) para trazer à discussão o conceito de disciplina.

Disciplina. 1. Conjunto de conhecimentos transmitidos em cada matéria de um estabelecimento; matéria ministrada por um professor. 2. Qualquer ramo de conhecimento. 3. Conjunto de normas prescritivas da maneira de agir dos membros de uma instituição, cuja violação acarreta pena disciplinar. 4. Ato de uma autoridade competente aplicar punição a quem desobedecer aos regulamentos de uma entidade a que pertence. 5. Submissão do aluno ao professor; observância ou acatamento de ordem escolar. 6. Acatamento estrito dos regulamentos de uma organização civil ou estatal. 7. Obediência a uma autoridade.

Em alguns sentidos, o termo apresenta uma conotação da presença de relações de dominação, imposição, conveniência, subordinação e submissão; posso até dizer que considerar o conceito (in)disciplina sob esta perspectiva seria simplista e autoritária. No entanto justificam-se por eles práticas punitivas, desrespeitosas e contestáveis, presentes em nossas escolas.

SILVA (2006, p. 60) conceitua (in)disciplina como *toda ação moral executada pelo sujeito e que está em desacordo com as leis impostas ou construídas coletivamente, tendo o indisciplinado consciência ou não deste processo de elaboração.*

A indisciplina é um processo complexo que vem acentuando-se, ao longo dos anos; por isso, não pode ser apenas a negação da disciplina, por falta de regras ou por não obediência a elas.

Para AQUINO (2003; p. 46, apud., ESTRELA, 1994; p. 11-2), a indisciplina não é um fenômeno recente;

[é] um fenômeno essencialmente escolar; tão antigo como a própria escola e tão inevitável como ela. A manutenção da disciplina constitui com efeito uma preocupação de todas as épocas, como já testemunham vários textos de Platão, com o Protágoras ou as Leis. E se lemos as Confissões de Santo Agostinho, constatamos como a sua vida de professor era amargurada pela indisciplina dos jovens que perturbavam “a ordem instituída para seu próprio bem”.

A ordem instituída para o seu próprio bem, afirmação que mostra o que sempre se esperou e se espera do aluno, ou seja, o bom aluno é aquele que é bem comportado, cumpridor de suas tarefas e faz o que foi dito para ser feito. Com ordem, o professor consegue dar uma boa aula e isto é bom para o aluno.

A escola, ao longo dos anos, desenvolveu hábitos de obediência, de resignação, de aplicação e de docilidade. A paciência para aceitar conteúdos impostos, objetivos, métodos já prescritos e a resposta, a prestação de contas ou

avaliação que se tem a cumprir. Durante séculos, a satisfação em aprender parece que raramente acompanhou o aluno. Embora não haja mais a palmatória nem castigos, há ainda indícios de temores, austeridade e autoridade, conforme os métodos usados na atividade docente.

Hoje, a escola que ainda é regida pelo modelo tradicional é tida como mera transmissora de conteúdos, pode gerar conflitos.

No mesmo modelo tradicional por conta da relação autoritária, o professor detém o poder e o aluno lhe deve obediência. Em uma relação de conquista e respeito, o poder e a obediência acontecem naturalmente; professor e aluno assumem seus papéis. Como nem todos tomaram consciência desta nova postura, acredito que a indisciplina seria o indicativo de resistência, de inconformismo e de contestação por parte dos estudantes às regras, aos valores, aos referenciais da escola.

A escola atual deve pautar-se em relações mais abertas, tolerantes, onde alunos possam ter o direito de opinar, discutir, onde a hierarquia possa ser menos visível. Garantir espaços de participação e decisão, de autonomia, de atuação, garantir condições apropriadas ao processo de ensino-aprendizagem e às necessidades dos alunos refletem um novo modelo de escola, com uma maior elasticidade para compreender a indisciplina.

Dessa forma, espera-se garantir o que teoricamente se deseja, ensinar o aluno a pensar criticamente e a contestar. Todavia cabe questionar se professores e escola estão preparados para alunos pensantes, críticos e contestadores? O pensamento crítico em forma de contestação às aulas enfadonhas, desatualizadas e teóricas e às relações autoritárias e desumanas, que muitas vezes se apresentam na escola, condizem com a expressão de uma consciência em formação e não com indisciplina.

Hoje, a indisciplina está sendo privilegiada nas falas e discussões dos educadores e tornou-se problema principal daqueles que se preocupam com a sala de aula, com o processo ensino-aprendizagem, com a relação professor-aluno e com o conjunto de relações que permeiam o cotidiano escolar. Ela pode se manifestar desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Está ligada à violência e à depredação do patrimônio escolar em todos os âmbitos da escola, ou seja, em todos os seus espaços (sala de aula, corredores, pátio, portão de entrada, estacionamentos, quadra de Educação Física). Mas o foco do fenômeno está na

sala de aula onde as relações interpessoais, aluno-aluno e aluno-professor, ganham maior destaque.

Ao tratar da Educação Infantil, é difícil acreditar que esta faixa etária já apresente problemas de indisciplina, contudo em *Tá Pronto, seu Lobo?*, FAZENDA (1988), juntamente com seus alunos do 3º ano de Pedagogia, professores de pré-escola (hoje educação infantil) da rede pública e particular de ensino, em escolas formais ou creches, traçam um panorama desta etapa educacional, onde vemos que a indisciplina torna-se tema constante das queixas dos professores e reflexo da rotina no cotidiano escolar.

O trabalho trata de questões referentes à Educação Infantil no estudo da teoria e da prática, da formação do professor, do currículo, da forma de acesso e função dos anos iniciais.

A teoria adota posturas contrárias e favoráveis sobre a inserção da criança na Educação Infantil. Através da observação da prática efetiva em escolas, na cidade de São Paulo, percebe-se que há uma minoria preocupada em desenvolver um trabalho pedagógico, que defina objetivos próprios e que leve em conta os conhecimentos que a criança possui para a aquisição de novos e uma maioria adepta da pedagogia tradicional, cujo objetivo é a preparação para o 1º grau (hoje Ensino Fundamental), que utiliza um modelo curricular considerado como “adestramento mecânico”.

A pesquisa da prática mostrou-se reveladora de uma formação ineficiente, falha e fragmentada, nos cursos do Magistério; por isso, reitero que a prática é requisito básico para um professor de educação infantil e que a teoria não pode estar desvinculada da mesma, nos cursos de Pedagogia. Vêm-se também profissionais com as mais variadas formações atuando nas escolas de educação infantil e em outras escolas, sem o devido registro.

FAZENDA (1998, p. 16) defende que a função da pré-escola (hoje educação infantil) é caminhar com a criança, respeitar suas limitações e explorar seu potencial. Para isso, é essencial um conhecimento teórico e metodológico diversificado, uma compreensão teórica profunda dos prejuízos irreversíveis que uma má educação nesta idade produz.

Há uma preocupação latente sobre o que é e o que se espera da educação infantil. Para os pais, um lugar de confiança para deixar os filhos, desde que bem alimentados, enquanto trabalham, postura ainda aceita no Ensino Fundamental.

Outros não acreditam que a educação infantil influencie na formação das crianças, ou acreditam na preparação para alfabetização, sem possuir a consciência de que esta é desenvolvida por uma formação tradicional, por exercícios repetitivos e mimeografados.

Verificada também a postura do professor da Educação Infantil, para alguns é considerada como uma ocupação do tempo, para outros, apenas o ofício de cuidar das crianças e garantir silêncio e ordem.

Garantir silêncio e ordem é a grande preocupação dos professores em qualquer época. É fato que para a aprendizagem é preciso um ambiente harmonioso e de respeito mútuo, entretanto para esta faixa etária em que a criatividade e a espontaneidade se fazem presentes, é discutível a idéia de passividade em que a criança seja apenas receptora de atividades programadas para todos da mesma forma. Se há a valorização do professor para o silêncio e a ordem, subentende-se que o conceito de disciplina é baseado na superioridade do professor em relação ao aluno e na transmissão de conteúdo ou, neste caso, da cultura do mimeógrafo.

Outros se consideram professores instrutores, donos do saber e desenvolvem tarefas que são realizadas pelos alunos da mesma forma, num mesmo tempo, com a finalidade de chegar a um objetivo comum, a prontidão: o treino de algumas habilidades como necessárias para a alfabetização. Dessa forma, a indisciplina nesta faixa etária já pode ser considerada como uma reação a uma prática não condizente com a idade das crianças.

Em geral, os professores não vêem em seu trabalho satisfação e prazer. Faltam-lhes expressão, criatividade, compromisso para explorar o potencial criador de cada criança, que decorre das brincadeiras, dos desenhos livres, do exercício da capacidade de pensar, falar, ouvir e solucionar problemas individuais e coletivos que possibilitem interação com o outro e com o mundo.

Entretanto vislumbram-se saídas, práticas bem sucedidas, que revelam a verdadeira função da pré-escola, na valorização do conhecimento, que o aluno traz consigo, na sua história de vida, contexto e época em que vive, no seu passado e sua perspectiva de futuro; na valorização do universo criativo da criança cheio de cores, formas, histórias, fantasias, jogos que inventam e estimulam as brincadeiras, o respeito ao tempo de cada um e à sua maturidade; no desenvolvimento da arte através da música, das histórias e dos desenhos como possibilidade de imaginação

para conhecer o mundo da criança e não apenas aquilo que se mostra espremido no papel, reproduzindo um modelo dado, já pronto.

Dessa maneira, há necessidade de o professor trabalhar o autoconhecimento, a coerência e a honestidade para uma prática mais segura e confiante com a criança, para adquirir o respeito mútuo; trabalhar a expressão artística no sentido de aproveitar e explorar manifestações do pensamento e do sentimento do aluno; trabalhar a expressão corporal para conhecimento sobre a importância e o benefício de explorar o próprio corpo, revelando as emoções, a sensibilidade e a criatividade além da linguagem verbal e escrita, dando liberdade ao aluno de criar e de participar na elaboração das atividades, que a cultura do mimeógrafo lhes nega.

Professores esperam garantir o silêncio e a ordem, entretanto as crianças estão naquela faixa etária de pleno exercício da criatividade, da imaginação, da sensibilidade e da espontaneidade. Seus atos, considerados indisciplinados, constituem uma reação, uma resistência, para o que lhes é enfadonho. É preciso que esses professores sejam perspicazes para repensar a sua prática pedagógica, para que seja condizente com a faixa etária a que se destina.

Professores, que não têm clareza profissional, devem, portanto, trabalhar as diferenças, obter respeito e transformar a realidade.

Questões relacionadas à avaliação, à fragmentação do conteúdo e à sua desvinculação do cotidiano do aluno, à formação do professor, à teoria alienada da prática, dentre outras, ainda permeiam o contexto escolar atualmente, desde a educação infantil até a universidade, bem como a cultura do mimeógrafo, substituída, muitas vezes, pelo livro didático ou pela xérox.

Embora se constitua um grande problema para a escola, ao gerar até mesmo efeitos negativos como um elevado nível de estresse para os professores e uma progressiva perda de referenciais para os alunos, entendo que os professores não podem simplesmente rejeitar a disciplina, há de se reconhecer sua necessidade como condição para o saber e para a organização de qualquer sociedade.

VASCONCELLOS (2004, p. 49) defende a necessidade da disciplina em vários campos da sociedade, dentre eles a orquestra, a construção civil, a política, os meios de comunicação, o mercado, o terminal de ônibus etc. e nos chama a atenção para *uma disciplina consciente e interativa, marcada pela: participação, respeito, responsabilidade, construção do conhecimento, formação do caráter e da*

cidadania. Dessa forma, a disciplina deve estar sujeita à reflexão crítica da mesma forma que a superação ou a correção do ato indisciplinado.

Afirma que não se trata de um problema especificamente brasileiro, mas de um problema que atinge até países desenvolvidos. E que, segundo o autor,

[...]sabemos também que não se trata de um problema apenas brasileiro, apesar das peculiaridades encontradas aqui; temos relatos, por exemplo, de gangues estudantis que têm batido em professores na França, do alto número de mortes nas escolas públicas americanas, fruto da violência, das conseqüências nefastas da rígida disciplina japonesa, levando ao suicídio e à falta de criatividade (VASCONCELLOS, 1997, p. 227).

A questão da indisciplina tem ocupado um espaço cada vez maior no cotidiano escolar do país; é apontada como a grande causa do desalento e da insatisfação docente. O professor sente-se em crise com relação ao significado do exercício de sua profissão, pois hoje lhe cabem outros papéis como de médico, de psicólogo, de nutricionista e de assistente social, que ampliam o ensinar. Isso chega a ser causa de abandono do magistério, principalmente para aqueles que nunca lecionaram ou por serem oriundos de empresas ou por ingressarem por meio de concursos, sem conhecer a realidade escolar.

O tema indisciplina engloba vários fatores profundamente entrelaçados como a sociedade, a família, a escola, o professor e o aluno.

Vive-se em um mundo de mudanças, de transformações na sociedade, de crises de valores, de conflitos de gerações, de desigualdades econômicas e sociais e de limites entre as pessoas e essas instâncias. Cabe, pois, verificar o acompanhamento dessas mudanças na escola. Fatores que afetam a vida social e escolar e que podem explicar os problemas causados pela indisciplina.

SILVA (2003, p. 62) observa que a diversidade cultural existente entre alunos e professores não é vista como uma riqueza a ser explorada por todos, mas como choque cultural e de gerações, o que causa dificuldades na comunicação e na criação de vínculos que promovam a co-responsabilidade.

A disciplina ainda está presente no cotidiano escolar, quando associada à obediência, pelos métodos tradicionais, ao estabelecer regras e normas com a intenção de ter controle das condutas dos alunos.

LA TAILLE (2005, p. 14) observa que a regra contém limitações, que são superadas pelos princípios que elaboram as regras. Nem sempre aplicada para

todas as situações, ela *sempre diz o que fazer, mas não por que fazê-lo*. É necessário que a equipe escolar conheça os princípios e reflita sobre os que norteiam a escola como um todo e a comunidade.

A visão que o professor tem da ação pedagógica, na relação que mantém com o aluno, se encontra em contradição, porque o professor adota uma postura repressiva, ao optar pelo autoritarismo e buscar a coação para ter controle sobre os alunos. Para alcançar a tão almejada disciplina e o respeito, para fazer da sala de aula ambiente silencioso e de aparente tranqüilidade, professores têm dado ênfase à necessidade de retorno às práticas tradicionais de ensino; uma espécie de volta ao passado. Tais argumentos *buscam privilegiar o aspecto puramente repressivo dos alunos* (VASCONCELLOS, 2004, p. 35). E o próprio autor aponta para o argumento utilizado:

Há que ter mão de ferro com a classe, do contrário perde-se a disciplina e o respeito, e o professor fica desmoralizado e destruído. A classe silenciosa e aparentemente atenta, o aluno submetido ao tratamento das regras formais de tratamento aluno-professor (e por isso, passa-se uma falsa imagem de respeito): este é o ideal educacional destes professores, que vêem em qualquer espaço de liberdade para os alunos, um terrível monstro subversivo, corrosivo, que o aniquilará sem dó nem piedade (2004, p. 35-6).

Por outro lado, apresenta uma postura libertadora, quando o professor não se pretende repressor ao deixar os alunos livres, para que adquiram responsabilidades, o que pode exaltar o descompromisso de ambos e resultar para o professor numa desmoralização perante alunos, pais e instituição e para os alunos numa liberdade anárquica.

As posturas repressivas e libertadoras se mantêm num círculo vicioso, a posição autoritária de educação aparece como muito mais eficaz do que a libertadora, mas fortalece esta última, quando cria e estimula o seu contrário, tornando a liberdade caótica, o que acaba por justificar a repressão, sendo que o desafio é a superação de ambas. O objetivo é garantir condições para a construção coletiva do trabalho em sala de aula e na escola, para uma aprendizagem significativa, crítica, criativa e duradoura.

AQUINO (2000, p. 104) afirma ser comum o professor invocar a escola de sua infância com *reverência, admiração e nostalgia*.

Cabe ao professor, hoje, refletir sobre a indisciplina escolar, porque apresenta um conjunto de causas diversas, as consideradas externas, em que se encontram a

violência social, a desestrutura familiar, a influência dos meios de comunicação para o consumismo, para a violência e para a sexualidade, a estimulação da competitividade entre as pessoas e o esquecimento ou os diferentes valores que não são respeitados. Assim, há que considerar que a escola está inserida num contexto em que os problemas sociais e econômicos estão presentes na vida de todos e que esses problemas refletem na escola, uma vez que esta pertence a esse meio. Dessa forma, ao invés dos agentes formadores da sociedade, a família, a escola, a televisão, a tecnologia etc. cooperarem entre si na formação do ser humano, vê-se habitualmente a existência de conflitos entre o que cada um ensina e seus valores.

Algumas causas internas devem, também, ser consideradas, nelas se encontram a influência do ambiente escolar, os modos de relacionamento humano, principalmente entre professores e alunos, e as diferentes posturas ou intervenções diante da indisciplina, que podem gerar outras ou reforçar as já existentes.

VASCONCELLOS (1997, p. 229) assinala alguns focos das queixas dos professores nos seguintes termos,

O aluno, seu desinteresse, decorrente da tecnologia a que tem acesso fora da escola; os meios de comunicação, a sua influência negativa; a família, não cumprindo seu papel; a escola, que não apóia o professor; a sociedade, sua (des)organização; e, depois de um certo tempo, chega-se a colocar em questão a própria relação pedagógica.

Matéria da revista *Veja* (edição nº. 1904, de 11 maio 2005, p. 62-6) intitulada “Indisciplina assusta os professores”, de Ruth Costas, traz, em destaque, a seguinte chamada: “Com medo dos alunos”.

A matéria veiculada chama a atenção para um *novo* (grifo meu) problema nas escolas brasileiras, que assume proporções elevadas e que causa medo, principalmente nos professores de escolas privadas e tem provocado um distúrbio psicológico entre os professores, chamado de fobia escolar, até então exclusivo de professores de escola pública.

Sua principal causa diz respeito à relação comercial entre a escola e os pais que se sobrepõe à autoridade do professor, bem como a já conhecida falta de punição tanto na escola quanto em casa e os problemas pertinentes à idade.

A revista destaca “O desafio de ensinar na periferia”: *se o professor de escola particular precisa ter jogo de cintura para lidar com a falta de disciplina em classe, o de rede pública necessita ser pós-graduado em regras de sobrevivência.*

Com 18 anos de experiência em escolas de periferia da rede pública de ensino, não sei se me sinto feliz por ter sobrevivido com diploma de pós-graduação ou se me sinto triste e incomodada com este tipo de comentário, embora concorde com todas as razões expostas para esta afirmação: classes superlotadas, alunos que não possuem perspectivas de futuro, inversão de valores, presença de tráfico de drogas na escola, violência em casa e no bairro e o comportamento da família em relação ao professor.

É preciso analisar as razões para compreender todos esses fenômenos, já explicados na própria revista em outras matérias, que mostram problemas com a justiça brasileira, casos de corrupção, a necessidade da melhora do ensino fundamental e médio para se obter a melhora no ensino superior, cassação de deputado, a vaidade de jovens e os cuidados com a aparência e o consumismo com roupas, acessórios e tratamentos de beleza, dentre outras.

Ao ler as reportagens, refleti sobre o caráter político da educação e como SILVA (2003, p. 92) acentua, deve-se tentar *buscar percorrer o caminho dos serviços educacionais posto à disposição da população e perguntar-se se nesse trajeto os recursos, os bens chegam, de fato, ao usuário final.* Portanto é necessária a pergunta: a serviço de quem? Parlamentares, deputados, governadores, prefeitos, dirigentes, diretores e professores trabalham para quê? Para quem?

O conflito indisciplinar deve ser analisado numa dimensão maior, pois se trata de um conflito social. Nota-se constante inserção em crise de conceitos, de valores, de atitudes, das instituições, do sistema político e da própria estrutura social. O que se vê? Violência na sociedade, organização e poder cada vez maiores de grupos de tráfico de drogas, tolerância para as falcatruas diversas e impunidade para os culpados, o controle do comportamento das pessoas por meio de radares, câmeras, microfones, até mesmo para as crianças pequenas nos berçários. São poucos os que procuram o caminho do respeito, da autenticidade, do diálogo. Grande parte, imbuída na individualidade, envolve-se na desumanização.

