

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP
PROGRAMA EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dorotéa Bittencourt Dias

**Autoria Interdisciplinar: o reconhecimento do professor da educação
básica como intelectual do ensino e a emancipação dos alunos**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

São Paulo
2019

Dorotéa Bittencourt Dias

Autoria Interdisciplinar: o reconhecimento do professor da educação básica como intelectual do ensino e a emancipação dos alunos

Tese de Doutorado apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação: Currículo, sob a orientação da Profa. Dr.^a Ivani Catarina Arantes Fazenda.

**São Paulo
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA

1. Autor: Dias, Dorotéia Bittencourt
2. Título: Autoria Interdisciplinar: o reconhecimento do professor da educação básica como intelectual do ensino e a emancipação dos alunos
3. Programa: Educação: Currículo
4. N° de folhas: 182
5. Grau: (X) tese (doutorado)
6. Área de Concentração: Educação
7. Orientadora: Dr.^a Ivani Catarina Arantes Fazenda
8. Descritores: Educação: Currículo
9. Palavras-Chave: Educação Básica .Autoria Interdisciplinar. Direito de Aprendizagem.

Banca examinadora

Dedico esse trabalho a todos que colaboraram para a sua construção; a todos os companheiros e companheiras que lutam incansavelmente pela garantia do direito à educação de qualidade e pela justiça social e a todos aqueles que, verdadeiramente, acreditam na educação como um instrumento de transformação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da FUNDASP, através de Bolsa
Dissídio.

AGRADECIMENTOS

Aos trabalhadores da educação, especialmente aos professores da escola pública.

Ao meu Pai Maurílio (in memoriam) e a minha Mãe Iracema.

Ao amor da minha vida, Luiz, companheiro de todas as horas.

Aos meus filhos amados e tão queridos: Giovanna, Anna Luiza e João Lucca.

À professora Ivani Fazenda pela orientação, acolhimento e confiança.

Aos colegas pesquisadores do GEPI.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e ao Núcleo de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, pelo acolhimento, conhecimentos e suporte acadêmico.

“Num país como o Brasil, manter a esperança viva é em si um ato revolucionário.”

(Paulo Freire)

RESUMO

Este estudo busca analisar o papel do pesquisador na profissão de professor, na cidade de São Paulo, considerando as necessidades do Ciclo Interdisciplinar (4º, 5º e 6º Ano) do Ensino Fundamental da Educação Básica do Município de São Paulo, que pressupõem a Interdisciplinaridade como um caminho para a Autoria e o Protagonismo. Segundo o Programa Mais Educação São Paulo, esses Ciclos de Aprendizagem trabalham de modo prioritário, mas não exclusivo, a questão da autoria por meio da aprendizagem por projetos curriculares comprometidos com a intervenção social. Considerar o processo de autoria discente tem implicações no processo de ensino-aprendizagem como um todo, exige uma competência pesquisadora docente. A formação para a pesquisa é uma habilidade que faz parte do trabalho docente, mas que muitas vezes não é considerada na Educação Básica. Orientar um trabalho de autoria exige do professor um compromisso e também formação para a pesquisa. Essa exigência, no entanto, lança um desafio, pois a formação e habilidade para a pesquisa não é considerada exigência para o exercício do magistério na Educação Básica brasileira. Esta pesquisa tem por objetivo apresentar a autoria como um recurso eficaz para que se possa alcançar igualdade de condições e permanência para todos na escola pública brasileira, assim como mostrar que o trabalho com projetos no Ciclo Interdisciplinar instrumentaliza docentes e discentes a se tornarem autores nesse processo. Nesse sentido, busca-se analisar a importância da autoria interdisciplinar do professor da Educação Básica, como instrumento de garantia do direito à aprendizagem. Considerando o ponto de vista da interdisciplinaridade escolheu-se um dos projetos desenvolvidos no Ciclo Interdisciplinar para ilustração da Autoria Interdisciplinar como um elemento fundamental para superar a dicotomia ensino-pesquisa, mostrando que a pesquisa é fundamental no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Básica. Autoria interdisciplinar. Direito de aprendizagem.

ABSTRACT

This is a study is for analyze role of researchers teacher in the city of São Paulo, considering the interdisciplinary cycle (4,5 and 6 grade) needs in the town of São Paulo, that assumes that the interdisciplinary is the way for authorship and leadership.

According to the program “Mais Educação São Paulo” this cycles of learning operates in a priority but not exclusive way, the issue of the authorship by learning from curricular projects committed with a social intervention. Consider that the authorship process have consequences in the learning process, claim for a skilled researcher teacher. We believe that the formation of a researcher is a skill that is part of our teaching work, but sometimes is not considerate in the basic education. The orientation of a authorship work requires from the teacher an engagement and also from the research formation. That requirement set a challenge, because the formulation of the research skill is not considered one requirement to the magisterium practice in the Brazilian basic education. This research goal is to present the authorship as a effective resource to reach to equality and the continuity of everyone in a Brazilian public school, also to show that the work with interdisciplinary cycles project’s help teachers and students to became writers in this process. In this way we will analyze the importance of the interdisciplinary authorship of the basic education teacher, as a instrument of the assurance of the learning right, considering the interdisciplinary point of view we choose one of the projects developed on the interdisciplinary cycle for the illustration of the interdisciplinary authorship as the key to overcome the dichotomy learn-research, show that the research is the learning process key.

Keywords: Basic Education. Interdisciplinary Authorship. Learning Rights.

Lista de Gráficos

- Gráfico 1** – (A) Você considera a autoria um recurso eficaz no processo de ensino e aprendizagem no contexto do Ciclo Interdisciplinar? p.88
- Gráfico 2** – (B) Você considera que a autoria permite a igualdade de condições e permanência para todos os alunos? p. 94
- Gráfico 3** – (C) Você considera a pesquisa como um é um recurso vital no processo de ensino e aprendizagem no contexto do Ciclo Interdisciplinar? p. 96
- Gráfico 4** – (D) Você se considera um pesquisador em relação a sua prática docente? p. 99
- Gráfico 5** – (G) O trabalho que você desenvolve na sala de aula busca a formação integral do aluno? p. 101
- Gráfico 6** – (H) Na perspectiva dos Direitos de Aprendizagem, você acredita que os Cadernos de Apoio a Aprendizagem propostos com a reorientação curricular colaboram para a formação integral dos alunos? p. 103
- Gráfico 7** – (I) Na perspectiva dos Direitos de Aprendizagem, você acredita que as atividades propostas devem estar diretamente ligadas à hipótese de aprendizagem e ao contexto educativo do aluno e, por isso, um Caderno de Apoio a Aprendizagem é desnecessário? p. 106
- Gráfico 8** – (J) Na perspectiva dos Direitos de Aprendizagem - que a garantia da aprendizagem é um compromisso da família, da escola e do Estado - você acredita que as atividades propostas, nos Cadernos de Apoio a Aprendizagem, não garantem o Direito de Aprendizagem, pois está diretamente ligada a uma perspectiva educativa baseada nas expectativas de aprendizagem – onde a responsabilidade pela aprendizagem é do aluno. p. 108
- Gráfico 9** – (E) Em relação ao trabalho com projetos desenvolvidos com os alunos na nossa Unidade de Ensino, você acredita que instrumentaliza? p. 111
- Gráfico 10** – (F) Você se sente preparado para desenvolver uma prática que considera o aluno um pesquisador? p. 114
- Gráfico 11** – (A) - Você acha que os projetos desta escola estimulam a sua curiosidade? p. 124
- Gráfico 12** – (B) Você acha que o trabalho desenvolvido por seus professores auxilia nesses projetos? p. 125
- Gráfico 13** (C) O que você aprende com os projetos de sua escola auxiliam em sua vida? p.126
- Gráfico 14** – (D) Se você respondeu “sim”, de que forma os projetos te ajudam? (mais de uma resposta por aluno). p. 127
- Gráfico 15** – (E) Você gosta da escola? p. 128
- Gráfico 16** – (F) Como se sentem em relação a sua formação escolar? p. 129
- Gráfico 17** - (G) O que achou do trabalho que realizou este ano? p. 130

Lista de abreviaturas e de siglas

EMEF	ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
EMEI	ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
PEA	PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO
PMSP	PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO
PPP	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
RMESP	REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO
SMESP	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO
TCA	TRABALHO COLABORATIVO DE AUTORIA
UBS	UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – AUTORIA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
1.1 Autoria interdisciplinar nos documentos da reorientação curricular da PMSP na gestão do prefeito Haddad.	21
1.1.1 Autoria em construção.....	31
1.1.2 Autoria na aprendizagem.....	34
1.3 Autoria na obra de Paulo Freire.....	49
CAPÍTULO 2 – AUTORIA INTERDISCIPLINAR: METODOLOGIA	62
2.1 Contextos	62
2.2 A Perspectiva Metodológica Interdisciplinar de Ivani Fazenda: A Metáfora..	66
2.3 Percurso de trabalho	73
CAPÍTULO 3 AUTORIA INTERDISCIPLINAR DOCENTE E DISCENTE NA ESCOLA.....	77
3.1 A Autoria docente na educação básica	77
3.2 Interdisciplinaridade como ferramenta na construção da autoria	85
3.3 Análise do discurso dos professores	87
3.4 Análise do discurso dos alunos.....	123
3.5 Análise do Discurso dos Gestores	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICE	146
QUESTIONÁRIOS- ALUNOS.....	146
QUESTIONÁRIOS - PROFESSORES.....	148
QUESTIONÁRIO - GESTORES	151
ANEXO A	152
INTEGRAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO NA EMEF - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS 4ºANOS	152

INTRODUÇÃO

“Todas as famílias felizes se parecem entre si; as infelizes são infelizes cada uma à sua maneira.” (L. Tolstói)

Como coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, desde o início de 2012, acompanhamos cotidianamente o processo de reorganização curricular e administrativo da RMESP, que teve início em 2013, quando foi criado o Programa Mais Educação São Paulo, fundamentado no princípio do direito à educação, que considerou desde o início a participação dos educadores na construção do documento Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria. Nessa proposta, os educadores da rede refletiram e elaboraram o currículo de cada ciclo de aprendizagem: Alfabetização e Letramento no Ciclo de Alfabetização; para o Ciclo Interdisciplinar, a perspectiva da integração, interdisciplinaridade e compartilhamento e no Ciclo Autoral, a autoria na perspectiva da transformação social.

A participação nesses diálogos permitiu-nos um reencontro com a interdisciplinaridade de Ivani Catarina Fazenda, por meio de dois seminários conduzidos por um aluno do GEPI- Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade -Peterson José Cruz Fernandes. Todo o processo vivido na reorientação curricular do município de São Paulo levou-nos a um questionamento em relação à autoria provocado pela seguinte inquietação: como transpor uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina para uma relação pedagógica que considera o protagonismo diante do conhecimento? Defendemos que esse processo só é possível a partir do momento em que o professor se descobre como pesquisador. Essa descoberta em relação à autoria só é possível em perspectiva interdisciplinar da prática educativa. Esse é o desafio que a pesquisa busca responder. Nesse sentido, é importante refletir como devemos considerar as políticas públicas que subsidiam e orientam a prática docente, sobretudo na questão da autoria interdisciplinar.

A Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo – gestão 2013 a 2016 - implementou no ano letivo de 2014 o trabalho colaborativo de autoria – TCA. Esse projeto tornou-se obrigatório para a conclusão do último ciclo, 9º Ano. Os estudantes, durante o desenvolvimento desse projeto, tinham que apresentar um tema, pesquisar, dividir tarefas e redigir o trabalho. Acompanhamos na escola em que

trabalhava, como coordenadora pedagógica deste ciclo de aprendizagem, todo o seu processo de construção e apresentação. O resultado desses trabalhos trouxe grandes surpresas. O bom resultado deles foi reflexo da qualidade das pesquisas realizadas pelos alunos. A alegria com a qualidade das apresentações era visível em toda comunidade escolar.

Como coordenadora pedagógica, tivemos a oportunidade de viver outra experiência em relação à aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental II. Durante três anos - trabalhando diretamente com este segmento - ouvi muitas vezes, nos encontros de formação na escola, o relato de professores insatisfeitos que não encontravam formas de sensibilizar os alunos desta etapa da aprendizagem, para a importância dos conteúdos escolares.

Foram relatos de diferentes profissionais, um deles, em especial já estava muito desmotivado e apresentava faltas sucessivas no período anterior ao referido projeto. Entretanto, quando ele assumiu efetivamente o seu papel como orientador dos projetos, pudemos constatar que passou a se envolver muito mais nas atividades da escola, assim como a reduzir drasticamente os seus dias de ausência no trabalho, atingindo uma ausência total de faltas. A mudança em relação ao seu engajamento e comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem culminou na alteração radical de seu comportamento com os seus alunos: tornou-se mais próximo deles e o resultado dos trabalhos foi bastante produtivo, surpreendendo a todos pela qualidade com que os conteúdos escolares foram trabalhados e apresentados pelos discentes.

Observar o comportamento de alunos e professores diante do processo de construção da autoria interdisciplinar e perceber o impacto positivo e sua fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem, na vida de todos os envolvidos, despertou em nós o desejo de compreender melhor como se dá a apropriação do conceito de autoria interdisciplinar e como efetivar essa prática no cotidiano escolar. Tal participação deu origem ao nosso ingresso no doutorado do Programa de Educação: Currículo de uma universidade particular da cidade de São Paulo, no grupo orientado por Ivani Fazenda – GEPI. O ingresso neste grupo de pesquisa foi uma tentativa de investigar e entender mais profundamente esse contexto interdisciplinar, visando a contribuir para um repensar sobre o conceito da autoria interdisciplinar e a relevância de sua prática na educação básica brasileira.

Para isso, realizamos uma pesquisa que tem como propósito apresentar a autoria interdisciplinar como um recurso eficaz para que se possa alcançar a igualdade de

condições e permanência na escola pública brasileira de todos os seus integrantes, assim como mostrar que o trabalho com projetos no ciclo interdisciplinar instrumentaliza docentes e discentes a se tornarem autores nesse processo.

A fim de alcançarmos esse objetivo, procuramos responder, com este estudo, às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Em que medida a autoria é um recurso eficaz no processo de ensino-aprendizagem no contexto do ciclo interdisciplinar para que se alcance igualdade de condições e permanência para todos os alunos?
2. Os professores desse ciclo entendem a pesquisa como um recurso vital nesse processo, considerando a formação integral dos alunos?
3. Os alunos percebem a importância da autoria como um recurso significativo em seu processo de aprendizagem?
4. Os cadernos de apoio à aprendizagem colaboram para a formação integral dos alunos do ciclo interdisciplinar?
5. O professor considera que o trabalho com projetos no ciclo interdisciplinar os instrumentaliza, assim como os discentes a se tornarem autores no processo de ensino e aprendizagem?
6. Os professores se sentem preparados para uma prática docente que considera o aluno um pesquisador?

A principal motivação para a elaboração desta pesquisa surgiu a partir do nosso acompanhamento cotidiano, na função de coordenadora pedagógica, do processo de reorganização curricular e administrativa da Rede Municipal de Ensino de São Paulo com base no Programa Mais Educação São Paulo, previamente mencionado, fundamentado no princípio do direito à Educação.

Para a implementação desse programa, deveria haver adesão da escola, da coordenação, dos professores e dos alunos. Entretanto, a reação inicial de muitos professores foi a de não adesão ao programa. Posteriormente, após alguns encontros e conversas, houve alguma adesão voluntária tanto por parte da docência, quanto por parte dos alunos. Diferentemente da forma anterior utilizada na docência da escola pesquisada, pertencente à Rede Municipal de Ensino de São Paulo, os alunos que participaram do programa não foram tratados conforme o modelo de ensino tradicional – engessado - mas como “alunos-autores”. Assim, como parte do processo, eles pesquisaram diferentes temas e os apresentaram para a comunidade escolar, indicando uma transformação altamente positiva ao que se refere à aprendizagem – reação também advinda dos

professores que aceitaram participar do desafio proposto pela reorientação curricular da PMSP na gestão do prefeito Haddad. Essa mudança no comportamento dos alunos e dos professores despertou o interesse pelo estudo sobre autoria interdisciplinar, justificando a nossa pesquisa, como aluna do Programa de Pós-Graduação: Currículo e como coordenadora pedagógica da Rede Municipal de São Paulo.

O acompanhamento e reflexão sobre a realidade com a qual eu estava lidando motivou-nos a buscar maior embasamento teórico sobre o tema “autoria interdisciplinar”, fundamental para o Programa Mais Educação São Paulo. Contudo, ao realizar pesquisas na área, observamos que existia uma grande lacuna nesse sentido, tanto em relação ao aluno quanto ao professor. Consequentemente, o fato apontou para a necessidade de haver pesquisas sobre o professor enquanto “professor-autor” e sobre o aluno com habilidade para a “autoria”, na perspectiva interdisciplinar da educação integral.

Por outro lado, apesar de praticamente não haver pesquisas na área sobre esse tema, em nossa prática como professora da escola pública da educação básica, temos observado que a autoria interdisciplinar docente está contida nos planejamentos, na avaliação diagnóstica, no levantamento diário das hipóteses de aprendizagem dos alunos, nos projetos desenvolvidos para alcançar os objetivos propostos, nas impressões do professor a respeito das práticas desenvolvidas no trabalho, no comportamento investigativo, nas propostas metodológicas, para as diferentes hipóteses de aprendizagem levantadas ao longo de um ano letivo. Esses registros alimentam diariamente o Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) e são materializados na forma de portfólios de cada turma.

Entretanto, mesmo que os professores da escola realizem diariamente esse trabalho interdisciplinar de investigação e de registro, para que possam inserir informações no SPG; muitas vezes, não concebem, ou melhor, não parecem compreender claramente que o trabalho que eles desenvolvem é científico, considerando que os registros são instrumentos de investigação para a prática educativa. Essa falta de consciência a respeito de o professor da Educação Básica ser um cientista da educação faz com que a prática docente perca parte de sua riqueza, quer seja pela inexistência de um método científico ou pela baixa conscientização sobre a importância de um olhar interdisciplinar de pesquisador a respeito dos fenômenos cotidianos da prática docente e do seu registro.

Além disso, não existe uma formação, ou mesmo exigência, no ensino superior, que fomente a prática de pesquisa dos licenciados no ambiente escolar, visto que ela geralmente está reduzida às exigências curriculares – ao trabalho de conclusão de

curso, por exemplo – não avançando na formação pedagógica e nas práticas docentes. Dessa forma, uma vez formado, o professor tenderá a enfrentar dificuldades na apropriação do conceito de “professor-autor” e na construção interdisciplinar do conhecimento, o que pode representar um grande obstáculo para que as novas atribuições, no trabalho docente, no ciclo interdisciplinar, ocorram de forma efetiva, isto é, considerando o aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem, na perspectiva da educação integral, com habilidade para a “autoria interdisciplinar”.

Considerar o aluno protagonista é uma forma de garantir a toda criança e adolescente o direito à educação com igualdade de condições para além do acesso, ou seja, para a sua permanência na escola. O processo de autoria interdisciplinar docente e discente é um instrumento valioso para a garantia de condições de permanência do aluno na escola, pois sua existência criaria condições efetivas, para que o conhecimento escolar se tornasse mais significativo para o aluno, assim como poderia proporcionar maior apoio ao professor, levando-o a reflexões sobre o seu papel enquanto professor-pesquisador, fortalecendo, assim, o processo de ensino-aprendizagem.

O direito à educação como fundamento maior dessas diretrizes está fortemente associado ao exercício da cidadania, uma vez que a educação como processo de desenvolvimento do potencial humano garante o exercício dos direitos civis, políticos e sociais. De acordo com Cury (2002)

[...] seja por razões políticas, seja por razões ligadas ao indivíduo, a educação foi tida historicamente com um canal de acesso aos bens sociais e à luta política e, como tal, também um caminho de emancipação do indivíduo. Pelo leque de campos atingidos pela educação, ela tem sido considerada, segundo o ponto de vista dos diferentes grupos sociais, ora como síntese dos direitos civis, políticos e sociais, ora como fazendo parte de cada um desses direitos. (p.104 e 105).

Nessa perspectiva, todos os alunos da educação básica têm o direito de aprender, devendo, de fato, contar com o comprometimento do governo, das políticas públicas, da escola, do seu corpo diretivo e docentes – enfim, de todos aqueles que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem – quanto ao processo formativo de cada aluno. Esse compromisso com a aprendizagem, enquanto direito, exige mudanças na prática de ensino, uma vez que, para isso, a escola deve avançar para além do papel de mero transmissor de conhecimentos, permitindo que o aluno desenvolva autonomia na aprendizagem escolar

Nessa ótica, o professor passa a ocupar o lugar de mediador entre aquilo que o aluno tem e o de que ele precisa se apropriar, e o papel de pesquisador que busca registrar e investigar a realidade enfrentada pelos alunos em ambiente interno e externo da sala de aula, assim como suas produções e formas de aprendizagem, refletindo continuamente sobre suas ações, enquanto docente e facilitador nesse processo. É fundamental que essa postura interdisciplinar investigativa e reflexiva do professor, como pesquisador e mediador do processo de ensino-aprendizagem, recorrente e consciente na prática da pesquisa, passe a ser uma exigência também na prática docente.

Os professores realizam esse trabalho de investigação; mas, muitas vezes, não concebem que o trabalho que desenvolvem é científico. Para muitos professores, as observações avaliativas e os registros que realizam cotidianamente são instrumentos do trabalho diário, mas não uma atividade consciente de pesquisa. Essa falta de consciência do professor da educação básica ser um cientista da educação – intelectual da educação básica - faz com que a prática docente perca parte da sua riqueza, justamente pela inexistência de um método científico, ou pela falta de consciência sobre a importância dos registros e de um olhar de pesquisador nos fenômenos cotidianos da prática docente. Nessa perspectiva, da autoria no processo de ensino-aprendizagem da educação básica é que propomos este estudo.

Esta tese está estruturada em Introdução, Capítulos 1 a 3 e Considerações Finais.

Na Introdução, apresentamos o panorama geral da pesquisa, a descrição da escola pesquisada e a forma como o trabalho foi encaminhado para a unidade de ensino.

No Capítulo 1, abordamos a autoria interdisciplinar nos documentos de reorientação curricular da PMSP na gestão de 2012 a 2016 e as proposições que os educadores de cada área de ensino apontaram para a construção do currículo na cidade de São Paulo. O currículo proposto para a cidade abrange todas as escolas da capital paulista, e neste trabalho apontaremos como essa perspectiva de currículo se apresenta em uma dessas unidades escolares, considerando o trabalho desenvolvido na perspectiva interdisciplinar, à luz de Ivani Fazenda (1979, 1983, 1985, 1991, 1992), e na perspectiva emancipatória, com base em Paulo Freire (1987, 1996, 1997, 2006), e como essas perspectivas podem contribuir para a garantia dos direitos de aprendizagem.

No Capítulo 2, abordamos a trajetória metodológica da pesquisa, explicitando o caminho percorrido, o *locus* da pesquisa, os sujeitos interlocutores, os critérios de escolha desses sujeitos e os instrumentos utilizados para a análise dos dados coletados.

No Capítulo 3, tratamos dos dados obtidas na pesquisa, sua análise em relação à autoria interdisciplinar na unidade de ensino pesquisada e discussão dos resultados tendo como base os direitos de aprendizagem. A análise foi realizada sob a perspectiva da interdisciplinaridade proposta pelo ciclo de ensino, a partir dos questionários semiestruturados preenchidos pelos professores envolvidos com o ciclo interdisciplinar, enquanto a autoria interdisciplinar discente foi analisada tendo como base os questionários estruturados respondidos pelos alunos desse ciclo.

Nas considerações finais, confrontamos os resultados obtidos com o objetivo inicial da pesquisa, apontando as suas eventuais limitações e salientando as recomendações para futuros estudos que pretendam contribuir com novas revelações sobre o tema aqui investigado.

CAPÍTULO 1 – AUTORIA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.” (Paulo Freire)

Neste primeiro capítulo, apresentaremos a fundamentação teórica deste estudo, percorrendo sobre a autoria interdisciplinar nos documentos da reorientação curricular da PMSP, na gestão do prefeito Haddad, e as proposições que os educadores de cada área de ensino apontaram para a construção do currículo na cidade de São Paulo; a autoria interdisciplinar à luz de Ivani Fazenda; e a autoria interdisciplinar na perspectiva emancipatória, com base em Paulo Freire, observando como essas perspectivas podem contribuir para a garantia dos direitos de aprendizagem.

1.1 Autoria interdisciplinar nos documentos da reorientação curricular da PMSP na gestão do prefeito Haddad.

Os documentos da Educação Básica que organizam e norteiam políticas públicas educacionais têm o objetivo de assegurar uma formação básica comum a todos os brasileiros, considerando a extensão e a diversidade cultural do nosso país.

Conforme dispõe o Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que trata desta questão, observamos que: “[...] é dever do Estado, para com a educação, fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988). Para orientar as políticas públicas em relação à Educação Básica brasileira - a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Art. 9º, Inciso IV - incumbe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

O documento elaborado pelo MEC (2012), Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental, dispõe que o objetivo da educação básica é assegurar, como um direito a todos os alunos, uma formação

comum, considerando a extensão e a diversidade cultural brasileira. Isso só será possível a partir da construção de um currículo, no que se refere à União, aos Estados e aos Municípios - que têm como princípio a garantia de direitos de aprendizagem. Nesse documento que trata da garantia de aprendizagem - como princípio - às crianças no ciclo de alfabetização da educação básica, observamos que, para além da garantia de matrícula na educação básica, cada criança brasileira tem garantido - também por princípio - o direito de aprender. Esse direito à aprendizagem - de ler e compreender os diferentes portadores e seus respectivos contextos, de acessar o conhecimento histórico, cultural, político, econômico brasileiro e a interferência que essa informação traz para o sujeito - que parece óbvio representa, na realidade, um grande desafio da educação básica brasileira.

A dificuldade para garantir que todos os alunos alcancem a capacidade de ler o mundo está diretamente relacionada à grande desigualdade em relação ao atendimento das necessidades dos alunos. As propostas curriculares hegemônicas não atendem à necessidade da educação brasileira, uma vez que genéricas, não alcançam a realidade de todas as escolas e não atendem ao objetivo da Constituição de 1988, que considera a extensão e a diversidade do Brasil. Neste contexto e na perspectiva do direito da aprendizagem é imprescindível que professor e escola possam pensar e propor um currículo que atenda a uma formação básica comum, ao mesmo tempo que considere e signifique o contexto e a realidade do aluno no processo de aprendizagem.

[...] alfabetização como um processo de aprendizagem que culmina na participação ativa das crianças, em diferentes espaços sociais, em situações em que possam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia. Para tal, é explicitada no documento, que atualmente compõe o Caderno de Apresentação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a defesa de que haja, no Ciclo de Alfabetização, um ensino sistemático do sistema de escrita, de modo articulado às práticas de leitura/escrita/oralidade presentes nos diferentes componentes curriculares. (MEC, 2012, p.16)

Construir um currículo que atenda às necessidades do aluno, ao mesmo tempo que promova e amplie seu repertório cultural, exige dos profissionais do ensino uma investigação do contexto de cada aluno e da comunidade em que a escola está inserida e o conhecimento de propostas educativas que contemplem essa realidade. Essa construção de um currículo que abarque a diversidade e transforme os tempos e os espaços escolares exige um profissional reflexivo, capaz de investigar e propor ações que garantam a cada aluno o direito de aprender. É justamente esse protagonismo diante do processo de ensinar

e de aprender, de observador do ambiente e de transformador da realidade, que nomeamos neste estudo, como autoria docente e discente.

Como coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, participamos ativamente do processo de reorientação curricular na gestão de (2013-2016), que resultou no documento *Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria*. Nessa coleção, cada área do conhecimento propõe um currículo que considera os direitos de aprendizagem (direito inalienável de aprender); as infâncias (abrangendo os sujeitos potentes e autônomos em sua integralidade, a diversidade cultural brasileira, o território); a autoria e o protagonismo dos educadores e educandos da Rede Municipal de Ensino.

Esse documento é “[...] fruto de um movimento coletivo, articulado sob a premissa de uma escuta do diálogo constante, em que se destaca a autoria e o protagonismo dos(das) profissionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo” (SME, 2016, p. 7). Foi construído coletivamente, com o intuito de promover reflexões e auxiliar na elaboração e construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola do município, sendo uma proposta preparada e produzida por educadores, em amplo debate, tendo como foco a garantia dos direitos de aprendizagem, objetivos comuns e específicos, respeitando-se a área do conhecimento.

Um elemento integrador das disciplinas, nessa proposta de reorientação curricular, foi a escuta atenta e a reflexão por pares, em um movimento de cooperação que possibilitou aos educadores a construção de instrumentos potentes para a ação educativa. Segundo Apple,

essas histórias lembram que o significado mais poderoso da democracia não é formado pela capciosa retórica política, mas nos detalhes da vida cotidiana. Nessas escolas, as pessoas levam a sério as realidades do desenvolvimento do currículo, do ensino e da avaliação dos estudantes e professores que precisam cooperar para que as escolas realmente funcionem. Dizer que essas pessoas estão comprometidas com essas questões podem parecer uma reafirmação de óbvio; afinal de contas, os mesmos tópicos fazem parte de quase toda conversa sobre “reforma” [...]. Mas o notável desses educadores é que se recusaram a permitir que a escassez de recursos financeiros, as regulamentações burocráticas muitas vezes despropositadas e as imensas pressões e demandas sociais impostas às escolas impedisse a construção de experiência educacional que fazem uma diferença real na vida de seus alunos. (2001. P.154).

Cada área do conhecimento presente no documento *Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria* contempla a autoria

como um elemento central do direito de aprender. Vejamos alguns trechos presentes na apresentação do documento de algumas dessas áreas.

No que tange à Matemática, é indicado que essa área de ensino tem como foco “[...] os Direitos de Aprendizagem em Matemática, sob demanda interdisciplinar, evidenciando ações para desenvolvimento de autoria, abordando os temas por Ciclos (Interdisciplinar e Autoral) e o currículo” (SME, 2016, p. 5). A elaboração desse documento ocorreu após extenso estudo dos direitos humanos, mais especificamente dos direitos pessoais e sociais, sendo escrito

[...]de forma coletiva, não prescritivo e aberto a debates em situações de formação ou de ações nas Diretorias Regionais e Escolas. As abordagens nele contidas buscam estabelecer relações entre a Matemática e as diversas manifestações culturais, lúdicas e investigativas, que considerem as possíveis interações entre conhecimentos, e que vão além das específicas do componente curricular Matemática. A escrita do documento ocorreu após estudos dos direitos humanos, especificamente dos de primeira e segunda geração, relativos aos direitos pessoais e sociais (SME, 2016, p.5)

O documento que se refere à Língua Inglesa destaca a formação crítica dos alunos da Rede a partir da perspectiva da função social desse idioma, sublinhando que “As noções de natividade e de homogeneidade linguística e cultural são questionadas, justificando nossa opção pelo ensino de Inglês como Língua Franca a fim de valorizar os usos criativos e locais da língua.” (SME, 2016, p. 5)

No que se refere ao documento de Educação Física, o Direito de Aprendizagem considera a perspectiva descolonizadora do currículo.