Tirar a sociedade do conjunto de idéias que buscam a compreensão da indisciplina escolar, ignorar sua parcela de responsabilidade sobre o que acontece na escola, impede compreender outros fatores que operam na sociedade, como

relatam as reportagens e cujos reflexos, na escola, são a indisciplina ou a violência. Portanto, acreditar em uma escola livre, democrática, autônoma e cidadã e que propicia uma formação integral aos alunos é acreditar também que a sociedade, na qual a escola está inserida, oferece a todos, indistintamente, a possibilidade de acesso aos direitos que concretizam a cidadania, a liberdade e a democracia.

A esse respeito VASCONCELLOS (2004, p. 72) apresenta o maior impasse que vive a escola, qual seja a definição de sua efetiva função social. Diante da crise de identidade ela já não consegue promover a ascensão social devido à exclusão sócio-político-econômico-cultural que se atravessa. Portanto um novo sentido para o conhecimento emerge, segundo ele, *na tríplice articulação entre compreender o mundo em se que vive, usufruir do patrimônio acumulado pela humanidade e, sobretudo, transformar este mundo, qual seja, colocar este conhecimento a serviço da construção de um mundo melhor, mais justo e solidário*. Imbuída de finalidade e objetivos comuns, a comunidade educativa precisa dar sentido ao que faz e procurar despertar no aluno formas de participação e conscientização de seu desenvolvimento.

A indisciplina é considerada obstáculo para o trabalho pedagógico na visão dos educadores, mas vale lembrar que a escola tem dedicado *mais tempo e esforços com ações de cunho disciplinar-atitudinal do que com a intransferível tarefa pedagógico-intelectual* (AQUINO, 2003, p. 34). Dentre regras, normas disciplinares e acordos atitudinais mais conhecidos como “toma lá, dá cá” ou como Vasconcellos denomina *Pedagogia do prêmio-castigo* (2004, p. 57), a escola tenta manter uma posição de controle com uma participação alienada, passiva e comodista que apontam os aspectos negativos das práticas escolares como o imobilismo de alguns profissionais da escola, a falta de empenho para suscitar o novo, o autoritarismo desmedido, o preconceito de alguns educadores, a ausência de um ambiente escolar que promova espírito de cooperação e participação, inclusive na sala de aula, dentre outros. Questões ligadas à disciplina que se não reconhecidas e trabalhadas agravam o clima de insatisfação na escola e a indisciplina como uma das conseqüências.

Defender, como prática educativa, para enfrentar a problemática da indisciplina, o desenvolvimento de meios preventivos e não de ações corretivas, comumente aplicadas nas escolas como advertências, suspensões, presença dos pais, dentre outras, que deveriam ser aplicadas apenas em situações nas quais a

prevenção falhar. Assim, as relações entre os sujeitos devem pautar-se menos em aspectos repressivos ou coercitivos e mais no diálogo, na comunicação, nas ações recíprocas, nas formas de acolhimento e na compreensão das situações que realmente exigem a aplicação de uma atitude corretiva por parte dos educadores, no sentido de possibilitar ao aluno refletir sobre seus atos.

Há uma crescente preocupação com uma educação baseada em valores, proclamada como educação para a cidadania ou educação para a paz, apresentadas tanto em trabalhos pontuais nas práticas escolares, como grafitar os muros da escola com desenhos que representem a paz ou com os direitos dos cidadãos, quanto nas políticas públicas. A idéia de uma educação fundada em valores não está associada apenas à veiculação de conceitos e valores morais nas disciplinas, nem de fazer bonitos discursos, mas organizar o convívio escolar pautado ou como forma de expressão da dignidade, da justiça e do respeito.

VASCONCELLOS (2004, p. 66) apresenta caminhos para se conseguir mudanças que perdurem no âmbito escolar. A princípio, diante do problema da superação da culpabilização, achar que o outro é sempre o culpado e que as soluções, as mudanças devem sempre partir do outro, tudo isto é um erro. A participação, o envolvimento da família, do professor, da escola e do aluno favorecem a construção de um trabalho coletivo com objetivos comuns, que possam superar aquilo que é declarado, idealizado em teorias e projetos para ser realizado com uma proposta adequada de trabalho, vinculada às reais necessidades dos alunos.

Precisa-se de educadores engajados em projetos de combate à violência e à indisciplina, projetos educativos voltados ao adolescente e ao jovem para trabalhar a questão da socialização e da convivência entre a escola, a família e a sociedade. O empenho dos educadores no sentido de tornar a escola um espaço em que prevaleça a harmonia e a felicidade para os que nela atuam, particularmente para os alunos, é o que considero ser o caminho para uma escola democrática.

As atitudes consideradas indisciplinadas pelos professores e por todos da escola elencam-se num rol já anunciado por VASCONCELLOS (2004, p. 13) e é como se manifestam nas escolas de um modo geral.

[...] em conversas paralelas, dispersão; professor entra na sala é como se não tivesse entrado; dá lição e a maioria não faz; quando vem professora substituta, é dia de fazer bagunça; alunos não trazem material; se negam a

participar da aula, parece que nada interessa; saem no corredor na mudança de professor; fazem bagunça em sala quando não tem ninguém; irmãos entram no meio da aula para pedir material, lanche, dinheiro; riscam carteiras até estragar (ex.: com estilete); depredam material escolar; colocam tachinha na mesa do professor ou dos colegas; ficam comendo durante a aula; mascam chiclete; ficam de boné durante a aula; não vão de uniforme; pintam carteiras com líquido corretor; escrevem nas paredes, destroem trabalhos de alunos de outros períodos fixados nos murais; sentam de qualquer jeito na carteira; roubam material do colega; passam a perna no colega; brigam; entram sem pedir licença; querem ir toda hora ao banheiro; respondem ironicamente; saem quando toca o sinal e o professor ainda está explicando; no meio da explicação, se levantam e falam com outro: “Ei, você viu tal coisa?”; dentre outras. Ainda no campo da violência aponta: arrambamentos, explosão de bombas, tráfico de drogas, furtos, danificação de veículos, invasão de estranhos, porte de armas, etc.

Entretanto, em reunião com os professores, busquei encontrar algumas considerações complementares. Vi que a maioria dos casos de indisciplina é cometida por meninos, quando estão em grupo com o objetivo de chamarem a atenção para si e para se sentirem valorizados, expressando assim domínio e poder sobre os demais e sobre a situação, principalmente nessa classe social, onde ser o malandro, o marginal é motivo de respeito e orgulho perante os alunos e entre as meninas.

Dentre essas atitudes, pude considerar as que dizem respeito aos conflitos aluno-aluno, como ofender o colega e agredi-lo fisicamente durante a aula ou em outros lugares da escola, segurar a porta da sala de aula para o colega não entrar, rasgar o material do colega, jogar papel com elástico no colega, jogar giz, brigar em sala de aula, riscar o braço do colega com caneta e outros materiais.

Na relação professor-aluno, displicência, falar com o professor com desdém e com pouco caso, jogar bolinha de papel e acertar no professor ou, até mesmo, falar palavrões em sala de aula junto com colegas, responder asperamente ao professor.

Em relação à aula, entrar atrasado, guerra de giz, comer, recusar a lição, conversar, jogar “stop” (dois ou mais participantes disputam quem preenche primeiro uma lista de palavras a partir de uma letra sorteada), corrida (uma pista é desenhada no papel e dois alunos simulam uma corrida com a caneta) ou jogar no celular, cabular aula, atrapalhar e fazer brincadeiras, andar pela sala, negar-se a participar da aula, usar walkman ou diskman.

Com respeito aos danos do patrimônio escolar, escrever nas carteiras, fazer desenhos obscenos em carteiras e cadeiras, roubar apagador, quebrar cadeiras,

carteiras, cestos de lixo, portas, armários, violar armários na sala de aula, dentre outras.

Tentar aprofundar o conhecimento sobre os comportamentos indisciplinados e de desempenho acadêmico identificados acima pelos professores, quanto aos procedimentos punitivos ou de correção da escola no sentido de lidar com as atitudes e com os alunos, bem como suas ocorrências em determinadas séries são caminhos e possibilidades que futuramente poderão ser explorados em outros trabalhos da mesma natureza.

Alinhavando o tecido

Como nova maneira de pensar a organização do pensamento e do conhecimento, a interdisciplinaridade surge para alguns teóricos como uma solução, como uma nova metodologia ou como uma crítica ao código disciplinar, à fragmentação e isolamento das disciplinas no currículo das escolas atualmente.

Existem diversos níveis de interação, relação e integração do conhecimento como multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade, mas adoto para esta reflexão a interdisciplinaridade como uma nova concepção, uma nova atitude de aproximar-se do conhecimento.

Devo, ainda, considerar que há divergências entre alguns autores na diferenciação de aspectos em interdisciplinaridade para multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade. Portanto definir interdisciplinaridade não é tarefa fácil de realizar.

Ao consultar o Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa (1988, p. 366) encontrei o termo “interdisciplinar”, que tem como significado:

Adj. 2g. Comum a duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento.

Definição que a maioria dos docentes aplica ao termo interdisciplinaridade, sem se preocupar ou conhecer o seu verdadeiro fundamento ou sentido para a significação ou transformação do conhecimento.

Para SANTOMÉ (1998, pg. 62), a disciplinarização é resultado de uma maior rapidez e precisão na resolução de problemas. Para tanto, *o termo interdisciplinaridade surge ligado à finalidade de corrigir possíveis erros e a esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação interdisciplinar.* Até mesmo nos sistemas de produção da sociedade,

como no trabalho, por exemplo, pela hierarquização ou falta de comunicação democrática, entre os cargos e entre o intelectual e manual e entre a teoria e a prática.

As transformações nas disciplinas são causadas por dois tipos de situações; *uma maior delimitação e concretização dentro dos conteúdos tradicionais de um campo disciplinar já estabelecido, ou uma integração ou fusão entre parcelas de disciplinas diferentes, mas que compartilham um mesmo objeto de estudo*. Estas últimas podem ser chamadas de interdisciplinares, como por exemplo, a Biofísica, a Geoquímica etc.

As interações das disciplinas dependem de diversos tipos de variáveis:

- Espaciais: especialistas partilham interesses e preocupações similares num mesmo espaço físico;
- Temporais: as disciplinas trabalham de forma direta ou indireta num determinado momento, apenas para solucionar um problema urgente;
- Econômicas: reúnem-se várias áreas de conhecimento ou disciplinas por falta de recursos econômicos;
- Demográficas: por falta de especialistas nas instituições, outros assumem novas e diferentes disciplinas;
- Demandas Sociais: quando uma disciplina não consegue resolver problemas da sociedade;
- Epistemológicas: quando se tomam emprestado de outras disciplinas marcos teóricos, métodos, procedimentos ou conceitos para aquela que não consegue resolver os problemas;
- Disputas e rivalidades entre as disciplinas que trabalham ou pesquisam sobre uma mesma realidade formando-se a base de um novo reagrupamento disciplinar;
- Necessidade de prestígio: quando os especialistas acham que estão perdendo status, rigor ou prestígio e passam a usar estruturas conceituais, metodológicas etc. de outras disciplinas; e
- Desenvolvimento das ciências: ocorre uma interação entre as disciplinas com a finalidade de criar uma nova, quando há dificuldade em se trabalhar um determinado domínio, intera-se para se ter profundidade e ampliação do objeto de estudo.

Portanto, para SANTOMÉ (1998, p. 65), interdisciplinaridade é *fundamentalmente um processo e uma filosofia de trabalho que entra em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam em cada sociedade*.

Para intervir interdisciplinarmente no processo, KLEIN (apud. SANTOMÉ, 1998, p. 65) diz que é preciso seguir alguns passos:

- Definir o problema;
- Determinar os conhecimentos;
- Desenvolver um marco integrador ou questões a serem pesquisadas;
- Especificar os estudos ou pesquisas;
- Reunir todos os conhecimentos atuais e buscar novas informações;
- Construir e manter todas as contribuições;
- Integrar os dados obtidos;
- Ratificar ou não os resultados;
- Decidir sobre o futuro da tarefa e sobre a equipe de trabalho.

Para que todo esse processo tenha sucesso é preciso negociação entre os componentes da equipe, debater questões metodológicas, conceituais e ideológicas.

Dentre as diferentes modalidades estudadas por teóricos como Piaget, Palmade, Boisot e Klein, SANTOMÉ (1998, p. 80) destaca o estudo de Kroker que diferencia a interdisciplinaridade em duas modalidades:

- Vazia: faz uma suave e mecânica integração de informações de diferentes disciplinas sem tocar ou obrigar a repensar questões sociais, seleciona as informações principalmente das dimensões políticas e sociais;
- Crítica: obriga a repensar, a redescobrir e a reconceitualizar coletivamente os problemas públicos, a presença de memórias reprimidas e silenciadas na análise de experiências de caráter sócio-histórico. Também questiona as razões de marcos teóricos e conceituais, metodologias etc.

Interdisciplinaridade para COLL (1999, p. 18) supõe ser todo e não apenas parte, não há separação entre o professor com suas aulas e o aluno com seus conhecimentos prévios, entre a escola, a família e a sociedade. É ter uma relação de dependência, de interdependência, de ajuda mútua. *Cada parte (avaliação, ensino, aluno, professor) deve ser considerada em função das outras, mas simultaneamente, cada qual compõe um todo, com suas características e especificidade.*

Assim, quando se aprende de forma histórica, as coisas mudam qualitativa e quantitativamente, crítica e interdependente, o que implica um compromisso da escola, do professor para com seu aluno, tanto em termos científicos (fatos, conceitos, princípios) quanto filosóficos (valores, normas, atitudes).

Todos são parte de uma rede que, por diferenciá-los, os integra em um sistema único, global, holístico. (COLL, 1999, pg. 17). Propõe sete conteúdos para a promoção da formação e crescimento do ser humano:

- Fatos, conceitos, princípios que correspondem ao compromisso científico da instituição: *transmitir o conhecimento socialmente produzido e que, atualmente, melhor responde à nossa necessidade de explicar leis da natureza ou da vida social, bem como, por extensão, resolver, pela tecnologia, questões de sobrevivência (biológica, cultural, social, etc.)*
- Atitudes, normas, valores que correspondem ao compromisso filosófico da instituição: *promover aspectos que nos completam como seres humanos, que dão uma dimensão maior, que dão razão e sentido para o conhecimento científico.*
- Procedimentos, ou seja, habilidade, estratégias e outras formas de ação que articulam os demais conteúdos com os objetivos, resultados e os meios de alcançá-los.

A forma proposta valoriza a aprendizagem significativa e a memorização compreensiva. É uma proposta construtivista, porque considera os aspectos motivacionais (auto-estima e auto realização) e funcionais, porque questiona e respeita o significado lógico e psicológico ao valorizar a intensa atividade do aluno. É também uma proposta psicopedagógica, porque diferencia os conteúdos e os integra em uma intenção pedagógica, simultaneamente, sempre voltada para o crescimento do ser humano.

A aprendizagem significativa é uma aprendizagem globalizada que não se dá pela acumulação de conteúdo, de informações, mas quando o aluno estabelece o maior número e complexidade de relações entre aquilo que ele já sabe e o novo conteúdo de aprendizagem.

Para que a aprendizagem se concretize é preciso que ela esteja inserida na estrutura do Projeto Curricular da Escola e respeite a realidade, a estrutura organizativa, os recursos disponíveis, a formação e criatividade dos professores e a necessidade dos alunos da escola.

No projeto curricular, a concretização da aprendizagem globalizadora pode utilizar vários modelos didáticos de globalização,

(...) partir de objetos concretos e passar seguidamente a estabelecer os objetivos específicos correspondentes em várias áreas curriculares: partir de núcleos temáticos ou de problemáticas próxima à realidade dos alunos

e abordar, neste marco unificador, as aprendizagens correspondentes a diferentes áreas curriculares, definir projetos mais ou menos complexos cuja realização implique aprendizados em diversas áreas curriculares, etc. (COLL, 1999, p.143).

Fica clara a relação que Coll faz de aprendizagem globalizadora com a aprendizagem interdisciplinar.

Já, para CARBONELL (2002, p. 65), *interdisciplinaridade não é senão a interação entre duas ou mais disciplinas ou o reconhecimento de outras identidades disciplinares com graus distintos de inter-relação, transferência e integração*. Ao conceituar interdisciplinaridade, o autor afirma que a interdisciplinaridade máxima propõe:

- Pensar um novo ensino a partir da equipe docente compromissada e trabalhando cooperativamente, integrada num projeto educativo com o objetivo de compreender criticamente a realidade para formar cidadãos mais livres, ativos e democráticos;
- Compreender a realidade de forma complexa e totalizadora através de um tratamento multidimensional do conhecimento a partir dos diferentes valores, ideologias, interesses, enfoques, pontos de vista e diversas informações e conhecimentos nas questões humanas, científicas e sociais;
- Trabalhar com os alunos o conhecimento que vão adquirindo e reconstruindo, a fim de que mantenham relações com suas necessidades ou entre as informações que recebem e trazem para que possam ser utilizadas no seu cotidiano;
- Usar intensivamente as múltiplas fontes de informação para dar maior significação e relevância no conhecimento para romper a distância entre a escola e a vida.

A maioria dos docentes aceita e faz o discurso de que é necessário educar em valores democráticos, conforme assinala CARBONELL (2002, p. 94), mas uma minoria trata de concretizá-los em sala de aula, no processo educacional. Ele destaca também que não é só uma questão de método, mas, sobretudo, de vontade e atitude: há falta de coerência entre o discurso e a prática.

RAMOS (2001, p. 271), por sua vez, afirma que *a interdisciplinaridade mantém a identidade das diferentes disciplinas, mas busca o estabelecimento de uma intercomunicação e uma cooperação, provocando intercâmbios reais, enriquecimento e modificações mútuas*.

A autora escreve sobre a pedagogia das competências, que faz uma crítica à compartimentação disciplinar do conhecimento e defende um currículo que ressalte

a experiência concreta dos alunos como situações significativas de aprendizagem, um currículo que envolva conhecimentos gerais com os profissionais aliados às experiências de vida.

As situações significativas de aprendizagem, segundo RAMOS (2001, p. 259), *nascem, inicialmente, do currículo prescrito, realizam-se por meio do currículo real e configuram, com o conjunto das demais experiências vivenciadas pelo sujeito, sua história individual de formação.*

Para FAZENDA (2002, p. 11), *interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão.*

Atitude de ousar, de buscar alternativas para o conhecimento, em que há reciprocidade, troca, cumplicidade entre os pares, posicionamento novo diante da produção do conhecimento. Atitude que se volta para o sujeito, o ser humano não deve ser mais visto fragmentado e nem deslocado de sua realidade, do seu presente, em que convive com outros seres, entendido como natureza e nela integrado totalmente.

Uma atitude filosófica, entendida como começo, ato de romper com o estabelecido que promove a recuperação da intersubjetividade. A Filosofia da Educação por ser crítica não busca soluções definitivas, mas o conhecimento geral da realidade humana não vista isoladamente, mas em conjunto. É esta atitude que pode tornar a interdisciplinaridade possível e real e *não apenas um método de integrar disciplinas, prato cheio para reformas educacionais impensadas, instrumento ideológico para obtenção e detenção do poder* (FAZENDA, 2003, p. 47).

A coerência diante dos fatos, o compromisso, o envolvimento, o comprometimento entre os projetos e as pessoas e o diálogo são posicionamentos básicos para que se possa ouvir e fundamentar melhor uma posição.

É preciso abertura, para entender que o conhecimento é importante, e respeito, porque há diferentes fontes que originam informações, até mesmo para o saber popular que sempre é anulado sob o pretexto de não ser científico.

É preciso sensibilidade, uma formação adequada para poder entender o processo interdisciplinar, para esperar o que ainda não se consumou, para desenvolver a criação e imaginação para a atitude interdisciplinar. Atitude impregnada no ser pelo desejo de mudança, da pesquisa, de novos questionamentos.

FAZENDA (2002, p. 12) também considera que *cinco princípios subsidiam uma prática interdisciplinar: humildade, coerência, espera, respeito e desapego*. Como categoria de ação, valoriza as experiências, pesquisa o cotidiano, auxilia o pesquisador a olhar sua própria prática e o significado de sua pesquisa. Imerso na sua reflexão, compreende seus momentos pessoais e profissionais que vão em busca de um perceber-se. Práticas que revelam as solidões, os medos, as limitações de professores e pesquisadores, mas ao mesmo tempo desvendam seus talentos ocultos e vislumbram as parcerias já conquistadas com alunos, com seus pares, com teóricos. Parceria, categoria mestra da interdisciplinaridade. Mais do que parceria é um reconhecimento à família, aos alunos, aos mestres, aos amigos, a todos que ajudam na constituição de pessoas e profissionais.

A interdisciplinaridade é um movimento que se aprende praticando, vivendo, não se ensina; portanto exige-se um novo posicionamento diante da prática educacional, da vida, pois a interdisciplinaridade é o motor de transformação, de mudança social, em que a comunicação, o diálogo são fundamentais para que ela ocorra.

É preciso integração, o momento da interdisciplinaridade em que há a organização das disciplinas, num programa de estudos, é o conhecer e relacionar conteúdos, métodos e teorias, é integrar conhecimentos parciais e específicos em busca da totalidade sobre o conhecimento.

Mas, para a efetivação da interdisciplinaridade, é preciso interação; integração do conhecimento que procura novos questionamentos, novas buscas, transforma a realidade presente.

Segundo a autora, *a interdisciplinaridade pressupõe basicamente uma intersubjetividade, não pretende a construção de uma superciência, mas uma mudança frente ao problema do conhecimento, uma substituição da concepção fragmentada para a unitária do ser humano* (2002, p. 40).

Para Fazenda (2003) a interdisciplinaridade se apóia na tríade formada pelo sentido de ser, de pertencer e de fazer.

A ação do educador será a de decifrar com o educando as coisas do mundo das quais ambos são participantes (FAZENDA, 2003, p. 38).

Neste diálogo entre professor e aluno, ambos poderão conhecer a si, o outro e o mundo. Esse conhecimento se dá por meio da palavra e da ação. É pela palavra, pela comunicação, pela intersecção do “entre” que se dá o sentido de

pertencimento, de conhecimento da cultura, do mundo e, portanto, da transformação da vida.

O fazer interdisciplinar possibilita um olhar mais atento para o cotidiano escolar e procura atentar para o favorecimento de partilhas, das parcerias entre pessoas, alunos, entre a teoria e formas de conhecimento.

Em seus estudos sobre interdisciplinaridade, desde a década de 70, FOUREZ (2001, p. 01) pensa em um conceito geral sobre interdisciplinaridade que vem sendo trabalhado *como uma interação entre duas ou mais disciplinas, cuja interação pode ir da simples comunicação das idéias até a integração mútua dos conceitos-chave da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa e do ensino, relacionando-os.*

Contudo, hoje, este conceito não basta para definir a interdisciplinaridade, caso se considere a realidade e as necessidades do ser humano.

FOUREZ (2001, p. 02) fala em conhecimentos representativos ou representações que utilizam artefatos para decidir ações destinadas a um projeto preciso. Não que uma representação seja uma verdade absoluta e única, ela é limitada, pois cada indivíduo tem sua própria representação de mundo que difere na língua, na sua história e nas estruturas sócio-culturais.

O autor (2001, p. 03) faz uma distinção entre conhecimentos que decorrem do indivíduo e saberes que decorrem de conhecimentos ou representação padronizados, no caso as disciplinas.

As disciplinas padronizam a forma como se vê o mundo ou a representação do mundo numa perspectiva particular. Elas favorecem a organização e a normatização da comunicação, propiciando uma aprendizagem mais fácil. Mas o aprendizado disciplinar pode não corresponder a situações concretas e particulares que necessitam de saberes além das disciplinas.

Estes saberes que vão além, FOUREZ (2001, p. 09) chama de saber interdisciplinar, que valoriza a disciplina em sua especificidade, mas leva em consideração o sujeito e o contexto da situação em sua complexidade.

Para a representação de uma situação ou para a solução de problemas específicos do cotidiano, FOUREZ (2001, p. 10) utiliza o termo *ilhas de racionalidade*, uma tentativa de associar as diferentes áreas do saber ou disciplinas com a realidade, com a prática.

Outro estudo importante a considerar sobre interdisciplinaridade é do teórico Yves Lenoir (2001, p. 01) que considera a palavra interdisciplinaridade polissêmica e compara-a a uma esponja que absorve, pouco a pouco, as substâncias que encontra.

LENOIR (2001, p. 06) escreve sobre a interdisciplinaridade em três perspectivas diferentes: a francesa, a americana e a brasileira. Todas se aproximam, embora com suas diversidades principalmente culturais, num objetivo comum que é a formação para o ensino.

A primeira dimensão se refere à interdisciplinaridade vista sob a concepção dos países de língua francesa, fortemente marcada por preocupações críticas e epistemológicas, busca a unidade do saber por uma síntese conceitual e uma unificação das ciências pela hierarquização das disciplinas científicas ou por uma superciência.

A preocupação francesa é com a instrução, o saber racional que problematiza o saber, para questionar o sentido, antes de agir.

A segunda se refere à interdisciplinaridade vista sob a concepção da América do Norte, de origem anglo-saxônica, que utiliza um saber mais útil, funcional e operacional para a solução de problemas da sociedade. A interdisciplinaridade é instrumental, operatória e metodológica, é o saber – fazer que favorece intervir sobre e no mundo para, a partir disso, constituir o saber – ser.

Estas duas dimensões são formadas por processos históricos diferentes e por tradições e valores culturais que esses países passaram em suas colonizações, cujos reflexos se vêem nas sociedades até hoje. Contudo, atualmente, a preocupação é com a formação de seres humanos livres e emancipados e com sua inserção e integração em uma sociedade jovem, multiétnica às culturas e às crenças religiosas diversas.

A terceira dimensão se refere à interdisciplinaridade sob a concepção brasileira, principalmente sobre a teoria de Ivani Fazenda, sob uma perspectiva fenomenológica que tem o olhar voltado para a subjetividade dos sujeitos, para a prática e experiência, para a necessidade do autoconhecimento, para o diálogo com o outro, para uma atitude interdisciplinar que alcance uma dimensão humana para o saber-ser.

SOMMERMAN (2006, p. 63-4), baseado nas definições de alguns teóricos como Le Moigne, Piaget, Gusdorf e Pinneau, constata que há diferentes tipos e graus da interdisciplinaridade, tendo em vista suas especificidades:

- Interdisciplinaridade de tipo pluridisciplinar, centrífuga ou fraca: quando as equipes multidisciplinares se atêm à transferência de métodos de uma disciplina para a outra, sem dar ênfase ao sujeito, apenas como um monólogo justaposto;
- Interdisciplinaridade forte ou centrípeta: quando não ocorre apenas a transferência de métodos, mas sim de conceitos, realizada através do diálogo e da ênfase ao sujeito, esta favorece a troca intersubjetiva dos diferentes especialistas e possibilita reconhecer além dos saberes teóricos, os saberes práticos e existenciais;
- Interdisciplinaridade de tipo transdisciplinar: quando ocorre nas equipes multidisciplinares *uma modelização epistemológica nova para a compreensão de fenômenos* (apud, Le Moigne, 2002, p.29), *e/ou o diálogo com os conhecimentos considerados não científicos (das artes, da filosofia, dos atores sociais, das tradições de sabedoria etc.) e com os diferentes níveis do sujeito e da realidade.*

Como subcategoria desta última:

- Interdisciplinaridade fraca ou centrífuga de tipo transdisciplinar: *uma modelização epistemológica nova para a compreensão de fenômenos* (2006, p. 64);
- Interdisciplinaridade forte ou centrípeta de tipo transdisciplinar: quando houver diálogo com os conhecimentos considerados não científicos e com os diferentes níveis de sujeito e realidade.

O autor (2006, p. 65) esclarece que o termo “forte” é a explicitação dos três pilares metodológicos da pesquisa transdisciplinar (complexidade, níveis de realidade e lógica do terceiro incluído) e que na pesquisa pluridisciplinar ou na interdisciplinar pode haver ou não apoio desses pilares.

Posso dizer que, de um modo geral, neste elenco de conceituações a que se acrescenta o que tenho vivido nesta minha jornada docente, a escola está mais próxima de uma interdisciplinaridade escolar, pois a integração de conteúdos e a interação do professor aparecem com mais freqüência.

Muitos professores estão perdidos, ao pensar qual é a função da escola, para que trabalham ou para quem? Estamos em busca de um saber ideal, reflexivo, intelectual como a interdisciplinaridade francófona, de um saber-fazer prático para resolver os problemas em que se estabelecem passos como os que KLEIN (apud. SANTOMÉ, 1998, p. 65) nos elenca, ou estamos em busca de um saber “ser” que

fecunda a teoria e a prática, que não desvincula o sujeito e considera suas origens culturais, suas raízes.

Sinto a necessidade de professores pesquisadores nas escolas, que não esperem somente exemplos e modelos de práticas pedagógicas bem sucedidas. Precisa-se de um professor interdisciplinar, questionador de sua prática e das mudanças atuais, que compartilhe aprendizagens e seja, ao mesmo tempo, mestre e aprendiz.

Comparo um pesquisador interdisciplinar brasileiro à “esponja” de Lenoir (2001) que absorve, pouco a pouco, a teoria e a prática ao se desnudar como pesquisador.

Com estes subsídios, reflito sobre a minha prática docente. Como professora, transmito conhecimentos; como educadora, tento fazer a ponte entre a vida e os conteúdos, estabelecendo uma parceria, na busca da construção do conhecimento. Pelo respeito ao aluno, procuro ouvi-lo, entender sua realidade e suas condições de vida, seus anseios e ideais. É desta forma que entendo a prática interdisciplinar, a vivência com a aprendizagem buscando significados, sentidos para o ato de ensinar e aprender.

Se não for desta forma, há de se procurar outra para atingir o aluno, principalmente o de escola pública que é carente de vários recursos.

A escola deve servir ao aluno como parte de sua construção de vida, não como parte isolada e fragmentada, mas um todo em que se aplica ao seu cotidiano o conhecimento obtido pelas disciplinas. E que a atitude interdisciplinar possa favorecer a intersecção entre escola, pais e comunidade, para que possam reconhecer-se como pessoa e cidadão, em condições de resolver problemas e questões da sua realidade, num movimento de transformação social para a formação da cidadania.

Se não houver esse comprometimento com a educação, então que sentido teria o ato de educar? Atualmente como o professor o considera? Qual o sentido da escola para alunos e para a sociedade?

Formação do professor

Aquele que segura a agulha para os movimentos de cerzir, alinhar e costurar o tecido esgarçado pelos problemas vivenciados na escola, como a

indisciplina, a violência, a destruição do patrimônio escolar. Aquele que, em sintonia com a equipe escolar, com os alunos e com a comunidade, começa a confeccionar um novo pano de fundo.

Diante de uma escola mais complexa, com um contingente maior de alunos, em que a concepção do saber não é mais um conjunto de informações e saberes disciplinares, mas é ampliada, ressignificada, comprometida com a formação do cidadão, o profissional, atualmente, faz uso de técnicas inovadoras, nas quais o diálogo se funde com o saber dos alunos, com a realidade e com o conhecimento em construção.

Nesse sentido, ao tratar dessa escola de hoje, portadora dessa problemática da indisciplina e da violência escolar, vem de encontro a questão da formação dos professores que atuam ou atuarão nas escolas, principalmente, as públicas, no ensino fundamental e médio.

Seguramente o professor, cuja formação se resume à transmissão de conteúdos, por meio de técnicas, dificilmente está preparado para lidar com algumas atitudes dos alunos, consideradas indisciplinadas, pode-se mesmo afirmar que lhe faltam habilidades para conduzir a sala de aula. Sentindo ausência de poder ou sua autoridade ameaçada, devido à indisciplina, fatalmente poderá aderir às práticas autoritárias e repressivas, às punições, que podem até gerar novos conflitos, entre professor e aluno, ou simplesmente ser apático, alienado ao que acontece na sala de aula e na escola.

FAZENDA (2006, p. 01), em sua trajetória como professora e pesquisadora, tem investigado o cotidiano de professores do ensino fundamental, médio e superior. Esta investigação tem revelado *professores muitas vezes perdidos na função, impedidos de revelarem seus talentos ocultos, anulados no desejo da pergunta, embotados na criação; prisioneiros de um tempo tarefairo, reféns da melancolia; induzidos a cumprir o necessário, cegos à beleza do supérfluo*. Professores que não conseguem sentir o significado de atitudes dos alunos e o sentido, o valor de sua profissão e da pesquisa em suas vidas.

OLIVEIRA (2005, p. 66), estudiosa nas questões da indisciplina escolar, ressalta que *se o professor tem dificuldades em lidar com essa complexidade do ambiente escolar e com a diversidade, certamente, uma parcela da responsabilidade cabe aos cursos de formação de professores*.

Pensar nesta complexidade do ambiente escolar é pensar nas dificuldades e estruturas físicas, legais, sociais, culturais e econômicas que envolvem a escola, é pensar que os alunos possuem diferenças individuais, lingüísticas, de valores que muitas vezes diferem dos professores. Esperar encontrar salas de aula homogêneas, com poucos, motivados e participativos alunos não condiz com a realidade da maioria das escolas. Assim, espera-se que o professor tenha habilidades para promover a motivação necessária à aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, que formação o professor necessita que propicie desenvolver seu trabalho pedagógico de forma satisfatória no ambiente escolar?

Para iniciar este diálogo, inicio com o conceito-síntese, mesmo provisório, que BATISTA (2002, p. 137) apresenta para a palavra formação como sendo um *processo plural e singular, social e pessoal, permanente e vivido em momentos, humanamente presidido pelos valores, crenças e saberes, humanamente transformador dos conhecimentos*. Assim, a formação não acaba ao final de um curso, ela é um processo ao longo da vida, que não desarticula os valores, as crenças e os saberes pessoais, nem o outro.

A autora (2002, p. 137) ainda se refere à formação como *projeto que articula ética, estética, conhecimento, valores, reflexão, crítica, verdades relativas, intenções provisórias num dado momento histórico-social e com ele se compromete, seja para mantê-lo, seja para transformá-lo*. Refere-se à formação interdisciplinar como uma nova forma de conhecer além dos territórios disciplinares que proporcionam uma formação isolada e dividida, para uma formação construída coletivamente que exige uma maturação capaz de modificar a educação, a vida e o mundo, uma vez que este é constituído dos mais diferentes símbolos, sentidos, significados e códigos.

Formado no sistema racional, o professor se depara com situações para as quais não foi preparado e convive com contradições, ao mesmo tempo, deve formar o sujeito, o ser individual capaz de refletir sobre sua realidade pessoal e um cidadão do mundo, capaz de entender e conviver com as diversidades, as diferentes culturas sem perder suas origens.

Por outro lado, Fazenda (2006, p. 02) observa que o professor pesquisador quando formado pelo enfoque interdisciplinar recupera aspectos de sua auto-estima e contagia a sala de aula, a escola e a comunidade. A formação passa a ser um processo que se expressa no comprometimento do professor com seu trabalho e se alimenta nas experiências e vivências de suas próprias práticas pedagógicas.

Neste campo importante pesquisa/ação/formação, suas pesquisas apontam para as Histórias de Vida que possibilitam *olhares singulares das ações educativas* (FAZENDA, 2006, p. 03) como também práticas de formação e que (Pineau, apud Fazenda, 2006, p. 04) define como *pesquisa e construção de sentido, ampliando não apenas o espaço da grafia, mas o da palavra, da comunicação oral, da vida*. Seus estudos permitem demonstrar que as ações cotidianas podem transformar-se em pesquisas e estas em formações diferenciadas. Além de possibilitar articulações dialéticas de duas polaridades, a teoria e a prática, que não se excluem.

Segundo a autora (2006, p. 05), *a pesquisa interdisciplinar nasce de uma vontade construída, [...] é uma nova forma de conhecimento – a do conhecimento vivenciado e não apenas refletido, a de um conhecimento percebido, sentido e não apenas pensado*. O professor ao rever a bibliografia que norteia a formação do pesquisador/professor revela o exercício da dúvida, dúvida de sua prática, das teorias sobre educação, dúvidas que levam a uma nova teoria. Para isso, cabe a ele vencer as amarras pessoais para o desvelamento da prática, romper com as descrições padronizadas, descobrir seu símbolo que gesta e sustenta essa prática, buscar uma estética e uma ética própria do seu modo de ser, a marca pessoal de pesquisador.

Anunciam-se, então, possibilidades de vencer a maneira simplista e superficial, com que se trabalham os conteúdos curriculares; de tornar as fronteiras disciplinares, territórios propícios para os encontros, para o diálogo e de reconhecer, numa atitude de humildade, que não se sabe tudo, que se é eterno aprendiz, que o que se espera é o compartilhar dúvidas, saberes e sonhos, com o outro.

MIZUKAMI (2002, p. 12) compartilha a idéia de que aprender a ser professor, no contexto atual, não se limita ao modelo da racionalidade técnica de estudos de conteúdos e de técnicas de transmissão, em cursos de formação inicial ou em cursos de curta duração, conhecidos como reciclagem ou capacitação, cuja concepção é de que o conhecimento do professor deve ser transmitido ao aluno. Este modelo de formação sucumbe ao cotidiano da sala de aula, pois o professor defronta-se com diversas situações, com a complexidade dos fenômenos educativos, que não são trabalhados em cursos.

A autora (2002, p. 15) apresenta a idéia de formação docente num processo *continuum* por meio da racionalidade prática, com base na realidade, sob um modelo reflexivo e artístico. O professor constrói seu conhecimento de forma *idiossincrática*

e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica. Esta idéia possibilita ao professor estabelecer um fio condutor que, pela reflexão, intuição, emoção e paixão, possa dar sentido, significado e equilíbrio ao longo de sua formação inicial e continuada, aliada às suas experiências de vida e, desse modo, construir sua própria prática de forma reflexiva.

Algumas queixas dos professores a respeito da causa do desinteresse dos alunos com a escola decorrem da tecnologia e dos meios de comunicação a que eles têm acesso, fora da escola, ou mesmo nos inseridos nas práticas dos professores. Quantas vezes pedimos trabalhos para os alunos e estes apenas copiam e colam inúmeras informações da internet, sem nada entender do que consultaram e sem articular com a sua realidade, apenas para cumprir uma obrigação. Assim mesmo, nem os professores e a escola estão preparados para acompanhar os anseios e os conhecimentos dos alunos nessas questões, há diversos conflitos entre o que ensina a escola, a família, a televisão e a tecnologia, sendo esta última mais disponível e atrativa para os alunos (msn, orkut, músicas etc.) do que para os professores e para os pais.

Diante da modernização e do desenvolvimento, as tecnologias têm influenciado muito os setores econômicos, políticos, científicos e sociais.

Na educação, não adianta inserir computadores nas escolas como indício de uma escola moderna que acompanha a evolução dos tempos ou como bandeira política de governos. Não adianta, também, vez ou outra, oferecer cursos de informática básica aos professores ou exigir dos mesmos conhecimentos em informática, para que venham a ser meros operadores ou usuários dos computadores. Entretanto é importante vincular essa modernização às *suas conseqüências nos processos de democratização do saber e na contribuição que essa democratização pode trazer para extinção da dívida social; assim como deverão analisar igualmente todas as contradições que o uso indevido do conhecimento tecnocientífico acarreta ao processo de ensino-aprendizagem* (PEREIRA, 2002, p. 117). Sabe-se, nesse sentido, que a escola está defasada culturalmente, não está preparada para as mudanças, até mesmo as de ordem administrativa. No entanto cabe às universidades, que são consideradas locais do saber, formar professores para que possam refletir sobre os conceitos que envolvem a tecnologia, a pesquisa, o desenvolvimento e a ciência e o impacto causado pela tecnociência sobre a nossa cultura, bem como formar pesquisadores, aqui

entendidos como sujeitos, em todas as dimensões, profissional, emocional, racional, corporal, religiosa, para a filosofia e para a arte e até mesmo para o senso comum, com suas contradições e diversidades.

A escola e a universidade têm papel decisivo nas diversas formações que possibilitam compreender o que é o homem, o mundo e o que ele representa neste mundo. O professor tem a tecnologia a seu favor como um recurso auxiliar para as diversas situações de aprendizagem.

Ao tratar da formação de professores, deparo-me com o trabalho das pesquisadoras Ana Gracinda Queluz e Ecleide Cunico Furlanetto (2002), que relatam uma experiência de formação numa escola pública em que os problemas da indisciplina, violência e agressividade aparecem como pano de fundo para esta questão.