A Educação Física como linguagem, com o objetivo de trazer aos professores e professoras da RME uma reflexão atual sobre a necessidade premente de trazer outras vozes e saberes ao cotidiano escolar, apoiados numa perspectiva descolonizadora do currículo e em correntes da teoria pós-estruturalista, como a dos estudos culturais. Os direitos de aprendizagem e os eixos estruturantes marcam o ponto de partida ético-político para o desenvolvimento curricular, assentado na proposta de ciclos e interdisciplinaridade. Aqui se apresenta um diálogo mais direto com a prática docente cotidiana, ao se organizar os eixos como passos inter cruzados dessa atuação, por meio dos direitos de aprendizagem. Do ponto de vista epistemológico, a presente escrita traz como fundamento ético-político uma perspectiva curricular crítica e emancipatória. Ao falarmos de uma perspectiva crítica, referimo-nos às teorias que desnaturalizam e desfeticizam as relações de dominação, que apontem para a construção social e, portanto, histórica do conhecimento e da realidade. Ao defender-se uma perspectiva

emancipatória, referimo-nos ao compromisso do currículo com o interminável processo de luta contra todas as formas de opressão e discriminação. (SME, 2016.p.5)

O documento de Geografia, elaborado de forma coletiva por educadoras e educadores da rede, a partir de uma perspectiva freiriana, nos anos de 2015 e 2016, apresenta um conjunto de reflexões a respeito do currículo dessa disciplina, considerando, de forma crítica, a possibilidade de outros entendimentos sobre a formação socioterritorial do Brasil e de São Paulo, observando como isso incide no currículo do município. Em sua apresentação, consta que

Iniciamos essa escrita elegendo alguns princípios “suleadores” que fazem parte também do corpo do texto, são eles: o ensino de Geografia e a interdisciplinaridade, a intelectualidade de professoras(es), a Geografia e as questões étnico-raciais, a Geografia e os Ciclos de Aprendizagem, a Geografia e o Município de São Paulo, os direitos de aprendizagem e as infâncias e adolescências presentes na Rede Municipal de Ensino.

Vocês encontram nesse documento um conjunto de reflexões que nos provoca a sair de uma zona de conforto e repensar nossa práxis, portanto nega-se assim uma prescrição curricular com sequências didáticas prontas que orientam o trabalho em sala de aula e, na maioria das vezes, retira a autonomia e a criatividade.

O primeiro ponto a ser destacado nesse sentido são perguntas relacionadas aos legados culturais dos povos nativos que aqui viviam (antes da chegada dos colonizadores europeus) e ainda vivem, e também dos povos raptados da África, que em suas relações, construções e resistências possibilitam outros entendimentos sobre a formação socioterritorial do Brasil e de São Paulo, e como isso incide no currículo.

Há também um cuidado para equilibrar as contribuições científicas e o saber popular herdado das três matrizes étnico-raciais formadoras do povo brasileiro. Atualmente também podemos agregar a essas matrizes a contribuição de povos migrantes recentes que contribuem para formar um país com ampla diversidade socioespacial.

Contrapondo a repetição de práticas escolares reducionistas, propomos práticas reflexivas e criativas. Sugerimos a investigação e a interdisciplinaridade como formas possíveis para superar a fragmentação da ciência. O espaço e o território não estão apenas no papel dos livros didáticos e/ou espalhados pelo mundo abstrato de conhecimentos distantes da vida, a escola e os bairros são pontos de partida para analisar o acontecer da vida. As categorias propostas no documento constituem e se apresentam no viver cotidiano dos locais nas diferentes escalas que se entrecruzam nas vidas de estudantes e educadoras(es), a promoção de experiências interdisciplinares pode contribuir para revelarmos isso por meio do processo de ensino e aprendizagem. (SME, 2016.p.5)

O documento de História propõe para o currículo dessa disciplina no município de São Paulo “[...] uma concepção de ensino e aprendizagem para o ensino de

História voltada para um projeto de cidadania plena, democracia substantiva, emancipação plural e a esperança constante de um novo mundo possível.” (SME, 2016, p. 5). Para essa concepção, propõe que

Em contraste com as produções de textos curriculares fundamentados em propostas de elaboração verticalizadas e, ao mesmo tempo, sem assumirmos a pretensão do ineditismo, esse processo de escrita se desenvolveu por meio de uma escuta qualificada, na tentativa de contemplar as vozes da Rede Municipal de Ensino - RME, em seminários, reuniões e debates regionais organizados por grupos de trabalho, num movimento amplo entre as educadoras e educadores.

Na leitura desse documento, convidamos vocês a problematizá-lo em suas transformações significativas. Acenamos a pensá-lo em suas mudanças práticas, como uma reorganização dos conteúdos, onde os direitos de aprendizagem estejam presentes de forma objetiva e possível.

Para tal, no conhecimento dos tempos vividos pelas pessoas, o compartilhamento das diferenças e do equilíbrio dos registros legados pela experiência humana exige uma concepção de ensino e aprendizagem para o ensino de História voltada para um projeto de cidadania plena, democracia substantiva, emancipação plural e a esperança constante de um novo mundo possível. Isso significa mexer com crenças, convicções e valores pessoais e coletivos, pautados por culturas consideradas como únicas e verdadeiras; significa descolonizar práticas pedagógicas que ainda se articulam por concepções de organização curricular que banalizam e tornam insignificantes as práticas culturais ditas como “anormais” e “populares”, propiciando assim o: “perigo de uma única história”.

É necessário, portanto, construirmos projetos curriculares com um conceito de História que dê conta de reconhecer os direitos de aprendizagem de todas as culturas e pessoas, especialmente as que tiveram suas histórias negadas ou subalternizadas suas diferenças e afirmar suas identidades positivamente.

Para estudar esta proposta de conceituação curricular elaborada para o ensino de História na Cidade de São Paulo e o reconhecimento de tais direitos, este trabalho encontra-se estruturado em seis capítulos. O capítulo inicial apresenta um diálogo que tem como objetivo elucidar quais são os pontos principais e considerados inegociáveis para o trabalho no componente de História. No segundo capítulo, constituímos um breve painel sobre as principais correntes historiográficas, sumariando os debates estabelecidos em torno destas concepções e do “projeto de país”. Já no terceiro capítulo, discorreremos mais dedicadamente sobre as concepções de História e de ensino de História; em seguida, respectivamente, nos demais capítulos, encaminhamos as discussões relacionando a temática do currículo com a especificidade do componente, desdobrando-se na problematização das estratégias e ações de ensino.

De tal modo, o convite às possibilidades de leitura é fundamental para as futuras contribuições, análises e reflexões acerca daquilo que nomeamos como descolonização do currículo; na construção de um processo educativo cujos debates historiográficos persistam numa perspectiva descolonizadora, sob o currículo crítico e no âmbito do Ciclo Interdisciplinar e Autoral com base nos direitos de aprendizagem. (SME, 2016.p.5)

O documento de Língua Portuguesa é resultado de um trabalho coletivo e colaborativo dos professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Propõe um currículo que considere o contexto histórico da Língua Portuguesa e, portanto, a variedade linguística que a constitui e a importância dessa disciplina como ferramenta estruturante da linguagem e sua importância para a aprendizagem. Em sua apresentação, indica cada parte que o compõe, concluindo com um convite ao diálogo, ao trabalho de parceria e à autoria.

Em sua primeira parte, encontram-se proposições que respondem às questões linguísticas historicamente constituídas no Brasil, país formado pelo encontro de culturas provenientes das mais diferentes regiões do planeta, num processo marcado pela colonização. Observa-se a diversidade de línguas, bem como as variedades linguísticas que formaram e formam a realidade linguística brasileira, e seus efeitos para o ensino de Língua Portuguesa na escola básica.

Na segunda parte do documento, discutem-se concepções de linguagem a referenciar o ensino de Língua Portuguesa na escola, em uma proposta de aprendizagem em que todos os que participam do trabalho pedagógico contribuem com seus conhecimentos próprios de linguagem para a construção coletiva de um conhecimento compartilhado, solidário. Assim, o texto propõe que é direito do educando se apropriar dos conhecimentos científicos, culturais, linguísticos e literários produzidos historicamente, os quais se somam àqueles que os sujeitos da aprendizagem trazem para a escola como produtores de língua, de literatura, de cultura e de conhecimentos.

Na parte terceira, discute-se a concepção de currículo em que se fundamenta o documento. Numa perspectiva interdisciplinar, observa-se que o componente curricular não se encerra em si mesmo, uma vez que um de seus objetivos principais é o de suscitar mobilizações que orientem para um trabalho contextualizado, para um trabalho em parceria entre os professores, em resposta às possibilidades de diálogos interdisciplinares.

Por fim, na última parte do documento, se apresentam relatos de práticas elaboradas e desenvolvidas por colegas da Rede Municipal, experiências inspiradoras que respondem ao que se propôs ao longo do texto, em relação às concepções de linguagem e de currículo nele discutidas.

Em seu caráter mobilizador, o documento se propõe como um convite permanente ao diálogo, ao trabalho em parceria, à produção da autoria nos espaços educativos da Cidade de São Paulo! (SME, 2016.p.5)

A apresentação do documento de Ciências revela uma proposta democrática, construída “[...] por meio do diálogo, escuta sensível, respeitosa e da participação dos Educadores e Educadoras em todo o processo de discussão, elaboração e tessitura do texto” (SME, 2016, p. 5). O documento considera a Ciência em seu contexto histórico, na perspectiva de valorização dos saberes populares e da essência do conhecimento científico, em construção permanente, opondo-se à ideia de verdade absoluta.

Lê-se na primeira parte do documento – A História do ensino de Ciências no Brasil um panorama do conhecimento produzido em nossa terra: válido e útil em uma série de contextos, ainda hoje. O texto aponta vários exemplos históricos envolvendo o conhecimento dos povos indígenas e africanos raptados de seu continente de origem. Essa discussão se estende, com dados sobre a ciência e seu ensino no período colonial, no Império, na Primeira República e chega ao século XX, considerando documentos oficiais mais recentes e uma abordagem singular na estruturação do presente documento.

A natureza do Componente Curricular é alvo de reflexão na segunda parte – A concepção do Componente, quando se explicita a concepção epistemológica que orientou a edificação deste texto. O conhecimento científico é apresentado como tentativo e conjectural, em sua essência, sujeito a revisões e alterações, opondo-se à ideia de verdade absoluta. O texto explica a importância que a observação e a experimentação ocupam no ensino de ciências, justamente para incentivar a dúvida e a investigação crítica.

O currículo e o Componente, título da terceira parte do documento, tem início com uma reflexão acerca do conhecimento científico na escola e com o ensino e aprendizagem de conceitos científicos. A seguir, são apresentados os direitos de aprendizagem, configurando uma nova arquitetura curricular que se vale da metáfora da árvore, com um tronco temático principal, correspondendo à construção do conhecimento científico, enraizado no contexto histórico, multicultural e social que sustenta o componente curricular Ciências Naturais e se desdobra em direitos a serem garantidos ao longo de todo Ensino Fundamental. Esse tronco sustenta uma copa com três grandes ramos temáticos: Cidadania e Qualidade de Vida; Universo; Sustentabilidade que permitem aprofundamentos ao longo dos Ciclos: Interdisciplinar e Autoral.

Em sua formulação, os Direitos de Aprendizagem ressaltam a relação das Ciências Naturais com o mundo contemporâneo e sugerem conteúdos conceituais a serem desenvolvidos em situações do contexto de cada realidade, detalhando os mais indicados a cada caso.

A última parte do documento denominada Estratégias e Ações traz quatro relatos de práticas desenvolvidas pelos Educadores e Educadoras da Rede Municipal de Ensino, relevantes para sugerir e ilustrar possibilidades de concretizar os direitos apontados, em situações reais de ensino-aprendizagem.

Vale destacar que os relatos evidenciam temas preciosos e amplamente discutidos no Programa Mais Educação São Paulo, como interdisciplinaridade, construção de conhecimento numa perspectiva relacional, (re)significação de tempos e espaços e docência compartilhada, que continuamente estão presentes nas formações e horários de estudo coletivos.

Este documento construído a muitas mãos nos convida a discussões, complementadas e afirmadas na prática de educadores das escolas do Município de São Paulo, e se propõe a provocar reflexões e a constante busca por um ensino que garanta a Qualidade Social da Educação, assegurando assim a aprendizagem de todos os estudantes. (SME, 2016.p.5)

O documento de Arte, em sua apresentação, faz um convite à reflexão “[...] sobre a Arte na escola e as possibilidades que ela oferece à experiência de criação e à produção de sentido simbólico sobre e em diálogo com a sociedade.” (SME, 2016, p. 5).

Este documento nasceu e se apresenta na pedagogia da pergunta e da esperança, levando em consideração o cotidiano do professor de Arte. Como em toda produção coletiva, que emerge das discussões, diálogos e conflitos, temos aqui um documento escrito a partir de múltiplos olhares e vozes dos professores parceiros, juntamente com quatro assessores das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, que discutiram as propostas sobre a Arte e a Educação nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. O resultado deste longo processo de trabalho é composto não somente pela diversidade de ideias, propostas e experiências de seus autores, mas também por suas singularidades. Trata-se de um documento cujos objetivos se voltam para a construção de um currículo crítico e problematizador, destacando as inúmeras matrizes culturais, étnicas e raciais do nosso país, a Arte na escola como conhecimento e linguagem e suas contribuições nos processos de ensino e aprendizagem.

Neste documento, encontraremos títulos que poetizam questões pedagógicas e artísticas. Na primeira parte, denominada O princípio do diálogo, discorreremos sobre a história do componente curricular de Arte na Rede e, ao propormos o Manifesto, objeto poético também utilizado pelos artistas, declaramos os direitos de aprendizagem, trazendo contribuições para a reflexão curricular nos três ciclos, em especial, ampliando e aprofundando a questão da interdisciplinaridade e da autoria. Aqui a questão da autoria também é afirmada na relação entre ser artista e ser docente.

As reflexões sobre o componente e o currículo destacam-se nas propostas em pensar e repensar o espaço da arte na escola, bem como a relação entre a contemporaneidade, a arte e o ensino. Finalizamos a primeira parte apresentando considerações sobre a avaliação em Arte. Na segunda parte temos os Caminhos das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, na qual estão presentes as especificidades de cada linguagem como direitos de aprendizagem, apresentando as suas estratégias de ações.

Ao longo das duas partes são enfatizadas as quatro dimensões: direito de experienciar e compreender a Arte; direito de inter-relacionar a Arte com a pluralidade cultural brasileira; direito de criar; direito de perceber e expandir a Arte como expressão humana em todos os seus âmbitos.

Reafirmamos a autonomia e autoria docente para elaborar, pesquisar e criar projetos, encontrando caminhos – singulares, próprios e contextualizados - de investigação artística e pedagógica que se instauram nas redes de relações de cada unidade educacional.

O texto se apresenta em processo, como instrumento de conhecimento que pode ampliar a intervenção da Arte na realidade social. É tessitura, tecelagem, movimento.

Por fim, reiteramos o convite ao diálogo, para que vocês possam dar forma, sentido e voz a este documento, contribuindo para que a Arte aconteça na escola, na sociedade e na vida. (SME, 2016.p.5)

Conforme pode ser verificado nos trechos citados há pouco, extraídos da apresentação das disciplinas da educação básica brasileira, mais especificamente da

educação básica em São Paulo, cada área do conhecimento contida nos documentos da Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, na perspectiva dos direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral, concebe a autoria como uma marca no direito de aprender.

A autoria é o processo consciente, intencional, livre e responsável pela construção do nosso ser a partir de nossas circunstâncias e dos legados que nossas histórias nos deixaram. A autoria é considerada como um direito e uma forma de reconhecer, investigar, implementar, cultivar todas as dimensões essenciais do que somos. Mas a composição da autoria, passa pela liberdade e iniciativa de cada um se compor com a sua história e com os conhecimentos disponíveis e reconstruídos. A liberdade construída nos faz autores da própria vida, sempre em articulação com a sociedade, com os territórios, com as pessoas, com o outro, com as múltiplas e quase infinitas redefinições vivas do bem e do belo. (SME, 2016.p.5)

Este percurso metodológico garantiu condições para a construção de uma proposta curricular, que considerou a diversidade nesse processo, ao convidar educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo a participar ativamente da proposta de reorientação curricular para a cidade de São Paulo. Nessa perspectiva, os sujeitos da aprendizagem dialogaram com o currículo que estava sendo construído para a Cidade. Esse movimento de reconhecimento e respeito ao professor, como conhecedor da prática educativa, é um passo extremamente importante para um currículo crítico e emancipatório no viés dos direitos de aprendizagem.

Conforme bem salientado no documento anteriormente citado, é imprescindível que na escola brasileira sejam aceitos, respeitados e defendidos os sujeitos da aprendizagem (e toda a especificidade que envolve esse sujeito, seja na infância, na adolescência, ou na idade adulta); que haja diálogo sobre um currículo que ocupe o lugar que é lhe devido; que haja reconhecimento intelectual por quem é responsável pelo ensino na escola de educação básica no município - protagonista do ato educativo/intelectual - responsável pela avaliação e pela proposição curricular do município. Um processo de reorientação curricular que reconhece o professor como intelectual da educação básica, responsável pela avaliação e pela proposição curricular do município é uma ação transformadora.

No que tange à Rede Municipal de Ensino de São Paulo, esse processo de reorientação curricular permitiu a reflexão e a denúncia dos efeitos nocivos de um currículo prescritivo e hegemônico que não considerava diversos aspectos fundamentais na educação escolar municipal, como, por exemplo, a importância estruturante das

discussões étnico-raciais e de gênero no currículo da cidade, assim como a urgência de sua descolonização.

Concluimos este primeiro item do Capítulo 1, salientando que, nesta perspectiva que reconhece a importância do educador como protagonista na construção de um currículo que tenha como princípio o direito inalienável à aprendizagem, cada aluno matriculado na Rede Municipal de Ensino de São Paulo passa a ter o direito de aprender, de se reconhecer nos conteúdos escolares, de ser protagonista do seu processo de aprendizagem, de tornar-se leitor e autor do conhecimento.

1.1.1 Autoria em construção

A primeira vez que pensamos a respeito do conceito de autoria foi na banca de defesa de mestrado, em 2014, quando nos conduziram a um processo de reflexão crítica sobre a proposta curricular da gestão em curso, do prefeito Fernando Haddad e a nossa prática na escola. Ao ser questionada pela professora Marina Feldman quanto à opinião a respeito da proposta curricular daquela gestão, argumentamos que a questão da autoria proposta para os ciclos era, sem dúvida, o ponto inovador da proposta curricular que Haddad havia proposto.

A resposta relacionada à reflexão sobre a prática de nosso trabalho, como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II, referia-se à proposta de organização por ciclos de aprendizagem – ciclos de alfabetização (1º ao 3º Ano), interdisciplinar (4º ao 6º Ano) e autoral (7º ao 9º Ano), dividida entre fundamental I (1º ao 5º Ano) e fundamental II (6º ao 9º Ano). Nesta proposta por ciclos de aprendizagem é possível um tempo maior para que o aluno alcance as habilidades e competências esperadas para a etapa em questão. A retenção só ocorre no fim do ciclo autoral, 3º Ano, e no fim do ciclo interdisciplinar, 6º Ano. No ciclo autoral - apesar de ser nomeado ciclo - a retenção acontece em todos os Anos, 7º, 8º e 9º; no entanto, o ciclo autoral apresentava na gestão de 2012 a 2016 a exigência de apresentação de um trabalho colaborativo de autoria – TCA - no fim do Ciclo, 9º Ano. Essa exigência do TCA trouxe mudanças significativas na organização e no planejamento escolar da escola.

Na rotina do trabalho, observávamos que muitos professores tinham dificuldade em encontrar o caminho (sentido) para significar os conteúdos escolares. Era comum ouvir dos professores que os alunos se mostravam desinteressados em relação às

aulas, ao processo de aprendizagem, que não tinham consciência da importância do estudo e que não se preocupavam com o resultado das provas que faziam. Muitos professores relacionavam esse comportamento à progressão automática, visto que os alunos sabiam que não precisavam fazer nada para serem aprovados e associaram a nova reorientação curricular a um caminho conhecido, a retenção como estratégia para valorizar os conteúdos escolares.

Esse caminho da retenção como estratégia para promover a aprendizagem e a disciplina na escola é uma lembrança da época da Ditadura Militar, na qual o fenômeno da retenção múltipla, desde a primeira série era uma prática cotidiana. Esse fenômeno é associado, no senso comum, há um tempo em que havia disciplina na escola e os alunos aprendiam. Como considerar válida essa associação, se ela não considera o fato de que a maior parte dos alunos ficavam fora da escola.

A reprovação e a evasão na escola pública de primeiro grau continuam a assumir proporções inaceitáveis em plena década de oitenta. Este problema revela-se tanto mais grave quanto mais a análise dos números referentes às décadas passadas indica sua antiguidade e persistência: estatísticas publicadas na década de trinta já revelavam não só altos índices de evasão e reprovação, mas também o então primeiro ano do curso primário como um ponto de estrangulamento do sistema educacional brasileiro. Ao longo dos sessenta anos que nos separam do início da instalação de uma política educacional no país, sucessivos levantamentos revelam uma cronificação deste estado de coisas praticamente imunes as tentativas de revertê-lo, seja através de sucessivas reformas educacionais, seja através da subvenção de pesquisas sobre suas causas, seja pelo caminho de medidas técnico-administrativas tomadas pelos órgãos oficiais. (PATTO.1999. p.19).

Essa tentativa de reverter os baixos índices de aprendizagem sofreu mudanças e uma delas precisa ser considerada, a retenção. Atualmente esse recurso só pode ser utilizado, quando o aluno ultrapassar o limite permitido de faltas e se todas as tentativas de compensação de ausências forem esgotadas, inclusive com ciência do Conselho Tutelar. A retenção só é permitida no fim dos ciclos de alfabetização e interdisciplinar e no ciclo aural, como citado acima.

A manutenção dos alunos nos anos compatíveis com a faixa etária é um ponto positivo, se considerarmos o desenvolvimento do indivíduo, mas exige que a escola encontre caminhos que permitam que os alunos aprendam o mesmo conteúdo, mesmo que estejam em diferentes etapas de aprendizagem.

Essa cena, comum na rotina da escola, levava-nos à reflexão de que a escola, na qual muitos de nós professores tínhamos estudado, não atendia às necessidades da

escola de hoje. Além da diversidade em relação às etapas da aprendizagem, o professor não era mais o detentor do conhecimento, pois as informações estavam disponíveis e de fácil acesso nas redes sociais. No entanto, o acesso à informação não garante a aprendizagem dos alunos.

Neste contexto escolar, da proposta de trabalho por ciclos e da diversidade em relação ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, surge um novo desafio: os alunos do 9º ano teriam que desenvolver um trabalho colaborativo autoral para apresentar no final do ano.

A proposta de trabalho por ciclos foi apresentada aos professores. Muitos demonstraram resistência, dizendo que não era possível desenvolvê-la. Por outro lado, um professor de história, que há muito tempo argumentava que a metodologia de ensino adotada na escola não era suficiente para promover a aprendizagem de seus alunos, aceitou o desafio de trabalhar com aquela proposta do ciclo, ao mesmo tempo em que defendeu a implementação de uma modificação: poderiam participar todos os alunos do 6º ao 8º do ensino básico que desejassem fazer parte daquele projeto, mas a participação dos alunos do 9º ano seria obrigatória.

Aquela proposta de trabalho modificou de maneira significativa a rotina da escola, passando essa pesquisa a ser o seu assunto recorrente, tanto por parte dos professores, quanto da coordenação, que lançaram perguntas como: sobre qual tema eles pesquisariam? Como organizar os grupos? Como auxiliar os alunos que tinham maior dificuldade? Como associar a pesquisa a um tema de relevância social? Como garantir que os alunos teriam acesso aos materiais necessários?

Assim, a nova proposta curricular, baseada no conceito de autoria, trouxe um movimento diferente, que transformou o cenário da escola e que se mostrou extremamente positiva para o envolvimento de grande parte daquela comunidade.

A nova proposta de reorientação curricular, *a priori* generalizante e que poderia ser mais um modelo de educação sem nenhuma relação com a identidade do aluno periférico, tornou-se uma proposição pontual, à medida que alguns professores se identificaram com ela e exigiram a participação efetiva dos educadores da nossa diretoria regional de ensino nas discussões, sobre a proposta curricular: a escuta dos alunos se tornaria realidade à medida que os professores também fossem ouvidos.

O professor que ficou responsável pela orientação das pesquisas mobilizou os colegas e, conjuntamente, desdobraram-se nas orientações. A data das apresentações foi marcada. Os trabalhos foram distribuídos em salas e horários diferentes, como se

estivéssemos em um congresso escolar. Cada apresentação foi uma surpresa muito positiva para os alunos, seus pais e professores, tanto quanto ao envolvimento dos participantes, quanto à qualidade dos trabalhos desenvolvidos e apresentados. Nas apresentações, o conhecimento no corpo dos alunos, indicado por meio de palavras e linguagem corporal, inundava de sentido os conteúdos escolares. Além do conteúdo trabalhado, o seu processo de desenvolvimento também foi apresentado, por meio de um vídeo, com os melhores momentos de desenvolvimento daquelas apresentações.

Na avaliação do processo, observamos o avanço dos alunos em relação ao conhecimento, à autonomia e ao protagonismo escolar. Em relação aos professores, era visível o envolvimento com o processo e a emoção com os resultados obtidos. Como coordenadora sentíamos ter encontrado as luzes que indicavam o caminho para a aprendizagem, e nos ficou claro que o caminho indicado estava contido na autoria.

Entendemos que a autoria é um fenômeno que ocorre quando alunos e professores compreendem que os conteúdos escolares são instrumentos para significar o mundo, que acontece na relação com o outro, e que são apreendidos e compreendidos no relacionamento humano - como no poema de Eduardo Galeano, no *Livro dos Abraços*:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2002, p.16)

1.1.2 Autoria na aprendizagem

O tema “fracasso escolar” tem sido pesquisado em diversas partes do mundo, referindo-se a uma ampla gama de problemas educacionais, tais como reprovação, baixo rendimento, distorção entre idade e série e dificuldades de aprendizagem, entre outros (ZAGO, 2011). No entanto, observamos a dificuldade que muitos estudiosos sobre fracasso escolar têm para relacionar esses problemas educacionais a questões de desigualdade econômica e social. Um projeto da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), intitulado *Overcoming school failure: policies that work* (*Superando o fracasso escolar: políticas que funcionam*), destaca que o fracasso escolar não apenas leva uma criança ou adolescente a deixar a escola como também tende a penalizá-la em sua trajetória de vida, dado que pode gerar consequências futuras altamente negativas, como aumento na criminalidade, gastos adicionais no setor

de saúde, maior dificuldade na entrada do mercado de trabalho, baixos salários, entre outras. (OECD, 2010).

A desigualdade econômica e social, fruto da falta de políticas públicas efetivas de combate à miséria, aponta para algumas parcerias público privadas, como bem aponta Rodrigues et al., a Lei Federal 8.069/1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, que

veio a construir uma rede de espaços sociais para que, em sistema de colaboração, de efetivação de parcerias públicas, privadas e do terceiro setor, respeite, atenda e desenvolva ações capazes de promover e garantir os direitos fundamentais de crianças e adolescentes nos municípios brasileiros. Enfatiza o atendimento em relação às políticas prioritárias de saúde e educação, aos direitos constitucionais de vida, saúde, alimentação, educação, cultura, proteção especial, adotadas no país como meio eficaz de reduzir o abandono das crianças, minimizar desigualdades sociais e diminuir a evasão e repetência escolar. (RODRIGUES et al., 2017, p. 4)

Entretanto, mesmo com a implementação da Lei Federal 8.069/1990, persiste, em grande número de escolas do Brasil, marcadamente em escolas públicas, o fracasso escolar, sendo uma de suas grandes causas problemas relacionados à aprendizagem. Esses resultados negativos tão persistentes parecem estar diretamente ligados à falta de políticas públicas efetivas de combate à miséria. No entanto, existem alguns aspectos que são específicos da relação ensino-aprendizagem. Argumentamos que a utilização da autoria, em um trabalho conjunto do corpo diretivo de cada escola, seus docentes e discentes, além da formação dos docentes, para que saibam como utilizá-la no processo de ensino-aprendizagem, pode representar uma excelente ferramenta para o enfrentamento dos problemas relacionados à aprendizagem na educação básica do país, que levam ao fracasso escolar.

A autoria pode ser entendida como um fenômeno da aprendizagem no qual o sujeito aprende na relação com o outro e que é na convivência com o ele que o mundo se desvela e se revela. Nesse caminhar sem fim do nosso percurso de desenvolvimento, desde a primeira infância, o mundo vai sendo significado, as relações com o meio vão se constituindo.

Na escola, desde a educação infantil, esse fenômeno de compreender e se relacionar com o ambiente é chamado de aprendizagem, que não se constitui em um processo linear, único, demandando do professor a capacidade de despertar o aluno para as diferentes linguagens que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Esse

despertar no indivíduo para uma postura investigativa diante da aprendizagem é um fenômeno que, neste trabalho, nomeamos autoria.

A autoria é um comportamento que pode ser construído nas relações escolares, quando são apresentadas ao aluno diferentes perspectivas a respeito de um fenômeno ou de um objeto do ensino, ou diferentes linguagens do conhecimento escolar, denominadas áreas do conhecimento, vividas e aprendidas pelo aluno, no ambiente escolar, considerando a perspectiva da interdisciplinaridade. Essa capacidade ou comportamento desenvolvido pelo aluno durante o processo escolar emancipa-o, na medida em que lhe permite compreender, de maneira ativa, os fenômenos vividos e observados.

A autoria é um fenômeno intencional, visto que requer do professor a intencionalidade de ensinar ao aluno a observar os fenômenos cotidianos de maneira ativa, na perspectiva interdisciplinar da aprendizagem. Conforme leciona Fazenda,

Penso que é necessário tomarmos conhecimento desses estudos antes de emprendermos o caminho da ação interdisciplinar, pois uma reflexão epistemológica cuidadosa possibilita consideráveis avanços, e tais avanços poderão permitir a visualização de projetos concretos de investigação que em parte possam corresponder ao novo paradigma emergente de conhecimento que está surgindo, embora precise ficar claro que em termos de conhecimento estamos ainda em fase de transição. Estamos bastante divididos entre um passado que negamos um futuro que vislumbramos e um presente que está muito arraigado em nós”. (FAZENDA, 2001. p. 16)

A fase de transição entre o modelo de ensino no qual o professor é o detentor do conhecimento e o aluno o receptor não atende às necessidades de ensino em um mundo contemporâneo e altamente tecnológico – um mundo onde a capacidade de memorizar ou armazenar informações foi transferida para máquinas que podem ser acessadas em apenas um click. No entanto, o acesso às informações não é suficiente, visto que, para atender às demandas, é preciso que o sujeito aprenda a se relacionar com as informações obtidas.

Essa transição entre “[...] um passado que negamos, um futuro que vislumbramos e um presente que está muito arraigado em nós” (FAZENDA, 2001, p. 16) faz parte do nosso cotidiano, do nosso desafio profissional, e, de certa maneira, foi o que nos motivou para realizar esta pesquisa. Observar o avanço que os alunos apresentaram em relação à aprendizagem, quando lhes foi permitido desenvolver um trabalho autoral, fez com que buscássemos, na prática como coordenadora pedagógica, repetir esse fenômeno, dialogando com os professores sobre a autoria, registrando o que eles pensam a respeito deste tema, objetivando a apropriação pedagógica coletiva da autoria como

fenômeno. Essa busca intencional de trazer à consciência do educador da educação básica o seu trabalho como pesquisador, por meio do registro do trabalho desenvolvido, de suas observações diante da hipótese de aprendizagem de cada aluno, da sala e dos conteúdos desenvolvidos, permite que ele e seus alunos criem condições para observar se houve aprendizagem.

Esta pesquisa é fruto de uma experiência pedagógica ocorrida em 2014, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, relacionada à autoria, com alunos na faixa etária de 11 a 14 anos, que foram convidados a pesquisar um tema de interesse e a fazerem a apresentação dessa pesquisa no fim do ano letivo. Esse caminhar entre a escolha do tema e a apresentação do trabalho ofereceu-nos pistas, indicando que estávamos em um percurso que levava à aprendizagem. A escola encontrou no desenvolvimento da pesquisa um caminho alegre, vivo, interessante para os alunos, professores e gestores, que se mostraram altamente envolvidos com o processo, desenvolvendo um trabalho que permitiu tanto o desenvolvimento do trabalho individual quanto o do trabalho colaborativo.

Nessa experiência em que o sentido da aprendizagem está relacionado a um processo autoral, a escola passa a ter um novo sentido. Quando o aluno é convidado a pesquisar, a conhecer os conteúdos escolares a partir de temas do próprio interesse, despertado ou não por aqueles, o ambiente escolar é transformado. O professor, como mediador desse processo de construção do conhecimento interdisciplinar, demonstra alegria, assiduidade, dedicação como participante desse processo.

Construir conhecimento interdisciplinar é um processo bastante complexo, implica realizar análises e chegar a sínteses, levando em conta que a síntese é operação sofisticada e madura. Preparar esse caminho é apontar os nexos e ajudar as(os) educandas(os) a pensar, e pensar relacionalmente. O pensar relacional, permite avançar para entender o que um conceito ou uma reflexão tem a ver com sua vida e sua cultura, com os dias atuais, com os problemas da prática social. Alerta-se então para a necessidade de atenção ao caráter relacional na aprendizagem interdisciplinar. (SME, 2016. p.37)

Esse novo sentido na educação básica, relacionado à aprendizagem interdisciplinar, na perspectiva da investigação e da autoria, despertado em nosso trabalho como coordenadora pedagógica foi alimentado durante todo o processo de construção dos documentos Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria.

A construção coletiva da proposta curricular, na gestão do então prefeito Fernando Haddad, trouxe mudanças na estrutura educacional do município. Uma delas propôs o ensino em ciclos de aprendizagem, assim organizados:

Na proposta da SME, a organização em ciclos de aprendizagem compõe-se de Ciclo de Alfabetização (que compreende os três primeiros anos, e o atendimento às crianças de 6 a 8 anos), Ciclo Interdisciplinar (os três anos seguintes, e o atendimento às crianças de 9 a 11 anos) e Ciclo Autoral (os três anos finais e o atendimento aos educandos na faixa de 12 a 14 anos). Importa enfatizar que os focos principais da proposta de cada ciclo não são exclusivos ou separados, mas são pensados em continuidade de aprendizagem: desde o processo da alfabetização, busca-se a construção de conhecimento em todos os componentes curriculares, 20 de forma contínua e crescente, ampliando-se no Ciclo Interdisciplinar, na busca da ação conjunta entre os vários componentes. Assim como no Ciclo de Alfabetização acentuou-se o trabalho com leitura e escrita e iniciou-se o contato com os vários componentes, investindo em autoria das crianças, no Ciclo Interdisciplinar esperam-se a continuidade e a ampliação do processo de aprendizagem de leitura e escrita e de aprendizagem dos diversos componentes. O seu horizonte é o crescendo a busca de relações entre eles, aumentando a autonomia e autoria dos educandos(as) (e dos educadores) na organização de seu processo de aprendizagem. (SME, 2016, p.38)

Nesta proposta de ensino por ciclos, o de alfabetização foi orientado pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Durante essa gestão, os professores que atuavam nesse ciclo foram devidamente orientados, na própria rede, para que pudessem trabalhar com ele em sua docência. Quanto aos ciclos interdisciplinar e autoral, tiveram uma proposta de construção curricular específica, sendo toda a Rede de Ensino convidada a participar dela.

A participação ativa dos profissionais da educação do município de São Paulo na reorientação curricular foi uma necessidade diante da exigência e do compromisso de entrega de um trabalho colaborativo autoral (TCA). O ciclo autoral, que abrange do 7º ao 9º ano do Ensino, “[...] se caracteriza pela construção de conhecimento a partir de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social e se concretiza com o trabalho colaborativo de autoria – TCA” (SME, 2014, p. 9, grifo do autor), resultante do trabalho desenvolvido nos ciclos de aprendizagem e orientado, no Plano de Navegação do Autor - caderno do professor, da seguinte forma:

Assessorados desde o 4º ano pelo professor orientador de projetos e em conjunto com os demais professores (todos esses profissionais também concebidos como autores das ações de intervenção social), os estudantes farão uso de metodologias de pesquisa a partir de temáticas que, além de subsidiarem a apreensão e construção de conhecimentos e a significação de conceitos, possibilitarão a compreensão da cidadania

como participação social e política, posicionamento de alunos e professores de maneira crítica, responsável e construtiva diante das diferentes situações sociais. Dessa forma, considerando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas, o TCA comprometido com a intervenção social deve ser fruto de um processo educativo caracterizado pela formação de cidadãos autônomos, conscientes e participativos. (SME, 2014, p.11)

O processo educativo orientado no Plano de Navegação (SME. 2014), caracterizado pela formação cidadã prevê o uso de metodologias de pesquisa, a partir do conhecimento que o aluno traz e no contexto em que a escola está inserida. Na Escola Pública Municipal em que trabalhávamos em 2014, recebemos essa proposta de trabalho como exigência da nova gestão (toda mudança de governo municipal implica alteração na proposta curricular do município). Nessa nova proposta, foi apresentado um caderno com todo o percurso para a construção dos trabalhos (um documento denominado Plano de Navegação do Autor - caderno do aluno). Além de conter orientações, o documento define o conceito de autoria e o Ciclo Autoral nos seguintes termos:

A palavra autoria se refere a autor e significa aquele que cria. Segundo o dicionário online de Português, chamar à autoria significa “invocar a responsabilidade de”. Essa é a principal característica do Ciclo Autoral, criar condições para que você possa, a partir do que estuda na escola e do que aprende na vida, pensar e propor projetos para melhorar uma realidade, perto de você ou em qualquer parte do mundo.

São valores fundamentais do Ciclo Autoral:

- Criar em grupo;
- Aprender coisas novas em grupo;
- Respeitar e utilizar os conhecimentos e as habilidades de cada um;
- Dividir o trabalho e as responsabilidades.

Para isso, a proposta sugere que alunos e professores desenvolvam o Trabalho Colaborativo de Autoria - TCA. Não se trata de mais uma atividade escolar apenas: a ideia é que você forme um grupo, converse para saber que desafio global ou local mais incomoda, definam juntos quem será o professor orientador e escrevam um projeto de intervenção social para, de fato, melhorar aquela realidade. (SME, 2014, p.7)

Nessa proposta curricular, os alunos do 9º ano do ciclo autoral deveriam entregar um trabalho de pesquisa que tivesse relevância para a comunidade. Como descrição da relevância social, consta: “O destino dos projetos não é o arquivo escolar nem o fundo empoeirado das gavetas. Sua finalidade é tornar-se coisa pública, interpretação de mundo e a possibilidade de participação nele.” (SME, 2014, p. 7). O

documento propõe, para além da relevância da pesquisa, o desenvolvimento de um comportamento ativo, assim definido:

A ênfase trazida pelo Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede - Mais Educação São Paulo - na formação dos anos finais do ensino fundamental deu o passo inicial quando deslocou a preocupação centrada nas avaliações de resultado como único referencial de qualidade para a formação do aluno-autor, ampliando a expectativa de produção de conhecimento capaz de identificar, problematizar e intervir na resolução de problemas locais e globais reais como objeto de estudo e qualidade da formação. Nessa perspectiva, será preciso considerar que a autoria do aluno dependerá de uma postura de participação colaborativa, pró-ativa e de autoria, desde a identificação do problema que se quer resolver até a condução da pesquisa, o planejamento das ações, a intervenção, o registro, as reflexões e conclusões. Portanto, não se trata do desenvolvimento de um projeto estanque. Todo o currículo e o Projeto Político Pedagógico devem ter como norte a formação para a cidadania e a construção do conhecimento-emancipação. Nesse processo, o professor assume a postura de orientador e conduz a atividade de forma a provocar e ajustar o foco quando necessário. Tanto o aluno quanto o professor são autores em um trabalho colaborativo e ambos precisam de espaços de formação para que possam ter clareza do que precisa e pode ser feito.

Além disso, como se trata de um projeto de autoria, se faz necessário garantir a autonomia da escola. Não faz sentido a determinação externa referente a aspectos internos ao currículo, como a área de atuação, o componente curricular, quem deve ser o professor orientador, qual deve ser o número de alunos por grupo etc. Qualquer tentativa de padronização engessa a possibilidade de autoria. A diversidade é a riqueza da realidade e deve ser compartilhada. (SME, 2014. P.18)

Essa proposta curricular, apresentada de forma vertical aos educadores, não foi prontamente aceita na escola. Os professores questionaram-na de forma intensa, visto que propunha uma mudança muito significativa no processo de ensino-aprendizagem sem, contudo, ter havido ampla discussão com os educadores antes de sua implementação. No próprio Diário de Navegação do Professor, encontramos essa indicação:

O conhecimento-emancipação tem como princípio a reciprocidade e a responsabilidade, a ética e o compromisso político. Por último, uma reforma dessa natureza não acontecerá por determinação externa ou legislação. O conjunto de princípios do Ciclo Autoral só será legítimo se for construído, com autoria e autonomia, coletivamente pela comunidade escolar, alunos, professores e gestores fundamentalmente. (SME, 2014.p.19)

Devido ao questionamento quanto à incoerência dessa proposta e quanto ao fato de não ter havido um convite prévio para a coordenação e os professores participarem da discussão daquele documento, antes de sua indicação de implementação pela Prefeitura Municipal, muitos professores da escola em que esta pesquisa foi conduzida recusaram-se a orientar os projetos sugeridos pelo documento. Diante desse impasse, e com o apoio e o trabalho colaborativo da coordenação e dos docentes da escola, foram feitos ajustes e, em seguida, os trabalhos foram abertos a todos os alunos do período da tarde (6º ao 9º Ano) que desejassem participar.

Os alunos que optaram pela participação pesquisaram diferentes temas e, em seguida, apresentaram seus resultados para toda a comunidade escolar. Essa experiência permitiu à comunidade escolar observar uma transformação positiva em relação à aprendizagem dos alunos, assim como quanto ao comportamento dos professores que aceitaram o desafio proposto pela reforma curricular. Essa mudança no comportamento dos alunos e dos professores despertou o interesse pelo estudo sobre autoria, justificando a nossa pesquisa, enquanto aluna do Programa de Pós-Graduação: Currículo e como coordenadora pedagógica da Rede Municipal de São Paulo.

A experiência vivida na coordenação pedagógica de uma escola que se dispôs a orientar os trabalhos colaborativos autorais (TCA) despertou em nós o interesse pelo tema da autoria, que passou a fazer parte do nosso olhar pedagógico. A possibilidade de significar os conteúdos escolares - a matemática, a poesia, a literatura, a história, a geografia, a língua - a partir das experiências vividas pelos alunos nos diferentes espaços do ambiente escolar trouxe uma nova perspectiva educativa. Os conteúdos escolares, que permitem ao aluno significar os saberes a partir de experiências culturais, esportivas e inter-relacionais, como parte integrante do processo de aprendizagem, trouxe novos desafios para os participantes do processo de ensino-aprendizagem.

O currículo prescritivo, que exigia do aluno, majoritariamente, a memorização de informações nos moldes da educação bancária, foi redimensionado e, na perspectiva da autoria, teve que ser substituído. A aprendizagem baseada na experiência escolar vivida pelos alunos e pelos professores, significando e desenvolvendo as habilidades e competências necessárias para ler e compreender o mundo, passam a ser gradativamente parte integrante do currículo escolar, permitindo identificar preferências e potencialidades.

Esse fortalecimento do currículo escolar, que considera o protagonismo educativo, desperta no aluno e no professor habilidades e saberes até então desconsiderados. Essa valorização dos saberes do professor e do aluno no contexto educativo transforma as relações escolares, o ambiente e, conseqüentemente, a relação desses sujeitos com o conhecimento. Essa capacidade de significar os acontecimentos individuais e coletivos na educação escolar torna o ambiente agradável e produtivo, no sentido do desejo de produzir conhecimento.

1.2. Autoria e interdisciplinaridade na obra de Ivani Fazenda

O termo interdisciplinaridade tem por princípio a intensidade das trocas, o ciclo interdisciplinar também é constituído por ele. Nesta etapa do ensino, a formação do aluno é compartilhada por especialistas em uma perspectiva que busca a formação integral do aluno. O princípio da interdisciplinaridade caracterizado pela intensidade das trocas entre os especialistas é assim descrito por Fazenda:

Numa tentativa de elucidação da questão epistemológica “interdisciplinaridade como exigência do conhecimento”, a obra procede a um estudo de sua gênese e significado, e constata que o termo “interdisciplinaridade” não possui ainda um sentido único e estável e que, embora as dimensões terminológicas sejam inúmeras, seu princípio é sempre o mesmo: caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pela integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa. (FAZENDA, 1991, p. 31)

Em 2014, participamos de encontros promovidos pela DRE-Butantã, para discussão da proposta curricular, no CEU Butantã. Nessa oportunidade, os coordenadores pedagógicos e um professor foram convidados para a leitura do documento inicial, produzido pelos professores que estavam trabalhando na Secretaria Municipal de Educação (SME). Nesses encontros, lemos e discutimos a proposta curricular, elaborando os ajustes que consideramos pertinentes. Como parte dessas alterações, consideramos a discussão e o encaminhamento de que nenhuma proposta curricular poderia se tornar uma prática na escola sem que os professores estivessem envolvidos em sua discussão, como o elemento mais relevante desses encontros, dado que uma proposta que vem do topo da pirâmide, ou seja, de cima para baixo, não tem uma recepção significativa na escola.

No ano seguinte, convidaram-nos para participar como formadora na construção dos documentos relacionados à reforma curricular: Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria: Elementos Conceituais e Metodológicos para a Construção dos Direitos da Aprendizagem do Ciclo interdisciplinar e Autoral, que defende: “[...] a

organização em ciclos de aprendizagem permite a construção/apropriação do conhecimento em períodos em que a singularidade dos estudantes seja respeitada em seus ritmos e considere sua condição social, cognitiva e afetiva.” (SÃO PAULO, 2014, p. 8). Atuamos como mediadora em um dos quatro grupos de trabalho, composto por professoras do ciclo interdisciplinar do 4º e 5º anos, da DRE-BT, na proposta de construção coletiva de um documento produzido pelos educadores da Rede Municipal de São Paulo, a partir de encontros e debates, leituras e discussões sobre a construção do documento, realizados por DOT-P/DRE e DOT Ensino Médio/SME.

Nesta perspectiva curricular, os professores foram convidados a participar da construção dos documentos como intelectuais da educação básica (sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem e não como aplicadores de manuais, pensados e estruturados por terceiros que, na maioria das vezes, nunca estiveram no chão da escola pública). Nesses encontros, todos os envolvidos tiveram oportunidade de conhecer e discutir as perspectivas históricas das propostas curriculares anteriores do município e como elas poderiam auxiliar na construção dos documentos.

Sobre a organização e proposta curricular dos Ciclos de Aprendizagem, tivemos a oportunidade de dialogar a respeito do currículo que cada Ciclo propõe. E agora em vez de Ciclo I e Ciclo II, temos três ciclos de aprendizagem. Com a especificidade de cada ciclo e o que cada um deles propõe para a aprendizagem. O ciclo Interdisciplinar proposto na Reorganização Curricular Mais Educação São Paulo, é o primeiro diálogo mais institucional da concepção desta formação emancipatório que já se inicia no Ciclo de Alfabetização e se estende até o Ciclo Autoral, assim como em todas as fases e modalidades de nossa Educação, EJA, Educação Infantil, Ensino Médio, Educação Especial e se amplia, com mais força, para todas as escolas de Educação Integral. Ciclo Autoral: “A marca forte desta fase é o trabalho sistemático com a atividade em forma de projetos curriculares (SME, 2016, p.20)

O trabalho proposto nos ciclos de aprendizagem, visando à formação integral do aluno, exigiu uma discussão complexa sobre os sujeitos da infância, considerando a pluralidade contida nessa faixa etária e nesses sujeitos presentes nos ciclos. O elemento integrador entre todas as áreas presentes na discussão do currículo foi a interdisciplinaridade. Como elemento metodológico estruturante, a interdisciplinaridade foi amplamente debatida e, de certa maneira, possibilitou a perspectiva da construção de práticas que conduzissem a comunidade escolar no caminho da garantia do direito de aprendizagem, considerando que

[...] os currículos organizados pelas disciplinas tradicionais conduzem o aluno apenas a um acúmulo de informações que de pouco ou nada

valerão na sua vida profissional, principalmente porque o desenvolvimento tecnológico atual é de ordem tão variada que fica impossível processar-se com velocidade adequada *sistematização* que a escola requer. (FAZENDA, 2001, p. 16)

A interdisciplinaridade como elemento integrador é um recurso metodológico importante para dialogar e propor ações que superem o princípio da educação bancária - que pressupõe o acúmulo de informações e é baseada na transmissão do conhecimento - que foi um princípio orientador educacional da educação brasileira. Com os avanços tecnológicos, os educadores têm um novo compromisso com a formação escolar que se relaciona ao tratamento da informação. Nesse sentido, a interdisciplinaridade como elemento metodológico estruturante, para uma proposta educativa integradora, foi amplamente debatida e, de certa forma, tornou-se uma ação que pôde ser observada durante todo o processo de construção dos documentos, na reorientação curricular da cidade de São Paulo, na gestão do então prefeito Fernando Haddad.

No âmbito da ação interdisciplinar, tínhamos, antes de cada encontro com o regente do grupo de professores polivalentes do ciclo interdisciplinar, um encontro (planejado e organizado por professores que estavam trabalhando na diretoria de ensino do Butantã- DRE-BT) com professores regentes de todas as áreas do conhecimento. Nesses encontros, que vislumbravam a construção de um currículo interdisciplinar integrador para as escolas de nossa diretoria de ensino, buscávamos caminhos que garantissem aos nossos alunos o direito de aprender.

Buscávamos construir um currículo para a nossa Diretoria de Ensino e, conseqüentemente, para o município. Essa busca coletiva de ruptura com uma concepção de ensino baseada na expectativa que o aluno aprenda, para uma concepção de ensino que tem por princípio o direito de aprendizagem, trouxe para os profissionais do ensino um novo compromisso educativo, que não pode ser alcançado em uma proposta de ensino tradicional.

Na perspectiva dos direitos de aprendizagem, todos os alunos matriculados na escola têm garantido o direito de aprender, considerando a singularidade e as potencialidades de cada aluno, enquanto o Estado e a Escola têm o dever de garantir as condições necessárias para que esse direito ocorra efetivamente.

Um dos caminhos que atende às reais necessidades educacionais das escolas da Rede Municipal de Ensino é o que considera uma proposta educativa emancipadora, pois ela requer o reconhecimento da realidade como instrumento para a construção do

conhecimento. Em uma proposta educativa emancipadora, os alunos e os professores são protagonistas do processo escolar, e os conteúdos escolares partem da observação e leitura do próprio ambiente para que o aluno construa, a partir do seu próprio repertório de vida, habilidades para se relacionar com os saberes científicos, culturais, políticos, sociais e econômicos acumulados, que constitui um capital cultural importante para a vida de cada indivíduo e para a sociedade como um todo.

Em alguns casos isolados, educadores de certas escolas têm deixado de lado os conhecimentos tradicionalmente sistematizados e organizados, e têm partido única e exclusivamente para a organização curricular a partir de uma exploração indiscriminada de conhecimento do senso comum. Esquece-se, com isso, que o senso comum, deixado a si mesmo, é conservador e pode gerar prepotências ainda maiores que o conhecimento científico. Entretanto, o senso comum, quando interpenetrado do conhecimento científico, pode conduzir a uma ruptura epistemológica em que não é possível pensar-se numa racionalidade pura, mas em racionalidades – o conhecimento não seria assim privilégio de um, mas de vários. (FAZENDA, 2001, p. 17)

O momento de encontro do grande grupo de profissionais em prol da construção de um currículo para a nossa Diretoria de Ensino e, por conseguinte, para o nosso município, era enriquecedor. Durante aproximadamente um ano, em encontros mensais, cada pedagogo contribuiu com uma área específica do conhecimento, passando por todas elas. Por exemplo, inicialmente, participamos do currículo de Artes; em seguida, dos currículos de Matemática, História e Inglês, respectivamente. Depois desse encontro mensal, que normalmente acontecia na SME, tínhamos um novo encontro na nossa Diretoria de Ensino - no nosso caso, no DRE-Butantã - onde nos reuníamos para a construção da pauta para o encontro com os professores - no nosso caso, com os professores da educação infantil e do ensino fundamental I que atuavam no ciclo interdisciplinar.

A cada encontro, fortalecíamos-nos para ocuparmos o lugar de intelectual da educação básica, ou seja, aquele que tem o saber reconhecido a respeito de sua prática. Esse fortalecimento e reconhecimento do saber sobre a prática é um desafio para o professor da educação básica, porque é comum na sociedade brasileira que outros profissionais ocupem o seu lugar de fala. Esse comportamento da sociedade em relação ao reconhecimento do saber desse professor precisa ser superado, pois em nada colabora com a valorização, reconhecimento e legitimação de um profissional que tem a relevante função social de ensino das crianças brasileiras.

Nesse sentido, a participação dos educadores na reorientação curricular do município de São Paulo é um bom exemplo de reconhecimento, valorização e legitimação dos saberes dos professores. Essa prática encaminha os trabalhos educativos para uma perspectiva de autonomia e produção de saberes fundamental na educação básica, considerando que “Fazer pesquisa significa, numa perspectiva interdisciplinar, a busca da construção coletiva de um novo conhecimento, onde este não é, em nenhuma hipótese, privilégio de alguns, ou seja, apenas dos doutores ou livres docentes na universidade”. (FAZENDA, 2001, p. 18).

Essa experiência de diálogo entre os diferentes componentes deve considerar e respeitar os sujeitos da aprendizagem.

Os direitos de aprendizagem se consolidam pela clareza dos resultados cognitivos efetivos dos aprendizes e as condições a eles oferecidas para a realização da tarefa de aprender. De um lado, os conteúdos, os métodos, os processos didáticos, as múltiplas práticas avaliativas, as modalidades de diálogo pedagógico são claros e, do outro lado, o Estado e o sistema escolar devem apresentar à comunidade escolar as condições favoráveis e comprometidas para o êxito. Pelas expectativas fica claro o que o aluno deve aprender, pela proposta em forma de Direitos se explicita o que o Estado e a Escola têm como dever para que o resultado geral seja eficaz. (SME, 2016, p. 14).

Essa experiência de diálogo entre os diferentes componentes, considerando os sujeitos da aprendizagem, na perspectiva do direito de aprendizagem, que diz: “Os direitos de aprendizagem se consolidam pela clareza dos resultados cognitivos efetivos dos aprendizes e as condições a eles oferecidas para a realização da tarefa de aprender”. (SME, 2016.p.14).

Tal perspectiva exige que os educadores construam um currículo que signifique o conhecimento escolar a partir da história de cada indivíduo, de modo interdisciplinar. Sob ótica de considerar o indivíduo na proposta curricular, foi inevitável a discussão sobre a sua descolonização, uma vez que a identidade da maior parte dos alunos da prefeitura não estava contida no currículo, ou, quando inserida, ocorria sempre na narrativa hegemônica.

A diversidade atual dos alunos não se encaixa nada bem nas instituições escolares pensadas para uniformização e imposição de um cânone cultural que poucas pessoas costumam questionar, entre outras razões, porque nem mesmo esse tipo de debate é estimulado pelas autoridades da educação. Contudo, no cenário social no qual as escolas se inserem, as revoluções políticas, sociais, culturais, econômicas e profissionais acontecem em um ritmo vertiginoso, algo que está provocando sérios

níveis de desconcerto em muitos grupos sociais e, é claro, entre os professores. (SANTOMÉ, 2013, p.226).

A diversidade dos alunos no cenário escolar e as condições para aprender exigem dos educadores uma prática reflexiva cotidiana. A perspectiva interdisciplinar do conhecimento na educação básica é um desafio para os educadores. Neste movimento de reorientação curricular, o grupo de pedagogos foi dividido entre os grupos de professores especialistas – licenciados e habilitados para o ensino de artes, ciências, educação física, geografia, história, língua portuguesa, língua inglesa, matemática. Nesses encontros era comum ouvir que os professores pedagogos, anteriormente denominados polivalentes, traziam no cerne da prática o ensino interdisciplinar, pois eram responsáveis pelo ensino de todas as áreas do 1º ao 5º Ano. No entanto, Fazenda (1991, p.32) considera que: “interdisciplinaridade não é como panaceia que garantirá um ensino adequado, ou um saber unificado, mas um ponto de vista que permitirá uma reflexão aprofundada, crítica e salutar sobre o funcionamento do ensino”. O grupo compreendeu que a polivalência não continha a interdisciplinaridade, mas que ela estava no olhar que considerava os diferentes ângulos que o conhecimento contém.

Sob a perspectiva interdisciplinar da prática pedagógica do 4º e 5º ano, o grupo de pedagogos foi constituído no ano seguinte. Ser o último grupo a ser constituído no processo de reorientação curricular pode estar relacionado a uma apropriação do senso comum, que associava a polivalência à interdisciplinaridade.

Essa prática nomeada interdisciplinar, baseada no senso comum que a associa ao termo professor polivalente não garante a prática interdisciplinar. Essa discussão foi muito importante, pois levou o grupo à reflexão de que mesmo o pedagogo sendo responsável por todas as disciplinas nos anos iniciais, não significava que a prática acontecia de maneira interdisciplinar, e esse era o desafio específico para aos professores dos 4ºs e 5ºs Anos. A interdisciplinaridade, como observamos na prática dos professores, não é a soma das áreas do conhecimento, mas o elemento que integraliza e produz o sentido necessário para o saber que está sendo construído na simplicidade exigida pelo cotidiano da escola, considerando

Trabalho interdisciplinar, porque disposto e motivado a grandes desafios que se vão realizando a partir do cotidiano, através de pequenos passos. Trabalho interdisciplinar que, quando se dispõe a superar barreiras complexas, acata o desafio de desmistificá-las na simplicidade da sua essência (BOCHNIAK, 2001, p.136).

Esse tempo maior para a constituição do grupo de pedagogos aconteceu, talvez, porque buscávamos compreender o papel do pedagogo na reorientação curricular dos componentes do currículo, mas essa não era a proposta. A discussão era sobre o currículo para o ciclo interdisciplinar e autoral e, nesse aspecto, os componentes eram: sujeitos da aprendizagem, descolonização do currículo, direitos de aprendizagem e prática pedagógica, que são elementos tão estruturantes em um currículo, quanto as disciplinas que o compõe.

O elemento comum entre todas as áreas do conhecimento era o objetivo de compartilharmos: o que era específico de cada área com os alunos. Considerando cada área do conhecimento uma linguagem do conhecimento escolar, os professores propuseram um currículo que garantisse a cada disciplina o acesso à linguagem comum. O currículo proposto deveria proporcionar aos alunos meios para que fossem capacitados a compreender e transformar sua realidade, sua existência.

À medida que cada componente foi sendo identificado como linguagem, como algo que comunicava uma especificidade, fosse um conhecimento a respeito de um objeto, ou um fenômeno que continha diferentes pontos de vista, somava-se aos outros. Assim, todos os componentes, todas as linguagens do conhecimento tiveram o mesmo objetivo, ou seja, que cada aluno os reconhecesse como um direito a ser apropriado por eles. Nesse lugar de elemento integrador, o grupo de pedagogos esboçou o documento, considerando todas as áreas do conhecimento, as infâncias, os direitos da aprendizagem e as impressões de cada elemento do grupo.

De um lado, os conteúdos, os métodos, os processos didáticos, as múltiplas práticas avaliativas, as modalidades de diálogos pedagógicos são claros e disponíveis e, de outro lado, o Estado e o sistema escolar devem apresentar à comunidade escolar as condições favoráveis e comprometidas para o êxito. Pelas expectativas fica claro que o aluno deve aprender, pela proposta em forma de Direitos se explicita o que o Estado e a Escola têm como dever para que o resultado geral seja eficaz. (SME, 2016, p. 14)

Partindo na premissa dos direitos de aprendizagem - em que aprender deixa de ser apenas responsabilidade do aluno, passando a ser seu direito e a ser dever do Estado e da Escola a responsabilidade de lhe garantir esse direito - o currículo foi discutido e proposto pelos educadores da rede municipal. Ele foi construído sob a ótica de que o conhecimento é uma construção coletiva que envolve todos os atores do processo. Com

amplo debate e participação dos educadores, o documento foi finalizado no término da gestão do prefeito Haddad.

Participar de todo o processo de discussão e construção do referido documento, ao mesmo tempo em que exercíamos a função como coordenadora pedagógica, foi uma oportunidade e experiência extremamente rica e prazerosa.

1.3 Autoria na obra de Paulo Freire

Iniciamos este subcapítulo na perspectiva da autoria, como “força criadora do aprender”, inspirada por Paulo Freire (1996), com o olhar que nomeia a capacidade de nos relacionarmos de forma ativa quanto à aprendizagem, que nos torna protagonistas de um processo de construção e de significação dos conteúdos escolares, que impulsiona e mobiliza o sujeito humano a observar os fenômenos da vida, aprendendo a se relacionar com a sua realidade, vivendo, observando o ambiente, construindo saberes a respeito do ambiente e de si, criando comportamentos, normatizando atitudes, regulando-as diante do esperado e do inesperado, em um comportamento ancestral da humanidade de aprender para viver. É nesse exercício diário de aprender e de se colocar diante da vida que a existência humana se apresenta.

A experiência humana exige uma organização e criação de espaço na qual os saberes são compartilhados com a intenção de serem aprendidos. A escola, nesse sentido, tem um papel estruturante diante do conhecimento humano: compartilhar. Ela foi criada para a função de ensinar. Entretanto, como diz Paulo Freire “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Freire salienta que o tema professor pesquisador é abordado com ênfase, e explica: “No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”. (1996, p. 29)

Quem ensina sofre a influência da sua história, da sua formação, das experiências que construíram o seu olhar para a docência. Não existe neutralidade, nesse sentido, no ensino. O professor é constituído por todo o percurso vivido. Esse percurso, no entanto, não pode deixar de considerar criticamente as forças que atravessam cotidianamente a profissão do professor – os interesses ideológicos, políticos, econômicos, culturais, de gênero - uma vez que, sem a criticidade necessária à docência, corremos o risco de sermos um instrumento ideológico a serviço do interesse econômico da classe dominante.

[...] é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes. Isto não significa, porém, que nos seja indiferente ser um educador “bancário” ou um educador “Problematizador”. (FREIRE, 1996, p.25)

O ambiente que consideramos na escrita deste capítulo é o dos alunos, em sua grande maioria filhos do trabalhador sem registro em carteira, beneficiários do Programa Social Bolsa Família - programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza - que frequentam a escola e que lançam sobre cada educador da unidade escolar o desafio de garantir que possam consolidar o processo de alfabetização e de formação escolar na educação básica. Levamos em conta ainda que muitos alunos de nossa escola são provenientes de famílias que vivem muito distantes de livros, jornais e revistas. A questão do contexto familiar exige dos educadores reflexão e a proposição de práticas que permitam ao aluno ir além das condicionantes estruturais que os constitui.

Quando se refere à formação docente e à prática educativa, Freire (1996) faz uma comparação com o ato de cozinhar, que considera o contexto e a especificidade do ato de aprender.

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais e para menos, a chama, como lidar com certos riscos, mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro. (FREIRE, 1996, p.22)

Os saberes necessários à garantia dos direitos de aprendizagem se relacionam à prática educativa capaz de acender a chama para o desejo de aprender, equilibrando-a, conforme a exigência que o tema ou a circunstância propõe. Envolve os riscos de toda relação humana e vai além dos riscos comuns, daquilo que transcende (conviver e se relacionar com sujeitos que vivem em situação social adversa, negligenciados em seus direitos mínimos que lhes impõe uma rotina extremamente dura), e a consciência para harmonizar todos os elementos do ato educativo (como o direito à aprendizagem, à

habilidade de acessar minimamente o conhecimento historicamente acumulado e construir um capital cultural que lhe permita ler e compreender o mundo).