A prática possibilitou ao grupo vivenciar experiências significativas, em relação aos aspectos pouco explorados, na formação dos professores, além da vivência temporal e aspectos simbólicos de alunos e professores, no cotidiano escolar.

Junto aos professores teceram uma teia com barbante que se constituiu de palavras sobre o que indisciplina significava para cada um. Este movimento permitiu ressignificar o conceito que tinham em relação às causas desses problemas e possibilitou também refletir com os professores sobre suas atuações.

QUELUZ (2002, p. 55) e os professores revelaram aos poucos descobertas na percepção de tempo de cada um, o tempo escolar pensado como cronológico, na sua organização, em seus conteúdos; os talentos ocultos, no tempo tarefairo, que afloram no tempo criativo; a receptividade do professor em valorizar o aluno e transformá-lo em “jóia”; a ressignificação do espaço escolar em sintonia com o tempo novo, criativo e com a escuta sensível, que rompe com a dimensão temporal e constrói o desenho de formação do aluno e do professor.

FURLANETTO (2002, p. 69) desvela junto aos professores e alunos que muitos dos problemas da indisciplina que ocorrem na escola não estão vinculados somente à escola nem à família, mas suas raízes estão na questão social, pois a preocupação de alguns alunos é, principalmente, a falta de aspectos básicos como moradia, alimentação, vestuário. Já os professores se preocupam com aspectos relacionados à convivência, às normas e aos limites. Este desconhecimento é o que causa incompreensão e afastamento de ambos. Quando os professores

compreenderam as histórias de vida de alguns alunos e recuperaram também suas histórias, sua trajetória pessoal e profissional, só aí puderam entrar em contato com suas matrizes pedagógicas e, nesse movimento, aproximaram-se dos alunos.

A maioria dos cursos de capacitação, atualização vê a formação como um processo consciente e racional, muitas vezes sem permitir ao professor expressar sua experiência, sua trajetória, sua vivência, suas escolhas pessoais e culturais. Assim, a formação deve compor, além de seus aspectos conscientes, os inconscientes, defensivos e criativos do professor. Ao entrar em contato com esse *professor interno multifacetado, ambíguo e complexo* (2003, p. 26), Furlanetto constrói o conceito de matriz pedagógica *como espaços nos quais a prática dos professores é gestada. Conteúdos do mundo interno encontram-se com os do mundo externo e são por eles fecundados, originando o novo. A matriz, além de configurar-se como local de fecundação e gestação, também se apresenta como possibilidade de retorno em busca da regeneração e da transformação.*

Para se alcançar a transformação da prática escolar há necessidade da escuta, do diálogo, como ferramentas para o aluno poder se perceber, se relacionar de forma criativa com o conhecimento, para vir a ser autor, criando-se uma nova maneira de formar o professor.

O professor precisa ser capaz de viver diferentes papéis, ora segurar a agulha das diferentes costuras, ora admirar os novos riscos, o novo bordado confeccionado de cada aluno, precisa aprender a conviver com o outro, sem abrir mão de suas características, o que possibilita o compartilhamento, o encontro, o diálogo e as transformações. Seu trabalho é permeado pelo conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o que ele é, o seu modo de viver, em relação aos outros e à sociedade, portanto não se limita apenas às relações escolares, é uma relação política, mediada pelo saber organizado e pela prática social que gera a crítica, uma crítica coletiva da realidade.

Nestes tempos e espaços de formação e para os quais estamos vivendo profundas mudanças, o professor precisa buscar novas formas de construí-los, baseado no comprometimento com seu trabalho e com a pesquisa de sua prática, de sua vivência, para retirar sustentação para as futuras práticas. O professor formado pelo sistema, cujo conhecimento é fragmentado, ao se deparar com situações para as quais não foi preparado, como a indisciplina, por exemplo, convive com a dupla contradição de formar o sujeito, o ser individual capaz de refletir sobre

sua realidade pessoal e de formar um cidadão do mundo, capaz de conviver com as diversidades, sem perder suas raízes.

A educação e a formação não ocorrem nos cursos de reciclagem, nos treinamentos. Nesses cursos, é comum a reprodução de modelos e práticas pedagógicas incompatíveis com o modo de ser e de viver dos alunos, quase sempre se valorizam ou se desvalorizam algumas disciplinas. A formação, que ocorre, num intervalo de tempo, é vista como um produto, como informações, como regras. É preciso que o professor entenda a necessidade de continuidade para sua formação e que esta deva ser incorporada ao viver do professor, com estudos e reflexões sobre sua prática, sobre o projeto pedagógico, o trabalho coletivo, pois educação e formação ocorrem nas relações entre os saberes e as pessoas.

A sala de aula, a escola, a rua, a comunidade e a universidade foram oportunidade única para a minha formação, através de uma prática vivenciada, sentida e refletida. Para a formação de um professor-pesquisador, que buscava um trabalho diferenciado, que o tinha procurado nos cursos de reciclagem e nos treinamentos de atualização profissional, parecia difícil encontrar o fio da meada. Confesso que, para tal, conjuguei minhas dimensões pessoais, o meio de minha adolescência e o olhar profissional, que tenho agora, desse modo, pude vivenciar os limites e encontros pessoas/disciplinas, num mesmo tempo de formação.

* * *

A escola, em que eu atuava, trabalhava com um grupo de professores efetivos desde a sua criação. No ano de dois mil, o grupo se reuniu e percebeu que não adiantaria adotar mais medidas punitivas e normas disciplinares para conter os alunos e a depredação do patrimônio escolar. Para o grupo, a questão da indisciplina seria resolvida fora da sala de aula, pois acreditava-se em uma maior integração professor-aluno e aluno-aluno.

Como a escola e os alunos não tinham condições financeiras para realizar estudos do meio ou passeios que envolvessem custos com ingressos e ônibus, pensou-se em caminhar pelo bairro para obter essa integração e conhecimento pelos próprios alunos do que havia perto da escola, na vizinhança. A primeira etapa do projeto foi observar para conhecer; um primeiro olhar.

Chuleando com o olhar

Um olhar com intencionalidade (FAZENDA, 2002, p. 225), que desperta em si e no outro um desejo de interação, o que permite, num tempo único, acontecer um momento de transcendência, um momento iluminado de ilhas de paz, no qual a cumplicidade permite ver o que está por traz de cada um; é a metáfora do olhar; um olhar que acolhe, enxerga, se desmancha em múltiplas e infinitas direções, em camadas.

A primeira camada é a superficial, o início do processo de questionamentos e observações, como o primeiro dia em uma sala de aula, onde professor e aluno são apenas pessoas. Aos poucos, esse processo é alimentado pela categoria da espera, abrem-se novos conhecimentos, aluno e professor se confundem, descobrem a vida, despertam para as dificuldades de uma camada da população esquecida pela sociedade.

Olhar interdisciplinarmente é ser capaz de perceber as relações complexas em que se encontram os seres humanos, seus entornos com o universo. É ser capaz de perceber as possibilidades presentes no cotidiano, olhar em todos os sentidos.

Havia, de início, uma preocupação por parte dos professores com o ambiente que cercava a escola, pois a sujeira comprometia o seu entorno. Além de uma série de atividades para desenvolver as habilidades de observar, registrar, mapear, cumpria realizar e apreender outras fora da sala de aula, para também resolver os problemas da escola e da comunidade.

O ponto de partida para a realização do estudo do meio baseou-se em Nildecof (2004) que alerta para a importância desse tipo de trabalho.

De NILDECOF (2004, p. 90) considerou-se que o estudo do meio possibilitaria conhecimentos mais amplos em relação à aquisição de métodos de observação e de registro dos fatos e de situações para, a partir da descrição, explicar o como e o porquê das coisas e a interpretação dos registros.

Trata-se, também neste caso, de acostumar os alunos a observar a realidade e a pensar a partir do que eles mesmos observam, em contraposição ao princípio da alienação que supõe uma instrução repetitiva e puramente livresca, que nunca lhes proverá meios para compreender suas circunstâncias sociais e históricas, nem a eles mesmos dentro desse contexto”.

Para o ensino de Geografia, o trabalho deve partir do estudo do meio através da observação direta dos fenômenos, da realidade imediata e da expressão dos alunos como método básico para esse ensino.

O ensino de Geografia e de História possui valores semelhantes, quando vinculados à realidade imediata do aluno. O objetivo do ensino de História, segundo NILDECOF (2004, p. 72), *é a compreensão do presente, ou seja: conhecer o passado do homem, mas com um objetivo: que esses conhecimentos possam ser aplicados na compreensão das circunstâncias atuais*. Propiciar ao aluno ver como e por que as estruturas sócio-econômicas e as formas de produzir, viver e pensar têm se modificado ao longo do tempo.

No decorrer do projeto, os professores, nos horários coletivos, sob orientação da coordenadora pedagógica, leram e discutiram a teoria de Paulo Freire, principalmente, os capítulos segundo e terceiro do livro *Pedagogia do Oprimido*.

De PAULO FREIRE (2002, p. 59) considerou-se que sua teoria questiona uma educação bancária, *para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos*. Uma educação passiva, acrítica, na qual o educador é o detentor do conhecimento, o que disciplina, o que deposita nos educandos conteúdos prontos e imutáveis, que não contribui para o resgate da consciência e compreensão do mundo e não considera o educando como sujeito de sua educação.

A educação bancária não considera o indivíduo sujeito de sua educação e destino, capaz de lutar contra a opressão dos interesses capitalistas, portanto não chama a atenção para o resgate da dignidade humana, para que o professor possa vir a formar seres humanos e oferecer resistência ao apelo do opressor, articulado a partir dos interesses do capital.

Defende uma educação problematizadora, libertadora numa relação dialógica mediatizada pelo mundo, por uma realidade em transformação, na qual busca a superação da contradição educador-educando. O educador não é mais o que educa, mas aquele que aprende com o educando ao educar, ambos sujeitos do processo de aprendizagem.

A relação dialógica contempla a palavra, o trabalho e a ação-reflexão, é o diálogo refletido, criticado e não uma simples troca de idéias ou um depósito de

informações. O diálogo começa quando o educador se pergunta o que vai dialogar com o educando, na escolha do conteúdo programático, de temas significativos da realidade, que levem em conta a situação de ambos e possibilitem refletir sobre ela.

A análise crítica parte de uma investigação temática, de temas que possuem uma relação com os homens e com o mundo. Assim, cabe-lhe investigar o pensar do próprio povo na compreensão da totalidade, *investigar seu atuar sobre a sua realidade, que é a sua práxis* (FREIRE, 2002, p. 98). A superação deste investigar e deste pensar está no ato de produzir idéias e de transformá-las na ação e na comunicação.

FREIRE (2002, p. 103-20) propõe um estudo de investigação, numa primeira etapa, a delimitação da área a ser estudada e a proposição da pesquisa às pessoas participantes, a fim de estabelecer uma relação de simpatia e de confiança mútua. Mais importante do que a coleta de dados é a presença e a participação ativa na investigação, por isso o trabalho não deve ser imposto.

Na medida em que se realiza cada visita, os investigadores observam os fatos, incidem sua visão crítica sobre os mesmos ou dialogam informalmente com as pessoas, compreendem, ampliam as partes, para adentrar a totalidade. Com os registros das observações (escritos ou fotográficos), redige-se um relatório a ser discutido entre todos, a fim de identificar aspectos ou momentos mais impressionantes. A partir deste momento, é que se pode organizar o conteúdo programático da ação educativa, que reflita as contradições existentes nas situações e nas necessidades das pessoas.

A segunda etapa da investigação se inicia, quando os investigadores captam o conjunto de contradições. Algumas delas devem ser situações em que os próprios investigadores se reconheçam, para serem objetos de análise crítica. O conteúdo programático não deve ser muito explicitado ou enigmático, deve permitir perceber as relações dialéticas entre o que representam, deve encontrar-se em interações na composição da totalidade. Assim, abre-se para outros temas e diferencia-se a percepção anterior e posterior da realidade; ampliando, pois, o horizonte perceptivo e as relações dialéticas entre uma dimensão e outra da realidade.

A terceira etapa da investigação se inicia após preparadas as codificações e estudados todos seus ângulos temáticos pela equipe interdisciplinar. Consiste em

voltar à área com o material analisado para, junto aos representantes do povo, ratificar e retificar a interpretação feita sobre os achados da investigação. Neste processo, que FREIRE (2002, p. 112) chama de *descodificação*, cabe aos investigadores *não apenas ouvir os indivíduos, mas desafiá-los cada vez mais, problematizando, de um lado, a situação existencial codificada e, de outro, as próprias respostas que vão dando aqueles no decorrer do diálogo*. Este processo possibilita expor sentimentos, opiniões de si, do mundo e dos outros.

A última etapa consiste no estudo sistemático e interdisciplinar dos achados, os temas desenvolvidos não devem ser tratados esquematicamente, pois foram encontrados numa totalidade, cabe ao especialista reduzir, buscar o núcleo fundamental, para constituir unidades de aprendizagem e estabelecer uma seqüência entre si, a fim de dar uma visão geral do tema. A escolha dos recursos didáticos, filmes, textos, revistas, jornais, dramatizações, dentre outros, dependerá do melhor canal de comunicação (visual, tátil, auditivo) que permita atingir os indivíduos e a matéria a ser codificada.

Este processo promove o surgimento de uma nova percepção de mundo, permite as pessoas se sentirem sujeitos de seu pensar e o desenvolvimento de um novo conhecimento.

Desta maneira, vê-se uma escola inserida no meio social, uma escola conscientizadora que *prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização* (FREIRE, 2002, p. 114), portanto uma escola compromissada politicamente com a libertação do homem, que considera, desenvolve e amplia os conhecimentos e saberes dos alunos. Uma escola que não só prepara e encaminha para a vida, mas ela mesma é vida, tirando da vida sua matéria prima e conteúdo de estudo e reflexão.

É importante o conhecimento do contorno ecológico, social e econômico em que se vive e com que se trabalha como professores. É o saber teórico que se junta ao saber prático da realidade concreta em que os alunos vivem, o que possibilita assim questionar os problemas de moradia, transporte, saúde, alimentação, lazer e o meio social que envolve a todos.

Constata-se a capacidade *de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente adaptação a ela*

(FREIRE, 2002, p. 86). Dessa forma, uma prática pedagógica que não apenas cumpra um programa, com conteúdos sem interesse, desestimulantes e alienantes para os alunos, mas com conteúdos que façam parte de seu cotidiano, de sua realidade. A escola, a vida e a sociedade não são realidades diferentes e distantes, estão inseridas no mesmo contexto. Para a escola da vida, aproveitem-se as lições da própria escola.

O projeto partiu de problemas reais, vivenciados pelos alunos, investigados e revelados por eles e pela comunidade, portanto coube problematizá-los, discuti-los, estudá-los, para tentar resolvê-los, a fim de contribuir para a mudança e melhoria da qualidade de vida do aluno e da escola.

Cerzindo o tecido

Com EIGENHEER (1999), cirzo o tecido e ao preencher todos os espaços desgastados, procuro compreender e desmistificar este símbolo, o lixo, e seu significado na escola e em nossa sociedade.

EIGENHEER (1999, p. 02) faz, em sua tese de doutorado, uma abordagem histórica, etimológica e filosófica da palavra lixo, para entender como tem sido a relação do homem com seus resíduos.

O autor aborda a origem etimológica da palavra e suas variações de significado, no sentido atual de resíduo sólido. De acordo com as diferentes citações, pôde observar que o significado de lixo passa, quando não distinguido por resíduos, a ser considerado como imundície, o que produz a idéia de impureza e pecado, ou ainda de morte, seja física ou espiritual.

Assim, o lixo é algo que deve ser afastado e sua proximidade não deixa de representar perigo, tanto para a saúde das pessoas que estão próximas, quanto no seu sentido simbólico quando relacionado à morte. Esta é uma das certezas de que dispõe o ser humano, a de que um dia deve morrer e seu corpo ficar como seu último resíduo.

A produção de lixo pelo homem é bastante diversificada. O homem produz lixo ao se alimentar, ao construir suas habitações, ao editar seus livros. Os resíduos estão presentes em todos os lugares. O tipo e a quantidade variam histórica e geograficamente. De acordo com sua pesquisa (1999, p. 02), as cinzas, ossos e

cascas podem caracterizar os do homem das cavernas; plásticos, vidros e metais, os do homem contemporâneo. Da mesma forma, tem variado o modo como o homem trata seus resíduos sólidos – da geração ao destino final -, desde o simples lançar no entorno (pântanos, córregos, rios, rua etc.) ao uso de modernas tecnologias (aterros sanitários, usinas de tratamento, incineradores).

No entanto, nota-se que a história do homem com relação ao lixo não tem sido tranqüila e nem há reflexões significativas para resolver esse problema. *O lixo tende a permanecer numa zona de sombra onde, aceito e rejeitado, gera um campo de medo e receios* (EIGENHEER, 1999, p. 35).

No ano de dois mil e cinco, na Subprefeitura da Cidade Ademar, houve um fórum de discussão sobre a segurança urbana, contudo dentre os assuntos envolvidos, a questão do lixo foi a mais discutida. Interessante observar como a questão do lixo está ligada também à da violência. A partir daí criou-se um grupo, a Comissão civil comunitária, coordenada pela Subprefeitura, que passou a olhar mais de perto as cinco escolas da Cidade Ademar com problemas graves sobre o lixo, dentre elas a E.M.E.F. Prestes Maia.

Hoje, a diretora mantém contato com uma ONG de cidadania, chamada Instituto Acordar, que desenvolve trabalhos a respeito desta questão e que é vinculada à Subprefeitura da Cidade Ademar.

O autor (1999, p. 16), em sua pesquisa, entende que se ignore não só o lixo como outros aspectos da vida que possam cumprir a mesma função. Logo doentes, velhos, miseráveis, inválidos, áreas decadentes são encarados como indesejáveis, tanto quanto o são as pessoas que trabalham com o lixo e os locais em que ele é disposto. Também assim são tratados espaços da sociedade, igualmente antigos e rejeitados, como cemitérios, manicômios, hospitais terminais, prisões, áreas de prostituição e albergues para mendigos. Considerados lugares malditos, relegados de preferência aos “cantos” e à “periferia” da cidade. Aqueles que trabalham nesses lugares são discriminados e, em muitos casos, considerados cidadãos de terceira categoria, como também os lixeiros e varredores de rua, portanto pessoas e lugares vistos com preconceitos pela sociedade.

EIGENHEER (1999, p. 17) pesquisa vocábulos e expressões empregados, tanto para os espaços como para as pessoas, que têm alguma relação com o lixo. De palavras como sujeira, podridão, jogado, imundície, apodrecer, não prestar etc., próprias do mundo do lixo, são criadas expressões complementares: “apodrecer na

prisão”, “mulher que não presta”, “velho que não presta para nada”, “boca do lixo”, “trapo humano”, “morto-vivo”, “jogado na prisão (ou manicômio)” e “só prestar para jogar fora”.

Nas escolas, alguns considerados “educadores” pronunciam frases como “esse aluno é um lixo”, “a classe parece um lixo”, dentre outras que ouço sobre o “aluno-problema” por possuir comportamento inadequado, tido como “indisciplinado” ou por não possuir desempenho satisfatório ao padrão pedagógico clássico.

Nesses diferentes contextos, há a sugestão daquilo que precisa ter um fim, que deve ou tende a “desaparecer”, que precisa ser isolado para longe da vista. No caso das escolas, alunos expulsos, transferidos, ou evadidos. Podemos observar o elevado índice de evasão escolar ou acertos entre a direção das escolas para transferir alunos indesejáveis.

Nas últimas décadas, com a necessidade de consumir cada vez mais para viver e manter-se na vida moderna e, ao mesmo tempo, evitar que o lixo, produto final, desse consumo, sobretudo com seus sólidos, traga prejuízos, até pela grande quantidade produzida, o assunto passou a receber um novo tratamento. Palavras como: reduzir, reutilizar, reciclar (verbo muito enfatizado) o lixo, tornaram-se temas bastante difundidos, ao lado de crescentes preocupações com a limpeza urbana e a destinação de resíduos (aterros sanitários, centrais de incineração, plantas de triagem e compostagem de lixo etc.).