Falar a respeito do que transcende e apresentar a sua relação com a construção do capital cultural talvez não seja possível, e isso se relaciona diretamente a políticas públicas que não garantem a todos os alunos matriculados na escola o acesso ao patrimônio histórico, cultural e científico, considerando que, do ponto de vista metodológico, uma das maneiras de construir o capital cultural dos nossos alunos é por meio de visitas aos equipamentos sociais destinados à memória do país.

O capital cultural de nossos alunos relaciona-se ao seu cotidiano, à experiência adquirida para a sobrevivência. Os saberes necessários relacionam-se ao conhecimento sobre a própria sobrevivência. Para ilustrar essa situação, vamos utilizar um fato que ocorreu em 2016, em um bairro muito próximo à Cidade Universitária (Universidade de São Paulo) em São Paulo, com o filho de uma de nossas alunas. Segundo o seu próprio relato, o bebê de sua irmã morreu naquele ano em decorrência de ter os dedos roídos por um rato, porque o leite estava em suas mãos. Entretanto, elas não sabiam se a morte havia ocorrido por engasgo ou pelo ferimento nas mãos do bebê. Esse relato de horror faz parte do capital cultural de nossos alunos, e o que transcende, além do improvável, é que a história é real. Se essa aluna tivesse a oportunidade de compartilhar seu contexto, a escola poderia, por exemplo, ter adicionado como tema da aula questões de cuidado e alertado os alunos sobre limitações nas políticas públicas em relação a questões sobre moradia e saneamento.

A proximidade física da Cidade Universitária não garante o acesso dos nossos alunos aos saberes desse espaço; contudo, influencia a sua formação. Os alunos das licenciaturas fazem os estágios obrigatórios nas escolas da região e a nossa escola é um desses espaços. Nossos alunos e seus familiares, sujeitos da formação dos profissionais da saúde, das licenciaturas, reconhecem a importância da Universidade de São Paulo (USP) para a sua sobrevivência, inclusive financeira, pois muitos pais são trabalhadores terceirizados na limpeza e na conservação dos prédios da USP.

Um dos saberes necessários aos nossos alunos e seus familiares também se relaciona à necessidade de organização da comunidade. Por exemplo, o Hospital Universitário de São Paulo (HU), que faz o atendimento infantil e é referência em saúde para a região, onde a escola está inserida, foi fechado por um determinado período e, posteriormente, reaberto, depois de forte envolvimento da comunidade local para reabri-lo. É um excelente exemplo de como o conhecimento e o engajamento da comunidade

pode resultar, conjuntamente, em seu benefício. Nesse contexto de saberes e urgências, o conhecimento e a prática escolar vão se moldando, considerando que “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22).

Para atender às exigências do ensino, principalmente em condições tão adversas, é necessária uma formação profissional sólida que garanta ao docente condições para refletir sobre a sua prática, considerando a realidade e o contexto do seu trabalho, sem perder de vista o direito à aprendizagem. Essas condições intrínsecas à docência ainda têm um agravante. A desvalorização da profissão de professor, que pode ser observada em seus baixos salários, a cargos que exigem a mesma formação acadêmica e no discurso cotidiano, reproduzido diariamente nos veículos de comunicação que associam o rendimento escolar à incompetência do professor. Esse discurso, que associa a responsabilidade da aprendizagem ao professor, desconsidera o artigo 1º da LDB, que diz que a educação é dever da família e do Estado. Essa associação do fracasso escolar ao professor compromete a profissão docente, na medida em que

As funções e responsabilidades dos professores tornam-se cada vez maiores, uma vez que a escola não deixou de ser o espaço responsável pela educação escolar, conforme esclarece a Lei nº 9394/96 (LDB), mas passou, também, a compartilhar com a família, a responsabilidade de outros aparelhos sociais e os cuidados pessoais relacionados aos alunos. A educação, conforme artigo 1º dessa Lei é “dever da família e do Estado” e o professor não tem condições de atender sozinho, questões sociais e o dever relacionado à função docente. O excesso de atribuições relacionado aos cuidados dificulta a ação docente, que fica esvaziada de sentido pedagógico, diante de tantas demandas sociais. (DIAS, 2014, p. 14)

Essa desvalorização da profissão de professor tem um impacto econômico na carreira, que exige dupla ou até mesmo tripla jornada de trabalho. Esse excesso de trabalho compromete, de forma efetiva, o desempenho do docente.

Outro ponto que não pode deixar de ser considerado é que o educador da educação básica não tem o reconhecimento social como intelectual da educação básica. Quem normalmente apresenta a teoria a respeito da prática docente não trabalha no “chão da escola”. De certa maneira, essa cultura acadêmica exime do professor da educação básica a responsabilidade sobre a reflexão da sua prática e lança sobre a docência a culpa pelo fracasso escolar. Esse movimento que não reconhece o professor da Educação Básica como intelectual do ensino é utilizado pelo mercado educacional - que emprega as verbas

destinadas à educação para confecção e encaminhamento de cartilhas criadas por terceiros como resposta para superar o fracasso escolar. Essa estratégia do mercado educacional atende apenas ao interesse econômico, pois as dificuldades continuam crescendo, em um movimento crescente e sem fim, que adoece os docentes e não contribui para a construção do capital cultural dos nossos alunos.

O reconhecimento do professor da educação básica como intelectual do Ensino é urgente, considerando as necessidades da escola e o compromisso com o direito que cada aluno matriculado tem de aprender e que exige de cada educador um compromisso com a produção do saber, a construção do conhecimento. Portanto, é imprescindível que esse profissional tenha esse reconhecimento social, tão importante quanto o fato de que receba uma formação contínua. Isto vem ao encontro de Freire, que salienta:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um dos saberes indispensáveis, que o formando, desse o princípio mesmo da sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também de produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (1996, p.22)

Considerando a importância da escola na construção do capital cultural, principalmente das crianças das camadas mais pobres, nas quais o acesso às ferramentas que fortalecem essa construção é mais deficitário, o professor jamais pode perder de vista a sua função nesse processo. Caso ele esqueça ou não considere a sua função estruturante corre o risco de alicerçar a sua prática na educação bancária, que perpetua a desigualdade em relação ao acesso ao conhecimento, perpetuando a miséria, tendo em conta que o acesso à escola é um avanço, mas não suficiente para garantir a aprendizagem.

A prática de ensino, baseada na transmissão do conhecimento, é insuficiente para o ensino na perspectiva dos direitos de aprendizagem, que pressupõe que todo aluno tem garantido o direito de aprender. Para as crianças que crescem e se desenvolvem em condições sociais tão desfavoráveis, a escola, que tem um compromisso com a aprendizagem de todos os alunos, precisa considerar que o direito de aprendizagem transcende os conteúdos escolares e necessita das relações humanas que se estabelecem dentro dela, uma vez que os pais ou responsáveis têm uma longa jornada de trabalho, e a relação dos alunos com os adultos, na maior parte do tempo, acontece na escola.

O cuidado necessário ao desenvolvimento da espécie humana, relacionado à habilidade de aprender a lidar com os conflitos por meio do diálogo, ocupa uma parte

considerável do tempo escolar. A violência, que vai além dos muros da escola, desafia toda a equipe escolar em um currículo invisível que atravessa os conteúdos escolares e interfere em todo o processo educativo. Esse exercício cotidiano da rotina escolar e que ocupa grande parte das ações escolares traz questionamentos importantes, como, por exemplo, o tempo investido nas relações e o mesmo tempo necessário para a aprendizagem do conhecimento histórico e social, primordial para a construção do capital cultural do aluno.

As urgências cotidianas do território educativo, relacionadas às relações escolares, desafiam os educadores em relação à sua prática. Considerar as exigências esperadas para cada faixa etária que trabalha em um ambiente hostil dificulta o trabalho, além de muitas vezes interrompê-lo. A evasão escolar é um desses exemplos. Despertar no aluno a necessidade da frequência também é um desafio. A baixa frequência é um desafio para a garantia de aprendizagem e faz parte da rotina escolar, e exige um estudo efetivo dos educadores para propor ações que superem essa característica que interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Com tanta responsabilidade diante do desenvolvimento global dos alunos e sem perder de vista o compromisso com o ensino, o professor tem o desafio de buscar práticas escolares que despertem no aluno o interesse pela aprendizagem. Na construção do desejo de aprender, o professor tem que considerar que o ensino pressupõe uma relação ativa diante do conhecimento, em um movimento constante que exige dele práticas que despertem a autonomia para responder às perguntas que surgem no processo de aprendizagem, exigindo desse educador um lugar que vai muito além do comum, que é apenas o lugar de quem sabe.

Se na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem considero objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe conhecimentos - conteúdos - acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto do meu ato formador. (FREIRE. 1996, p.23)

Essa concepção de ensino que considera o sujeito da aprendizagem um indivíduo passivo não colabora com a formação da população - a pobre - que, em sua maioria, não tem acesso ao capital cultural. À medida que uma proposta educacional leva

em conta o ambiente cultural em que o aluno se desenvolve, ela cria condições que promovem a emancipação desses alunos. A leitura diária, nesse sentido, é uma garantia, considerando a falta de acesso a comportamentos culturais mínimos, pré-requisitos necessários para compreender os conteúdos escolares.

Conforme o professor se coloca como mediador entre os portadores do texto e os alunos, ele assume uma postura ativa ao mediar os saberes do aluno e os saberes escolares, em um movimento que tenha o objetivo de permitir ao aluno observá-los em seu cotidiano. Nesse movimento de significar os conteúdos escolares a partir do conhecimento que o aluno traz, é possível criar condições para desenvolver competências e habilidades necessárias que garantam a ele a aprendizagem.

É preciso pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que o contam, não se reduzem a condição de objeto um do outro. (FREIRE. 1996, p.23)

Esse movimento de ensino-aprendizagem pressupõe sujeitos de uma prática, ou seja, ao mesmo tempo em que o professor garante condições para o desenvolvimento de habilidades e competências para a aprendizagem, ele também aprende e desenvolve habilidades para o ensino. Esse movimento proposto pelos educadores para que o aluno possa fazer a relação do seu dia a dia com os conhecimentos escolares está ligado a uma concepção de ensino que considera a relação educativa freiriana, segundo a qual

Quem ensina aprende a ensinar e quem aprende ensina a aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. É por isso que do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. (FREIRE, 1996, p.24)

Nesse movimento infinito de ensinar e aprender, as relações escolares vão se estabelecendo em um ir e vir que não cessa, considerando que estamos sempre diante de

novos alunos, de novos desafios, de novas histórias, com a certeza e o compromisso de ensinar, assegurando o direito à aprendizagem, pois “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.” (FREIRE, 1996, p. 24)

O compromisso democrático de garantir que a todos os alunos seja assegurado o direito de aprendizagem exige do professor um rigor metodológico que permita ao aluno compreender que os conteúdos escolares são possíveis de serem conhecidos por ele. “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.” (FREIRE, 1996, p. 26). Essa responsabilidade com a aprendizagem crítica é a ferramenta necessária para que cada aluno se torne sujeito do conhecimento, que ele se torne capaz de refletir e questionar a sua existência, as condições em que vive, o lugar que ocupa no bairro, na cidade e no país. O conhecimento é o passaporte para a cidadania. Sem ele, o aluno não se torna sujeito na sociedade, não tem como se inserir no contexto da cidadania.

Essa garantia a acessar a cidadania, a fazer parte da sociedade, exige mudanças significativas no sistema econômico, político e social, que, por sua vez, demandam da sociedade um compromisso que não interessa a uma parcela privilegiada do Brasil. Essa parcela, que tem o controle dos meios de produção, dos meios de comunicação, do sistema político e econômico, não deseja que todos os brasileiros tenham acesso ao capital cultural, pois esse patrimônio exigiria mudanças estratégicas em todo o sistema de governo.

Essa formação política, que permite ao sujeito compreender a economia, a cultura, as questões de gênero, as questões de classe, enfim, a formação que permite o indivíduo ler o mundo e todas as questões que perpetuam as desigualdades, normatizando padrões e comportamentos violentos, contribui com a igualdade. Essa proposta de uma escola cidadã, que garanta aos alunos os direitos de aprendizagem, não atende aos anseios de uma elite econômica, e, por isso, ela não é implantada.

A elite econômica brasileira tem interesse em uma escola que perpetue privilégios, que naturalize a violência, a desigualdade, e que atribua ao indivíduo a responsabilidade sobre o fracasso escolar. Essa naturalização das desigualdades é salientada por Apple:

O currículo não é neutro. Devemos ter claras as forças que estão por trás do ato de ensinar. O sistema educacional é atravessado por forças econômicas e políticas que tornam seus objetivos, objetivos do sistema educacional. Essa forma repetitiva de colocar as palavras nos permite

dizer de todas as implicações no sistema de ensino quando ele é usado como ferramenta na construção de homens para atender o sistema econômico e não as necessidades da sociedade. (APPLE, 2006, p.7)

Essa perspectiva educativa que atende aos interesses do sistema econômico, e não às necessidades educacionais, é responsável pelos baixos índices de formação escolar do povo brasileiro. A formação escolar é um patrimônio na perspectiva do capital cultural, e é dever do Estado garantir que todo brasileiro tenha acesso a esse patrimônio educativo. No entanto, esse direito não está garantido plenamente, pois a garantia de matrícula não garante a formação escolar plena de todos os brasileiros.

Na nossa comunidade educativa, a maior parte dos responsáveis pelos alunos não teve acesso a uma formação escolar sólida. Essa parcela da população, sem acesso ao capital cultural, não tem garantido o acesso a direitos básicos de cidadania – moradia, segurança, trabalho, alimentação, saúde integral, acesso ao patrimônio cultural etc. Essa população almeja que os seus filhos frequentem a escola, pois têm consciência da importância do seu papel na formação cidadã. Para atender aos anseios dos responsáveis em relação à aprendizagem dos seus filhos, buscamos uma proposta curricular baseada nos direitos de aprendizagem, na emancipação do aluno e no acesso à cidadania. Apoiados em Freire, consideramos que “Ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”. (FREIRE, 1996, p. 26).

Esse movimento educacional é um desafio para os professores do município de São Paulo, considerando que ele não está apartado do contexto educacional brasileiro que, para atender ao interesse econômico e ideológico de uma minoria, investe na desvalorização da escola pública e da educação no país como um todo. A escola, que desde o seu início existe para atender às necessidades do mercado econômico, e não para atender às necessidades do país, não garante seu acesso a todos, uma vez que, na forma como foi criada e é mantida, atende somente a uma pequena parcela da sociedade.

Para que as escolas públicas supram as necessidades de uma escola para todos é imprescindível haver valorização dos profissionais da educação básica, reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento. Nessa ótica, as políticas públicas que envolvem a educação básica precisam ir além das propostas educativas que atendem ao interesse econômico e que visam, majoritariamente, ao lucro. Por isso, continuam investindo na construção de materiais e cadernos, com conteúdos alheios à realidade da escola, desmotivando os professores em relação a sua hipótese, suas curiosidades e busca

de respostas para os desafios diários enfrentados na relação professor-aluno, dado que o ato educativo envolve condições específicas que

[...] implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE.1996, p.26).

Aprender criticamente é uma exigência necessária quando consideramos o papel que a escola tem na transformação das condições de vida de nossos alunos, visto que, caso não seja crítica, a escola passa a ter o papel de “amansar” os corpos, naturalizando a desigualdade, a miséria, a servidão, a alienação e o sofrimento. A formação crítica exige do professor um compromisso que vai muito além de ensinar conteúdos: o de ensinar o aluno a pensar, o de capacitá-lo para que ele possa, por meio de sua formação escolar, tornar-se capaz de relacionar os conteúdos escolares com a sua vida. Esse compromisso do educador com a construção do pensamento crítico é uma forma de resistência e de sanidade psíquica que o educador busca para não se tornar refém da realidade opressora, que cotidianamente insiste em transformá-lo em testemunha passiva de uma realidade cruel que envolve os nossos alunos e que, durante muito tempo, serviu de inspiração para a formação de professores. Assumir um compromisso com a formação crítica do aluno exige dos professores coragem para transcender uma perspectiva tradicional que valorizava a memória e a certeza diante do conhecimento, pois nesse ponto de vista a segurança em relação aos saberes não é compatível com a velocidade que o conhecimento é ressignificado. Essa relação entre o conhecimento e tempo exige uma nova perspectiva, pois

O intelectual memorizador que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética, mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo fardo nada devesse ter com a realidade do seu mundo. A realidade com eles tem que ver é a realidade idealizada de uma escola

que vai visando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto. (FREIRE, 1996, p.27)

Essa concepção crítica do ensino, que exige que o professor ensine o aluno a pensar, a compreender que o conhecimento está contido no tempo e no espaço, vai muito além da capacidade de memorizar o conteúdo. Além desta perspectiva crítica em relação à aprendizagem, o professor e o aluno precisam considerar as exigências para o vestibular, ou Vestibulinho. No entanto, diferentemente das propostas metodológicas que encaminham todo o estudo para esse fim, o professor que trabalha com os excluídos precisa apresentar essas instituições aos alunos e motivá-los a se sentirem indivíduos com direito de ingresso nesses espaços. É comum, no ambiente em que a escola está inserida, que muitos alunos (na realidade, a maioria) não considerem a possibilidade de acesso a esses lugares, mesmo aqueles que não apresentam dificuldades em relação aos conteúdos escolares.

O ensino técnico e a universidade, caminho natural dos alunos da educação básica, não são objetivos para a maior parte dos alunos da nossa comunidade educativa alcançar. Sem essa sequência natural da educação básica, professores e alunos têm dificuldades em encontrar o foco do trabalho. Na maior parte do tempo, os espaços coletivos encaminham ações e discussões a respeito do comportamento inadequado dos alunos. Raramente, temos nesses espaços a oportunidade de discutir metodologia e conteúdos de aprendizagem, existindo uma “catarse coletiva” na qual os lamentos são derramados e, sem visualizarmos uma saída, corremos o risco de nos rendermos ao desânimo.

Conscientes ou não dos perigos da docência, caminhamos no cotidiano da escola com sucessos e fracassos. A leitura (instrumento e objeto a ser alcançado, que ultrapassa a simples decodificação das palavras) é uma leitura dos olhos, dos gestos, do comportamento e, algumas vezes, da alma, do cotidiano. Exige do professor tempo e um compromisso com a aprendizagem de cada aluno, a leitura do ambiente em que o educando vive. Aos poucos, a leitura do aluno, de seu comportamento e do seu desenvolvimento escolar vai deixando de ser uma leitura idealizada, sem relação com a realidade. Essa leitura “verdadeira” desperta no professor um compromisso além do racional e cria uma conexão afetiva (sentida pelo aluno e pelo professor), que os torna efetivamente sujeitos da aprendizagem. Essa experiência educativa de tornar-se sujeito nos leva a alcançar um grande objetivo da educação básica quanto à leitura verdadeira.

A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a quem me dou e de cujo compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixe da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Essa forma vivenciada de ler não tem nada que ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo.

Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo e não estarmos demasiado certos de nossas certezas. Por isso é que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distantes do puritanismo rigorosamente ético e gerador de boniteza, me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheio de si mesmo. (FREIRE. 1996, p.27-8)

Como sujeito histórico e responsável pelo ensino-aprendizagem, o professor se utiliza do seu capital cultural, para despertar no aluno o interesse pelo conhecimento. Esse sentido, descoberto pelo professor durante a sua vida e que está relacionado a sua área de interesse (as ciências humanas, exatas, biológicas, a arte), é que vai significar os conteúdos escolares. O sentido encontrado na sua trajetória de vida é que torna o professor capaz de despertar no aluno, o mesmo encanto que nele foi despertado.

Essa forma de significar a vida, de se encantar, foi despertada em nós, como aluna, em muitos momentos da vida escolar. Durante o curso magistério, um exemplo se relaciona à professora de Artes, que promoveu um passeio ao MASP (Museu de Arte de São Paulo), em 1986, para nos apresentar em loco os quadros de Picasso, permitindo-nos sentir o impacto do encontro com a obra, entre elas um dos esboços da Guernica (1937) e sua relação com a guerra. Esse despertar nos desenvolveu a capacidade de contemplar uma obra de arte, de localizar essa obra no tempo e no espaço e de compreender que a arte é uma forma de representação e de leitura do mundo. Esse despertar para as diferentes linguagens, essa capacidade de pensar, estão presentes em nossas lembranças e na forma como nos relacionamos com o mundo, com a arte, com a poesia, com a realidade que vivemos, com o comportamento humano etc.

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção de conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção de conhecimento ainda não existente. A “dodiscência” – Docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas

requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico. (FREIRE. 1996, p.28)

Ensinar exige pesquisa. Não há docência sem pesquisa, a promoção da aprendizagem e da autonomia para aprender não se faz automaticamente. A promoção da aprendizagem exige um rigor que vai além da aplicação de técnicas e de conteúdo. Ela exige uma intervenção direta do professor, uma mediação entre a hipótese que o aluno se encontra e o que está adiante. O professor orienta os trabalhos, num comportamento de quem investiga, ao mesmo tempo que promove a investigação do aluno diante da sua hipótese.

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente a de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE. 1996, p.29)

Esse comportamento investigativo diante da construção do conhecimento no ambiente escolar, é uma característica estruturante no ofício de ensinar e exige de toda a sociedade o reconhecimento do professor da educação básica como intelectual do ensino, na perspectiva da autoria, inspiração tão necessária para uma proposta educativa criadora e que encaminhe todos os alunos ao direito fundamental de aprender.

CAPÍTULO 2 – AUTORIA INTERDISCIPLINAR: METODOLOGIA

Geografia da dor

*A fome sabe
onde o pobre mora
e a felicidade não sabe andar
nos becos e vielas*

*A geografia da dor
registra no mapa
gente viva
com a barriga morta*

*O arroz e o feijão
alegam não ter nada a ver com isso
Quem se importa?*

*No vazio do garfo e da faca
o tempero da revolta.*

Sergio Vaz

Neste segundo capítulo, abordamos a trajetória metodológica desta pesquisa, explicitando a organização do caminho percorrido, o *locus* da pesquisa, os sujeitos interlocutores, os critérios de escolha desses sujeitos e os instrumentos utilizados para a análise dos dados coletados.

2.1 Contextos

Esta pesquisa foi realizada com a finalidade de compreender a autoria na educação básica, em uma unidade de ensino, considerando a prática da pesquisadora. Como fontes utilizamos a análise do discurso da comunidade educativa de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (E.M.E.F.) do município de São Paulo – a partir dos questionários

realizados com o grupo que envolve profissionais e alunos do Ciclo Interdisciplinar - pesquisa bibliográfica e documental que instrumentalizam uma possibilidade de compreensão do fenômeno da autoria e suas implicações pedagógicas escolares.

Os relatos dos questionários respondidos pela comunidade escolar, da Diretoria Regional do Butantã (DRE-BT), foram um instrumento utilizado como amostra, para análise das práticas pedagógicas em relação à autoria no processo de ensino-aprendizagem no município de São Paulo. As narrativas foram consideradas como possibilidade de captura de um fenômeno que pode transformar o comportamento educativo na educação básica.

O critério de escolha dessa unidade de ensino se relaciona a uma proposta metodológica de pesquisa-ação. A “pesquisa-ação educacional: apoiada nas ideias de Dewey que propunha o envolvimento dos educadores profissionais na solução dos problemas das instituições escolares” (CHIZZOTTI, 2017, p.85), ou seja, a perspectiva metodológica que considera a participação do pesquisador no processo de investigação do fenômeno da autoria. A escolha de um grupo formado por professores e alunos do ciclo interdisciplinar, deu-se em função de esse grupo estar diretamente ligado à nossa prática, como coordenadora pedagógica.

A escola funciona em três períodos: manhã, tarde e noite. No período da manhã, a escola atende aos alunos do 1º ao 4º ano, além dos projetos complementares (dança, meditação, iniciação à ciência, grêmio, cinema, horta, prevenção ao uso de drogas, geometria, recuperação paralela e atletismo.) No período da tarde a escola atende aos alunos do 5º ao 9º ano, o projeto de recuperação paralela e de formação de professores - Horário Coletivo (H.A) e Projeto Especial de Ação (PEA).

Esta unidade de ensino está localizada no território do Butantã, no bairro do Rio Pequeno. Situada em um quarteirão de serviços públicos da região, composto pela Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e por uma Unidade Básica de Saúde (UBS). A região da escola é composta por comércio local, com lojas, bancos, restaurantes e padarias. A escola está localizada próxima a uma favela, onde a maioria do nosso público reside.

Essa região, desde 2011, passa por processo de reurbanização da favela. Cabe destacar que esse processo se iniciou na gestão Kassab e teve continuidade na gestão Haddad e, atualmente, está interrompido mesmo sem a entrega total do projeto.

Esta escola possui 1173 vagas e, atualmente, 972 alunos estão matriculados. Conta com 23 professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e 51 professores de Ensino Fundamental II e Médio, totalizando 74 professores.

A equipe conta, também, com uma auxiliar de vida escolar (AVE). Esse profissional é responsável pelo acompanhamento dos alunos com deficiência nas suas mais diferentes necessidades, por exemplo, higiene e alimentação.

A unidade tem um diretor, dois assistentes de direção e dois coordenadores pedagógicos. O diretor de escola e um dos coordenadores são profissionais efetivos, com acesso por meio de concurso público, de acordo Estatuto Do Magistério Municipal, Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992. Um dos coordenadores é designado e anualmente é referendado pelo Conselho de Escola. Os assistentes de diretor de escola são nomeados pelo diretor entre os professores efetivos com diplomação em Pedagogia ou especialização em Gestão Escolar de 1000 horas ou, mesmo, mestrado em Educação e que possuam pelo menos três anos de experiência na rede municipal como professores. Os secretários, nomeados pelo diretor, pertencem à categoria dos auxiliares técnicos de educação (ATE) e são responsáveis pelo gerenciamento de recursos humanos (pagamento, tramitação de documentação) e pelo acompanhamento de vida escolar dos alunos (históricos, atas de resultados, etc.). A unidade escolar tem seis auxiliares técnicos de educação (ATE), dois em serviços de secretária e quatro em serviço de inspetoria; finalizando o quadro de apoio, a unidade possui 3 agentes Escolar. O serviço de alimentação e de limpeza é realizado por empresas terceirizadas.

A escolha do tema “Autoria Interdisciplinar na Educação Básica”, para a pesquisa está diretamente ligada à nossa trajetória de vida, ao trabalho desenvolvido na escola pública e, também, ao percurso como pesquisadora. Ocupar o lugar de pesquisadora da aprendizagem na educação básica, no exercício da função de coordenadora pedagógica, atuando cotidianamente no chão da escola pública, é um desafio e, ao mesmo tempo, um ato inovador. Desafio, considerando a aprendizagem escolar como um direito inalienável de todo brasileiro e um ato inovador, à medida que esta pesquisa considera a perspectiva do professor da educação básica como intelectual dessa etapa de ensino, um pesquisador do ensino-aprendizagem da educação básica. Encaminhamos o trabalho com o objetivo de que todos os alunos matriculados acessem os conteúdos escolares, tendo como princípio que esse acesso é um passaporte que os inclui no universo do conhecimento historicamente acumulado e conseqüentemente ao capital cultural que promove a cidadania. Garantir a inclusão de todos os alunos matriculados no universo do conhecimento é uma das maneiras de garantir as ferramentas necessárias de acesso à cidadania, o que é um desafio absolutamente pertinente ao nosso fazer profissional.

Dar sentido ao conhecimento escolar, garantir que todo aluno matriculado na escola tenha assegurado o direito de aprender, são questões cotidianas na prática educativa.

No entanto, observamos que muitos alunos não têm consciência da importância da aprendizagem e da formação escolar. Este fato, levou-nos à busca por respostas e o doutorado, sob a orientação da professora Ivani Fazenda e todo seu legado em relação à interdisciplinaridade, foi a porta escolhida. As entrevistas com a comunidade escolar foram um dos eixos estruturantes do trabalho, uma vez que desejava dar voz ao professor, que é um intelectual da educação básica, mas que normalmente é silenciado e tem seu espaço de intelectualidade ocupado por outros profissionais, que não têm relação direta com a questão do ensino-aprendizagem no ensino fundamental.

Não se deve pressupor que as pessoas têm consciência das dimensões ideológicas de sua prática. As ideologias construídas nas convenções podem ser mais ou menos naturalizadas e automatizadas, e as pessoas podem achar difícil compreender que suas práticas normais poderiam ter investimentos ideológicos específicos. Mesmo quando nossa prática pode ser interpretada como de resistência, contribuindo para a mudança ideológica, não estamos necessariamente conscientes dos detalhes de sua significação ideológica. (FAIRCLOUGH, 2001. p.120).

A pesquisa ação, a análise dos questionários, na perspectiva da microanálise têm o objetivo de constituir uma amostra significativa do fenômeno da autoria no ciclo interdisciplinar, na educação básica na rede municipal. Isso permite, também, tornar nosso trabalho uma ferramenta para discussão sobre a importância da pesquisa em todo processo de ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis superiores de educação. O fenômeno da autoria, em todas as etapas da educação escolar, principalmente, na educação básica é uma maneira de dar voz aos profissionais que realizam a etapa inicial da formação intelectual da população brasileira, considerando a importância desta formação na estrutura de um país em desenvolvimento como o nosso. Os resultados da nossa pesquisa, sobre autoria na educação básica, têm transformado a prática nessa comunidade educativa, reorientando o nosso trabalho na gestão pedagógica, na formação dos professores nos horários coletivos, no planejamento escolar, nos projetos desenvolvidos e em todo ambiente escolar.

Uma pesquisa é um compromisso afetivo, um trabalho ombro a ombro com o sujeito da pesquisa. E ela será tanto mais válida se o observador não fizer excursões saltuárias na situação do observado, mas participar da sua vida. A expressão ‘observador participante’ pode dar origem a interpretações apressadas. Não basta a simpatia (sentimento fácil) pelo objeto da pesquisa, é preciso que nasça uma compreensão sedimentada no trabalho comum, na convivência, nas condições de vida muito semelhantes. Não bastaria trabalhar alguns meses numa linha de montagem para conhecer a

condição operária. O observador participante dessa condição por algum tempo tem, a qualquer momento, possibilidade de voltar para sua classe, se a situação tornar-se difícil. (BOSI, 1994, p.38).

Durante as aulas da professora Ivani Fazenda, tivemos oportunidade de conhecer propostas interdisciplinares inovadoras, que motivaram a nossa ação profissional. Enquanto aluna, observamos que os desafios da prática na escola, que geram muitas aflições, angústias, poderiam ser ressignificados, a partir de uma abordagem interdisciplinar. Essas observações nos permitiram a compreensão de referenciais teóricos que tornaram possível o desenvolvimento deste trabalho.

A análise documental abrangeu alguns documentos importantes para a compreensão da questão autoral, como a Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo-SME, documento construído com a participação efetiva dos educadores do município. A Base Nacional Comum Curricular, BNCC, e a sua relação com os direitos de aprendizagem.

Esses documentos foram utilizados para analisar a questão da autoria no contexto da educação básica e sua relação com o ensino-aprendizagem. Para Fairclough “As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o status de ‘senso comum’.” (2001, p.11). Tornar a autoria enquanto fenômeno de aprendizagem - comportamento ativo, intencionalmente construído, diante do conhecimento e da autonomia para a pesquisa- um lugar comum no processo de ensino-aprendizagem na educação básica é uma maneira potente de significar os conteúdos escolares e de garantir o direito à aprendizagem.

2.2 A Perspectiva Metodológica Interdisciplinar de Ivani Fazenda: A Metáfora

No momento da qualificação deste trabalho, a nossa orientadora, professora Ivani Catarina Fazenda, apontou a necessidade de considerar que o currículo dever ser circular dentro de uma concepção interdisciplinar, ou seja, dar sentido às práticas pedagógicas a partir da contextualização dos objetos de conhecimento do cotidiano dos estudantes, em uma perspectiva de tempo que considera todo o percurso de formação do estudante. Dessa maneira, o professor encontra subsídios para significar o conhecimento, revelando as circunstâncias que envolvem os saberes escolares e a relação que os conteúdos estudados têm com a vida do aluno, da sua família, da comunidade em que vive e com o planeta.