O símbolo da reciclagem de resíduos sólidos, hoje, já pode ser visto em muitos lugares; ele é representado pela figura da serpente que persegue sua própria cauda (Uróboro), associada ao eterno retorno, sugere um ciclo na produção humana.

URÓBORO (v. serpente). Serpente que morde a própria cauda e simboliza um ciclo de evolução encerrado nela mesma. Esse símbolo contém ao mesmo tempo as idéias de movimento, de continuidade, e autofecundação e, em consequência de eterno retorno. [...] a serpente que morde a própria cauda, que não para de girar sobre si mesma, que se encerra no seu próprio ciclo, evoca a roda das existências, o samsara, como que condenada a jamais escapar de seu ciclo para se elevar a um nível superior; simboliza então o perpétuo retorno, o círculo indefinido dos renascimentos, a repetição contínua, que trai a predominância de um fundamental impulso de morte (Chevalier, Jean e Gheerbrant, Alain., 1999, p.922-3).

Nesse contexto, o lixo torna-se uma questão mais técnica e operacional nas cidades. A preocupação é com o seu reaproveitamento e com os aspectos ambientais. No entanto a incansável produção de lixo, por nossa civilização, decorrente da produção e do consumo desenfreados de bens, enfraqueceu os valores tradicionais e grande parte das tradições culturais que davam sentido às relações humanas.

O descartável, o que já não é “útil”, o que não é novo, tem de ser reciclado ou melhor afastado. E o lixo leva consigo os recursos naturais e o trabalho, mais rapidamente que, em qualquer outra época, leva bens, lembranças e memória.

No contexto escolar, principalmente na sala de aula ou na escola, vê-se a produção de lixo: folhas de caderno desperdiçadas, muitas vezes com os erros dos alunos. Para eles, é mais fácil arrancar a folha a apagar, até para fazer bolas de papel, já que papéis de balas, chicletes e alimentos se espalham pelo chão. Ninguém quer limpar, pedir para varrer a sala depois de uma atividade com recortes de jornais e revistas. É sempre muito complicado. Existe uma relação de preconceito e de vergonha. Quando um aluno, principalmente, menino, pega na vassoura, os demais já começam a fazer brincadeiras.

Desde dois mil e cinco, a escola trabalha com os papéis recicláveis que os próprios alunos jogam fora. Uma caixa de papelão, que serve de lixeira, é colocada diariamente nas salas de aula. Ao final do período, algum aluno recolhe todos os papéis e os leva para vender. No início, eles tinham vergonha, então, a própria escola vendia, juntamente com as caixas de papelão que vêm do leite. Agora já há alunos que solicitam, pois para muitas famílias do bairro o lixo acaba sendo o único meio de sobrevivência.

Há uma preocupação crescente com o problema do lixo, em muitos países, embora o tema seja parcialmente discutido: em seus aspectos técnicos e, quando muito, em algumas de suas implicações ambientais. Quanto ao aspecto social, nota-se que em muitas cidades é ainda o caso de se cuidar mais das ruas principais e das mais movimentadas, deixando ao abandono as secundárias e periféricas.

Há a relação do lixo com a favela, situada às margens dos rios e córregos, como lugar de despejo e lixo de pessoas pobres e de marginais. EIGENHEER (1999, p. 145, apud JESUS, 1960, p. 33) reforça esta idéia de imundície ao citar [...] *Eu classifico São Paulo assim: O Palácio é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos.* O que

mostra o descaso com a periferia e se torna visivelmente claro quando se mora, trabalha ou se anda por ela.

Em virtude do desconhecimento do que acontecia no próprio bairro, alunos e professores começaram a mapear as ruas. Com o andamento do trabalho, o que mais chamou a atenção de todos foi a questão do lixo.

No decorrer do percurso e dos trabalhos, conforme a proximidade de algum terreno baldio que servia de campinho, os alunos tinham permissão para jogar bola, com vistas a integrá-los, o que fez, com o passar do tempo, que os alunos percebessem que a região não possuía nenhuma área que propiciasse lazer para a comunidade.

Ao final do ano de dois mil, o projeto, que foi gestado em parceria com os alunos, começa a tomar corpo e ao pensar na qualidade de vida tanto dentro como fora da realidade escolar é batizado como “Projeto Qualidade de Vida”.

É importante salientar quanto foi gratificante, e diferente, trabalhar num projeto que tenha partido de uma dificuldade presente no cotidiano da realidade de alunos e de problemas sociais que se apresentam em qualquer grande cidade. Quantos projetos são realizados nas escolas, apenas para cumprimento de um programa sem significar nada para alunos e professores.

Arrematando com o projeto

A palavra projeto presente nas mudanças educacionais é pronunciada com freqüência nas instituições de ensino, quando do desenvolvimento de projetos de grande dimensão, provenientes de orientações pré-determinadas pelas instâncias superiores como, por exemplo, Projetos de Educação Sexual, Projeto Agita Galera, dentre outros. Nesses projetos, os professores tornam-se apenas os executores das ações ou das tarefas a serem desenvolvidas.

Numa dimensão menor, pensa-se em projeto como atividades realizadas somente pela abordagem de conteúdos, ou até mesmo pela pontuação atribuída à escola pela quantidade de projetos a serem realizados no decorrer do ano letivo, sem garantir o ensino e a aprendizagem do aluno.

De acordo com JOSGRILBERT (2004, p. 10), a dificuldade está nas múltiplas utilizações e nas diversas denominações que os profissionais utilizam para designar *projeto*.

Portanto, a pesquisadora faz uma abordagem etimológica, histórica e filosófica da palavra projeto, para procurar entender a origem de sentidos diversos que a palavra possui no campo educacional como, por exemplo, projeto educacional, pedagógico, de escola, dentre outros.

No campo etimológico, JOSGRILBERT (2004, p. 11) encontra diferentes significados: *idéia que se forma de executar ou realizar algo no futuro; plano, intento, desígnio; esboço ou risco de obra a se realizar, plano*.

Em latim, língua da qual a palavra se origina, o termo *projectus* significa *o que se lança para frente, proeminente, saliente; disposto à, pronto para, empenhado em; pronto para cometer ousadias. Projectus refere-se à ação de se estender, lançar para frente* (id., p. 11).

Pela evolução semântica a pesquisadora (id., p. 11) observa que, inicialmente, a palavra projeto era considerada como um misto de *desígnio e objetivo*. Atualmente pode significar *intenção, desígnio, finalidade, objetivo, alvo, plano, planejamento, programa, desenho, esboço*.

No Renascimento, séculos XIV e XV, a palavra era bastante usada com sentido espacial no campo da arquitetura, significava lançado para frente; com enfoque operacional, era utilizado como um esboço ou desenho antecipatório do que seria construído, complementado pela descoberta da perspectiva, sendo importante para o processo de criação.

No Iluminismo, século XVIII, a palavra projeto ganha um novo significado: projetos sociais, o olhar do homem relacionado com o âmbito social e como agente transformador da sua história, numa perspectiva de progresso, projeto para o realizar, o criar, a ação.

No campo filosófico, o vocábulo projeto ressurge na primeira metade do século XX, aliado ao conceito de intencionalidade.

Husserl (id., p. 13), influenciado pelas idéias de Brentano, demonstra que a intencionalidade faz-se dirigente da sua consciência voltada para os objetos externos, conceito já utilizado por S. Tomás de Aquino, na Idade Média, como sentido de aplicação do espírito ao seu objeto.

Husserl (id., p. 13) afirma que as experiências cognitivas possuem uma *intentio*, relacionam-se ao objeto, visam a algo externo. Baseou-se na descrição dos fenômenos que se relacionam ao pensamento, à consciência de algo, à vivência intencional, para desvelar as coisas. No entanto Husserl não relaciona intencionalidade ao conceito de projeto, mas considera que ambos mantêm vínculos estreitos na medida em que são manifestações de uma consciência visada.

Em Heidegger (id., p. 13), o conceito de fenômeno é relacionado ao conceito de existência. Compreender a existência humana, em que projeto capacita a transformação do homem, o seu *vir-a ser*, o projetar-se para a possibilidade, *considera o projeto de existência como uma forma de consciência antecipadora*.

Em Sartre (id., p. 14), projeto se refere à liberdade que o homem tem de estar no mundo, nas escolhas de suas possibilidades.

Em Merleau-Ponty (id., p. 14), na Fenomenologia da Percepção, projeto é enfatizado nos conceitos de intenção e intencionalidade, em que o homem está relacionado ao mundo, que ele projeta com intenções e antecipações, que se concretizam no mesmo, onde o homem aspira superação e transcendência, mesmo que o projeto possua ilusões e contradições.

Após o estudo do vocábulo projeto nos campos filosófico, etimológico e histórico, JOSGRILBERT (2004, p. 15) faz um estudo no âmbito escolar em que projeto é utilizado.

Historicamente a nomenclatura surgiu, no início do século XX, com Kilpatrick, oriunda das idéias de John Dewey na criação de *método de projetos ou pedagogia de projetos*, na busca da criatividade, nos programas escolares que tornassem a escola próxima à vida, numa pedagogia que proporcionasse uma aprendizagem significativa e concreta, na qual o educando fosse sujeito de sua formação.

Até as décadas de 1970 e 1980 o conceito de projeto permanece em desuso e retorna com amplas e diferentes denominações, nos campos organizacionais e educativos da escola.

No âmbito educacional, a pesquisadora (2004, p. 16) encontrou teóricos com diferentes conceitos de projeto.

Conforme Barbier (id., p. 16-7), o termo, por sua amplitude das diversas nomenclaturas, projeto educativo, projeto consultivo, projeto de ação educativa, pedagogia de projeto, dentre outros, causa confusão semântica na sua utilização. Para ele é como se estivesse vivendo um *estado de graça*, nos últimos anos.

Assim, é utilizado para designar tanto uma concepção geral de educação, um dispositivo específico de formação ou uma tentativa (“démarche”) de aprendizagem. O projeto refere-se a uma intenção, a uma ação que se deseja concretizar no futuro, como uma antecipação do que se está para fazer.

Gomes (id., p. 16) utiliza a expressão *projeto educativo da escola* para definir projeto como um instrumento da administração escolar, de orientação e de planejamento estratégico, com o objetivo de solucionar problemas da escola e de transformar a realidade, focalizando os valores, os interesses e as formas de pensar e agir da comunidade escolar.

Libâneo (id., p. 16) afirma que há muitas nomenclaturas encontradas para projeto como: projeto educativo, projeto pedagógico e outras. Este pesquisador utiliza *projeto-curricular* como forma de concretização do planejamento, com objetivos, procedimentos e critérios de avaliação, próprios da escola, e considera a legislação, currículos, conteúdos e métodos já instituídos.

Boutinet (id., p. 17) faz a distinção entre projeto pedagógico e projeto educacional. O primeiro refere-se à escola especificamente onde professores e alunos são atores da aprendizagem, o segundo refere-se a uma educação na qual a escola é mais um dos lugares, onde se aprende.

O autor (2002, p. 180) relaciona três aspectos que geram confusões nas caracterizações do conceito de projeto, nos campos educacional ou pedagógico.

O primeiro refere-se à linguagem, como se observa no cotidiano das escolas; nesta última década, houve a propagação de diversas expressões e siglas utilizadas para nomear projeto: projeto educativo, projeto pedagógico, projeto de escola, pedagogia de projeto, dentre outras.

O segundo diz respeito ao equívoco sobre a ação pedagógica, quando se tem a intenção de organizar conteúdos em forma de projetos para se valorizar a criatividade, no entanto os projetos continuam se formando hierarquicamente, muitas vezes fora do contexto escolar.

O terceiro trata das motivações contraditórias, as correntes que atravessam o campo pedagógico são conflitantes, mas também são unânimes e reconhecem a importância dos projetos. Pensam em projetos para a valorização do respeito ao aluno, como única possibilidade para a autogestão pedagógica, como um pouco de criatividade na rigidez do sistema, como a experimentação sonhada e como uma

educação privatizada com o recuo da imposição do Estado, mas sem pensar na participação dos alunos.

HERNÁNDEZ (1998, p. 22) conceitua projeto *como um procedimento de trabalho que diz respeito ao processo de dar forma a uma idéia que está no horizonte, mas que admite modificações, está em diálogo permanente com o contexto, com as circunstâncias e com os indivíduos que, de uma maneira ou outra, vão contribuir para esse processo.* Como forma ideal de trabalho, a prática em sala de aula pode gerar o diálogo com o contexto e com os indivíduos, promover o encontro de vários campos disciplinares e estabelecer conexões entre o que se aprende na escola (os conteúdos), os interesses dos alunos e a realidade fora da escola.

Arremato os conceitos de projeto, pelos teóricos pesquisados por JOSGRILBERT (2004), ao projeto na escola investigada e percebo que esta apresenta um trabalho pedagógico próximo ao descrito por Hernández (1998) em *projetos de trabalho*, em que se desenvolve a prática em sala de aula ao relacionar os interesses do aluno e a realidade fora da escola. Não de forma tão abrangente em que os alunos chegam a ser construtores da própria aprendizagem, por descobrimento ou a partir do próximo, mas numa aprendizagem em que o diálogo, a pesquisa e a crítica favoreçam a aprendizagem na sala de aula para formar cidadãos e oferecer elementos que permitam construir sua própria história.

Em dois mil e um, o projeto começa a ser estruturado dando continuidade ao que já havia sido iniciado no ano anterior. Pelo estudo do meio realizado por professores e alunos do Ensino fundamental II, nas pesquisas pelo bairro, foi possível confirmar a importância da escola ao realizar um trabalho integrado à comunidade. Com isso, as pessoas valorizaram a escola e perceberam a importância de sua participação, proporcionando-lhes, de uma forma geral, uma melhor qualidade de vida.

Os professores e alunos do Ensino Fundamental I (1ª a 4ª séries), no ano anterior, deram atenção especial às questões ambientais que visaram ao bem coletivo.

O projeto já estava estruturado e apresentava, juntamente com a comunidade e o Conselho de Escola, as seguintes metas para o ano de dois mil e um, buscar formas para organizar ações conjuntas de lideranças locais; organizar discussões e estudo sobre a importância do trabalho coletivo na rotina escolar, ao

integrar concretamente escola-comunidade; continuar lutando pela preservação do patrimônio escolar, área externa e interna da escola, por meio das seguintes campanhas: conversa entre professores e alunos e orientação a moradores do conjunto habitacional sobre o entulho na porta da escola e ao redor; varrição do pátio e ruas próximas à escola, por alunos voluntários e professores; levantar propostas e envolver todos, por exemplo, placas informativas na escola sobre os dias de coleta de lixo, trabalhar com equipes voluntárias de alunos, para monitoria em sala de aula, para auxiliar alunos e professores com relação à organização e limpeza das carteiras e da sala, do pátio e da quadra, a cada final de período.

Para definir e dar sustentação ao projeto, a escola recorreu ao E.C.A. (Estatuto da Criança e do Adolescente), à L.D.B. nº. 9394/96 e ao próprio Projeto Pedagógico.

O projeto deveria favorecer a aprendizagem do aluno, prepará-lo para o exercício da cidadania (direitos e deveres), garantir o padrão da qualidade de ensino e qualidade de vida; propiciar oportunidades de vivência, dos valores humanos, como amizade, respeito, solidariedade, dentre outros.

O projeto deveria favorecer, através do trabalho de monitoria, oportunidade aos alunos de participarem do dia-a-dia da escola, auxiliar professores na sala de aula, ajudar na organização interna e externa da escola, o que possibilitaria elevar sua auto-estima e facilitar o relacionamento entre alunos, professores e equipe técnica.

O projeto do estudo do meio, ano 2, de dois mil e um, procurou inicialmente resgatar um dos problemas que mais afligiu os alunos, durante as caminhadas pelas ruas do bairro, no decorrer do ano anterior, que era a questão do lixo.

O projeto retomou as áreas percorridas anteriormente, localizou e identificou minuciosamente os problemas ambientais. Após debates e reflexões nas salas de aula, sugeriu-se que, junto com os alunos e se possível com a colaboração da comunidade, houvesse melhorias e soluções em relação à escola, como também, para as áreas vizinhas.

Acreditou-se que a continuidade do projeto do estudo do meio pôde contribuir para a almejada ressignificação do espaço escolar, integrar escola/comunidade para a valorização dos espaços de vida e construção de uma nova qualidade de sociedade.

Os participantes do projeto Qualidade de Vida, em dois mil e um, foram os alunos do Ensino Fundamental II, dos 1º e 2º períodos. Inicialmente fizeram xérox do mapa de ruas do bairro para saber a abrangência da pesquisa e delimitar a área e as ruas a serem percorridas.

Em sala de aula, os alunos realizaram desenhos para saber qual a visão que eles tinham do bairro, antes de sair a campo.

Em março, na primeira fase do projeto, elaborou-se um trabalho com todas as séries; realizou-se a localização temporal com história de vida dos alunos pela linha do tempo, para saber há quanto tempo moravam no bairro (anexo A), bem como a localização espacial: casa, sala de aula, escola e o trajeto que o aluno percorria entre a escola e a sua residência (anexo B).

Estes trabalhos eram desenvolvidos a cada ano com as novas 5ª séries.

Trabalhar com a localização temporal teve por objetivo trazer para o aluno as diversas e fundamentais etapas de sua vida, o que lhe permitiu a aquisição da noção de tempo histórico. Ao escrever a sua história e a de sua família, partiam da realidade que melhor conheciam. Partir da memória do passado possibilitou compreender o presente.

A estrutura organizacional dos currículos não contemplava espaço/tempo para o movimento que a pesquisa da história dos alunos requeria. Contudo, trabalhar a linha do tempo, com eles, possibilitou conhecer os vínculos que tinham com o bairro, se nasceram no local onde moravam ou se eram moradores novos. Conhecer o espaço, o lugar real transforma um simples habitar. A pesquisa, como um dos princípios da formação do ser humano, transcende o espaço reservado a uma disciplina, pois o conhecimento de si transcende o próprio ser, seu fazer e o saber limitado pelas disciplinas da grade curricular, qualquer que seja o nível de ensino.

Na segunda fase do projeto, em abril, trabalhou-se com todas as séries do Ensino Fundamental II, o entorno da escola até um terreno que se localizava distante da escola. A atividade era realizada em dupla; os alunos tinham de fazer o desenho e o relatório dos problemas e as soluções a partir da seguinte questão: Qual é o aspecto que temos em volta da escola? (anexo C)

Após a realização desta atividade, fez-se um levantamento em sala de aula a partir dos relatos dos alunos sobre os problemas que eles identificaram no bairro. Do levantamento, retirei as seguintes frases: bairro mal cuidado e muito sujo,

governo esqueceu do bairro (benefícios), muito lixo, entulhos e buracos nas ruas, fiações em curto, calçadas em péssimas condições, entrada da escola (lixo, entulho), lixeiras quebradas com problemas (rato, barata, cachorros), esgoto a céu aberto, ruas sem asfalto, lixo na escola, todo mundo joga lixo em qualquer lugar, ninguém tem educação para jogar o lixo no lixo e nem se importa com os outros, garrafas dentro dos bueiros, entulho nos cantos dos prédios, mato queimado, poluição do ar, mato alto no escadão e muito mato por todo lugar, esgoto entupido, falta de higiene, terrenos baldios com lixo e sofás queimados nas ruas.

A partir do item educação, para jogar lixo no lixo, é que se iniciou uma campanha a que os alunos, professores e equipe técnica chamaram de conscientização.

Como propostas de soluções e de melhorias, os alunos levantaram as seguintes sugestões: fazer cada um a sua parte para o ambiente ficar mais agradável, a união de todos – todo mundo colaborar, é necessário ajuda do governo, mandar funcionários para limpar as ruas, construir mais escolas e até uma faculdade pública, ajuda da prefeitura (limpar as ruas), coleta de lixo constantemente (diária), asfaltar as ruas, colocar caçambas para entulho, arrumar os esgotos, alunos e funcionários (limpeza nas ruas), jogar o lixo no lixo, cuidar mais do bairro, limpar ao redor da escola, preservação das ruas por todos, conscientização da comunidade, cortar o mato, plantar árvores, fazer uma pracinha para a comunidade, melhorar o projeto para melhorar a escola, projetos para limpar o bairro, projetos para fazer plantio, cortar o mato do escadão, valorização do bairro, ocupação dos terrenos com praças, campinhos, creches, escolas e parques, reciclar o lixo, atuação dos vereadores, contratar tratores e caçambas e a colaboração do povo.

Em 24 de abril de 2001, a escola realizou uma palestra no NAE 6 (Núcleo de Ação Educativa) sobre o projeto Pomar Belezura, que foi integrado ao projeto “Qualidade de Vida” da escola.

O Projeto Pomar Belezura tinha como meta ressignificar os vários espaços escolares espalhados pela cidade, promover o plantio de árvores frutíferas e de hortas comunitárias, possibilitar, assim, as várias interfaces entre as Secretarias Municipais de Educação, do Abastecimento, da Cultura e do Verde e Meio Ambiente envolvidas, bem como a integração das comunidades escolar e local, articuladas às perspectivas do projeto Escola Aberta.

O projeto Escola Aberta é um projeto da Secretaria Municipal de Educação realizado nas escolas, para atender a comunidade nos finais de semana e nas férias escolares, com atividades de lazer, oficinas de arte e de cultura, promovidas pela própria escola com seus professores ou pela Subprefeitura. Este tinha como objetivo consolidar um novo espaço de convivência que visava extrapolar os muros da instituição escolar, sem, contudo, descaracterizá-la.

O Projeto Pomar Belezura tinha como princípio ressignificar o espaço escolar, reconhecer a escola como um local de criação e difusão da cultura, da preservação da qualidade de vida e da natureza.

Como a escola está localizada numa região de moradias desordenadas, com loteamentos irregulares, onde não havia praças, áreas verdes e nem ruas arborizadas, este projeto veio ao encontro das discussões e expectativas do grupo e os alunos receberam com carinho o plantio das árvores e a possibilidade de uma área verde dentro da escola.

Com o Ensino Fundamental I, foram desenvolvidas atividades diversas, como debates nas classes sobre as pouquíssimas árvores no bairro e a importância do verde para a qualidade de vida.

Recordaram, a partir desse momento, alguns conteúdos, como partes das árvores, seres reprodutores e consumidores, a importância comercial e social das árvores, ecologia, reflorestamento e meio-ambiente. Houve também conversas sobre os cuidados com as árvores que a escola recebeu, fizeram desenhos que expressavam toda a discussão até o momento e confeccionaram uma árvore coletivamente para ilustrar o projeto.

O projeto Pomar Belezura teve a duração de apenas um ano (anexo D - reportagem do Jornal da Tarde), mas a manutenção e o cuidado que eram previstos pelas secretarias envolvidas não aconteceram.

Em maio, iniciaram a terceira fase do projeto "Qualidade de Vida". Coordenação, professores e alunos decidiram deter-se mais no entorno da escola e elaboraram as atividades de fotografar os vários ângulos da escola e vizinhança, mapear o trajeto, observar e relatar os problemas, analisar e descrever o que precisaria mudar, agir para mudar a aparência da escola, integrar-se à comunidade visando a soluções e ações conjuntas.

O Ensino Fundamental II realizou o mapeamento da escola e da travessa Selma Kurtz. Aleatoriamente, as 5ª e 6ª séries, as 7ª e 8ª séries fotografaram e

fizeram o relatório dos aspectos físicos da escola e da vizinhança, observaram e trabalharam a questão do lixo, o tipo de habitação predominante, principalmente as construções em áreas de risco, a questão do esgoto – saneamento, a pavimentação, a vegetação e o córrego.

Em sala de aula, os professores trabalharam essas mesmas questões. Nesta etapa do projeto, os professores de Geografia e de Ciências estudaram com os alunos a questão da moradia irregular, a mudança da geografia local e as suas conseqüências em relação à vegetação e ao saneamento básico.

Realizou-se o primeiro encontro com membros das associações comunitárias do bairro. Dos encontros e da união com a comunidade foi possível a construção de duas lixeiras: uma para a escola e outra para a comunidade, inclusive seu fechamento com grades.

Com isso, a segunda camada do olhar, metáfora utilizada por Fazenda, a confiabilidade, uma relação que se estabelece pela confiança, de mão dupla que acontece entre o professor e o aluno. Para a autora (2002, p. 226), esta confiabilidade aparece na crença do professor, no trabalho do aluno e no trabalho do professor. É pela intencionalidade de ambos que, embora possa parecer divergente, se mostra extremamente convergente, o que permite um desdobramento do olhar por parte do professor para com o aluno, ao se apropriar do seu universo e ver seu aluno como alguém comprometido, o professor se torna um facilitador para que o aluno construa seu aprendizado, isto é, permite outra camada do olhar que é a do desvelamento, o ato de tirar os véus.

Outra metáfora que FAZENDA (2002, p. 227) utiliza para tratar da dimensão do olhar. Ao caminharem juntos, o primeiro véu é tirado pelo professor no momento do abraço e do aconchego, o que permite que o aluno se sinta bem, comungado, importante e feliz; com isso, o professor passa a ver outros fatores na vida de seu aluno.

O segundo véu é tirado por intermédio da escrita (id., p. 227); é pela produção de textos que o professor conhece melhor seu aluno e faz com que o próprio aluno tenha um olhar diferente sobre ele mesmo.

O terceiro véu é tirado pela fala; é por ela que o aluno expressa com o corpo o que está dentro dele, aos poucos adquire mais confiança em si e na sua escrita, é quando a fala se solta.

Propiciar este encontro do olhar, esta intencionalidade no olhar requer coragem, pois o olhar rejeita, enxerga, desvela, encobre, revela, porém à medida que se adquire confiança, permeado pela espera, propicia a sabedoria da conquista.

Trabalhar o olhar, ou melhor, os diferentes olhares apresentados durante a realização do projeto, porque era claro o incômodo que a equipe escolar tinha com o problema do lixo dentro e fora da escola e que, aos poucos, mudou, ao percorrer a pé, junto aos alunos, as ruas do bairro.

Há um olhar do aluno para o professor que saiu da sala de aula e está próximo de sua realidade, de sua vida. No início, com vergonha de sua moradia, de seu bairro, sucediam-se desculpas, para não passar perto de suas casas. Depois já discutiam as dificuldades de moradia, de muita gente numa mesma casa, problemas com alimentação, roupas, drogas, no caminho, às vezes, viam-se usuários. Reclamavam também da falta de acompanhamento, principalmente, das mães que trabalham fora e por muito tempo, discutiam a dificuldade com o transporte coletivo no bairro, enfim eles falavam mais do que os professores. À medida que adquiriam mais confiança em nós, mais a fala se soltava.

Durante essas caminhadas, o interesse do professor mudou, mudou o olhar, não era mais uma intencionalidade imediata, para melhorar o relacionamento entre aluno e professor, mas a intenção de entender o que estaria por trás de seus comportamentos, não só dos indisciplinados, mas também daqueles que eram muito calados, apáticos, de tentar ouvir seus silêncios. Mudou o meu olhar, eles não eram mais meros alunos, refletia juntamente com meus pares o significado de seu comportamento, o que poderia ver mais nesse aluno sem ver apenas as atitudes inadequadas.

Em dois mil e dois, entrei para o quadro de professores da escola. Como todo ano, os professores adjuntos não participam das primeiras reuniões de planejamento, pois a escolha das aulas está inserida num processo posterior a elas. Dessa forma, chega-se à escola onde se trabalhará o ano todo, já com alguns encaminhamentos feitos pela equipe escolar, até mesmo por professores que não trabalharão ali no decorrer do ano letivo.

Passado o período de adaptação professor/aluno/escola, o projeto foi apresentado aos professores novos em abril. Não foi imposto, pois se desejava que fosse uma construção da equipe pedagógica.

Assim, apresentaram como um projeto que já havia tido conquistas significativas com relação à limpeza da sala de aula e com a diminuição das pichações, e também no que diz respeito ao interesse e a participação que os alunos demonstravam, na época, eles já perguntavam sobre as saídas pelo bairro.

Alguns levantamentos e encaminhamentos foram feitos de acordo com as necessidades da escola e dos professores, por exemplo, a retirada do entulho interno do pátio da escola; a importância das autorizações e da camiseta da escola para as saídas dos alunos; o levantamento dos conteúdos a serem trabalhados por cada disciplina; a necessidade da integração dos alunos das 5ª séries no projeto; o desenvolvimento da atividade que comparasse o mapa do ano anterior com o da lista telefônica e levantamento de dados da outra rua que passa pela escola, a Rua Engenheiro João Lang.

A primeira atividade, com as 5ª séries, foi confeccionar o mapeamento da escola e do entorno. Com as demais séries, o levantamento de casas e suas características da Rua Engenheiro João Lang.

Neste levantamento, os alunos teriam de observar e registrar o número total de casas, o número de bares, o número de casas com e sem reboco, o número de casas com carro e com garagem, o número de casas com dois pavimentos, observar a seqüência numérica das casas, identificar: asfalto, guias, sarjetas, lombadas, rede elétrica das casas, número de postes na rua, se os mesmos eram de concreto, os fios de alta tensão, telefones públicos e perfil das condições sociais da comunidade.

Após as várias saídas e reunião de todo o material, professores e alunos trabalharam os conteúdos, nas respectivas disciplinas.

Em Matemática pôde-se trabalhar porcentagem, gráficos e geometria; em Artes, a representação da planta e geometria; em Português, trabalharam-se os tipos de redação, de acordo com as séries, inseridas a elas algumas questões gramaticais e pontuação; em Geografia, trabalhou-se a partir do mapeamento das ruas a compreensão dos mapas da cidade, do estado, do Brasil e do mundo; História e Geografia trabalharam sempre integradas, como exemplo o trabalho de localização espacial com o trajeto escola-casa; a disciplina de Ciências voltava-se à questão do meio ambiente.

Utilizavam-se textos e exercícios dos livros didáticos de que se dispunha, mesmo porque há a expectativa da família e dos alunos em usá-los. Os conteúdos

eram sempre voltados para o projeto, para a pesquisa, para a discussão dos problemas encontrados pelos alunos, no decorrer das saídas. Os conteúdos não eram seguidos na seqüência apresentada pelos livros, seguiam a necessidade do projeto. Como complemento da pesquisa, recorria-se também ao acervo riquíssimo da sala de leitura em paradidáticos.

Portanto, eram necessários encontros entre os professores, além do horário, Jornada Especial Integral (JEI), que compõe a jornada do professor e se destina às leituras e discussões. Era importante discutir o andamento do projeto, como se trabalharia e com que conteúdos, num determinado período. Assim, a avaliação, a reflexão e o planejamento eram movimentos constantes no ano.

Em dois mil e três, o projeto teve continuidade e na primeira saída, em 25 de março, seu objetivo foi que os alunos observassem e registrassem o que não tinha e o que tinha mudado, nos últimos dois anos, em relação à escola, aos prédios, aos animais, às ruas, aos bueiros, às lixeiras e ao lixo, aos barrancos, às praças, ao escadão e à passarela do córrego (anexo E).

Este é um recurso do ensino de História vinculado à realidade dos alunos que possibilita comparar permanentemente o passado com o presente, perceber o que mudou e o que permanece igual nos locais visitados e poder relacionar a história com a experiência vivida por eles.

De acordo com os registros elaborados pelos alunos e aqui descritos da forma como escreveram, o que não mudou na escola foi que não mudou quase nada, está como sempre: cheia de lixo (parece que piorou); perigo: cavalo no estacionamento. O que mudou foi a entrada pela lateral; ao redor está mais limpo e atrás há mais lixo.

Nos prédios o que não mudou foi que continuam jogando lixo no terreno e que há tambores com água (Dengue). O que mudou foi que estão pintados, sem grades, mais sujos e com garrafas, mato e galhos e alguns estão com plantas, hortas e jardins.

Nas ruas o que não mudou foi que continuam sujas, com fezes de animais, cavalos e outros (mau cheiro), há matos nas calçadas e madeiras queimadas. O que mudou foi que há mais árvores; estão mais arrumadas; cheias de saco de lixo; com carro abandonado; uma rua está limpa, a Rua Dr. Nelson Monteiro de Carvalho; com mais buracos, com acúmulo de lixo e de água; com barro atrás da

escola. Um maior número de casas está pintada, mas muitos portões estão pichados. Os bueiros estão abertos, entupidos, com mau cheiro e ratos.

O que não mudou nas lixeiras e no lixo foi que as lixeiras permanecem abertas, tanto a da escola quanto a dos prédios, com lixo para fora, com sacos de lixo abertos que atraem ratos e baratas; os catadores espalham o lixo no chão e não recolhem; não há limpeza nas lixeiras e continua o lixo nos terrenos baldios. O que mudou é que há mais lixo nos prédios; a lixeira da escola foi queimada em 24 de março; que elas estão mais sujas; as lixeiras da Rua José Moura dos Santos ficam trancadas, portanto estão mais organizadas, mas a quantidade de lixo aumentou.

Em relação às praças e ao escadão, seguem mal cuidados, não têm nome, há macumba, fezes de animais (cavalo e outros), lixo, entulho e insetos, apesar disso, ainda são os locais mais limpos do bairro, mais seguros, o escadão está com muro, porém há poças de água, pneus e garrafas com H₂O, a placa do governo está pichada; há camisinhas e absorventes jogados no chão.

Em relação à passarela o que não mudou foi a higiene, as pessoas continuam jogando lixo fora do lixo; os muros estão pichados e no córrego, a granja limpa o frango e ali joga os dejetos.

Os alunos observaram as novidades no bairro: a creche está cercada, caçambas foram colocadas, há uma padaria, ponto de ônibus, praça “Isis do Carmo Gutierrez”, bares novos, telefone público, escolinha infantil, portões novos, barris com água parada, mutirões de limpeza e moradores mais preocupados com o bairro.

Na segunda saída, em 08 de abril, foi realizada uma entrevista com 170 moradores do bairro, para saber se eles sabiam o dia que o lixeiro passava, se havia ratos em sua residência e como era o combate, se havia alguém com dengue, o que era acidente doméstico e se já havia ocorrido algum na residência (anexo F).

Na questão dos ratos, o levantamento após a pesquisa ficou da seguinte maneira, 76 pessoas disseram que têm, 87 que não e 13, às vezes, fizeram uma observação sobre a proliferação, no córrego. Em relação ao combate, 26 pessoas não fazem nada, 17 combatem com gato, 3 com arapucas, 30 com ratoeiras, 75 com veneno, 2 com detetização, 10 com chumbinho, 6 não deixam lixo e comida expostos; 5 matam, 1 mata com vassoura, 5 com tiro de 38, 1 com pau, 1 pede a Deus, 1 não sabe e 2 reclamam com a prefeitura.

Na questão dos dias em que o lixeiro passa, 14 pessoas não sabem, 8 dizem que passa todos os dias, 1 que passa vários dias, 50 que passa às 2^a, 4^a e 6^a feiras, 58 que passa às 3^a, 5^a feiras e sábado e o restante em dias diversificados.

Com relação à Dengue, 40 pessoas já tiveram a doença, 130 não e 7 pessoas não responderam. Este tema coincidiu com a campanha da Prefeitura sobre a Dengue nas escolas e no bairro. Na escola foram realizadas palestras para a comunidade pelo Posto de Saúde próximo, sobre os sintomas e cuidados que deveriam ser tomados com relação à doença e os alunos trouxeram os mosquitos em frascos para serem observados.

Na pergunta sobre o que era acidente doméstico, 107 pessoas sabiam o que era, 58 não sabiam e 12 pessoas não responderam. Os acidentes mais comuns descritos pelos moradores foram, queimaduras com óleo quente 4 pessoas, no forno 1, no fogão 3, no ferro 4, na água quente 2, com panela de pressão 5, com panela 1, com álcool 3, não especificado 16, na perna 1, na barriga 1, nas mãos 2 e com gás 1. Incêndio na casa, apenas 1 pessoa. Quedas na escada, 9 pessoas, no banheiro 1, da cadeira 1, no chão 7. Choques 1 pessoa. Cortes com faca na cozinha 17 pessoas. Queda da porta da geladeira 1 pessoa. Fraturas de dedo 1 pessoa, de braço 1 e de perna 1, outras 2 pessoas.

Como a questão dos dias em que o lixeiro passava nas ruas foi a que mais causou dúvida entre os moradores, alunos, professores e coordenação pensaram na resolução desse problema e decidiram que uma solução seria colocar cartazes nas ruas para informar os dias de passagem do lixeiro. Para isso, era preciso ouvir a comunidade; então, ocorreu uma terceira saída, em 28 de abril, para colher as sugestões dos moradores em relação ao local para colocação das placas e para melhoria da limpeza da rua e do bairro, isto é, do lixo como um todo (anexo G).

Na escola, o levantamento das ruas, dos locais para fixação das placas e dos dias da semana que o lixeiro deveria passar foi feito e as placas confeccionadas.

De acordo com as sugestões dos moradores a respeito da questão do lixo como um todo, levantou-se o seguinte; que o lixeiro deveria passar mais cedo, porque ele passa depois das dez horas; que cada um teria de limpar a sua casa, a sua calçada e colocar lixeira no portão; cada um deveria cortar o mato, cortar a grama da praça; deveria ter postos de coleta de lixo para reciclagem; fazer um mutirão, tirar o lixo das calçadas e aumentar o número de árvores.

Em 19 de agosto, desenvolveu-se uma outra atividade para também valorizar o lugar e o bairro onde os alunos moravam. Eles teriam de desenhar o que mais gostavam do bairro.

No levantamento dos desenhos, percebeu-se que a quadra, a escola e a praça eram os lugares mais bonitos e de que eles mais gostavam (anexo H).

Todas as atividades eram discutidas e estudadas em sala de aula, de acordo com as disciplinas e seus conteúdos, exibiram-se filmes sobre a questão do lixo, relatórios, gráficos, desenhos e outras atividades foram desenvolvidos na sala de informática bem como o conteúdo da revista Veja de 02 de abril de 2003, que publicou uma reportagem sobre o lixo na cidade de São Paulo.

Procurava-se articular, dar sentido às variadas informações retiradas do meio e das disciplinas. A palavra ganhou força nos trabalhos, nas falas dos alunos e nas da comunidade, nos questionamentos, nos valores e na leitura de mundo.

Ao analisar o projeto e o que ocorria nas aulas percebo que a interação ou a inter-relação entre as disciplinas estava presente o tempo todo, no professor ao fazer uso dos conceitos próprios de outras disciplinas e nos alunos ao estabelecerem relações com as outras áreas do conhecimento, para elaborarem interdisciplinarmente o novo saber, para que esse saber tivesse sentido e fosse apreendido.

Ao vincular o que se aprende com a realidade, com o mundo, pelo fato da inserção e pela vivência em uma sociedade, em contato com outras realidades, sentimentos, olhares, conhecimentos, ações e com a rapidez com que se recebem hoje as informações, há a necessidade de uma integração do sujeito com a sociedade, com o mundo, com os fatos de sua realidade, com o que está a sua volta.

O homem está no mundo, e pelo próprio fato de estar no mundo, ser agente e sujeito do próprio mundo, e deste mundo ser Múltiplo e não Uno, torna-se necessário que o homem o conheça em suas múltiplas e variadas formas, para que possa compreendê-lo e modificá-lo (FAZENDA: 2002, p. 47).

Não se justifica assim uma aprendizagem conteudista e fragmentada em que as disciplinas se apresentem, para o aluno, de forma isolada, apenas como uma justaposição, há que se estabelecer uma ligação entre o que se conhece, o conhecimento novo e o que possa ser usado para entender este mundo.

Compreender a cultura, os diferentes valores, o pensamento da comunidade, a cada pergunta feita pelos alunos, respeitar esses valores, essas concepções de mundo, linguagens e diversos costumes, tudo isso favoreceu a aproximação e a negociação entre escola e comunidade, para a construção das lixeiras, sua limpeza e para a colocação do lixo, nos lugares adequados.

Foi necessário, no decorrer do projeto, rever as práticas pedagógicas, propondo-se ações que integrassem os sujeitos com os conhecimentos adquiridos e com os novos, tudo movido pela curiosidade e pelo prazer de adquirir novas aprendizagens.

Segundo a diretora, muitas conquistas são devidas ao projeto: a organização do condomínio, que resultou na construção e limpeza das lixeiras. Sua participação nas reuniões organizadas para discutir a questão foi importante.

Houve melhora quanto à limpeza da escola; a escola está toda pintada, tanto as salas de aula quanto a área externa não têm pichações, os alunos se sentem bem e há harmonia; o serviço de limpeza é terceirizado e é ótimo.