Essa perspectiva circular do currículo na concepção interdisciplinar encaminhou a opção metodológica desta pesquisa, pois nela encontramos a linguagem possível para demonstrar o fenômeno da autoria. *A priori* optamos por analisar o ciclo autoral, pois tinha a distância necessária da pesquisadora para demonstrar a autoria como um recurso eficaz para a aprendizagem. No entanto, no decorrer da pesquisa, a perspectiva metodológica foi mudando; pois, só seria possível descrever o fenômeno da autoria a partir da prática direta. Lançar um olhar científico sobre a nossa prática, na perspectiva da autoria interdisciplinar passou a ser também objeto desta pesquisa. Essa opção de estudo, a partir da prática direta é fruto da convivência semanal com a professora, com os colegas do GEPI, e com a orientação bibliográfica interdisciplinar. O encontro com a interdisciplinaridade transformou a perspectiva pessoal e profissional da pesquisadora, à medida que a prática como coordenadora pedagógica tornou possível narrar o fenômeno da autoria. Essa transformação da perspectiva pessoal e profissional tem uma representação simbólica, a metáfora, que pode ser compreendida na descrição de Gentile (2018)

A partir dessas conexões explicita as tensões, polaridades e contradições vivenciadas no exercício da pesquisa, assim esse movimento é gerador de uma atitude capaz de romper estereótipos e promover diferenciadas formas de pesquisar. Ações e significados demandam do pesquisador aceitar e dividir suas crenças, e também, aceitar as alheias, escutar sensivelmente, esperar e refletir, Ser humilde e ser empático para compreender, ter respeito aos conhecimentos tácitos e aos construídos, compreendendo que, talvez, uma teoria hoje difundida partiu de uma vivência e inquietação do passado, desapego e atitude para propor formatos diferenciados para observação e reflexão sobre o objeto real, onde sua metáfora, sua verdade e sua prática, o auxilia a reduzir seu ego, minimizar sua necessidade de resposta rápida e certa e prepara-lo para uma abertura de apenas “sentar-se com o problema” ao invés de resolvê-lo. E esse movimento de ruptura o leva a necessidade de expor sua dor, sentir dores alheias e aprender a “Deixar Ir, Deixar Vir” (GENTILE, 2018., p.60)

A representação simbólica deste trabalho é a metáfora “Digital” e os princípios que a fundamentam são as seguintes competências: conhecer, conversar, considerar, analisar, refletir, organizar, reinventar, propor e agir no trabalho pedagógico.

A palavra digital abre um leque de significados, mas consideramos os sentidos relacionados aos princípios desta pesquisa. O significado da palavra digital, na metáfora desta pesquisa, está relacionado a dois sentidos: um deles está associado à

biometria, a digital dos dedos, no sentido da identidade, da representação do sujeito, considerando que a relação entre ensino-aprendizagem só acontece quando consideramos os sujeitos dessa relação. A perspectiva da autoria como recurso na relação ensino-aprendizagem tem uma ligação direta com o indivíduo que aprende e o que ensina.

O outro sentido da metáfora é a linguagem digital. A linguagem digital é uma ferramenta tecnológica atual que democratiza o acesso à informação. No entanto, o acesso livre à informação não significa a democratização das ferramentas necessárias para a compreensão do que está disponível e o sujeito pode ter prejuízos pessoais e coletivos significativos.

A metáfora digital revelou-se depois do processo de qualificação. Ela foi nomeada, à medida que o objeto de estudo desta pesquisa, a autoria, foi sendo corporizado, nos documentos pedagógicos da escola pesquisada: Projeto Político Pedagógico (PPP); Projeto Especial de Ação (PEA) e Projeto Mais Educação. Esses documentos construídos coletivamente tinham uma exigência: demonstrar a digital da escola; ou seja, que a documentação da escola apresentasse a sua essência, o singular em todo o universo comum das escolas municipais de São Paulo.

A construção de uma documentação pedagógica singular é resultado da opção consciente por uma prática de ensino que considera a intelectualidade do professor da educação básica. Nesse contexto da prática educativa, a documentação pedagógica com a digital da escola foi materializada e a metáfora desta pesquisa foi revelada, pois comprovou uma relação direta com o nosso objeto de estudo: a autoria interdisciplinar.

Autoria interdisciplinar é a capacidade e a competência de conhecer, conversar, considerar, analisar, refletir, organizar, reinventar, propor e agir no trabalho pedagógico. Essa perspectiva ativa diante do conhecimento é um desafio presente no contexto educacional brasileiro, que democratizou o acesso à escola, mas não garantiu o direito à aprendizagem.

A opção pela educação baseada na memorização do conhecimento - nomeada por Paulo Freire de Educação Bancária – não faz nenhum sentido no contexto da linguagem digital, que exige a capacidade reflexiva. Para superarmos essa perspectiva da Educação Bancária, é preciso que os educadores tenham consciência de que a escola pública não pode continuar sendo um instrumento gerador de desigualdade, mas deve ser um instrumento gerador de democracia.

A linguagem digital democratizou o acesso à informação, mas exige que os sujeitos, por meio do pensamento reflexivo, alcancem a capacidade de leitura e

interpretação de forma ampla e irrestrita. É fundamental que, na Era da informação, o sujeito tenha habilidade e competência para compreender de forma “correta” a informação, ou conhecimento que está digitalmente disponível. Nesta perspectiva digital, a autoria é estruturante na educação básica, ela é o que alicerça o olhar do aluno e permite que ele construa as competências e habilidades necessárias para caminhar nesse mundo digital.

A comunidade educativa foi convocada para a construção de uma documentação pedagógica que apresentasse a digital da escola, que expusesse o trabalho realizado na escola e que permitisse a qualquer pessoa acessar o documento, identificar o trabalho desenvolvido na escola. O documento que apresenta a digital da escola, em que essa pesquisa foi realizada, é fruto de um trabalho reflexivo da comunidade escolar e exigiu a participação efetiva de cada profissional. Essa digital foi materializada de formas distintas, respeitou o elemento comum que envolve a escrita do PPP das escolas do município e considerou o que é específico da escola em questão.

A construção coletiva desse documento com a digital da escola foi um passo pedagógico e político importante para o grupo. Do ponto de vista pedagógico mostrou a importância da elaboração coletiva de um documento norteador para a rotina da escola e do ponto de vista político, a importância para a justificar e esclarecer a necessidade de manutenção das salas de aulas para o ano seguinte, para a continuidade dos projetos escolares, mesmo com o número reduzido de alunos. O fortalecimento do grupo com a construção coletiva do PPP elucidou a força que a escola pode ter no desenvolvimento de seus projetos e na sua defesa.

Esse processo de construção do PPP que tivesse a digital da escola só foi possível, porque, na perspectiva circular da interdisciplinaridade, os educadores ocuparam o lugar de protagonistas na construção do documento. Nos encontros e nas discussões a respeito dos projetos e das propostas de trabalho dos educadores, a autoria do professor e do aluno foi um elemento estruturante nas discussões.

Um dos pilares da construção desse documento foi a narrativa das professoras dos 4ºs (Anexo A) que fizeram a opção de um projeto de trabalho por área do conhecimento. Essa opção de trabalho, segundo as professoras, foi um caminho para “sair da caixa”. O registro do projeto proposto e desenvolvido em 2018 foi o instrumento que essas educadoras utilizaram para justificar a necessidade de continuidade do projeto em 2019.

A manutenção do número de salas ampliou o número de turmas no projeto por área de conhecimento que, em 2019, acontecerá nos 4ºs e 5ºs anos do ciclo interdisciplinar. Sair da caixa é um dos sentidos em relação à autoria como um recurso no processo de ensino-aprendizagem. Outros sentidos em relação à autoria são nomeados pelos professores nos questionários analisados. Para alcançar o objetivo de garantir a participação de todos os educadores e alunos, desse ciclo de ensino, que desejassem compartilhar sua visão sobre autoria, optamos pela coleta de dados, através da aplicação e análise de questionários como um recurso metodológico científico, que segundo Gil, é uma

[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (2008, p.121).

O questionário foi o instrumento utilizado para que as experiências reais fossem descritas e analisadas. A escolha deste instrumento aconteceu em virtude de ele permitir que a voz de professores e alunos pudesse comunicar dados, inclusive subjetivos, em relação à autoria. Outro fator importante em relação à escolha do questionário foi a necessidade de recorte do tempo e de adequação ao ritmo de funcionamento da escola. O questionário foi encaminhado por e-mail a todos os professores e aos gestores que trabalham com o ciclo interdisciplinar e aplicado a todos os alunos desse ciclo de aprendizagem, no primeiro dia de aula, depois do recesso de julho de 2018. Dezesete professores, 86 alunos e dois gestores responderam aos questionários.

Os questionários semiestruturados para os professores foram orientados pelos seguintes tópicos:

- A. Você considera a autoria um recurso eficaz no processo de ensino e aprendizagem no contexto do Ciclo Interdisciplinar?
- B. Você considera que a autoria permite a igualdade de condições e permanência para todos os alunos?
- C. Você considera a pesquisa como um recurso vital no processo de ensino e aprendizagem no contexto do ciclo interdisciplinar?
- D. Você se considera um pesquisador em relação a sua prática docente?
- E. Em relação ao trabalho com projetos desenvolvidos com os alunos na nossa unidade de ensino, você acredita que:

- 1- () instrumentaliza docentes a se tornarem autores no processo de ensino e aprendizagem?
- 2- () instrumentaliza discentes a se tornarem autores no processo de ensino e aprendizagem?
- 3- () Não sei.

Justifique:

- F. Você se sente preparado para desenvolver uma prática que considera o aluno um pesquisador?
- G. O trabalho que você desenvolve na sala de aula busca a formação integral do aluno?
- H. Na perspectiva dos direitos de aprendizagem, você acredita que os cadernos de apoio à aprendizagem propostos com a reorientação curricular colaboram para a formação integral dos alunos?
- I. Na perspectiva dos direitos de aprendizagem, você acredita que as atividades propostas devem estar diretamente ligadas à hipótese de aprendizagem e ao contexto educativo do aluno e, por isso, um caderno de apoio à aprendizagem é desnecessário?
- J. Na perspectiva dos direitos de aprendizagem - que a garantia da aprendizagem é um compromisso da família, da escola e do Estado - você acredita que as atividades propostas, nos cadernos de apoio à aprendizagem, não garante o direito de aprendizagem, pois está diretamente ligada a uma perspectiva educativa baseada nas expectativas de aprendizagem – onde a responsabilidade pela aprendizagem é do aluno -
- K. Qual a relação do trabalho que você propõe para este ciclo de aprendizagem com a interdisciplinaridade, descreva: o trabalho interdisciplinar está diretamente ligado ao projeto que temos que ter para a escola. A grosso modo: qual é a cara da escola que queremos?
- L. O que é autoria docente e discente para você, descreva.
- M. Descreva uma proposta significativa que você desenvolveu neste ciclo de aprendizagem.

A partir da análise do questionário aplicado aos professores, procuramos responder às seguintes perguntas:

1. O fenômeno da autoria é visto como um recurso eficaz para o processo de ensino-aprendizagem? (utilizando as respostas A, B e L do questionário);

2. Os professores desse Ciclo entendem a pesquisa como um recurso vital nesse processo, considerando a formação integral dos alunos? (utilizando as respostas C, D e G do questionário);
3. Os cadernos de apoio à aprendizagem colaboram para a formação integral dos alunos do Ciclo Interdisciplinar? (utilizando as respostas H, I e J do questionário);
4. Você considera que o trabalho com projetos no ciclo interdisciplinar instrumentaliza docentes e discentes a se tornarem autores no processo de ensino e aprendizagem? (utilizando as respostas E e F do questionário);
5. Os professores se sentem preparados para uma prática docente que considera o aluno um pesquisador? (utilizando as respostas K, I e M do questionário).

Os questionários semiestruturados para os alunos foram orientados pelos seguintes tópicos:

- a) Você acha que os projetos desta escola estimulam a sua curiosidade?
- b) Você acha que o trabalho desenvolvido por seus professores auxilia nesses projetos?
- c) O que você aprende com os projetos de sua escola auxilia em sua vida?
- d) Se você respondeu “sim”, de que forma os projetos te ajudam?
- e) Você gosta da escola?
- f) Como se sente em relação a sua formação escolar?
- g) Os alunos percebem a importância da autoria como um recurso significativo em seu processo de aprendizagem?
- h) O que achou do trabalho que realizou este ano?

A partir da análise do questionário aplicado aos alunos, procuramos responder, em essência, à seguinte questão: Os alunos percebem a importância da autoria como um recurso significativo em seu processo de aprendizagem?

Os questionários semiestruturados para os gestores, foram orientados pelos seguintes tópicos:

- a) Conte-nos um pouco sobre o trabalho desenvolvido na gestão e qual a relação desse trabalho com a formação escolar dos alunos.
- b) Como você se sente em relação a sua profissão? (em termos de satisfação pessoal, profissional, salarial, social).

- c) Em sua opinião, qual é a relação da interdisciplinaridade com o ciclo interdisciplinar?
- d) O que é autoria docente e discente para você?

Por meio desses instrumentos metodológicos, buscar-se-á entender como a comunidade educativa compreende a autoria no contexto escolar. Compreendemos que essa escolha metodológica foi importante, pois a autoria, enquanto fenômeno positivo no processo de ensino e aprendizagem, só pode ser descrita se considerarmos a narrativa dos sujeitos da unidade de ensino pesquisada no percurso deste trabalho.

2.3 Percurso de trabalho

O caminhar no chão da escola pública, além do combate diário à desvalorização docente, exige saberes específicos, dedicação e o estudo cotidiano do educador sobre a prática. Esse saber específico é importante, mas exige que o professor tenha clareza que a escola pública não pode ser um instrumento gerador de desigualdade; a escola pública deve ser um instrumento gerador de democracia do capital cultural. Por isso é fundamental que o professor compreenda a importância do método para tratar a informação ou o conhecimento que precisa ser apreendido. A perspectiva que trata o conhecimento a partir da pesquisa é importante, porque auxilia o educador a transpor uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina, para uma mediação entre os saberes dessa disciplina e a aprendizagem que esse conhecimento exige. Essa relação pedagógica que considera a docência como uma prática investigativa diante do conhecimento, é uma possibilidade de promoção do ensino na perspectiva da igualdade de condições para a aprendizagem.

A perspectiva pedagógica que considera a docência como uma prática autoral interdisciplinar investigativa e o professor um pensador da relação ensino-aprendizagem, não é suficiente para garantir as condições necessárias para a permanência de todos os alunos, pois não atende a todas as suas demandas sociais do, mas sem essa perspectiva não é possível falar em justiça social. A autoria interdisciplinar é um instrumento positivo para alcançar a igualdade de condições para aprender, considerando que objetivo da prática docente é a aprendizagem do sujeito, no entanto é um instrumento limitado, pois não existe a possibilidade de considerar o sujeito descolado da realidade social que o insere.

Iniciamos o ano letivo com uma proposta de trabalho que permitisse a continuidade do trabalho iniciado em anos anteriores, relacionado as práticas desenvolvidas com a cultura de paz no território da nossa escola e propondo o trabalho com projetos, para além dos propostos na jornada escolar formal e da recuperação paralela: Projeto de Educomunicação e direitos humanos; Grêmio Estudantil do Ciclo Interdisciplinar e Autoral; Grêmio Estudantil para o Ciclo de Alfabetização; Iniciação Científica: Investigar e Descobrir- experimentos e jogos educativos; Projeto de Iniciação Esportiva e Projeto de Meditação.

A opção dos educadores pelo trabalho com projetos na jornada formal e na jornada estendida foi a opção encontrada para alcançar os objetivos de aprendizagem, considerando o ambiente violento no qual a escola está inserida. A violência é um dos objetos de estudo na escola e exige dos educadores reflexão e busca de práticas que promovam a aprendizagem em contextos adversos. Esse processo reflexivo encaminhou o grupo a pensar a violência na perspectiva da cultura da paz e exigiu uma reavaliação dos espaços em nossa escola.

A questão relacionada à influência que o ambiente escolar tem na relação de ensino-aprendizagem exigiu a reflexão acerca do que o espaço físico tem a dizer sobre a concepção de escola. O excesso de grades, por exemplo, denunciava a urgência de construção de uma proposta de trabalho que permitisse alterar a configuração física da escola, que remetia muito mais a um ambiente de reclusão do que de educação. A transformação do espaço não é uma intervenção simples, considerando que exige um trabalho reflexivo intenso de toda comunidade escolar e mudanças de atitudes que envolvem questões ideológicas e práticas em relação à necessidade real, ou não de grades.

A reflexão sobre o espaço promoveu, em 2017, a retirada de algumas grades, que não estavam relacionadas à segurança, que diziam muito sobre uma concepção escolar, que não atendia mais aos anseios da comunidade educativa. A mudança em relação ao ambiente, está diretamente relacionada à ideia de escola que a comunidade referente a ela propõe. Essa transformação do espaço tem o objetivo de que a comunidade escolar se reconheça no ambiente, nos objetos, nos documentos, de maneira funcional e fluida e que se fortaleça para mudar concepções externas em relação a ela que interferem negativamente na unidade de ensino.

Essas concepções externas negativas e que parecem cristalizadas se relacionam às barreiras que vão além das barreiras físicas, relacionam-se a barreiras atitudinais, pois nossa escola não é bem vista na comunidade onde se localiza e também na Diretoria Regional

de Ensino (DRE). Temos um rótulo que nos exige muito trabalho para superar. Esse rótulo tem uma relação tão significativa que, se fosse apresentado nesta pesquisa, permitiria a identificação imediata da unidade educacional.

Considerando o desafio em relação à transferência e à evasão da escola, a importância do ambiente em todo o processo escolar do aluno e a dificuldade em relação ao rótulo da escola, convidamos os responsáveis pelos alunos dos primeiros anos para conhecer a estrutura física da escola. Essa apresentação teve o objetivo de transmitir segurança aos novos alunos e a seus familiares, pois na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, além das grandes mudanças na concepção de escola, há uma grande mudança para os alunos em relação ao espaço físico, pois o da educação básica é muito maior.

Essa barreira atitudinal em relação à escola leva o grupo a um questionamento constante sobre formas de aproximar a comunidade da escola e a promoção de um trabalho com o qual a comunidade se identifique de maneira positiva.

Para responder a essa questão, foi proposto um trabalho de identidade e memória. O objetivo do projeto é a construção da história da escola, por meio de narrativas, de quem participou, ou participa da comunidade escolar. A construção coletiva da memória da escola tem o intuito de tratar a identidade da escola. Entendemos que um projeto, a respeito da identidade da escola, possa ser um caminho na construção de um espaço valorizado, respeitado e desejado pelos estudantes e por toda comunidade. Reunir esse acervo permitirá a todos o acesso a informações que possam explicar as questões relacionadas à escola e ao espaço que ocupa no território. E talvez assim, tenhamos dados que permitam uma compreensão crítica a respeito do rótulo que há décadas interfere de forma negativa no contexto escolar.

O objetivo do trabalho proposto é recuperar a história da escola, por meio da memória da comunidade escolar. Esse exercício de reflexão na perspectiva da autoria é uma maneira de significar os conteúdos escolares, a partir dos desafios que a escola propõe. Considerando que

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC. P.9. Competência 5, das competências gerais da base nacional comum curricular).

Para alcançar o objetivo proposto de recuperar a história da escola e significar os conteúdos escolares a partir dos desafios que a escola propõe, na perspectiva da autoria, construímos coletivamente o projeto político pedagógico 2018. Desta forma, a escola, através do processo de construção de sua história, pode assegurar aos estudantes o desenvolvimento de competências gerais, que subsidiem no espaço escolar e no âmbito pedagógico, condições significativas de aprendizagem, para que eles alcancem, na perspectiva dos direitos de aprendizagem, seu pleno desenvolvimento escolar.

A construção coletiva dos documentos pedagógicos foi um caminho para o fortalecimento do conceito de que o professor é o intelectual do processo escolar que envolve o ensino-aprendizagem. Os documentos que foram construídos contêm os registros do percurso dos educadores em relação ao processo de ensino-aprendizagem nessa unidade de ensino e passou a representar a digital da escola. Nesse documento é possível observar algumas práticas que foram desenvolvidas durante o ano letivo, o espaço escolar e os educadores que se apropriaram dos registros pedagógicos como um elemento estruturante do trabalho desenvolvido. Ao mesmo tempo, os documentos pedagógicos construídos coletivamente são um instrumento que permite avaliar as práticas e ações escolares e orientar os caminhos a seguir, considerando os pontos fortes e vulneráveis do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da autoria interdisciplinar docente e discente.

Consolidar o lugar do professor da educação básica como intelectual é fundamental, pois a formação nessa etapa do ensino é um caminho importante para assegurar a aprendizagem, como um direito a todos os alunos, visto que a educação é tida historicamente com um canal de acesso aos bens sociais e à luta política e, como tal, também um caminho de emancipação do indivíduo.

CAPÍTULO 3 AUTORIA INTERDISCIPLINAR DOCENTE E DISCENTE NA ESCOLA

(...). Os meninos come muito pão. Eles gostam de pão mole. Mas quando não tem eles comem pão duro.

Duro é o pão que nós comemos. Dura é a cama que dormimos. Dura é a vida do favelado.

Oh! São Paulo rainha que ostenta vaidosa a tua coroa de ouro que são os arranha-céus. Que veste viludo e seda e calça meias de algodão que é a favela.
(...)

Carolina Maria de Jesus

Neste capítulo, aprofundaremos a análise dos questionários aplicados aos integrantes da comunidade escolar. Produzimos uma série de gráficos com os dados obtidos, que foram analisados de forma integrada, a partir das questões propostas no capítulo 2. Além disso, recuperamos a discussão de autoria interdisciplinar que permeou todo o trabalho.

3.1 A Autoria docente na educação básica

A pauta educacional da educação básica, atualmente privilegia a equidade – conceito previsto na Constituição - que dá a ideia de justiça, à medida que estabelece um critério que respeita e valoriza as diferenças, mas busca a igualdade.

Essa discussão relacionada à equidade, foi trazida à Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de São Paulo, partir do ano de 2013, gestão do prefeito Fernando Haddad (que havia ocupado o cargo de ministro da Educação, entre julho de 2005 e janeiro de 2012). Esse governo promoveu um importante debate, entre os educadores da rede, a respeito do currículo proposto para a cidade de São Paulo e desenvolveu ações para valorizar e aperfeiçoar o trabalho realizado pelos docentes de todas as unidades educacionais. Dentro do conceito da equidade, a reorientação curricular proposta trouxe o reconhecimento e valorização das culturas das diferentes regiões do município de São

Paulo, prezando o cultivo do respeito ao “outro”, sem discriminação por etnia, origem, gênero, condição social, convicções ou preceito religioso.

O argumento de reorientação curricular tinha como objetivo, garantir subsídios aos educadores para que a construção do Projeto Político Pedagógico – PPP - atendesse às necessidades de toda comunidade escolar (considerando que a garantia de matrícula na educação básica não é necessariamente a garantia do direito de aprender). Acolher e assegurar a aprendizagem de todos os alunos é um dos grandes desafios da educação escolar, considerando a heterogeneidade da comunidade educativa, que não está descolada das questões sociais, tão sensíveis, do nosso país.

Esta pesquisa, faz parte do nosso processo ativo de participação na reorientação curricular da gestão do prefeito Haddad e do trabalho desenvolvido como coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. O foco de pesquisa é a aprendizagem e tem como fator desencadeador a autoria docente e discente. Autoria no sentido de protagonismo e autonomia diante do processo de aprendizagem; autoria no sentido de ter garantido o direito de aprender para a vida, de aprender no sentido de construir mecanismos internos que garantam a cada sujeito a capacidade de ler e compreender o mundo em que está inserido. Autoria docente no sentido de ter reconhecimento social, como intelectual da educação básica, como pesquisador do processo de ensino-aprendizagem e reconhecimento da importância do trabalho docente e dos limites da ação educativa.

O objeto de estudo são as ações educativas relacionadas à autoria na escola, considerando a participação dos professores no processo de reorientação curricular. A investigação realizada intenciona relacionar ação pedagógica (formação do professor pesquisador) a um currículo pautado em direitos de aprendizagem, tendo em conta a realidade de todos os alunos da comunidade educativa.

Este trabalho se deterá em analisar as questões da autoria e da interdisciplinaridade, uma vez que o processo autoral só é possível em uma abordagem interdisciplinar.

Trabalho interdisciplinar, porque disposto e motivado a grandes desafios que se vão realizando a partir do cotidiano, através de pequenos passos. Trabalho interdisciplinar que, quando se dispõe a superar barreiras complexas, acata o desafio de desmistificá-las na simplicidade da sua essência. Como por exemplo, a desvelar para o homem, com o homem, o que seja, visão de totalidade a partir das visões fragmentadas, pois que é a fragmentação que a visão de totalidade subsidia; ou o desafio de desvelar o que venha ser a sugestão

(da teoria educacional) de desenvolver o espírito crítico do aluno, exercitando-o na escola. E, também o do professor- é indispensável registrar. Trabalho interdisciplinar que não admita barreiras estabelecidas só porque consagradas, entre níveis de ensino e tipos de escola, por exemplo, e que se disponha a, desde as séries iniciais do 1º grau (e por que não desde a pré-escola?) a ensinar e/ ou aprender, com os alunos, dos alunos e / ou para os alunos, o que seja pesquisa. Trabalho interdisciplinar que procura observar as atividades cotidianas desenvolvidas numa escola para nelas perceber, para delas captar e descrever a multiplicidade de relações que se estabelecem no cotidiano, sempre com o propósito de melhor explorá-las, mas adequadamente programá-las, modificá-las, de forma sempre mais consciente realizá-las. (BOCHNIAK, 2001, p.136.)

No âmbito da interdisciplinaridade é possível compreender a multiplicidade das relações que envolvem o processo educativo. A autoria, enquanto fenômeno só pode ser nomeada e capturada nessa perspectiva.

Um exemplo (uma metáfora) muito especial para descrever a autoria interdisciplinar é o que se relaciona ao processo de alfabetização: a ligação entre as vogais e as consoantes. A interdisciplinaridade representada pelas vogais é o que torna possível pronunciar a autoria, representada pelas consoantes do alfabeto. Ou seja, a autoria só pode ser pronunciada, capturada na dimensão interdisciplinar. Nessa perspectiva é que propomos o estudo desse objeto, a autoria interdisciplinar na educação básica, considerando sua importância na concepção de ensino e na definição de práticas pedagógicas.

Cabe destacar que identificar e refletir sobre a questão da autoria interdisciplinar, na educação básica, tem como intenção promover uma ação educativa, que pressupõe a promoção da garantia do direito que cada aluno tem de aprender. A promoção de práticas interdisciplinares autorais que encaminhem a aprendizagem para o campo educativo, como promotor do capital cultural.

A perspectiva educativa da autoria interdisciplinar como promotora do capital cultural é fundamental para o desenvolvimento cidadão, à medida que promove a construção de ferramentas e habilidades promotoras de conhecimentos e competências necessárias para a compreensão e conscientização dos alunos, para os problemas da desigualdade social, tão presentes no seu cotidiano, como a miséria, a discriminação, a violência e o racismo historicamente presentes em nosso país e tão arraigados no cotidiano da escola.

Ao tomar consciência do lugar de pesquisador da educação básica no contexto do nosso trabalho - esse *insight* foi resultado do encontro do nosso trabalho de coordenadora pedagógica com as pesquisas relacionadas à dissertação de mestrado – observamos na EMEF em que trabalhava a qualidade do resultado das pesquisas desenvolvidas por professores e alunos.

Essa experiência despertou o nosso olhar como coordenadora pedagógica e para um fenômeno importante, que estava acontecendo na escola, o entusiasmo dos alunos e dos professores envolvidos na pesquisa, em relação aos conteúdos escolares, em relação à aprendizagem, em relação à escola. Essa alegria e entusiasmo, no decorrer dos anos seguintes, foi se consolidando e por nós foi conceituado de autoria. Autoria docente e discente, porque acontece em conjunto, à medida que exige do professor uma prática além da transmissão de conteúdo, ou seja, exige um comportamento autoral, que investiga as questões educativas de forma global, avalia questões específicas em relação à etapa da aprendizagem, ao mesmo tempo que projeta e avalia ações que contribuam para a construção do conhecimento de seus alunos.

A autoria docente na educação básica não é uma característica consciente da docência. Não é comum que o professor se perceba como um pesquisador e pensador de metodologias e práticas para a aprendizagem, como um analista, um cientista do ato educativo. Essa dificuldade em identificar-se como um pensador da educação básica, pode estar relacionada, além das questões ideológicas e políticas da profissão de professor, a sua própria formação escolar.

Trabalhando há três anos com os alunos de pós-graduação, percebo as principais dificuldades com que se deparam para organizar o pensar, o escrever e o agir. Embora relatem na maior parte das vezes práticas educativas consistentes, sentem se impotentes ante a necessidade de observá-las, descrevê-las e analisá-las em suas monografias e teses. Essa dificuldade teria início na escola de 1º grau, em que as atividades de pesquisa consistem muitas vezes na simples cópia de trechos de enciclopédia. (FAZENDA, 1991.p.62)

Esse buraco na formação escolar, baseada na transmissão do conhecimento, acaba por se manter, quando o professor opta por uma prática educativa, que não considera o aluno sujeito da aprendizagem, mas um receptor de conteúdo. Sobre essa visão de ensino é possível observar que

o aluno que foi “copista” ou preenchedor de questionários, fechado na escola de 1º grau, passa para o 2º grau sem nem mesmo dominar os rudimentos básicos para resumir, atividade que acaba significando

tornar pequeno, e tudo se passa como se a grande problemática da compreensão de um texto se resumisse a questão de tamanho (diminuir ou ampliar). Ele resume mal porque não aprendeu como resumir e responde laconicamente aos questionários do livro didático porque foi condicionado a pensar numa única direção. Além disso, esse aluno pode passar oito anos de escolaridade básica sem conhecer a biblioteca da escola, sem conhecer o pensar de outros que não o de seus professores, sem conhecer um outro mundo que não o que lhe é mostrado, e sem conhecer suas habilidades pessoais, exceto as que lhe foram determinadas. (FAZENDA, 1991.p.63).

Essa prática educativa baseada na transmissão de conhecimento é limitada, pois não permite o exercício reflexivo, que emancipa o aluno e lhe garante autonomia face as suas questões diárias e práticas da vida. Além disso, a educação baseada na transmissão do conhecimento deixa sequelas em relação à capacidade de compreensão e interpretação. Diante dessa realidade, configura-se a necessidade de práticas que emancipem e garantam a autonomia do aluno. A partir dessas reflexões sobre aprendizagem, docência, discência e autoria, encaminhamos as investigações como pesquisadora e como coordenadora pedagógica, considerando os limites impostos na educação básica pública, mas trabalhando nas brechas, naquilo que escapa, no viés de um ensino revolucionário, autoral, transformador, comprometido com a emancipação do aluno e com a autonomia necessária para compreender e interpretar as situações cotidianas. Nessa perspectiva emancipadora, em conjunto com os professores, reunimo-nos para planejar o trabalho com o ciclo interdisciplinar, levando em conta o conhecimento que o grupo adquirira em anos anteriores e o que ainda não havíamos alcançado, enquanto escola.

[...] temos como pressuposto, adquirido em anos de pesquisa e de vida, que toda prática educacional bem-sucedida é precedida de outras práticas bem-sucedidas. Entretanto a maioria das práticas escolares bem-sucedidas só é revelada a poucos: aos alunos que delas participaram, a alguns pais de alunos que tiveram o capricho de acompanhar seus filhos nos estudos; a alguns colegas mais próximos ou a algum diretor, ou coordenador de curso, mais interessado. É no reduto da sala de aula que tudo acontece – cenário/palco de uma história que é vivida diariamente e por falta de escritos sobre ela, nos distanciamos. (FAZENDA, 1991.p.51).