A escola ainda possui quatro salas de aula de madeira. Não há verba da Subprefeitura, para construí-las em alvenaria. A escola paga uma pessoa semanalmente para lavar a lixeira da escola e outra para cuidar da parte externa, para fazer a manutenção do gramado, plantar flores e cuidar do passarinho.

Em relação à comunidade, as dificuldades são muitas; a diretora relata que, no ano de dois mil e quatro, entrou em acordo com o proprietário de uma banca de frutas, próxima à escola, para tomar conta de uma lixeira. A escola fez um cartaz para que as pessoas jogassem o lixo na lixeira, mas teve problemas, pois perguntavam se a escola multaria quem não jogasse o lixo no lugar certo.

A diretora relata que faz falta uma organização de moradores. Ainda não há, é preciso a mobilização das pessoas e o registro da comunidade e, para isso, não há verba. Segundo ela, é preciso ainda incentivar a comunidade para a reciclagem, como consequência disso, seria bem-vinda a coleta seletiva, que a comunidade organizada poderia reivindicar.

O projeto propriamente dito não está em andamento. Para as professoras, não houve envolvimento como um todo para a sua continuidade, pois muitos professores mudaram e não houve engajamento de todos, mas ainda está em pauta a questão do lixo em sala de aula.

Em dois mil e cinco, a escola trabalhou com os papéis recicláveis que os próprios alunos jogam fora, uma caixa de papelão, que servia de lixeira, era colocada diariamente nas salas de aula; ao final do período, um aluno se encarregava da venda.

Costurando com a temporalidade

Considero que o projeto propiciou viver as duas dimensões do tempo: cronos e kairós.

Segundo Queluz (2000, p. 132), cronos é o tempo vivido cronologicamente pela passagem dos anos, dos meses, dos dias, das horas, dos minutos e dos segundos, tempo quantitativo, marcado pelo relógio, pela rotina, pela monotonia, pelo tempo tarefeiro. E kairós é o tempo vivido para a criação, de valor qualitativo, para a significação, para o aprender.

Este projeto envolveu uma categoria do tempo que é a memória. Ela permite tomar conta dos fatos, mostra as ações no presente, desdobrando-se em momentos, excluído o agora, que tem um poder dramático, de exigência maior e referência nas escolas, para que alunos trabalhem, assistam às aulas organizadamente e para que haja controle sobre eles. É o tempo do aqui e agora que estimula a competição.

Para MINKOWSKI (apud. QUELUZ, 2000, p. 130), a memória possibilita dimensões como o pesar, o arrependimento, o remorso e a recordação das coisas boas que abrem para o futuro e que ajudam a repensar o que pode acontecer.

O tempo tarefeiro, segundo a autora (2000, p. 131), dá a sensação de monotonia pelas rotinas instaladas na escola, pelas atividades, pelos exercícios que não trazem perspectivas de um futuro em que o professor se possa fortalecer num exercício de construção pessoal e profissional e em que o aluno possa não ter a sensação de tempo perdido.

Por outro lado, QUELUZ (2000, p. 132) abre para a vivência de um tempo criativo que passa pelo encontro de kairós e cronos e é por essa sintonia entre o tempo que dá sentido e significado à vida e o tempo marcado pelo calendário que se re-significa a maneira de viver.

Para MINKOWISKI (apud. QUELUZ, 2000, p. 132), pela passagem de kairós é possível *aumentar a força dos nossos impulsos vital e pessoal, abrindo futuro através do desejo, da esperança, da oração e da busca da ação ética.*

Viver o tempo criativo implica na busca do que está em si mesmo, na valorização pessoal e profissional e na certeza de que se está em processo de desenvolvimento e do direito de criar, na valorização do aluno como pessoa em fase de desenvolvimento e do aprender no trabalho pedagógico.

Quando um projeto tem significado para o professor e para o aluno, possibilita um crescimento interior, enquanto se aprende. Cada fase do projeto obrigava pensar em outra etapa. O conteúdo gerava curiosidade e interesse. A necessidade de conhecer cada vez mais o lugar dava essa abertura para ações futuras.

Este projeto permitiu ao professor, *desenvolver um olhar e uma escuta sensíveis a si mesmo e aos alunos, no compromisso com o ato de aprender, tendo, nos conteúdos, um pré-texto para instrumentalizar os alunos na leitura de si mesmos, do meio em que vivem, despertando neles e em si o desejo e a esperança de transformação do trabalho pedagógico, num exercício contínuo da busca da ética, base da construção da cidadania* QUELUZ (2000, p. 132).

Sobre o emprego do tempo nas escolas, FONTANA (2003, p. 125) escreve, a partir de uma pesquisa feita com crianças de uma escola francesa, sobre marcadores temporais como campainhas e filas que desencadeiam as ações e as atividades rotineiras na escola. Dessa forma, o tempo escolar passa a ser formal e linear, não tem espaço para as emoções, o envolvimento e as intencionalidades. Nesse processo, professores são vistos como “autoridade” e suas ordens são comandos já interiorizados.

Para falar da organização do ensino, dos usos do tempo e o funcionamento na escola, FONTANA (2003, p. 127) faz menção à “Didática Magna”, de Comenius, escrita no século XVII, pelas referências às normas e condutas para o ensino, que vigoram em nossas escolas até hoje.

Para a organização escolar, Comenius (apud. FONTANA, 2003, p. 128) usa como modelo o relógio e a tipografia. A regularidade, o ritmo e a harmonia, imitados pelo funcionamento do relógio no trabalho escolar, deveriam garantir uma organização produtiva em termos de precisão, eficiência, rapidez e padronização que a tipografia garantia na produção de livros.

Comenius, como escreve a autora (2003, p. 130), faz uma analogia da escola com o trabalho, portanto esta deveria ter uma organização no que diz respeito à divisão, definição, responsabilidade do trabalho, conteúdo das tarefas e a distribuição, a seqüência dos tempos e a hierarquização e relações de poder do sistema. Deu-se então a separação dos alunos por idade e aproveitamento, posteriormente por séries, turnos, períodos de descanso, horários de funcionamento diários, métodos e planos anuais.

FONTANA (2003, p. 130) observa ainda que, pela “Didática Magna”, o trabalho em sala de aula deveria ser dividido entre professor e aluno com papéis sociais distintos.

A concepção, direção e organização do processo de ensino eram elaboradas por intelectuais e o professor era tido como mero trabalhador, executor de um planejamento, como dirigente da aula, controlador do comportamento dos alunos, inclusive das atitudes, como limpeza, temperança, justiça, caridade, veneração, paciência, cortesia, urbanidade, ocupação, veracidade e silêncio. Ele deveria também administrar o tempo de forma que todos os alunos realizassem as tarefas e as atividades em um só tempo. O tempo era o controlador do sucesso das atividades do professor e do aluno.

O aluno era tido como receptor de saberes contidos nos livros didáticos, estes transmitidos pelo professor e avaliados por exames, sabatinas que imitassem ou reproduzissem os ensinamentos do professor.

O objetivo desta forma de trabalho era o de garantir a interiorização individual das aprendizagens, para que pudesse mostrar publicamente o domínio dos comportamentos e das posturas regulamentadas pela disciplinarização e pelo tempo.

FONTANA (2003, p. 137) reconhece a escola hoje *com seus tempos e fazeres parcelados, hierarquizados, seqüenciados e padronizados, com sua rigidez normativa*, desde a sua seriação, organização curricular, formas de ensinar e avaliar como a escola regida pela “Didática Magna” de Comenius, escrita no século XVII. Compreende-se a disciplinarização, em que se põe o professor, num tempo útil, ora angustiado por não ter o dever cumprido, ora por não entender a lógica e a relevância das práticas que vive.

Considero que este projeto perpassa a dinâmica de um tempo linear, não tendo um passado, presente e futuro tratados de forma isolada, separada, mas de

forma entrelaçada, pois quando se planejam as ações do presente nas atividades diárias, a base é o passado, os resultados são ações do passado; deste modo, quando se tem o resultado das pesquisas, embora no presente, já se pensa e se elabora o futuro, em ações que dêem um salto, pois a constituição do lugar educativo, escola/rua, como espaço e tempo em movimento, foi gerada pela curiosidade e pela necessidade de compreensão do agir humano.

Embora fossem cumpridas as exigências burocráticas estabelecidas pela escola, quanto ao calendário e horários, este projeto possibilitou a quebra da rotina, da seqüência e da continuidade, para um tempo de criação, de significados para professores e alunos e de resultados satisfatórios que são visíveis na escola e na comunidade hoje.

A chegada

[...] a escola tem papel decisivo que urge ser definido, pois somente pela Educação se resguardará e se dará prioridade à qualidade de vida, à luta pela cidadania, à superação das desigualdades sociais, à dignidade e à felicidade de nosso povo (PEREIRA, 2005, p. 10).

O bordado, que aparece neste tecido esgarçado pelos problemas causados pela indisciplina e pela violência existente, nas relações entre alunos e professores, é fruto de reflexão sobre o compartilhar perguntas, idéias, sugestões; sobre como compreender esse processo e suas implicações na formação do professor e do aluno.

Nesse sentido, faço a avaliação do projeto e, para tanto, reflito, inicialmente, que a avaliação, embora muito estudada e discutida na academia e no campo educacional, ainda é entendida como parte isolada do processo de aprendizagem.

Como se verifica no cotidiano escolar, desde a educação infantil até a universidade, não é uma avaliação, embora parte do processo educacional, que fará professor e aluno reverem suas ações e refletir sobre seus erros e avanços na construção do conhecimento.

A avaliação, em algumas situações, tem sido utilizada como aspecto controlador por parte dos professores que estabelecem os instrumentos de verificação da aprendizagem do aluno, instrumentos esses padronizados como

provas, chamada oral ou exercícios de múltipla escolha, nos quais consideram como correta uma única resposta a determinada questão.

Enfatizam somente os conteúdos que foram transferidos pelos professores, não consideram as diferenças individuais do aluno e desvalorizam conhecimentos que possam mostrar suas experiências e de outras fontes, o que muitas vezes pode limitar a sua criatividade.

Dessa forma, o processo de avaliação se torna discutível, pois até que ponto esta avaliação apresenta as verdadeiras dificuldades dos alunos? Torna-se angustiante também perante alunos e professores por vir acompanhada de incertezas e incoerências.

A avaliação muitas vezes é utilizada como punição, como forma de intimidar alunos pelo seu mau comportamento em sala de aula ou como julgamento nos conselhos de classe e série, geralmente realizados ao final de bimestres ou semestres, para apresentação de notas, faltas e pareceres sobre alunos e não como um momento de reflexão conjunta, para levantar dificuldades de alunos e professores, a fim de serem auxiliados em seu desenvolvimento.

Deve-se analisar ainda a posição do professor na avaliação, não como mero cobrador de conteúdo, mas um profissional que esteja preparado para diversificar as formas de avaliação, que esteja aberto para novas tecnologias e avanços na educação, que tenha sua auto-avaliação como referência para seu trabalho. Afinal, é ele quem conduz o processo educativo.

Para tratar da avaliação como parte do processo de aprendizagem ou de ressignificá-la, entendida esta atividade como forma de valorizar e estimular a aprendizagem, refleti sobre a interdisciplinaridade. Não sobre a maneira mais pragmática, a norte-americana, a francesa ou a mais racional, mas a que retrata a cultura brasileira, mais voltada à atitude ou a uma atitude interdisciplinar, diante da avaliação.

Neste aspecto, a avaliação deve ser entendida como avaliação formativa, pois procura estar vinculada ao processo de aprendizagem e ao projeto pedagógico e, portanto, articulada ao todo e não fragmentada ou disciplinarizada.

A coerência diante da forma que se trabalha com a forma com que se avalia, o compromisso, o envolvimento e o comprometimento entre os projetos e as pessoas e o diálogo são posicionamentos básicos para que se possa ouvir e fundamentar melhor uma posição perante a avaliação.

É preciso abertura para entender que o conhecimento é importante e respeitar as diferentes fontes que originam informações, até mesmo para o saber popular que sempre é anulado sob o pretexto de não ser científico; sob este aspecto, a avaliação precisa ser vista como meio para a construção de conhecimento, baseada nas relações, informações e conhecimentos dos alunos, que não devem ser anulados, mas devem ser vistos como suportes, para que se transformem.

É preciso sensibilidade, formação adequada para poder entender o processo interdisciplinar, para esperar o que ainda não se consumou, para desenvolver a criação e imaginação para a atitude interdisciplinar.

Os cinco princípios (FAZENDA, 2002, p. 11) que formam a base da teoria interdisciplinar, humildade, coerência, espera, respeito e desapego, também devem permear a avaliação, humildade para perceber e aceitar o erro na hora de avaliar e sabedoria para trabalhar o erro do aluno, coerência entre aquilo que se ensina com o que e para que se avalia, espera, porque os resultados não devem ser vistos como fim, mas como processo, respeito às novas formas de conhecimento e às individualidades do aluno e desapego da forma tradicional de avaliação, tão arraigada na cultura.

O projeto, que relato como objeto de minha pesquisa, traz um trabalho interdisciplinar em que o processo de avaliação se fazia necessário e constante.

A avaliação, de forma contínua, aqui era realizada pela escola como um todo, direção, coordenação e corpo docente, tanto na organização das atividades, quanto em seus resultados. Esse projeto contou com um conjunto de pequenas avaliações que foram indicando e reorientando o desenvolvimento da pesquisa/projeto.

A cada saída, novas idéias, problemas e soluções eram elaborados entre o corpo docente e o discente; realizava-se um trabalho de pesquisa em parceria, a cada etapa, o que gerava mais dúvidas e incertezas. Refletia-se e avaliava-se e chegava-se à conclusão de que havia mais a ser cumprido. Dessa forma, houve o envolvimento de todos e a integração com professores, alunos e comunidade.

Este projeto possibilitou ao corpo docente crescimento pessoal e grupal, pois costumes, valores e hábitos culturais que se apresentavam pela realidade e que foram vividos pelos professores não eram os mesmos que alunos e comunidade possuíam, o que permitiu uma reflexão e uma avaliação sobre o papel do próprio professor, como pessoa que faz parte dessa sociedade, e sobre sua

responsabilidade profissional, muito mais exigida e comprometida neste tipo de trabalho.

Quanto aos alunos, a avaliação dos dados e dos relatórios se estabelecia de forma subjetiva, na aceitação e argumentação dos problemas e soluções. No início, tocavam as campainhas das casas e saíam correndo. Mas sua participação e envolvimento, especialmente dos considerados indisciplinados, logo se tornaram visíveis, na sala de aula, começaram a participar das entrevistas e dos questionamentos.

No entanto, no que tangia ao conteúdo, nesta etapa do projeto, era clara a dificuldade que o professor tinha em relação à forma de avaliar. Muitas vezes a forma tradicional prevalecia, dificultando o consenso entre o que diz a teoria e o que se acredita o caminho ideal. Via-se que o objetivo não era alienar o ensino da realidade, mas alcançar uma integração entre ambos, a prioridade era a relação que o aluno pudesse estabelecer entre professor-família-escola-sociedade-mundo, mas desapegar-se do tradicional era o que mais dificultava o trabalho.

A necessidade da avaliação tradicional, para responder às cobranças de pais, coordenação e de instâncias superiores, para transformar observações significativas em notas ou menções P (pleno), S (satisfatório) e NS (não satisfatório) para futuras estatísticas e resultados quantitativos, como exigências burocráticas, mostra a predominância do subjetivo sobre o objetivo, do duvidoso sobre o preciso além das incoerências e incertezas.

Portanto, cumpre-se a exigência da escola, mas faltam ousadia, conhecimento e coragem para mudar esta realidade.

Os autores, que me auxiliaram neste processo de costura para novo pano de fundo, deram pistas de como se pode resgatar a importância da escola para a sociedade. Assim, foi importante a fundamentação teórica para definir os conceitos utilizados como indisciplinada, projeto e interdisciplinaridade, para resgatar meu problema de pesquisa; porém, com este suporte, mais importante é refletir sobre as atitudes que permeiam essa complexidade, atitudes dos alunos, que muitas vezes mostram aquilo que não se quer ver, atitudes de pais perdidos no ato de educar, atitudes de alguns professores e de outros que, imbuídos pela pesquisa, tornam a sala de aula local de encontro de pessoas e de conhecimento.

As atitudes que FAZENDA (2003, p. 75) revela e que permearam o projeto, atitude de humildade diante dos limites do próprio saber; a atitude de espera diante

dos atos não consumados, espera para que uma nova dúvida e novos questionamentos apareçam, para que o novo germine; a atitude de deslumbramento diante da possibilidade de superar outros desafios, a cada pesquisa um novo desafio, um novo pensar, elaborar, organizar; a atitude de desafio diante do novo, ao continuar os velhos projetos, não rejeitá-los, mas adequá-los a uma nova problemática; atitude de reciprocidade, de olhar o outro e reconhecê-lo, reconhecendo-se, que conduz ao diálogo com o aluno, com os professores e comigo mesma, isto foi para mim muito significativo, neste projeto.

Morei no bairro durante muitos anos (início da adolescência até a idade adulta), embora não tenha estudado nestas escolas, nunca senti ou presenciei, como moradora, nenhum trabalho importante feito por alunos no bairro e pelo bairro, o único intuito de bater às portas das casas era para pedir prendas para festas juninas.

Vinda de um bairro de periferia, senti o quanto os alunos puderam crescer em suas opiniões, formarem um pensamento crítico às suas realidades e às do bairro. Reconheci-me ali com olhos de menina, com os problemas que vivenciei em minha infância e adolescência, muitos dos quais partilhados por eles, com a diferença de que tiveram a oportunidade de refletir e entender suas causas. Foi em contato com os alunos que me transformei, que pude rever minha trajetória pessoal e profissional e pude sentir a responsabilidade com a educação dos alunos.

A atitude de cooperação, envolvimento, comprometimento entre professores, alunos e a equipe pedagógica propiciou as transformações e conduziu às parcerias, às trocas, aos encontros, mais das pessoas do que das disciplinas.

Atitude de responsabilidade, de alegria, de tristeza. Mais que um fazer foi paixão por aprender, compartilhar e ir além, além de uma mera integração de conteúdos, de transmissão dos mesmos para uma pesquisa vista por vários olhares. Olhares reveladores que fazem perceber o sentido da presença do homem no mundo.

Foi possível a ruptura com o tradicional e com o cotidiano tarefeiro escolar. Este projeto interdisciplinar foi fundamental para a análise introspectiva do professor e de suas ações docentes, de modo que possibilitou o ressurgimento dos aspectos interiores que lhe eram desconhecidos.

Não existe nada suficientemente conhecido. Todo o contato com o objeto a conhecer envolve uma readmiração e uma transformação da realidade. Se o conhecimento fosse absoluto, a educação poderia constituir-se numa mera transmissão e memorização de conteúdos, mas, como é dinâmico, há necessidade da crítica, do diálogo, da comunicação, da interdisciplinaridade (Fazenda, 2003, p.41).

Neste projeto, o conhecimento não era absoluto, a cada nova saída, uma nova realidade, um novo olhar sobre ela e o conhecimento que a envolvia, até mesmo para o conhecimento da comunidade. O movimento da interdisciplinaridade caracterizava-se por valorizar as trajetórias humanas, os caminhos profissionais, não tolerar as desigualdades, considerar as diferenças e se enriquecer a partir dos encontros, do diálogo e pelo olhar para o subjetivo.

Cada pesquisa implicava a constatação das possibilidades e desafios, do processo de busca que não se fechava, mas que se ampliava com novas possibilidades.

O diálogo se efetivava na medida que os sujeitos envolvidos assumiam o movimento de abertura para o outro, da escuta sensível para discutir o que de fato acontecia com os alunos e com a comunidade. Assumiu-se a atitude de olhar o outro sem preconceitos, bem como as contradições decorrentes das trajetórias e experiências diversas dos professores, buscando, antes de tudo, a superação dos possíveis conflitos, pois, nesse movimento, os avanços residiam nas verdadeiras aproximações. Todo pesquisador comprometido terá sempre mais do que uma obrigação, um compromisso de rever o diferente e, assim, incorporá-lo em novas elaborações.