Nesse cenário educativo, em que as possibilidades se encontram nas brechas, optamos pelo registro de nossas práticas. O registro é um instrumento estruturante no processo de ensino-aprendizagem. É através dele que as impressões e observações são

registradas, assim como as imagens do processo que envolvem a construção dos trabalhos. Nessa perspectiva dialógica, o registro é ao mesmo tempo instrumento e objetivo da prática educativa.

Nas conversas coletivas e individuais constatamos avanços significativos em relação à aprendizagem dos alunos, projetos que deram resultados positivos, que os alunos apreciaram, mas a maioria deles não foram documentados. O registro das etapas da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos é um recurso importante no processo educativo e na escolha das atividades que envolvem a construção de um projeto. Qualificar esses registros é um desafio para professores e para os alunos, muitas vezes a apresentação de um cartaz não contém todo o percurso que envolveu a sua confecção – as discussões, as pesquisas, as escolhas – por isso qualificar esses registros e naturalizá-los no cotidiano é tão importante no processo educativo.

A naturalização do registro do processo educativo é uma ferramenta importante para o ensino-aprendizagem. Esse processo educativo, que utiliza recursos metodológicos científicos, como a escrita das observações, análise dos dados observados e do processo que envolve o conteúdo escolar, na educação básica, é fundamental. Essa discussão sobre a metodologia que envolve a construção do conhecimento é muito importante para vencer um comportamento comum na sala de aula em relação à aprendizagem: a cópia.

Muitos alunos associam o bom ensino à quantidade de registros realizados na lousa e a aprendizagem à quantidade de registros no caderno. Existe um demérito em relação às discussões em sala de aula, associando o espaço de debate à “enrolação de aula”. Para vencer esse desafio em nossa unidade escolar, optamos pela leitura diária do 1º ao 5º ano; nesse espaço de leitura, o prazer que a história proporciona subsidia a discussão e a interpretação, naturalizando comportamentos necessários para a vida do aluno, assim como os processos metodológicos contidos no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a partir de várias reuniões, procuramos conscientizar todos os professores de que eles são, de fato, autores de conhecimento, que podem produzir documentos, materiais, narrativas, que contribuiriam de forma significativa na formação dos alunos que, por sua vez, deixariam de valorizar apenas a “cópia da lousa”.

Nessa perspectiva de ensino, as impressões, o debate, os desenhos, a interpretação das histórias e todas as atividades que envolvem o conteúdo passam a fazer parte do processo de aprendizagem e não apenas a “cópia do ponto”. A leitura diária e o processo que a envolve permite às crianças, desde o primeiro ano, compreender a

construção da aprendizagem, que envolve atividades que vão muito além da escrita da rotina do dia. Esse processo de aprender envolve e contém todo o processo do trabalho realizado.

Essa naturalização dos registros cotidianos na prática educativa é um exercício realizado em todos os espaços de diálogo entre professores e coordenação, considerando que essa parceria é estruturante em todo o encaminhamento pedagógico. Qualificar esses registros é um outro exercício, considerando que a prática de registrar faz parte do ofício de professor e, em muitos momentos, nos é solicitada alguma informação a respeito do aluno. O objetivo contido na qualificação do registro, no entanto, é que ele possa tornar-se uma bússola da aprendizagem e para que alcance essa função, ele precisa ter uma intenção consciente. É necessário que ele seja significativo e preciso, para ser utilizado a qualquer momento no processo de ensino-aprendizagem. Esse processo consciente de construção e de apropriação dos registros envolve uma intimidade prazerosa e uma consequente naturalidade na sua utilização.

Essa intimidade e naturalidade em relação à prática escolar como um objeto de pesquisa - por exemplo, a intimidade e naturalidade em considerar o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, como um objeto de pesquisa - pressupõe uma análise e intervenção pedagógica, que resulte na aprendizagem da leitura e da escrita pelo aluno. A intimidade da prática docente, como um fenômeno científico, que exige análise do objeto, das intervenções praticadas e dos resultados obtidos, é autoral, considerando que essa perspectiva da docência exige um comportamento reflexivo e uma prática específica para o alcance dos objetivos propostos na ação educativa. Nesse sentido, a autoria passa a ser um comportamento consciente e desejado na relação que envolve ensino-aprendizagem.

O conhecimento infinito que envolve o processo de ensino-aprendizagem está contido em um tempo finito. É com a consciência do tempo finito da relação educativa escolar que a autoria, como comportamento, é desejada. Os conteúdos escolares têm um campo limitado de alcance, mas o comportamento autoral diante de tantas questões desconhecidas não tem limite, porque cada indivíduo é semente de uma nova vida, de um novo processo (infinito) de aprendizagem, que é inerente à condição humana, como uma forma de estar no mundo – no sentido pleno que o estar no mundo tem.

[...] o educador precisa estar sempre se apropriando de novos e infinitos conhecimentos. O tempo para isso é curto, como curta é a vida. A vida se prolonga na confluência de outras vidas que também são curtas, que

também são breves, mas que juntas podem se alongar e também se eternizar (FAZENDA, 1991.p.13).

A partir da consciência de que o ser humano aprende durante toda a vida e de que a autoria é um comportamento aprendiz, entendemos o quanto ele é essencial para a vida escolar. Esse comportamento é singular, pois é influenciado pela forma como as necessidades vividas pelo sujeito são atendidas e como essas questões, diante da existência, ampliam, modificam ou transformam o seu conhecimento pessoal. Todo o processo vivido pelo indivíduo, que transforma o seu comportamento aprendiz, a sua maneira de relacionar-se com o conhecimento, tem uma relação direta com o seu ambiente. O contexto escolar é envolvido por opção metodológica do currículo da escola, que não pode estar descolado das questões econômicas, sociais e culturais, pois são por estas diretamente afetado.

O aluno é um sujeito do seu contexto e temos que considerar as suas experiências em todo processo educativo. A forma como o aluno é alimentado, a forma como é cuidado, a forma como ele se relaciona com o conhecimento historicamente acumulado transforma a sua forma de relacionar-se com a aprendizagem e interfere no seu comportamento diante dos conteúdos e das informações.

Nossa prática como professora e como coordenadora pedagógica tem no cerne do trabalho o desafio de mediar o processo de ensino-aprendizagem: práticas pedagógicas, sujeitos da aprendizagem e direito de aprendizagem. Temos o objetivo de garantir que todos os alunos alcancem autonomia de leitura e escrita, considerando a língua como uma prática social, que contém uma função que exige de cada estudante autonomia em diferentes linguagens, exige práticas pedagógicas que integram o currículo escolar de maneira viva e orgânica.

É perceptível como o comportamento investigativo dos alunos aparece com mais frequência nos anos iniciais; quando, por exemplo, eles param para observar as formigas, os pássaros, o crescimento das plantas, etc. Incentivar esse comportamento investigativo exige do professor e do aluno um tempo maior do que é possível, diante das condições em que a demanda escolar está inserida. Esse comportamento vai diminuindo à medida que o aluno precisa vencer os conteúdos escolares e as adversidades da vida.

A dificuldade relacionada à aquisição da competência leitora e escritora é complexa, considerando que tamanha capacidade simbólica exige um repertório cultural, envolvendo questões que se estendem para muito além do desenvolvimento orgânico, ou seja, abrangem as condições em que aquele organismo se desenvolveu. A capacidade

referente ao sentido orgânico de abstrair, de significar de forma lógica as letras do alfabeto, de tal maneira que qualquer palavra pronunciada possa ser registrada e lida, está interligada a uma questão social. Para alcançar a competência leitora é preciso, além da capacidade de decodificar a palavra, compreender e interpretar o que essa palavra comunica. Nesse sentido, descolar o ensino da língua da leitura de mundo é arbitrário, considerando que a língua está inserida em um contexto e é nele que ela precisa ser lida e interpretada. A competência necessária para interpretar os conteúdos escolares aumenta à medida que a aprendizagem vai se aproximando das experiências concretas, vividas pelos alunos.

A autoria é uma atitude pedagógica face ao grande desafio do educador da educação básica que é a aprendizagem, no sentido de que aprender é um direito de todos, mas que envolve uma especificidade singular de cada sujeito, e por isso exige um procedimento científico interdisciplinar, que permita ao indivíduo alcançar o conteúdo, ou a competência necessária. Atitude pedagógica, no sentido de transformar a prática em relação ao ensino-aprendizagem, tornando-a mais significativa e mobilizadora para professores e alunos, inspirando propostas pedagógicas e os projetos para o trabalho com a educação básica.

O profissional que não consegue investigar questões específicas de suas áreas de conhecimento, ou não teve oportunidade de pesquisar-se a si mesmo, necessariamente não poderá projetar seu próprio trabalho, avaliar seu desempenho e contribuir para a construção do conhecimento de seus alunos (FAZENDA, 1992, p.62 e 63).

3.2 Interdisciplinaridade como ferramenta na construção da autoria

Na perspectiva da autoria do professor da educação básica “Incluímos-nos no grupo que quer saber o que está acontecendo nas escolas por entender que as declarações filosóficas só têm sentido à luz das experiências de escolas reais” (APPLE, 2001, p.157). Para a descrição desse fenômeno, trazemos alguns exemplos: as professoras dos 4ºs anos - primeiro ano do ciclo interdisciplinar- com o objetivo de fortalecer os conteúdos de aprendizagem, elegeram uma atitude pedagógica que encaminhou o trabalho por área do conhecimento, assim dividido: matemática, português e ciências humanas e da natureza. Nessa proposta, as três professoras são regentes dos três quartos anos e buscam consolidar o conhecimento esperado para esse ano/ciclo.

A priori, a busca é o desejo pela mudança no comportamento dos alunos em relação ao desejo de aprender. Essa mudança exige uma nova organização do tempo e do

espaço, considerando que, quando as disciplinas são divididas, os professores marcam o tempo das áreas do conhecimento com mais clareza e transformam a organização do espaço físico, de modo a atender às especificidades de cada disciplina com mais facilidade e sentido. Nossa unidade fez a opção por salas ambiente, portanto, os alunos fazem o rodízio de sala, assim como acontece do 6º ao 9º ano.

O planejamento nesse ano/ ciclo aconteceu e acontece necessariamente em conjunto e favorece a proposta de trabalho interdisciplinar. Nesse ciclo de aprendizagem ocorre a docência compartilhada – as aulas são atribuídas a dois professores. Em nossa escola, o professor de matemática (licenciado em matemática) faz a docência compartilhada com a professora regente das turmas, nos 4ºs e 5ºs Anos. Uma professora polivalente acompanha as aulas de língua portuguesa nos 6ºs Anos. Podemos observar essa relação de trabalho interdisciplinar na descrição dos professores:

o trabalho interdisciplinar garante maior interação entre os alunos, destes com os professores, sem falar na experiência e no convívio grupal. Neste aspecto a função da interdisciplinaridade é apresentar aos alunos possibilidades diferentes de olhar um mesmo fato. Trabalho com conhecimentos adquiridos durante as aulas de Ciências que servem de subsídio para atividades com foco na leitura e na escrita. Nossas assembleias nos levam a novas possibilidades de interdisciplinaridade. Temas que as turmas trazem com o trabalho com mapa do Brasil e suas regiões, além de explorar o aspecto geográfico, estudamos também os adjetivos pátrios, as populações das regiões brasileiras. Pois a aprendizagem só tem sentido no encontro, na efetivação do processo de envolvimento do professor em um trabalho interdisciplinar”. (Relato da professora, questionário 1. 2008).

Além do trabalho por área de conhecimento, o grupo fez a opção pelas assembleias escolares, que é uma maneira de colocar o aluno numa posição crítica diante dos acontecimentos da unidade. A participação deles está prevista no planejamento dos professores e os encontros ocorrem quinzenalmente. As assembleias têm o objetivo de desenvolver nos alunos competências e habilidades para expressarem as suas opiniões de maneira respeitosa e compará-las com as dos colegas, interagindo com o protagonismo juvenil. O grupo de professoras destaca que

o significado desta proposta didática não está no acúmulo de informações, mas nas descobertas e novos questionamentos que surgem ao longo do caminho, no desenvolvimento de atitudes e valores voltados para um trabalho colaborativo, que favoreçam o respeito e a cooperação para com seus pares (Relato da professora, questionário 1. 2008).

As assembleias permitem a participação dos alunos e cria espaços de diálogos que incentivam, além da presença estudantil, a organização do diálogo para que todos possam ser ouvidos. Elas permitem que os alunos desenvolvam uma postura crítica diante dos acontecimentos escolares e colaborem com a construção da leitura de mundo, ao permitir que eles experienciem situações concretas de debates e posicionamento diante dos acontecimentos escolares.

3.3 Análise do discurso dos professores

Este trabalho trata da autoria docente e discente na educação básica, por isso a fala dos professores, alunos e gestores necessariamente precisa constar no seu corpo. A opção metodológica que encontramos, para alcançar esse objetivo, foi a análise do discurso dos professores, por meio das respostas dos questionários. Essa metodologia nos trouxe maior intimidade em relação à própria concepção de autoria, uma vez que as falas desses protagonistas do ato educativo foram consideradas e registradas aqui. Na análise das entrevistas, sobressaiu o fato de os registros terem permitido que professores, alunos e gestores comunicassem com naturalidade o que pensam em relação à prática escolar.

Uma das hipóteses desta pesquisa é considerar que o processo de ensino-aprendizagem é necessariamente um objeto de pesquisa - que pressupõe análise e intervenção pedagógica, que resulte na aprendizagem - e por isso é autoral, pois somente em uma relação de ensino-aprendizagem reflexiva, que propõe práticas específicas para o alcance dos objetivos propostos na ação educativa, a aprendizagem é possível. Nesse nexo, em que a autoria passa a ser um fenômeno consciente e desejado na relação educativa, os registros cotidianos se tornam um hábito exercido e realizado em todos os espaços da escola. Qualificar esses registros é um outro exercício que tem objetivo específico, tornar-se uma bússola da aprendizagem.

Conforme indicamos, a análise dos questionários trouxe pistas sobre a autoria como recurso metodológico, a partir dela buscamos responder a algumas questões:

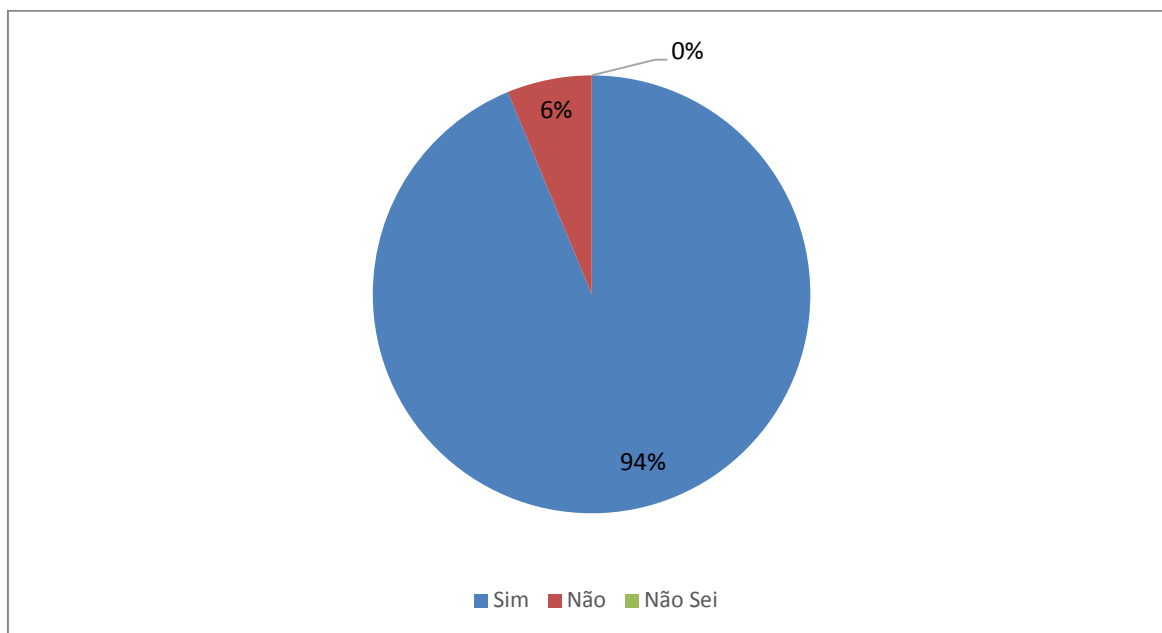
1. O fenômeno da autoria é visto como um recurso eficaz para o processo de ensino e de aprendizagem? (utilizando as respostas A, B e K do questionário);
2. Os professores desse ciclo entendem a pesquisa como um recurso vital nesse processo, considerando a formação integral dos alunos? (utilizando as respostas C, D e G do questionário);
3. Os cadernos de apoio à aprendizagem colaboram para a formação integral dos alunos do ciclo interdisciplinar? (utilizando as respostas H, I e J do questionário);

4. Você considera que o trabalho com projetos no ciclo interdisciplinar instrumentaliza docentes e discentes a se tornarem autores no processo de ensino-aprendizagem? (utilizando as respostas E e F do questionário);
5. Os professores se sentem preparados para uma prática docente que considera o aluno um pesquisador? (utilizando as respostas K, I e M do questionário).

A análise do discurso dos professores é um recurso eficaz no processo de ensino-aprendizagem, uma forma para alcançar a igualdade de condições e permanência na escola pública brasileira de todos os seus integrantes, assim como mostrar que o trabalho com projetos no ciclo interdisciplinar instrumentaliza os sujeitos da aprendizagem para se tornarem autores, protagonistas nesse processo.

Para responder à questão 1 - “O fenômeno da autoria é visto como um recurso eficaz para o processo de ensino-aprendizagem?” - procuramos na análise dos questionários (em especial os itens A, B e K), identificar se o fenômeno da autoria é visto como um recurso eficaz para o processo de ensino e de aprendizagem.

Gráfico1 – (A) Você considera a autoria um recurso eficaz no processo de ensino-aprendizagem no contexto do ciclo interdisciplinar?



Fonte: A autora, 2018.

A maior parte dos professores que responderam ao questionário considera a autoria um recurso eficaz no processo de ensino-aprendizagem, como podemos observar no

gráfico 1 e nas justificativas das respostas do questionário, que indicam que a perspectiva da autoria é uma forma ativa de formação reflexiva.

As respostas dos professores indicam que o diálogo entre professor e aluno é fortalecido na perspectiva autoral, considerando que o diálogo é um elemento estruturante da autoria. Citam que “A autoria inclui o aluno no processo de construção do conhecimento, tornando-o mais seguro”; “A autoria é um caminho bastante seguro para garantir a conexão do aluno com o trabalho [...]”, afirmando na sua hipótese que: “[...] especialmente no ciclo interdisciplinar, quando se espera que esse trabalho interno seja intenso, capaz de conectar diversos olhares sobre cada tema, a autoria é um exercício importante”. É possível interpretar que esse trabalho interno e intenso esteja relacionado às ferramentas essenciais para que o aluno desenvolva as habilidades e competências necessárias para acessar o conhecimento no ciclo interdisciplinar, conforme proposto no documento Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral:

Construir conhecimento interdisciplinar é um processo bastante complexo, implica realizar análises e chegar a sínteses, levando em conta que a síntese é operação sofisticada e madura. Preparar esse caminho é apontar os nexos e ajudar as(os) educandas(os) a pensar, e pensar relacionalmente. O pensar relacional, permite avançar para entender o que um conceito ou uma reflexão tem a ver com sua vida e sua cultura, com os dias atuais, com os problemas da prática social. Alerta-se então para a necessidade de atenção ao caráter relacional na aprendizagem interdisciplinar. A própria formação de conceitos supõe mediações que envolvem muitas relações, favorecendo operações de pensamento. Considerando que tais operações mentais complexas são resultados de interações sociais, assim como toda aprendizagem, entende-se que interdisciplinaridade exige um roteiro seguro para que o processo de ensino-aprendizagem se assente em situações grupais e verdadeiramente participativas, que desafiem o pensamento e confiem no crescimento de todos os sujeitos envolvidos. A outra face da proposta do Ciclo Interdisciplinar é a própria concepção de ciclo e a compreensão da aprendizagem nas diferentes [...] faixas etárias. (SMESP. 2016, p.37)

Na concepção de aprendizagem dos professores do ciclo interdisciplinar, as operações mentais complexas que ocorrem no cotidiano da escola são um elemento importante e consideram a autoria como um recurso eficaz no processo de ensino-aprendizagem e no protagonismo discente. Este elemento estruturante da prática educativa, o protagonismo, tem uma relação direta com a autoria. Observamos essa associação nesta fala: “Quando um cidadão consegue escrever a própria história no ensino e aplicá-lo na vida”.

A perspectiva que considera o sujeito objeto da prática educativa, nomeada protagonismo autoral é assim apresentada: “Autoria é o caminho em que o professor e aluno, diante do conhecimento historicamente acumulado, vão construindo seu próprio conhecimento, por meio de pesquisas, projetos e abordagens críticas, e em que os envolvidos se veem como agentes e sujeitos do conhecimento, resultando, posteriormente, em uma existência crítica, que luta por direitos, que se engaja em questões políticas e sociais e que age com responsabilidade no mundo”.

É claro nas respostas dos professores o fato de que consideram a formação escolar intrinsecamente ligada à vida do sujeito, como na fala a seguir: “A relação de ensino-aprendizagem é possível considerando que, mesmo no espaço coletivo, a aprendizagem é um processo singular. Essa busca de sentidos em relação ao conhecimento, a partir do indivíduo é fundamental, pois ao se tornar sujeito de suas próprias ações, a busca pelo conhecimento está diretamente ligada à transformação do seu ambiente, considerando que o trabalho pedagógico embasado na autoria tem como resultado futuro, se consolidado efetivamente, um posicionamento crítico do aluno diante da realidade. Esse protagonismo só é possível porque, quando o aluno é autor, podemos dizer que ele interage com o conhecimento, ou seja, atua dialeticamente construindo o seu próprio conhecimento. O aluno se torna protagonista da própria história”.

O protagonismo autoral aponta, nas respostas dos professores, possibilidades para a inclusão à medida que: “A autoria inclui o aluno no processo de construção do conhecimento, tornando-o mais seguro”. Apontam que a autoria é um recurso eficaz, pois considera o sujeito na relação de ensino-aprendizagem: “Através da autoria, o aluno do ciclo interdisciplinar começa a construir sua autonomia e demais competências que posteriormente serão aprofundadas no ciclo autoral”. Nesse âmbito, justificam que: “Os alunos são capazes de produzir autoria”, e que: “Eles podem se apropriar do conhecimento de forma mais profunda e com mais possibilidade de criação de sentidos”.

No entendimento dos professores, a autoria aparece como um recurso ativo da aprendizagem, pois pressupõe a pesquisa como uma metodologia do trabalho. Essa linguagem científica é parte significativa do processo de ensino-aprendizagem e, segundo os professores: “É importante que os alunos tenham contato com processos e procedimentos de pesquisa desde sempre, para que possam desenvolver a construção do seu conhecimento utilizando diferentes linguagens, com apoio de todas as disciplinas e de seus orientadores”. Considerando que: “O aluno necessita criar autonomia em suas produções e criar suas próprias estratégias de pesquisa e construção de seus trabalhos.”

Em relação aos objetivos educacionais para alcançar autonomia apontam alguns elementos necessários em relação aos discentes e docentes: “Discente: ter subsídios para assimilar, comparar, criticar, decidir, improvisar e criar e ser respeitado na em meio à pluralidade”. E “afirma importância da produção autoral desde os anos iniciais do ensino fundamental, para que esses alunos incorporem a cultura sobre credenciarem seus trabalhos escolares a partir de suas próprias produções, enfatizando a capacidade que cada ser humano tem de elaborar seus próprios textos ou outras criações artísticas ou invenções como autor autônomo”. Dessa forma “o aluno deixa de ser receptor, copista meramente e passa a construir, dar significado para suas experiências, ser ativo no aprender”.

Uma proposta de trabalho que acredita que, “A autoria discente é a produção de atividades, trabalhos e textos e a realização de pesquisas pelos alunos”; que: “Os docentes e os discentes ao se tornarem pesquisadores se apropriam da autoria”; que a: “autoria discente seria ser capaz de realizar um produto final sob a orientação do educador, porém com ideias que lhe são próprias. Ao fim e ao cabo é poder produzir um registro escrito do trabalho desenvolvido e poder publicá-lo”, revela que é possível uma proposta de ensino baseada na produção de conteúdos escolares a partir da pesquisa. Promover ações e atividades escolares que valorizem o processo e o produto das pesquisas escolares é uma prática importante para que a comunidade escolar perceba e valorize o protagonismo discente, como um recurso para a aprendizagem pois: “A autoria do aluno colabora no sentido de valorizar suas impressões e conhecimentos adquiridos sobre determinado assunto tratado em sala de aula”.

Das respostas dos questionários, ao que se refere à autoria ser um recurso eficaz no processo, extraímos: “O aprendizado é um processo interno da pessoa. Nenhuma ação de ensino garante a aprendizagem se o aluno não estiver predisposto a executar esse trabalho interno. Desse modo, não existe aprendizagem sem um aluno ativo. E, para que um aluno jovem seja ativo em seu aprendizado, é preciso que esteja motivado, o que decorre de sua conexão com o tema estudado”.

Motivar o aluno para a pesquisa, para a autoria, exige do professor: “Dominar os conteúdos referente a sua disciplina, e estar aberto para trabalhar de forma integral, cedendo, somando e improvisando em prol de uma educação pública de qualidade”. Uma professora exemplifica:

Considere-se que o docente tenha conhecimento de quais conteúdos (acadêmicos ou competências) devem ser ensinados, isto é, sabe seu

objetivo final com clareza. Considere-se, também, que possua competência tal que lhe confira domínio acadêmico sobre o currículo e repertório de estratégias pedagógicas. Essas três premissas são condições *sine qua non* para o que se segue. Autoria docente é a elaboração do trajeto que um grupo de alunos fará entre saberes para chegar ao objetivo final proposto pelo professor. O professor decide a sequência de abordagem dos conteúdos, quais as competências fundamentais associadas a cada um, por que perspectiva o conteúdo será abordado. E, caso a estratégia não dê bom resultado, quais serão as formas de recuperação daquele grupo. Para deixar mais claro, dou exemplos que já presenciei:

1 – Liberdade de escolher a ordem dos conteúdos.

Exemplo de autoria: Professora de Artes trocou a ordem dos conteúdos de dança para aproveitar um projeto de festa junina.

Exemplo de autoria ferida: Obrigatoriedade de os professores de Ciências abordarem o ciclo de vida do mosquito *Aedes aegypti* e formas de combate devido a uma epidemia, tendo inclusive recebido material próprio;

2 – Liberdade de escolher as competências associadas a cada conteúdo.

Exemplo de autoria: Professor de Ciências traz vidraria à escola para a) apresentar nomenclatura; b) permitir o manuseio; c) trabalhar determinados objetivos comportamentais associados à prática laboratorial.

Exemplo de autoria ferida: Professor solicita ajuda de monitor para elaborar duas práticas laboratoriais, já que o laboratório faz parte da propaganda da escola;

3 – Liberdade de abordagem e metodologia

Exemplo de autoria: Professor de Língua Portuguesa decidiu trabalhar narrativas a partir de um conto com Orixás. Ante a reclamação dos pais, a gestão se posicionou a favor da autonomia docente, amparada pela Lei 10.639/03.

Exemplo de autoria ferida: Professor solicita cópias de letra de música (rap) para trabalhar um conteúdo de Geografia e a gestão não apenas recusa o material, podendo oferecê-lo, mas também proíbe o professor de utilizá-lo em sala, por tratar-se de “vocabulário inadequado”. Não houve questionamento da gestão sobre qualquer eventual mediação planejada pelo professor para uso do material.

4 – Liberdade de avaliação

Exemplo de autoria: Professor realiza avaliação oral em aluno com dificuldades de escrita, registrando suas respostas e considerando seu desempenho.

Exemplos de autoria ferida: Avaliação externa é aplicada, sob o modelo de Teoria de Resposta ao Item (TRI), sem qualquer formação ao professor ou informação ao aluno sobre TRI, gerando desconforto docente e discente ante questões que simplesmente foram feitas para não serem respondidas. / Diretora compara desempenho em Língua Portuguesa de avaliações externas entre escolas próximas, ignorando o

histórico de insuficiência docente na unidade, e questiona docentes acerca do porquê de o desempenho estar abaixo das escolas da região. Pode parecer que o docente tem plenos poderes, restando muito pouco ao estudante. No entanto, muitas das escolhas acima são norteadas pelo próprio grupo discente. Então, o que é autoria do aluno?

Autoria discente é a corresponsabilidade sobre o processo de ensino-aprendizagem. O aluno autor é competente para pesquisar e questionar, solicitando novas informações ou mesmo oferecendo-as. Tem clareza sobre seu processo de aprendizagem e avaliação. E, a partir de tudo isso, pode modificar seu percurso de aprendizagem. Novamente, exemplos práticos:

1 – Liberdade para pesquisar e questionar

Exemplo de autoria: Uma aluna do sétimo ano vê a prima do oitavo ano realizar uma pesquisa sobre distúrbios alimentares, para nota, interessa-se pelo tema e solicita à professora fazer a mesma pesquisa. É orientada da seguinte forma: não é preciso que tenha tarefa escolar para pesquisar, nem que tenha licença da professora para aprender. Em todo caso, a professora incentiva a pesquisa extra com um bônus na nota, e a aluna decide fazer o trabalho.

3 – Liberdade para solicitar ou oferecer novas informações

Exemplo de autoria: Em um projeto de Ciências, aluno do sétimo ano construiu uma bobina de Tesla utilizando, entre outros, uma raquete elétrica de matar pernilongos. Precisou explicar aos colegas (que nunca estudaram eletricidade na escola, assim como ele) o que era uma bobina de Tesla.

5 – Clareza sobre seu processo de aprendizagem e avaliação

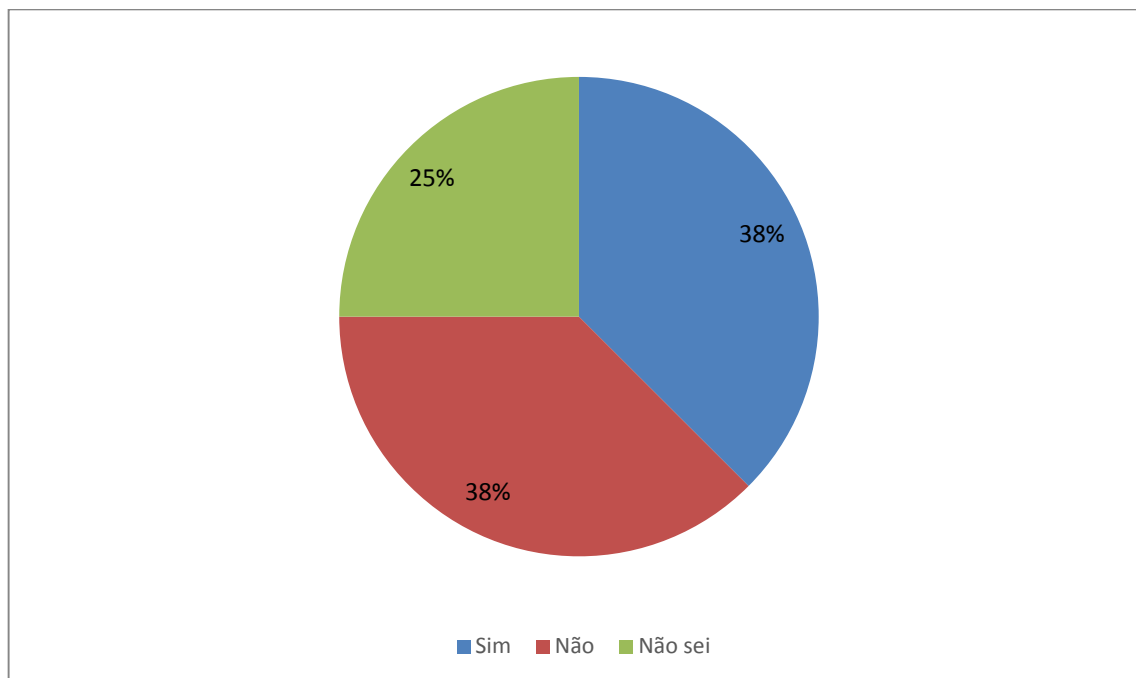
Exemplo de autoria: Professor explicita os critérios gerais de avaliação (retoma quais eram os objetivos de aprendizagem para determinada ação). Solicita a reflexão individual ou em grupo sobre a situação inicial de cada um e sobre o ganho de conhecimento ao longo do processo, retomando pontos fortes e fracos, tomando críticas e propostas. Após colher os resultados, debate-os com o grupo. Ou seja, a avaliação torna-se conteúdo do currículo; e saber avaliar, uma competência.