O projeto permitiu reconhecer do lugar do outro, localizar as falas, os costumes a partir da pesquisa e dos conteúdos proferidos, representou uma possibilidade concreta de localizar o nosso interlocutor, ao mesmo tempo em que possibilitou fazer o mapeamento do caminho a ser percorrido.

A participação de todo o grupo, alunos, professores, coordenação e direção, mais o registro elaborado eram um compromisso, no sentido de garantir de fato a socialização das discussões que contribuíram para um verdadeiro processo de parceria.

Este projeto foi uma demonstração inegável de que somente se produz conhecimento com o esforço, ampliando e construindo novos referenciais, quando alicerçados no diálogo e na parceria.

Durante minha trajetória de 18 anos, como professora do ensino fundamental e médio, pude presenciar e participar, a cada ano e até mesmo ao longo do ano letivo, da execução de projetos impostos por coordenadores pedagógicos ou diretores, que se diziam interdisciplinares.

Isso ocorria por imposição do contido nos PCNs, por modismos ou por não conhecerem o tema, nem por terem uma atitude de abertura para o novo.

Os projetos eram realizados e ao final cada professor sentia-se cumpridor de sua obrigação, no entanto não passavam de projetos pluridisciplinares ou multidisciplinares em que a integração de disciplinas era a preocupação maior. A riqueza da interdisciplinaridade reside na possibilidade do olhar ampliado, em múltiplas direções, o que garante o exercício de superar uma visão de mundo reduzida e limitada. Normalmente se tenta colocar a interdisciplinaridade numa forma, num molde, como a integração de disciplinas, como um fim e não como meio.

A integração, que pode ocorrer entre as disciplinas, entre conceitos ou teorias, entre as pessoas para resolver alguns problemas ou situações, se torna passageira, uma finalidade.

A integração deve fazer parte da prática dos sujeitos envolvidos, como um meio espontâneo de integrar conceitos, teorias ou disciplinas que, a partir da curiosidade e da vontade de aprender novos conceitos, se dispõem a dividir, a ouvir e a explorar novos conhecimentos e práticas. Portanto é preciso, primeiro, romper com as barreiras internas do sujeito, a vaidade, o orgulho, a acomodação, a inveja. Além disso, deve-se promover uma reflexão crítica e conjunta da realidade de todos os envolvidos no processo de aprendizagem, uma relação de interação entre sujeito e seu entorno, para que haja uma aprendizagem significativa.

Permanecer apenas na integração de conteúdos, ao invés de caminhar para uma mudança ou transformação da própria realidade pode resultar apenas num novo jogo de palavras, numa nova rotulação para velhos problemas, enquanto as causas reais permanecem sem solução, ou, mesmo sem questionamentos (FAZENDA, 2002, pg. 49).

Quando participei do projeto “Qualidade de Vida”, percebi que isto pode ser mudado, quando o projeto de pesquisa parte de uma necessidade do grupo e passa a fazer sentido para todos os sujeitos por ele envolvidos, no qual há o encontro das identidades individuais e coletivas, em busca de contribuições para a pesquisa e para o entendimento dos problemas, que afligem a comunidade escolar.

O projeto não aconteceu por imposição externa, mas por uma necessidade em conhecer o outro e poder melhorar o ambiente escolar e conseqüentemente o ambiente em torno da escola.

A interdisciplinaridade assim ocorreu por uma reorganização interna do sujeito, por uma atitude de abertura para o outro e nesta relação com o outro é que vem o conhecimento próprio e da complexidade do mundo.

O desapego ou a abertura para o outro foi e é a maior dificuldade num projeto interdisciplinar. Outra dificuldade era fazer com que todos os professores estivessem aptos às saídas para a pesquisa e para a forma como se trabalhavam os conteúdos e avaliações.

Frutos desse projeto podem ser vistos no ambiente limpo, sem pichações que se encontram as salas de aulas, os corredores e o pátio, além do respeito ao trabalho de todos na escola desde a servente até a diretora.

A escola passou a ser respeitada, valorizada e reconhecida pela comunidade e principalmente pelos alunos. Eles se consideravam importantes ao entrevistar as pessoas e reclamavam quando elas não eram educadas ou não queriam responder aos questionários; achavam importante estudar os temas propostos para o entendimento dos problemas. Fecundaram-se os vínculos; para os alunos, a escola passou a ser um lugar para o desenvolvimento pessoal e para a sociedade.

Trabalhar, formar, ensinar, planejar de acordo com a realidade do aluno, é o que se ouve ou lê; é o que está na lei e nos PCNs, é o que está nos Projetos Pedagógicos das escolas. Mas será que os professores estão preparados ou sabem realmente qual é a realidade dos alunos? Será que conhecem a realidade de cada um dos 35, 40, 45 ou 50 alunos da sala de aula, dando duas, três ou cinco aulas semanais, com no mínimo quinze classes? Será que sei a realidade daquele aluno de 5ª série, da escola estadual, que chega ao pé do meu ouvido e diz que sua mãe não poderá vir falar com a diretora no dia seguinte? Eu pergunto: por quê? E o aluno responde que a mãe estava presa e ele não tem pai. Ao ouvir isto me desconstruí; quantas vezes este aluno já não tinha sido encaminhado à direção por problemas indisciplinares? Quantas vezes ouvi na sala dos professores reclamações sobre ele?

Não é difícil identificar assim as causas de seu comportamento em sala de aula e de sua gagueira. Neste caso, as causas sociais, econômicas e a desestruturação da família assumem papéis importantes e decisivos na sua formação, caberia à escola refletir sobre esse processo ao indicar e promover ajuda

especializada ou ainda a auto reflexão, a escuta e o diálogo para propiciar melhoras desse aluno nas relações com os outros.

Esta é apenas uma das tantas histórias que chegam até mim. Nesse sentido, ao trabalhar de forma conteudista, disciplinarizada, é possível conhecer a realidade dos alunos? Será que há preparo para isso? Quando os professores elaboram seus planejamentos, o projeto político-pedagógico (este muita vezes elaborado apenas pela coordenação e direção), o fazem mecanicamente, tratam planejamento, alunos e professores como objetos.

Até que ponto existe atualização ou a escola está atualizada para gerir os problemas indisciplinados, uma vez que na maioria dos casos podem ser considerados como uma reação aos diversos fatores familiares, sociais, pedagógicos que afetam à criança?

Cabe à escola desenvolver situações, experiências formativas com os alunos e até com os professores pela reflexão, histórias de vida, proporcionando o autoconhecimento e não o condicionamento aos padrões de comportamentos e pensamentos ditos pela nossa sociedade, suscitando nos professores e nos jovens motivações que não levem ao desinteresse, à competição e aos valores instalados pela formação social dominante, como às resistências, à indisciplina.

A escola deve se mobilizar pela garantia de acesso e pela permanência do aluno, e não ser mais um sistema de exclusão de uma parcela da população que já é marginalizada pela sociedade, por políticas econômicas e sociais.

O papel da escola é enfrentar as desigualdades sociais, modificar sua prática, muitas vezes fragmentada e individualista, e criar propostas que resultem na construção de uma escola que invista na qualidade do trabalho escolar e na socialização do conhecimento. Para tal, é preciso diminuir a distância entre o discurso dos responsáveis pela organização da educação e a sala de aula.

Aprendi com a interdisciplinaridade que a busca pelo conhecimento gera um movimento pela compreensão da totalidade e esta se alcança na possibilidade de aprender comigo mesma, com o outro e com o meio a minha volta. Movimento que gera a dúvida, possibilidades, pesquisa, saber e ser.

É um querer transformar, não apenas as concepções, os dizeres bonitos inseridos no projeto político-pedagógico, nos planejamentos dos professores, mas transformar, ao criar novas situações, novos valores, novos princípios, transformar a prática, que se mostra em muitas escolas, como tradicional, cuja preocupação maior

é transmitir conteúdos, não com a construção do conhecimento pelo aluno, mediado pelo professor.

Esta escola mostra que o desenvolvimento deste projeto criou um clima favorável para que os alunos falassem e para que construíssem um espaço de reflexão sobre si e sobre os problemas sociais presentes no bairro. O olhar redirecionado, para outras questões e outros ambientes, movido pela curiosidade, permitiu-lhes serem sujeitos e atores responsáveis pelo trabalho realizado.

O que foi fundamental para a melhora da indisciplina na sala de aula foi a possibilidade da criação de vínculos de conhecimento e relacionamento entre os professores e os alunos. A distância, a barreira que existia no relacionamento de sala de aula foi quebrada na realização do projeto junto a eles, houve uma identificação em prol de uma causa comum. Além disso, foi favorecida uma compreensão, uma aproximação maior da linguagem dos alunos, o que favorecia a comunicação.

O projeto possibilitou a construção de um espaço democrático onde se pôde cultivar o diálogo com os alunos e com a comunidade, o que também permitiu uma afetividade humana, mais proximidade dos alunos, da comunidade (embora esta muitas vezes relutasse em participar das reuniões). O processo de aproximação da comunidade demanda tempo de espera, demanda conquista, confiança, demanda demonstrar um trabalho verdadeiro.

Quando falo em afetividade, falo no sentido de sermos afetados pelo projeto, pela possibilidade de ver a dura realidade em que se encontra esta camada da população, da sociedade. Entender os problemas dos alunos e assim poder ter mais consideração e respeito por eles, poder estar mais perto de cada palavra, de cada gesto, de outros valores, outras experiências de mundo e poder refletir sobre a prática pedagógica.

Tecidos, confeccionados, bordados em que desejos, projetos, sentimentos, experiências, vivências, heranças genéticas, valores, crenças se entrelaçam, são desenhos, riscos, que se transformam, desde um simples alinhavar até a mais alta costura, neste tecido da vida.

Não se pode tratar alunos como iguais, para criar a relação autêntica com o outro, para possibilitar vínculos fecundos e o encontro, é necessário o desapego, ultrapassar sentimentos e atitudes de posse e manipulação. Fruto das diversas relações, dos diversos encontros, as disciplinas são também fruto das relações com

o meio e a realidade, e descobrir e estimular estas relações é o que enriquece a prática pedagógica.

Quando entrei na escola, percebi que a relação que os alunos mantinham com alguns professores era autêntica, não era superficial, o interesse na matéria era outro, as atividades eram feitas não porque havia obrigação, mas porque era do interesse deles. Os professores, que iniciaram o projeto e que o continuaram, desenvolviam um trabalho mais próximo dos alunos, mais pessoal. Ao estabelecer esta confiança os alunos percebem que o professor está ali para ajudar, o que não ocorre numa relação de oposição entre professor e aluno.

Difícilmente vejo nas escolas um trabalho compartilhado, em que professores, coordenação e direção estejam engajados em um projeto pedagógico que atenda às necessidades e à diversidade da comunidade e dos alunos e que proporcione um ambiente agradável ao processo ensino-aprendizagem, ao invés de um currículo pré-elaborado, elaborá-lo a partir do conhecimento e do que interessa aos alunos num dado momento.

Se na escola, os professores não conseguem realizar satisfatoriamente sua tarefa de ensinar, é sinal de que a escola não tem sido um lugar de realização pessoal e de felicidade para o professor e para o aluno. Se não há um ambiente agradável e feliz, não há ensino agradável.

A indisciplina tem seu lado sombrio, camuflado nas dificuldades sociais, econômicas, psíquicas e de aprendizagens.

Quando ando nas ruas, quando olho a frente da escola, antes dos alunos entrarem, quando vejo o pátio na hora do intervalo ou o corredor entre uma aula e outra, vejo pessoas diferentes, ressaltando suas características, homens e mulheres, negros e brancos, uns mais alegres outros mais tristes, agressivos e passivos, intelectuais e emocionais. No entanto, à medida que conheço as pessoas, à medida que as compreendo, as diferenças aos poucos diminuem, desaparecem e em seu lugar surgem os mesmos temores, os mesmos desejos, a luta por uma vida melhor, as mesmas necessidades de compreensão, de escuta, de amizade, de carinho, de respeito, de alegria, de paz e de amor, nesta busca comum pela unidade.

Esta experiência permitiu ver a escola com outros olhos. Hoje enxergo sonhos, enxergo olhos, vejo vida. Vejo também desafios para lutar por uma educação, por uma escola e por um mundo mais justo, digno e feliz.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. *Do cotidiano escolar: ensaio sobre ética e seus avessos*. São Paulo: Summus, 2000. 211 p.

_____. *Indisciplina o contraponto das escolas democráticas*. São Paulo: Moderna, 2003. 95 p.

BOUTINET, J.P. A intenção de instruir à prova de sua equivocidade: as múltiplas facetas do projeto pedagógico. In: BOUTINET, J.P. *Antropologia de Projeto*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 179-205.

CAMACHO, L. M. Y. *Violência e Indisciplina nas Práticas Escolares de Adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si*. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2002. 120p.

CASCINO, F. Espera. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 107-9 p.

Chevalier, J. e Gheerbrant, A. *Dicionário de Símbolos*. 13 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999. p. 922-3.

COLL, C. *Psicologia e Currículo*. 4 ed. São Paulo: Ática, 1999. 200p.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Deliberação CEE nº 10/97 (ind. 09/97). Disponível em: <<http://www.ceesp.sp.gov.br>>. Acesso em: 25 mr. 2007.

COSTAS, R. Com medo dos alunos. *Veja*, São Paulo, ed. 1904, p.62-6, 11/maio/2005.

DINIZ, M. H. *Dicionário Jurídico*. Vol. 2, 2 ed., São Paulo: Saraiva, 2005.

EIGENHEER, E. M. *Lixo e Vanitas: considerações de um observador de resíduos*. Rio de Janeiro, 1999. 267f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1999.

FAZENDA, I. C. A. A formação do professor pesquisador. *Revista E-curriculum*, Sao Paulo, v 1, n. 1. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 08 ag. 2006.

_____. (org.). *Dicionário em construção*. 2 ed., São Paulo: Cortez, 2002. v.1. 272p.

_____. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 5 ed., São Paulo: Loyola, 2002. 107p.

_____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 9 ed., São Paulo: Papirus, 2002. 143p.

_____. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003. 85p.

_____. *Práticas Interdisciplinares na escola*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2001. 157p.

_____. *Tá pronto, seu lobo? Didática/Prática na Pré-Escola*. São Paulo: EDUC, 1988. 72p.

FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário Aurélio Básico da Língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FONTANA, R. A. C. De que tempos a escola é feita? In: VIELLA, Maria dos Anjos Lopes (org.). *Tempos e espaços de formação*. Chapecó: Argos, 2003. p.119-42.

FREIRE, P. *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 2 ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102p.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 57-120.

FOUREZ, G. *Fundamentos Epistemológicos para a interdisciplinaridade*. Tradução Vera Brandão, 2001.

FURLANETTO, E.C. et al., As dimensões interdisciplinares dos projetos In: MENESES, J. & Batista, S. (orgs.) *Revisitando a Prática Docente: Interdisciplinaridade, Políticas Públicas e Formação*. São Paulo: Thomson, 2003.p. 71-83

_____. Como nasce um professor?: uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. São Paulo, Paulus, 2003. 79p.

_____. Fronteira. In: Fazenda, I. (Org.). *Dicionário em construção*. 2 ed., São Paulo: Cortez, 2001. p.165-7.

GARCIA, J. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Panorama e Desenvolvimento*, Curitiba, jan./abr., p. 101-8, 1999.

HAAS, C. M. Reflexões interdisciplinares sobre avaliação da aprendizagem. In: MENEZES, J. G. C.; BATISTA S. H. S. S. (Orgs.). *Revisitando Prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação*. São Paulo: Thomson, 2003. p.101-30.

HERNÁNDEZ, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 15-39.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação: mito ou desafio: uma perspectiva construtivista*. 23 ed., Porto Alegre: Mediação, 1991. 128p.

JAPIASSÚ, H. & MARCONDES, D. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro, Zahar, 1996.

JOSGRILBERT, M. de F. V. *O sentido do projeto em educação: uma investigação interdisciplinar*. São Paulo, 2005. 138f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

LA TAILLE, Y.; SILVA, N. P.; JUSTO, J. S. *Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor*. Porto Alegre: Mediação, 2005. 96p.

LENOIR, Y. *Lês Fondaments de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*. Université de Sherbrooke, Editions Du CRP, 2001.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 46-58

MCLEOD, A. et al., *Ciência Nova. Folha de São Paulo, Mais!*, São Paulo, p. 6 a 8, 24 nov. 2002.

MEC/SE – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96. 1996.

MIZUKAMI, M. G. N. Formação de professores: concepção e problemática atual. In: MIZUKAMI, M. G. N., et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.11-45.

NILDECOFF, M. T. *Uma escola para o povo*. São Paulo: Brasiliense, 2004. 104 p.

OLIVEIRA, M. I. de. *Indisciplina escolar: determinantes, conseqüências e ações*. Brasília: Líber Livro, 2005. 135p.

PEREIRA, P. A. A educação e as demandas presentes e futuras da tecnociência (C&T). In: SEVERINO, A.J.; FAZENDA, I.C.A. (Orgs.). *Formação docente: rupturas e possibilidades*. São Paulo, Papirus, 2002. p. 109-20.

_____. P. A. *O que é pesquisa em Educação?* São Paulo: Paulus, 2005. 76p.

PINTO, M. C. B. V. Memória. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2002. p.115-117.

QUELUZ, A. G. Professor e aluno: os dois fios num único desenho de formação. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA I. C. A. *Formação Docente: rupturas e possibilidades*. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 55-68.

_____. Formação de professor: resgate do pedagógico na sala de aula. In: QUELUZ, A. G. (org.). *Interdisciplinaridade: formação de profissionais da Educação*. São Paulo. Pioneira. 2000. p. 127-37.

RAMOS, M. N. A noção de competência como ordenadora das relações educativas. In: RAMOS, M.N. *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo, Cortez, 2001. p. 221-80

RICOUER, P. A Epopéia de um sentido. *Folha de São Paulo, Mais!*, São Paulo, p.14, 29 fev. 2004.

RONCA, P.A.C.; TERZI, C.A. *A prova operatória: contribuições da psicologia do desenvolvimento*. 25 ed., São Paulo, Edesplan, 1991. 62p.

SANTOMÉ, J. T. Os motivos do currículo integrado. In: SANTOMÉ, j. t. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo interdisciplinar*. Tradução Claudia Schilling – Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1998. p. 24-94.

SÃO PAULO. *Plano de Trabalho*. Supervisão Regional de Assistência Social de Cidade Ademar.s/n.2005 (mimeo).

SILVA, J. M. Políticas públicas em educação e formação docente: o problema da (in)disciplina examinado sob a ótica de um “currículo formativo”. In: MENEZES, J. G. C.; BATISTA S. H. S. S. (Orgs.). *Revisitando Prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação*. São Paulo, Thomson, 2003. p. 61-70

_____. Políticas Públicas de Educação Profissional: uma reforma em construção no sistema de escolas técnicas públicas em São Paulo. In: SEVERINO, A.J., FAZENDA. I.C.A. (Orgs.). *Políticas Educacionais: o ensino nacional em questão*. Campinas, SP: Papirus, 2003. p.91-112

SOARES, M. *Metamemória-memória: travessia de uma educadora*. 2 ed., São Paulo: Cortez, 2001. 124p.

SOMMERMAN, A. *Inter ou Transdisciplinaridade?: da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*. São Paulo: Pauluz, 2006. 78 p.

SNYDERS, G. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. 4 ed., São Paulo: Paz e Terra, 2005. 204p.

VASCONCELLOS, C. S. Os desafios da indisciplina em sala de aula e na escola. TOZZI, D. A.; ONESTI L. F. (Coords.). *Idéias, 28: Os desafios enfrentados no cotidiano escolar*. São Paulo: FDE, 1997. p. 227-252

_____. *(In)Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. 15 ed. São Paulo: Libertad. 2004. v. 4. 133 p.

_____. Projeto Político-Pedagógico. In: VASCONCELLOS. C.S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização*. 15 ed. São Paulo: Libertad, 2006, v.1. p.169-81.

VEIGA, I.P.A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I.P.A.; RESENDE, L.M.G. (Orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 7 ed. Campinas, SP.: Papirus, 2003. p. 09-32.

VERÍSSIMO, M.V.B. *Políticas educacionais e construção de identidade no espaço escolar: crianças negras*. Disponível em: <
<http://www.lpp.uerj.net/olped/documentos/0763.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2007.

Site:

<http://maplink.uol.com.br/index.asp>

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](#)