O objetivo de uma prática de ensino que considera a necessidade de o aluno construir habilidades e competências para se relacionar com os conteúdos escolares de forma que ele desenvolva autonomia para se relacionar com as diversas situações cotidianas, está diretamente relacionado a uma visão de que: O aprendizado é um processo interno da pessoa. Nenhuma ação de ensino garante a aprendizagem se o aluno não estiver predisposto a executar esse trabalho interno. Desse modo, não existe aprendizagem sem um aluno ativo. E, para que um aluno jovem seja ativo em seu aprendizado, é preciso que esteja motivado, o que decorre de sua conexão com o tema estudado.

O professor que não considera a autoria um recurso eficaz no processo de ensino-aprendizagem no ciclo interdisciplinar afirma que, na maioria das vezes, o aluno nem sabe o que está fazendo, como não tem costume de ler, de estudar, falta-lhe

maturidade para tal compreensão. Essa perspectiva da falta, que aparece no discurso do professor, justifica a negativa em relação à autoria como um recurso eficaz.

Gráfico 2 - (B) Você considera que a autoria permite a igualdade de condições e permanência para todos os alunos?



Fonte: A autora, 2018.

Em relação à autoria, permitir a igualdade de condições e de permanência para todos os alunos, metade dos professores acredita que sim e justifica essa opção assim: “Porque na perspectiva autoral os alunos conseguem aprender continuamente, cada um no seu ritmo”. E esclarecem: “A autoria cria possibilidades para que os alunos se insiram na cultura escolar, que difere de uma visão de currículo rígida construída a partir de uma visão cultural única”.

A igualdade de condições na perspectiva autoral é uma possibilidade, à medida que pressupõe que: “A autoria possibilita o diálogo intercultural e entre a cultura do aluno e o saber da escola. Dessa forma o aluno é incluído na cultura escolar, deixa de ser estrangeiro na escola e passa a ser um nativo. Com essa mudança, sua chance de sucesso aumenta. Consequentemente, seu risco de evasão diminui”.

Os professores que não consideram que a autoria permite a igualdade de condições e de permanência para todos os alunos (gráfico 2), associam a negativa a outros fatores que, mesmo externos à escola, têm uma relação direta com a história escolar de cada aluno. E afirmam “[...] Há de fazer-se uma ressalva; se por um lado a autoria permite a igualdade de condições e permanência, por outro, ela não os garante. A educação é tema

complexo e qualquer solução passa, portanto, pela análise – e enfrentamento – de diversos fatores internos e externos à educação. Embora se reconheça a importância da autoria, não é possível ignorar a necessidade de outras ações estruturais em prol de acesso e permanência”. Apontam alguns exemplos, um deles diz: “Podem existir situações em que o aluno se sinta desmotivado ou incapaz de realizar o trabalho de autoria devido às dificuldades do seu entorno. E em outros momentos nem sempre a escola está totalmente capacitada para dar o suporte adequado ao aluno”.

Outros exemplos apontam que: “Pode permitir igualdade de condições, porém não garante a permanência dos alunos. Pois os estímulos externos podem influenciar os caminhos dos alunos”. Outro indicou que: “A autoria é importante, mas para que ocorra permanência para todos precisa ser pensada na condição e necessidade de cada um para que possa atingir autoria igualitária”, e continua: “A autoria, o protagonismo estudantil é realmente uma forma, um procedimento metodológico e até mesmo uma postura política que favorece a aprendizagem”; acrescenta, porém que “a igualdade de condições e de permanência para todos depende de uma série de outros fatores que são externos, tais como: moradia e alimentação adequadas, acesso a lazer e cultura, atendimento médico, entre outros. Esses fatores são indissociáveis e diretamente ligados ao sucesso ou fracasso escolar.”

A exclusão social é um elemento que interfere diretamente nas condições de permanência dos alunos. Esse elemento que interfere de maneira negativa na aprendizagem, negando a uma parcela significativa dos alunos o direito de aprender, aparece assim justificado:

A considerar as desigualdades encontradas no meio social e sabendo que as mesmas se veem refletidas no rendimento dos alunos, percebo que autoria representa um elemento de distinção dos alunos mais bem-sucedidos e não um elemento capaz de modificar a estrutura de exclusão. Os alunos permanecem excluídos da cultura letrada tornando vítimas do iletrismo e, dessa forma, a escola persiste no erro do recorte de classes e da exclusão das camadas mais baixas da sociedade.

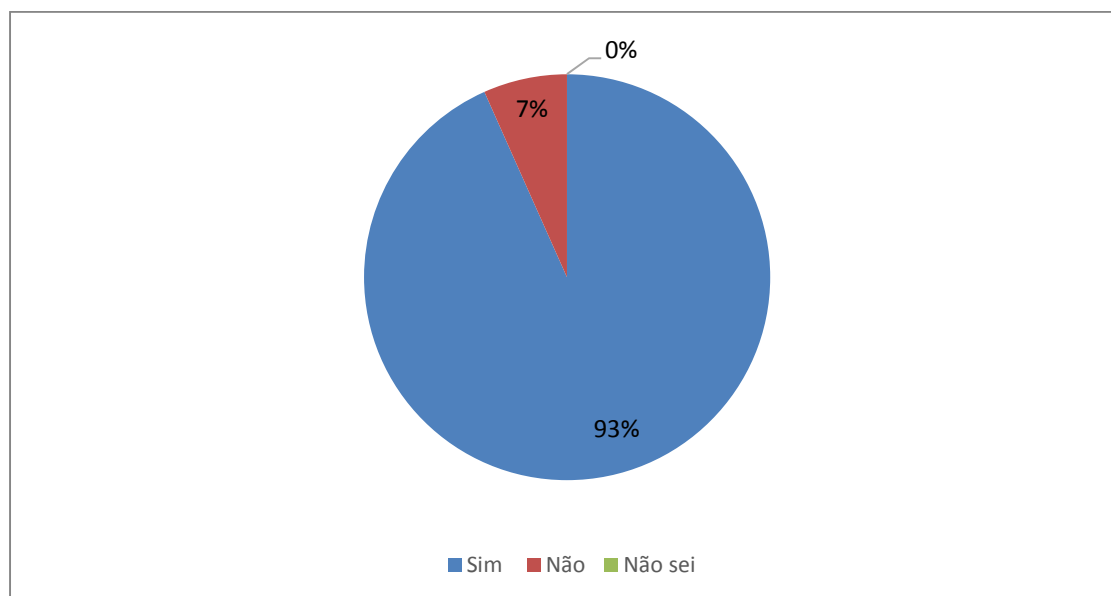
Podemos observar nesse relato que a desigualdade econômica promove para além do aspecto econômico, uma desigualdade em relação ao capital cultural.

A exclusão social é uma barreira em relação ao direito de aprendizagem, pois: “A autoria isolada em si, sem outras ações apenas ajuda a promover, muitas vezes, os objetivos propostos em alunos já ‘preparados’. Nos anos finais do Fundamental II fica difícil promover projetos sendo que boa parte dos alunos mal sabem ler e escrever”. Essa fala aponta um campo limitado para a autoria, sem considerá-la um recurso, para a garantia de

igualdade de condições e de permanência para todos os alunos. No entanto, a autoria indica pistas para alcançar essa condição, à medida que a escola promova outros espaços e projetos para a promoção da aprendizagem. Podemos observar essas pistas aqui: “Mas projetos, podem sim proporcionar, entre os alunos que possam vir fora dos horários ou realizar as atividades da autoria, uma relação sim de “igualdade e de condições e permanência”.

Para responder à questão 2 – “Os professores desse Ciclo entendem a pesquisa como um recurso vital nesse processo, considerando a formação integral dos alunos?” - analisamos as respostas obtidas nos itens C, D e G do questionário. Esses resultados estão indicados nos gráficos 3, 4 e 5, analisados a seguir.

Gráfico 3 – (C) Você considera a pesquisa como um é um recurso vital no processo de ensino e aprendizagem no contexto do Ciclo Interdisciplinar?



Fonte: A autora, 2018

A análise do gráfico 3 constatou que parte significativa dos professores do ciclo interdisciplinar (93%) avalia a pesquisa como um recurso vital nesse processo, considerando a formação integral dos alunos. Uma das respostas resume a fala dos educadores: “Acredito que é na pesquisa que ocorre o verdadeiro conhecimento”. Explica que “O trabalho de pesquisa é necessário para que os alunos aprendam a investigar temas em todas as disciplinas, focalizar na importância da pesquisa para a construção do conhecimento do aluno com uma formação crítica e criativa [...]”; ou: “[...] como forma de ampliação do conhecimento, de reflexão e de análise dos conceitos adquiridos na escola [...]”; ou “A

pesquisa é uma ferramenta eficaz que leva à autoria. Através dela, se trabalha com o científico”; que a pesquisa indica uma direção, pois: “Nos orienta do ponto de partida e a continuidade do conteúdo a ser trabalhado”.

Os professores confirmam que

[...] a pesquisa é uma ferramenta muito poderosa em todo o contexto de ensino, pois fomenta no educando a busca pelo conhecimento, e buscando ele vai aprendendo e desenvolvendo sua autonomia enquanto ser aprendente. E na pesquisa o estudante aumenta o seu repertório cultural e vai aprendendo por conexões entre as diversas áreas a ele expostas.

A importância da pesquisa revela-se na afirmação a seguir:

Sim, com certeza, seja na área de humanas, exatas ou biológicas. Sem a pesquisa, o aluno vira um mero receptor de conteúdos, como acontece em muitas escolas particulares e cursinhos que visam apenas preparar os alunos para entrarem em universidades. É importante que o aluno saiba como é realizada a produção do conhecimento, ou mesmo o levantamento dessa produção (pesquisa bibliográfica).

Ou ainda: “Porque são os primeiros passos no sentido de garimpar informações e perceber/manusear a grande gama de possibilidades de fontes, tal qual começar a desenvolver um senso crítico ante as informações disponíveis”. Nesta fala, afirma-se que: “A pesquisa oferece ao aluno a possibilidade de autonomia intelectual, que é o objetivo último de todo professor: que seu aluno não precise mais dele.

Na perspectiva da pesquisa como um recurso vital para a formação integral do aluno, os professores levantam algumas questões:

Nem sempre é possível ensinar apenas por pesquisa, e sem dúvida a pesquisa toma muito tempo – não é “eficiente”. Mas é muito eficaz, pois garante uma aprendizagem sólida e o desenvolvimento de competência intelectual para outros aprendizados. Assim, é uma excelente opção de investimento em longo prazo. E é justamente por isso que é um erro iniciar o pensamento da pesquisa nos anos finais; como esse é um método que demora a apresentar seu pleno resultado, a escola deixa de colher seus louros ao retardá-lo. Gerando, inclusive, dados falsos sobre a “ineficiência” da pesquisa enquanto método pedagógico.

As respostas apontam as dificuldades do trabalho com respeito à autoria e se justificam:

Considero que havendo condições mínimas de aprendizagem da leitura e da escrita é possível trabalhar a partir de pesquisas. Todavia, diante da situação de precariedade das aprendizagens, os alunos não dispõem de condições de realizar pesquisas com autonomia, finalidade básica do processo de ensino na rede pública. Uma educação emancipadora não pode

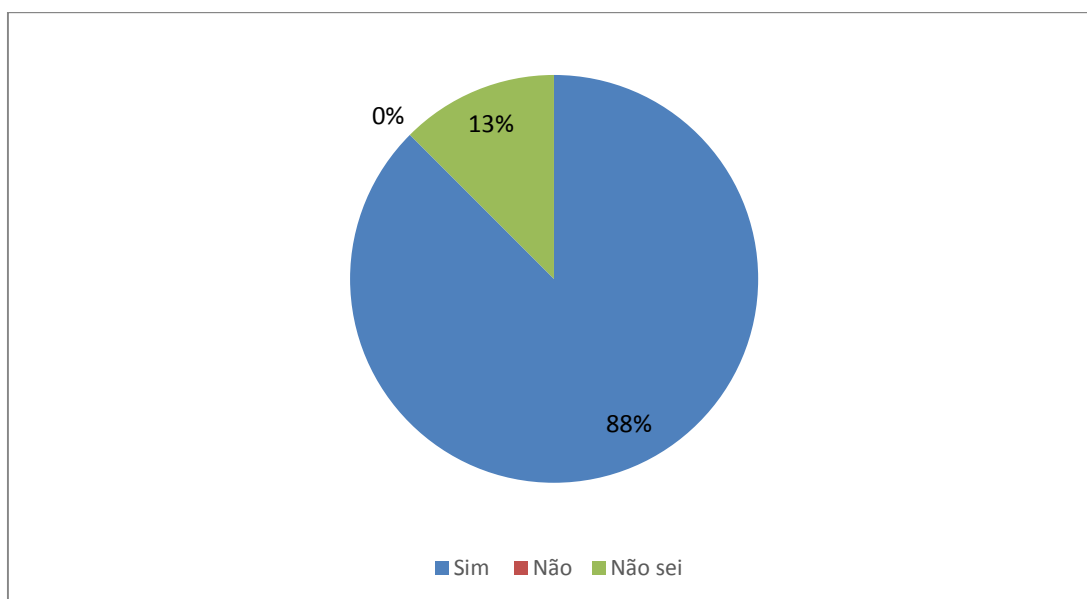
coexistir com um sistema que exclui os educandos a partir de sua origem social.

Apesar dos desafios em relação à exclusão social, averiguamos na fala dos professores que: “Projetos realizados pelos próprios autores, após pesquisas, indagações e análises” são fundamentais. Para ele, “O que importa não é o produto final, porque um projeto científico nem sempre se alcança os resultados esperados. O principal foco é a problematização do processo”.

O trabalho escolar que considera a pesquisa como um recurso, para o ensino-aprendizagem, permite ao aluno compreender que o conhecimento se relaciona a questões cotidianas e através dele é possível ter mais clareza sobre os fenômenos da vida e transformá-los. O trabalho com pesquisa permite ao aluno “Produzir a partir de suas reflexões acerca da realidade percebida. Seja um texto, uma frase, uma interpretação, um desenho”. Através dessas produções é possível observar o aluno “Se desenvolver exercendo sua responsabilidade, solidariedade, tomadas de decisões, ter consciência da importância do seu capital cultural para transformação social. Levando em conta também que o processo ensino-aprendizagem e construção de conhecimento ainda se estenderá no Ensino Médio”.

No ponto de vista dos professores, que desenvolvem o trabalho com os alunos de 9 a 11 anos, a pesquisa no processo de ensino-aprendizagem permite ao aluno relacionar-se com metodologias essenciais para a construção do conhecimento e justificam: “Quando você consegue criar e colocar na oralidade e na escrita o que pensa, já é um autor, ainda mais se tiveres bases de pesquisa. Temos alunos neste caminho, o que é fantástico”. Ou: “A pesquisa é uma forma de o aluno desenvolver sua autonomia na procura pela informação desejada, preparando não apenas para os estudos, mas também para a vida”. Ou: “A pesquisa ajuda, orienta e amplia os conhecimentos e entendimentos das matérias, fazendo despertar mais interesse. Além disso, faz movimentar as curiosidades que este aluno possa trazer” e que: “Através da pesquisa ocorre o levantamento de hipóteses novas experiências acrescentando ou reconstruindo os conhecimentos já existente”

Gráfico 4 – (D) Você se considera um pesquisador em relação a sua prática docente?



Fonte: A autora, 2018

Os dados do gráfico acima (4) mostram que 88% dos professores se consideram pesquisadores em relação a sua prática docente. Um deles esclarece: “O professor deve ser um pesquisador em sua prática diária. Partindo da observação de como são desenvolvidas atualmente no cotidiano escolar, é de extrema importância uma reflexão e reorganização das atividades por meio da pesquisa”. Outro diz que: “porque além dos conteúdos constantemente levantados para se adequar aos alunos, há uma pesquisa constante por projetos e aprendizados que vão sendo realizados tanto pelos alunos, quanto por mim”.

É possível na análise dessa questão observar que a pesquisa, para alguns educadores, parece associada a conteúdo específico da disciplina, separada da perspectiva acadêmica ou científica. Vejamos essa resposta:

Ser professor pressupõe a pesquisa, é um caminho inevitável à profissão docente, mesmo que o educador não se envolva em pesquisas acadêmicas institucionais, a prática em sala de aula é difícil sem a pesquisa, pois o professor não detém todo o conhecimento historicamente acumulado e surgirão dúvidas, e estas devem ser sanadas.

Esse distanciamento do professor em relação à pesquisa científica, no seu cotidiano, pode estar ligada a questões de formação do professor:

A universidade nos ensina estratégias didáticas para o trabalho docente, mas no dia a dia temos que pesquisar sempre sobre conteúdos e recursos para utilizarmos em sala. Já fui melhor, risos, mas continuo pesquisando sempre, e me entristeço quando percebo que não darei conta de um determinado assunto no desenvolvimento das minhas atividades.

A formação de professor que se distancia das práticas pedagógicas da educação básica da ciência (da pesquisa científica e “intelectual”) e que se confina no conhecimento específico da disciplina produz concepções limitadas em relação ao ensino. Vejamos trechos de algumas falas: “Nós como transmissores de conhecimento, precisamos sempre buscar novas metodologias e práticas para tentar melhorar a qualidade do nosso trabalho e transformar o processo de ensino-aprendizagem na relação entre os docentes e discentes e no contexto escolar”. Ou: “A partir do momento que um professor prepara suas aulas, ele já está pesquisando o conteúdo e a didática que irá usar”. Ou: “Não tenho conhecimento de todo conteúdo, por isso pesquiso tudo o que não conheço, como também cursos sobre o assunto”.

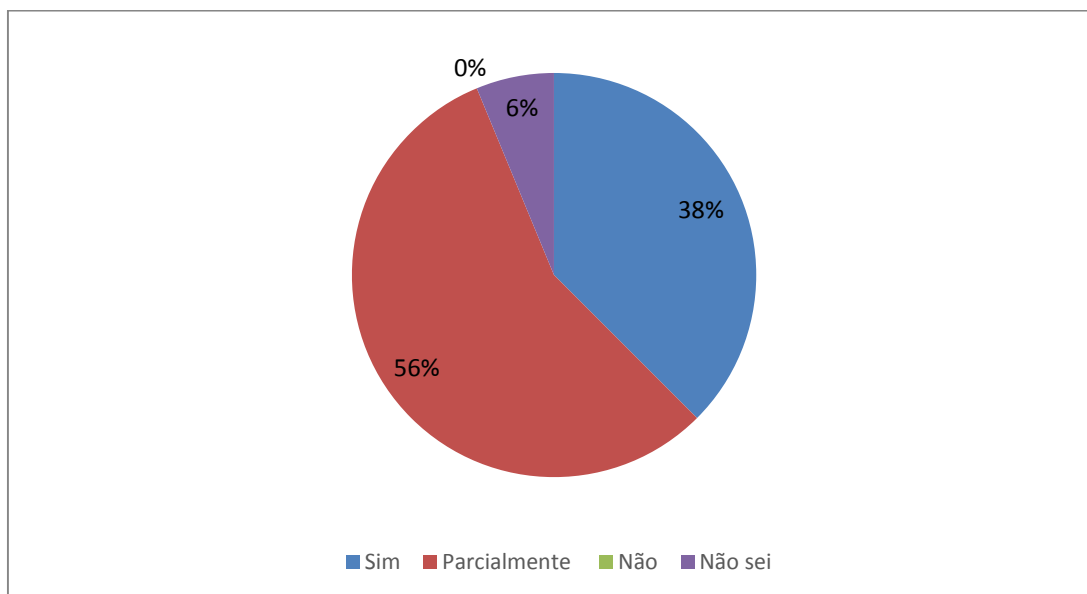
Essa concepção de pesquisa baseada no conhecimento específico da disciplina, expressa por metade dos professores que se afirmaram pesquisadores, não é comum a todos os educadores dessa unidade de ensino. A maior parte dos professores compreende que a pesquisa na educação básica envolve questões científicas complexas.

Depende muito do que chama investigador. Todo professor razoável é um investigador, no sentido que: analisa constantemente o impacto das ações pedagógicas junto aos alunos; investiga as formas de aprendizado individuais; e elabora hipóteses sobre as razões do não aprendizado. No entanto, poucos estruturam conscientemente esse processo. Mais, a investigação sistemática a partir de diferentes referenciais teóricos raramente acontece em sala de aula. Entre outros, acredito que uma das razões para isso é a dificuldade na ‘observação participante’.

A clareza e a consciência de que o professor da educação básica é um pesquisador revela-se em algumas respostas: “[...] a pesquisa evolui os conhecimentos e repertórios adquiridos, fazendo com que a aprendizagem se torne mais apurada e clara”. Ou: “[...] estudo constantemente e venho construindo, ao longo da minha carreira, uma postura política frente à educação que reflete a minha prática em sala de aula. Não acredito em projetos prontos, muito menos num ensino apostilado voltado para avaliações externas (da própria rede, vestibular [...])”. Ou: “Tenho muito a percorrer, pois acredito que o mundo está em constantes transformações e o ser pesquisador faz parte das práticas para inovação e construção de novos saberes”. Ou: “Porque procuro me atualizar via leituras diversas, de cursos, congressos e palestras, espaços de formação docente, nos quais muitas vezes as reflexões nos dão subsídios para rever conceitos e corrigir algumas práticas em pró de uma melhor docência”. Essa mudança da perspectiva do professor da educação básica, como um intelectual do ensino-aprendizagem, na formação inicial e básica dos alunos, fortalece a

profissão de professor, as relações escolares e os direitos de aprendizagem, considerando que: “[...] não há mudança na escola que não parta do coletivo de educadores. Acredito que quando os educadores conseguirem se fortalecer por meio do coletivo a escola sairá desse lugar de reprodutora das desigualdades”.

Gráfico 5 – (G) O trabalho que você desenvolve na sala de aula busca a formação integral do aluno?



Fonte: A autora, 2018

Na questão acima, observamos na análise do gráfico (5) que 56% dos professores consideram que o trabalho que desenvolvem na sala de aula busca a formação integral do aluno, um deles afirma que

É de muita importância para o desenvolvimento da criança, trabalhar as relações humanas de forma mais ampla, indo além dos aspectos da racionalidade ou cognição. Mas nosso trabalho é árduo, pois entendo que para se efetivar este trabalho, deve-se participação ativa dos pais para promover a consciência de valores éticos e morais, que os alunos reconheçam seus direitos e deveres. Ou, pelo menos, espero que sim. Busco contextualizar os assuntos a partir de demandas práticas, inclusive alterando o planejamento por requisições dos alunos. Evito memorização pela simples memorização, inclusive nos instrumentos de avaliação. Também estabeleço conexões entre as diferentes disciplinas ao abordar um assunto, com aportes da História, Geografia, Matemática e Artes, especialmente. Também uso materiais literários para abordar alguns temas, e solicito discussões a partir de situações reais – notícias, por exemplo – para aplicar os conteúdos apresentados. Ler, forma os cidadãos para uma vida de conhecimento e em todas as áreas da vida, ele saberá qual melhor

será sua área de atuação”. Ou ainda: “Entendo que formação integral, atenderia todas as dimensões, e nesse sentido, ainda preciso melhorar, sobretudo no sentido de instigar um aluno pesquisador, [...]”.

No entanto, justifica: “Sim, porém, dentro de certos limites. Espero que os alunos tenham acesso aos conteúdos da melhor forma mesmo que oralmente. Entretanto, não seria honesto supor que as plenas capacidades dos alunos são alcançadas sem alfabetização e letramento. Essas coisas precisam se articular com o currículo em ação”.

Essa justificativa pode ter relação com a resposta dos professores que acreditam que o trabalho desenvolvido na sala de aula alcança parcialmente a formação integral do aluno. Um deles argumenta: “O que ocorre na sala de aula é muito dinâmico e todo plano que fazemos para realizarmos não ocorre como planejamos. E as necessidades daquele grupo pode não ser aquelas que esperávamos”.

Fazem a relação com recursos cotidianos oferecidos ou não pela escola, afirmando que

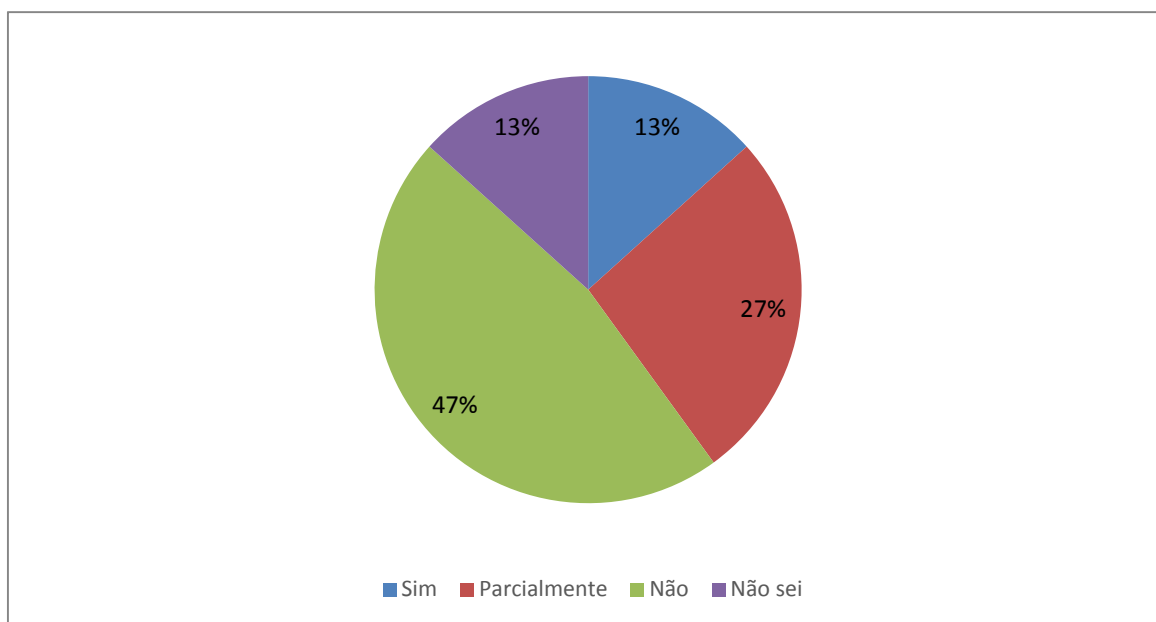
Com os recursos que temos, busco aproveitar todas as formas de aprendizagem e desenvolvimento das habilidades dos alunos. Nem sempre consigo dar conta de sua formação integral, pois em muitos momentos as aulas são preparadas de acordo com a realidade que se vive diariamente na sala de aula. Tem propostas que poderiam ser boas, mas algumas vezes não a utilizo já pensando na falta de recurso ou no baixo interesse dos alunos.

No mesmo sentido, outro afirma que “Gostaria de ser mais, mas quando você ouve um ‘aluno com tanta dificuldade, que vive em uma realidade tão dura’ dizer que quer ser tão inteligente quando crescer quanto à sua professora [...], mesmo parcial estou no caminho”. Ou: “Meu trabalho sim, busco a formação integral do aluno. Porém nem sempre o aluno não está preparado para receber essa formação”. Ou: “Em parte, porque atualmente estou numa escola ainda de linha tradicional, mas que não me impede de trabalhar projetos e seminários”.

No geral, indicam os elementos limitantes para essa prática, como: “Parcialmente, pois para a formação integral do aluno, o professor necessita de outros recursos materiais e humanos como suporte a seu trabalho, apenas a intenção do docente não dá conta de suprir essa formação”. Ou: “Falta de ferramentas para colocá-los como pesquisadores e autores de suas construções”. Ou: “É muito difícil acreditar em tal conceito formação integral do aluno, dentro da escola que temos. A escola que temos não é isolada, ela faz parte do sistema que vivemos. O sistema que corta na carne os trabalhadores e seus filhos”.

Para responder à questão 3 – “Os Cadernos de Apoio à Aprendizagem colaboram para a formação integral dos alunos do Ciclo Interdisciplinar?” - analisamos as respostas obtidas nos itens H, I e J do questionário. As respostas tabuladas aparecem nos gráficos 6, 7 e 8.

Gráfico 6 – (H) Na perspectiva dos Direitos de Aprendizagem, você acredita que os Cadernos de Apoio à Aprendizagem propostos com a reorientação curricular colaboram para a formação integral dos alunos?



Fonte: A autora, 2018

Observamos na análise do gráfico (6) que 47% dos professores não acreditam que, na perspectiva dos direitos de aprendizagem, os cadernos de apoio à aprendizagem propostos com a reorientação curricular no ano de 2018, colaboram para a formação integral dos alunos. E justificam: “[...] essa ferramenta não se encaixa mais à minha função. Ou: “Cada turma tem suas características e dificuldades, o caderno não contempla todas elas. Temos que levar em conta essas especificidades”. Ou: “Cada turma tem suas características e dificuldades, o caderno não contempla todas elas. Temos que levar em conta essas especificidades”. Ou: “Os cadernos contemplam atividades que não facilitam a didática em sala de aula. Normalmente são fora do contexto do nosso planejamento de aulas e conteúdo. Muitas vezes trazem atividades extensas que dificultam ainda mais a realização por aqueles alunos com dificuldade de aprendizagem”. Ou: “[...] os cadernos de apoio e aprendizagem não estão “conectados” com os conteúdos da realidade dos nossos alunos. São um desperdício de dinheiro e tempo.”

Nessa perspectiva afirma que: “Qualquer apostila, livro didático serve como um suporte para a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, o professor pesquisador deve selecionar da melhor forma o material a ser trabalhado, buscando várias fontes, inclusive”.

Outros professores consideram que os cadernos de apoio à aprendizagem não colaboram com a formação integral do aluno por uma questão ideológica:

[...] esses cadernos são descontextualizados e não consideram a experiência concreta de um jovem da periferia de São Paulo. Além disso fazem clara alusão ao programa de governo da atual gestão municipal além de propaganda de algumas figuras do legislativo. A impressão que se tem desses materiais é a de que foram elaborados por pessoas que desconhecem a realidade da rede municipal de São Paulo.

A hipótese de distanciamento do material, em relação à realidade dos alunos da escola, aparece quando perguntamos se os professores acreditam que as atividades propostas devem estar diretamente ligadas ao contexto educativo do aluno e, por isso, um caderno de apoio à aprendizagem é desnecessário. Os professores que concordam com essa perspectiva, justificam-se: “Os cadernos de apoio têm dificuldade de captar e cativar a atenção do aluno, pois ele não reconhece no livro o reflexo de sua realidade e sua linguagem, tornando dificultoso o processo de ensino-aprendizagem”. Ou: “Para garantir uma aprendizagem significativa e não apenas transmissão de conteúdo, é preciso que as atividades sejam relacionadas às necessidades dos alunos”.

Observamos na análise do gráfico 6 que 27% dos professores acreditam que, na perspectiva dos direitos de aprendizagem, os cadernos de apoio à aprendizagem colaboram parcialmente para a formação integral dos alunos.

Em relação aos cadernos de aprendizagem colaborarem parcialmente com a formação integral dos alunos há justificativas distintas. Questões pessoais: “Se o aluno gosta e executa as atividades que neles constam com gosto e atento às minhas explicações, preciso dar o melhor de mim e ir além, levantando hipóteses e fazendo com que me instigam relacionando o assunto com o seu dia a dia”. Outro acredita que

Certas diretrizes podem ser limitantes, decerto, e é claro que políticas públicas adequadas são necessárias para o pleno desenvolvimento da ação pedagógica. Compreendo que a reorganização curricular colabora com a formação integral à medida que lança luz a aspectos pedagógicos que, antes, ficavam relegados ao currículo oculto. Também são material de estudo e, por isso, tem impacto nas práticas pedagógicas. Mas sua influência só pode ser materializada se os professores se apropriarem do conceito de educação integral e tiverem condições de trabalho suficientes.

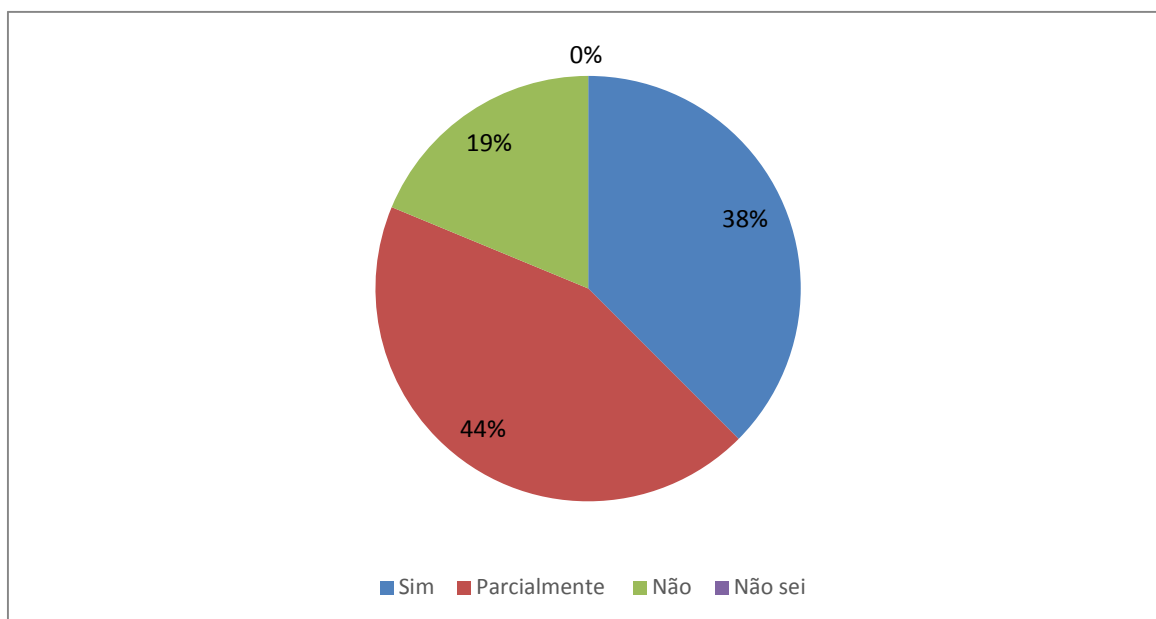
Outros associam o alcance parcial dos cadernos ao próprio material e justificam: “Como dito anteriormente, o professor é autor de sua prática, mesmo quando acredita não o ser. Assim, o melhor dos materiais – ou o pior deles – será apenas complementar à ação docente. Nenhum material tem o poder de garantir uma boa aula ou “estragar” um bom professor”.

Nessa hipótese que relaciona o material de apoio ao professor, apontam: “Acho que cabe ao bom professor, mediar a imensa gama de informações elencadas nos cadernos sem jamais desconsiderar a realidade local, essas duas frentes devem sempre andar lado a lado”. Ou:” Se o professor for dedicado, ele mesmo fará seu instrumento de pesquisa com os alunos”. Ou ainda:” Os cadernos de apoio à aprendizagem são mais um recurso pedagógico, que pode ser adequado e adaptado, ou descartado pelo professor, mas como recurso único não é suficiente para que os direitos de aprendizagem sejam garantidos”.

E, finalmente, associam a colaboração parcial dos cadernos de apoio à aprendizagem para a formação integral do aluno, porque o material pressupõe um sujeito padronizado. Nessa perspectiva afirmam que os materiais

Colaboram parcialmente, como mais um recurso que o professor pode utilizar para o propósito do aprendizado, porém cada unidade de ensino tem seus alunos, com suas especificidades distintas, e cadernos padronizados supõe um ideal de aluno que pode não ser aquele daquela determinada escola.

Gráfico 7 – (I) Na perspectiva dos Direitos de Aprendizagem, você acredita que as atividades propostas devem estar diretamente ligadas à hipótese de aprendizagem e ao contexto educativo do aluno e, por isso, um Caderno de Apoio a Aprendizagem é desnecessário?



Fonte: A autora, 2018

O gráfico (7) indica que 19% dos professores não acreditam nessa relação e afirmam a necessidade dos cadernos de apoio à aprendizagem, considerando que o material: “[...] Apesar de muitos professores não utilizarem, ele serve de apoio para quem quer usar, ter uma base a seguir”. Ou que: “Nada é desnecessário, tudo depende da forma como você coloca este instrumento em ação. Não é um livro de cabeceira, mas o aluno precisa LER, ter algo diferente até para se entreter”.

Um dos professores que apontam, no gráfico 7, que os cadernos de apoio à aprendizagem são desnecessários (38%), afirma que

[...] todas as propostas pedagógicas devem partir das necessidades de aprendizagem dos alunos. Todo plano de ensino, todo PPP, todo Plano Municipal de Educação deve partir dessa premissa de que os alunos têm que ser considerados a partir de uma questão que é singular do grupo. Os cadernos são desnecessários porque desconsideram os alunos como sujeitos bem como problemática de rede pública de ensino que por enquanto não consegue garantir a qualidade e a equidade que deveria inicialmente. Assim, apenas acesso e permanência são garantidos nas escolas ou por vezes nem isso.

E no âmbito da singularidade em relação às atividades propostas aponta que

A aprendizagem – seja de conteúdo ou de habilidades – se dá de forma única para cada indivíduo. Ainda que se estabeleçam conteúdos mínimos (conceituais, procedimentais e atitudinais) e haja alguma previsão para sua

aquisição em tempo “normal”, o acompanhamento do processo de aprendizagem é necessariamente individual. Pode haver normatização do currículo, mas este sempre dependerá da mediação do professor para ser convertido com sucesso em aprendizagem.

Outro aspecto quanto à justificativa que afirma que os cadernos de apoio à aprendizagem são desnecessários se relaciona à formação do professor:

[...] se o professor é bem formado, o Caderno de Apoio é desnecessário e, se é mal formado, o Caderno de Apoio é insuficiente. Em ambos os casos, é inútil. E, àqueles que defendem o Caderno de Apoio como orientação curricular, ressalto que já existem livros didáticos e um currículo mínimo estabelecido que cumprem bem essa função norteadora.

Alguns professores, no entanto, quando negam os cadernos de apoio para a formação integral do aluno, não o fazem em relação à especificidade da turma, mas à falta de recursos, para que os alunos realizem as atividades que eles propõem e afirmam: “Ele foi elaborado para que o aluno pesquise as atividades para criar suas próprias soluções, e não temos materiais de apoio como computadores, internet para a medição em tempo real”.

No gráfico 7, lê-se que 47% dos professores apontam que os cadernos de apoio são parcialmente desnecessários. Os professores relacionam o atendimento parcial do material de apoio ao distanciamento dos professores na sua elaboração. Na fala de um deles

Acredito que o Caderno de Apoio é totalmente desnecessário exatamente por não ser construído pelos professores. Não sou contra um caderno de apoio. Acho que na nossa escola poderíamos construir um material parecido. Mas, como seria construído por todos nós, ele se tornaria significativo.

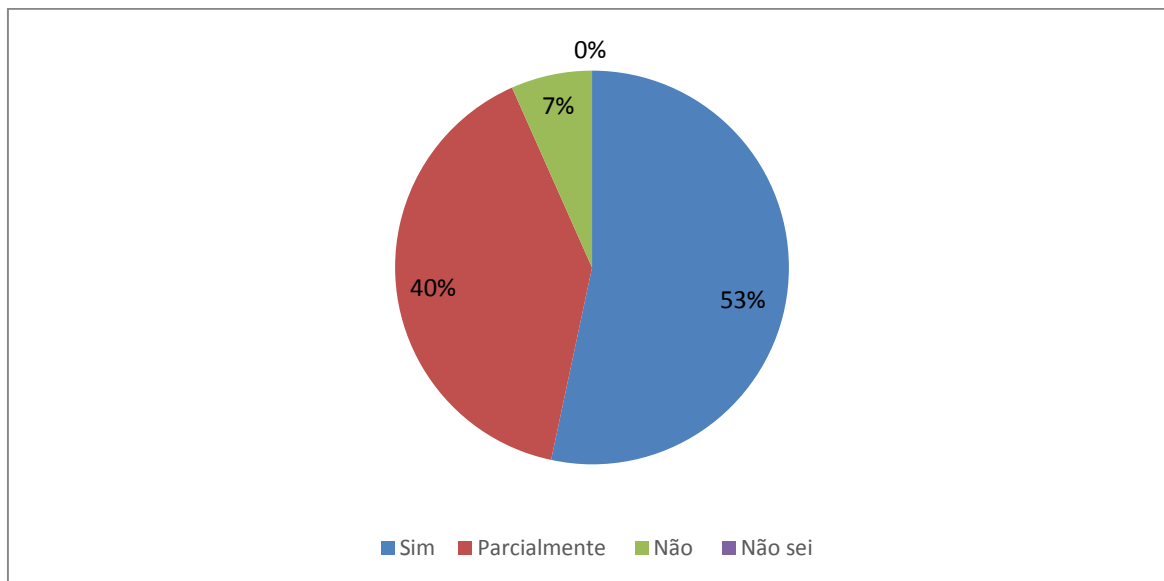
Outros associam o alcance parcial dos cadernos ao próprio material e justificam que

O uso somente dos Cadernos de Apoio não comporta toda a curiosidade e intenção da aprendizagem. Os Direitos de Aprendizagem são um norte para o planejamento de nossas atividades sim, mas não acho que um Caderno de Apoio e Aprendizagem seja desnecessário. Acredito que esse tipo de material deveria ser melhor elaborado para auxiliar no trabalho docente, e não se tornar apenas mais um livro imposto para a escola.

Outros associam o atendimento parcial do material ao tempo de execução necessário para “dar conta” do material de apoio e justificam: “O certo seria se apropriar

de todos os recursos e esgotá-los; seja livro, cadernos de apoio, mídias diversas, etc.; sempre são sempre bem-vindos para acrescentar e ampliar os direitos de aprendizagem”.

Gráfico 8 – (J) Na perspectiva dos Direitos de Aprendizagem - que a garantia da aprendizagem é um compromisso da família, da escola e do Estado - você acredita que as atividades propostas, nos Cadernos de Apoio a Aprendizagem, não garante o Direito de Aprendizagem, pois está diretamente ligada a uma perspectiva educativa baseada nas expectativas de aprendizagem – onde a responsabilidade pela aprendizagem é do aluno.



Fonte: A autora, 2018

No gráfico (8) constatamos que 53% dos professores confirmam essa hipótese e associam suas respostas a questões relacionadas aos recursos educativos e não estabelecem relação entre a perspectiva educativa baseada dos direitos de aprendizagem e a perspectiva educativa baseada na expectativa de aprendizagem. Esses professores indicam: “Apenas um recurso não é suficiente para suprir as necessidades educativas e investigativas dos alunos”. Ou: “Os Cadernos de Apoio à Aprendizagem são apenas mais um recurso disponível ao professor, e este adaptará ou não de acordo com as necessidades dos seus educandos”. Ou: “Os Cadernos de Apoio colaboram com a formação integral do aluno. E ainda: “Acredito no foco da ação: compartilhar e tornar o tema prático, agradável e com sentido, os alunos precisam compartilhar seu aprendizado”.

Outras afirmações se relacionam ao limite do material de apoio enquanto recurso e justificam: “Acho que as atividades do caderno estão um pouco fora de contexto da

realidade dos nossos alunos”, ou “Não podemos colocar toda a responsabilidade no aluno. Todos são responsáveis – escola – família – Estado”.

Uma das justificativas aponta a opção ideológica da Prefeitura em relação à construção do material disponibilizado para o apoio da aprendizagem:

Acho que o esforço da secretaria em desprezar a experiência dos alunos e buscar uma unificação curricular representa um grande problema para as escolas. Ao mesmo tempo acredito que a escola deve lutar pela autonomia em constituir seus próprios documentos curriculares e indicadores de avaliação. A meu ver é a única possibilidade lutar contra um sistema que discrimina os jovens das camadas mais pobres da sociedade.

O gráfico (8) permite observar que 40% dos professores acreditam parcialmente que as atividades propostas nos cadernos de apoio à aprendizagem não garantem o direito de aprendizagem, pois estão diretamente ligadas a uma perspectiva educativa baseada nas expectativas de aprendizagem. Consideram a questão de direito e expectativa:

Vejo os cadernos de apoio com atividades muito mecânicas, de ler e responder. Isso não facilita a autoria e os questionamentos dos alunos. Da mesma forma, ele limita a produção e a pesquisa dos educadores. O formato das atividades também não facilita a participação das famílias, já que muitas delas vêm com orientação de aplicação para os professores, tornando-as confusas para o aluno realizar em casa. Com base nisso, os cadernos de apoio podem até trabalhar a aprendizagem dos alunos, mas não desenvolvem essa aprendizagem de maneira integral e pensando nos direitos de um modo geral.

Outras respostas se relacionam ao limite do próprio material de apoio à aprendizagem e apresentam os seguintes argumentos: “Os cadernos de apoio não garantem o direito de aprendizagem pois não são realmente pensados para a realidade dos alunos”. Ou: “Parcialmente, acredito que não foi pensado nas necessidades e condições para realização das atividades”. Outra resposta que assinala que o caderno de apoio atende parcialmente ao direito de aprendizagem, faz uma análise em relação à concepção de direito e expectativa de aprendizagem. E esclarece: “Acho que esses conceitos não estão exatamente tão ligados. Os direitos de aprendizagem, de fato, também não garantem o verdadeiro direito à aprendizagem”, [...]. Não basta termos direitos escritos. Precisamos deixar de lado o ‘pedagogicismo’ e atuar nas frentes que mudam de fato a vida dos explorados”.

A opção não da questão do gráfico 8, representa 7% do total do gráfico e aparece assim justificada: “[...] os direitos são sim garantidos nos cadernos, ao qual ainda definem de forma bem clara os importantes papéis da família e do estado. Uma das respostas faz uma

análise crítica da questão e aponta o compromisso de cada responsável pela garantia do direito de aprendizagem, como destacado a seguir:

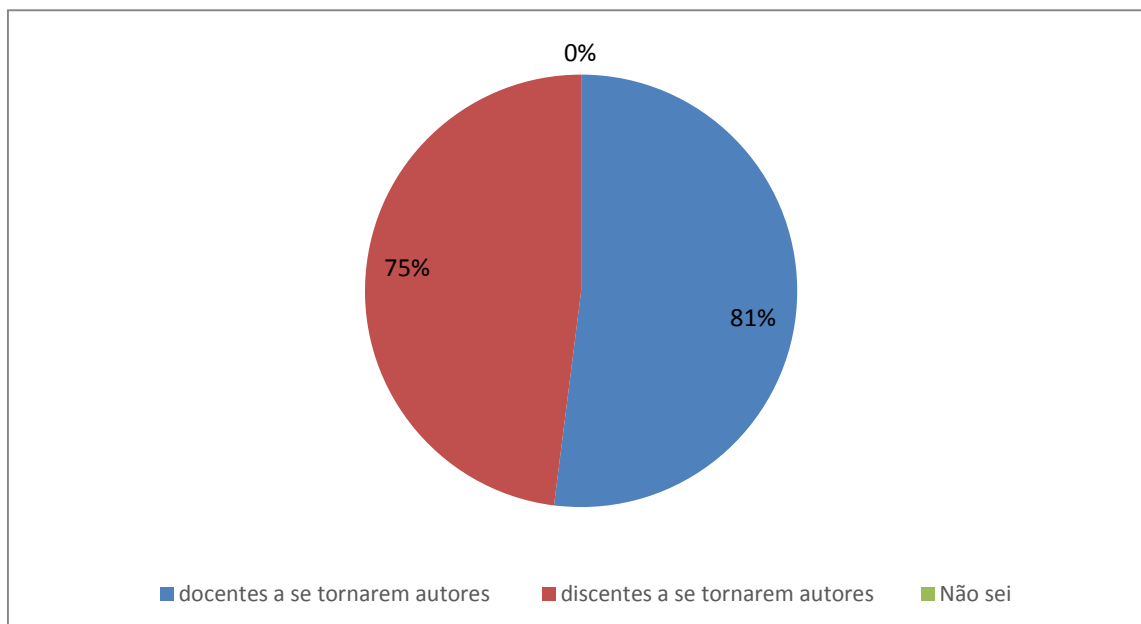
Acredito, inicialmente, que a responsabilidade pelo processo de aprendizagem tem sido analisada de forma muito pobre. Por um lado, combate-se o discurso de que o aluno é responsável por sua própria aprendizagem devido ao mau uso dessa afirmação, tantas vezes usada para culpar o indivíduo pelo descaso do poder público, que se furta de suas responsabilidades. Entretanto, evitando-se tal deturpação, é certo que cada aluno é corresponsável por sua aprendizagem, e é necessário, a meu ver, dar-lhe ciência de que se espera esforço e empenho. Fala-se em aluno ativo, crítico e autônomo, mas retira-se dele a responsabilidade. É um absurdo! Em segundo lugar, a família também ocupa um lugar mutável neste discurso. Por vezes, ainda, diz-se que deve “educar”, enquanto à escola cabe “ensinar”. Essa dicotomia não se sustenta, mas o discurso ainda é presente. Também se diz que a família deve reconhecer suas responsabilidades com a formação do sujeito, enquanto outros defendem que sua reestruturação a deixou vulnerável e disfuncional. Seja qual for a faceta defendida, a família é vista ora com descrédito, ora como culpada. E não se resolve na prática qual é, exatamente, a responsabilidade legal da família sobre a formação cidadã da criança. O Estado tampouco se coloca como responsável por sua parte no bem-estar social que ofereceria condições para o desenvolvimento pleno dos sujeitos, haja vista o caos institucional nos serviços públicos (e poderíamos citar as dificuldades da eficiência da rede de proteção, só para começar). E é difícil cobrar sua presença, pois o Estado tem uma característica um tanto abstrata no ideário popular. Logo, é nas materializações do Estado – como a Escola – que recai a responsabilidade. Note-se, é tudo um jogo de culpa, não se enfoca a solução dos problemas. Por isso acredito que o discurso sobre responsabilidade seja muito pobre; basicamente, estão todos culpando uns aos outros e desculpando-se perante os demais. Não há definição exata de papéis, estabelecimento de parcerias ou sugestões de ações. Assim, não acredito que as atividades dos Cadernos de Apoio à Aprendizagem garantam o direito de aprendizagem – ou que garantam qualquer outra coisa. Se o aluno não tomar para si a responsabilidade, logo mais as respostas estarão disponíveis para cópia, por um meio ou outro; Se a família não tomar para si a responsabilidade, a escolarização e a aprendizagem não serão valores que legitimem os esforços dos alunos; Se o Estado não tomar para si a responsabilidade, as políticas públicas seguirão como máscaras para esconder o descaso, tentativas patéticas de convencimento; E, não menos importante, se os educadores (a Escola) não tomarem para si a responsabilidade, aceitaremos o caminho de menor esforço e fingiremos que acreditamos que um libreto pode realmente garantir que nosso trabalho seja eficiente. É preciso que os educadores reconheçam seu papel único de especialistas em educação, de autores, de avaliadores e condutores do processo de aprendizagem, de intelectuais em sua área de atuação – em diálogo com outros especialistas, é claro. Mas não substituível. Sem dúvida a perspectiva de corresponsabilidade (a meu

ver, não entre três atores, mas entre quatro: Estado, família, profissionais do ensino e aluno) exige propostas de ações pedagógicas bem diferentes das atividades dos Cadernos de Apoio à Aprendizagem.

Observamos que não há consenso na opinião dos professores em relação aos cadernos de apoio à aprendizagem colaborarem para a formação integral dos alunos do ciclo interdisciplinar. As respostas, no entanto, apontam elementos comuns: a falta de proximidade com o material; que o trabalho com os alunos dessa unidade de ensino necessita de recursos que apoiem a prática educativa, que vão muito além do que oferecem os cadernos de apoio; o apoio à aprendizagem deveria estar relacionado à garantia de condições estruturais da escola, da realidade do aluno e da carreira docente.

Para responder à questão 4 – “Você considera que o trabalho com projetos no Ciclo Interdisciplinar instrumentaliza docentes e discentes a se tornarem autores no processo de ensino e aprendizagem?” - analisamos as respostas obtidas nos itens E e F do questionário. Os dados foram sintetizados nos gráficos 9 e 10.

Gráfico 9 - (E) Em relação ao trabalho com projetos desenvolvidos com os alunos na nossa Unidade de Ensino, você acredita que instrumentaliza: (como o professor poderia assinalar mais de um item, o total supera 100%)



Fonte: A autora, 2018

Na análise do gráfico 9, que se refere ao trabalho com projetos desenvolvidos em 2018, instrumentalizar discentes a se tornarem autores no processo de ensino e aprendizagem, 75% das respostas indicam que os projetos instrumentalizam os discentes a se tornarem autores. Justificam assim a questão: “Os alunos que participam dos projetos na

escola têm uma postura diferenciada dos demais alunos, eles se tornam mais presentes e participativos e isso reflete diretamente em seu processo de ensino e aprendizagem”. Na visão dos professores o trabalho com projetos é positivo, pois é possível verificar que: “Quando o aluno se apropria e se sente parte das atividades de projeto e do processo de aprendizagem; este ponto de partida faz com que este desperte seu lado investigativo”.

Na análise das respostas, percebemos que o resultado do trabalho com projetos é positivo, apesar da fronteira limitada, pois não atende a todos os alunos e professores da escola. Um dos aspectos do limite do trabalho com projetos é assim descrito: “Como não há diálogos efetivos na escola, nem troca de experiências; os projetos ficam restritos a quem pratica [...]”. Mas, apesar dos limites os professores são categóricos: “[...] Os projetos instrumentalizam os alunos, sim”. Outro aspecto reafirma essa hipótese: “Os projetos não conseguem abranger a todos os alunos. Porém seus resultados são capazes de dar um novo sentido ao trabalho do professor que se sente imbuído de um novo ânimo em relação ao seu trabalho.”

Em relação ao trabalho com projetos, 81% dos professores acreditam que essa perspectiva de trabalho instrumentaliza os docentes. Justificam essa hipótese assim: “Os projetos são processos de construção do conhecimento que têm por objetivo gerar novos conhecimentos, constituindo-se num processo de aprendizagem que instrumentaliza todos a se tornarem autores no processo; tanto do aluno quanto do professor, apesar de o foco ser o processo ensino-aprendizagem do aluno”.

Por meio das justificativas dos professores, claro está que consideram que os projetos instrumentalizam docentes e discentes. Podemos observar essa hipótese nas respostas a seguir: “Todos se tornam autores – alunos pelo interesse específico do projeto que participa, e professores em trazer assuntos específicos que não são abordados nas aulas”. Ou:” Tanto os alunos quanto os docentes são instrumentalizados a se tornarem autores no processo de ensino e aprendizagem, pois os dois estão envolvidos nesse caminho, em que a pesquisa é imprescindível, e a construção do próprio conhecimento é inevitável”.

E continuam: “Os projetos sempre fortalecem a necessidade de o professor pesquisar sobre temas diferentes para trabalhar de acordo com os temas propostos, que nem sempre se tem domínio. No caso dos alunos, o desenvolvimento de sua autoria vai depender do trabalho realizado com eles durante as aulas”. E concluem: “Acredito que ambos se tornam autores nos projetos. O professor, que no caso é o idealizador, o aluno que atua junto e inclusive, pode transformar o Projeto. Isso acontece quando pensamos num processo

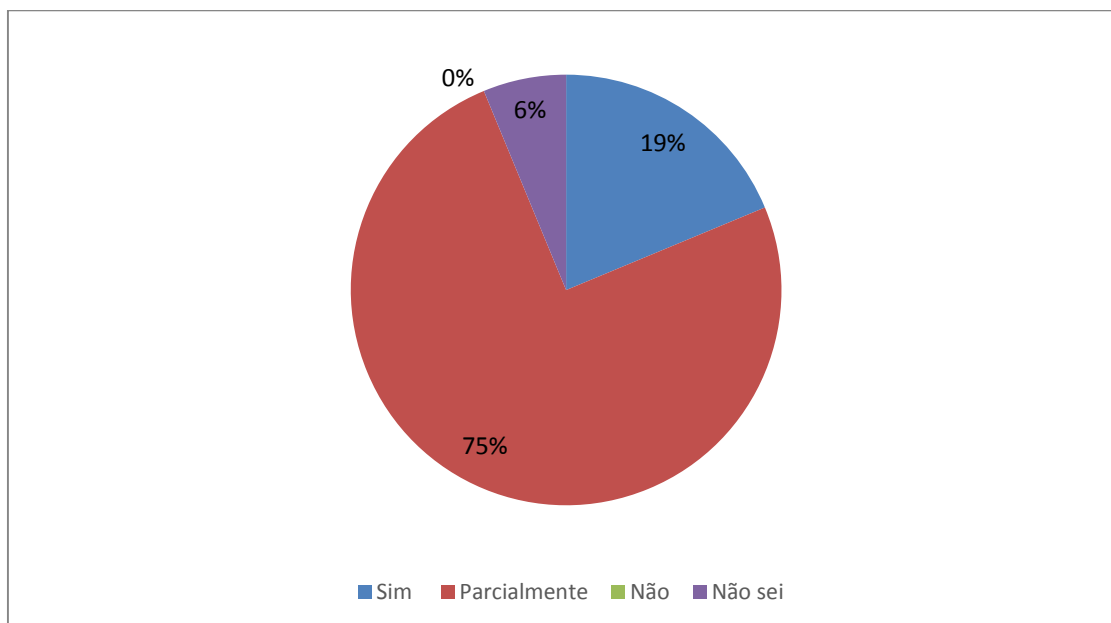
dialético. É claro, que ainda somos embrionários nesse sentido, porém acho que até mesmo nesse processo podemos crescer”.

Outra análise dos professores se refere à hipótese de que o trabalho do professor não está dissociado da pesquisa, mesmo que ele não tenha consciência da autoria na sua prática, como se verifica na resposta a seguir:

O professor é um profissional autoral. Ele elabora sua aula mesmo quando aplica repetidamente e da mesma forma uma atividade que não elaborou. Porque as relações em sala nunca são as mesmas e, mesmo à força, ele impregnará a atividade com um pouco de si mesmo. Quando trabalhamos por projetos, no entanto, o grau de controle do professor diminui, o que exige um posicionamento mais alerta e ativo, favorecendo a autoria docente. Também o leva a atuar em áreas de interesse extra acadêmico, obtendo o melhor de todas as suas potencialidades. Logo, o trabalho por projetos é um instrumento interessante para a autoria docente. Pode-se dizer algo similar do aluno. Ser discente é, por natureza, uma ação autoral. Embora, em alguns círculos, diga-se que a escola tradicional é uma escola de alunos passivos, os próprios teóricos da educação tradicional não veem assim. Mesmo com uma aula centrada no professor, todas as conexões lógicas, mais ou menos facilitadas, só podem ser feitas de modo endógeno pelo aluno. Pode-se ensinar, mas não é possível aprender pelo outro. Assim, este é sempre autor de sua aprendizagem. Entretanto, quando busca não apenas as respostas, mas elabora as próprias perguntas, quando participa de uma atividade não porque é obrigatória, mas porque reconhece-a como importante e prazerosa, a autoria é plena, elevada ao mais alto grau. É a autoria desde a escolha. Assim, vejo ensino por projetos como um importante instrumento também para o aluno.

Podemos considerar pelas respostas dos professores que o trabalho com projetos evidencia a metodologia da pesquisa, considerando que: “Projetos levam os envolvidos a pesquisar, elaborar e construir, e neste percurso inovar e descobrir outros caminhos para atingir o resultado final”. Além disso: “Os projetos permitem que os docentes troquem experiências e permitem uma flexibilidade com as turmas. Os discentes ficam com mais ferramentas para chegar à autoria”. E finalmente: “Entendo que um trabalho bem desenvolvido irá agregar conhecimentos tanto para discentes, como para docentes; ambos trocam e aprendem mutuamente num trabalho com projetos”.

Gráfico 10 - Você se sente preparado para desenvolver uma prática que considera o aluno um pesquisador?



Fonte: A autora, 2018

Para responder à questão 5 – “Os professores se sentem preparados para uma prática docente que considera o aluno um pesquisador? - analisamos as respostas obtidas nos itens J, K, L e M do questionário. Foram três perguntas buscando respostas mais amplas e estruturadas, destacamos alguns trechos mais significativos para análise, bem como tentamos encontrar um padrão nelas.

Quando analisamos diretamente a questão (gráfico 10) em que os professores são levados a refletir sobre sentirem-se preparados, para uma prática docente que considera o aluno um pesquisador, apenas 19% responderam que sim. Os professores que se sentem preparados justificam sua hipótese assim: “Acredito ter competência teórica e técnica para a execução dessas práticas. No entanto, aprende-se ao fazer e refletir, nas práxis pedagógica. Assim, estamos prontos no sentido da ação, mas nunca prontos no sentido de terminalidade”.

Outra maneira de justificar a hipótese de se sentir preparado em relação à prática autoral se relaciona a uma constatação, esclarecida a seguir: “Entendi que não cabe mais o professor transmitir, deter o conhecimento/informação, devemos respeitar os saberes dos educandos adquiridos em sua história, estimulando-os a sua superação através do exercício da curiosidade que os instiga à imaginação, observação, questionamentos...”. Exemplificam: “Participei nos projetos de autoria, autonomia e protagonismo na EMEF CEU Butantã,

durante 3 anos, e realmente acontece a renovação e motivação destes alunos; através de brilhantes seminários”.

Quando analisamos a descrição livre sobre o que é autoria docente e discente, observamos que, na concepção dos professores, ela se apresenta de diferentes maneiras como a seguinte:

É entender que na nossa realidade é necessária uma nova relação entre professores e alunos, é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo ensino aprendizagem. E a autoria docente e discente são requisitos básicos para qualquer prática educativa eficiente. Levando em consideração que o processo de ensino/aprendizagem deva ser significativo e promover a autonomia, a prática pedagógica docente deve primar por uma gestão de autorias, pois desse modo, sentir-se-ão mais curiosos e mobilizados a aprender de acordo com as abordagens.

Quando analisamos diretamente a questão (gráfico 10), verificamos que a maior parte dos professores (75%) respondem que se sentem parcialmente preparados para uma prática docente que considera o aluno um pesquisador. Um deles justifica:

Porque os caminhos, métodos eu os conheço. Porém, as adversidades do cotidiano, o perfil dos alunos não permite que muitas das propostas sejam aprofundadas, como as discussões, problematizações dos projetos realizados. É preciso colocar em prática o desenvolvimento de projetos, nos moldes que têm que ser, com alunos que ainda não estão completamente alfabetizados, que não se propõem a se concentrar e realizar as atividades. Isso acontece porque a própria escola não conseguiu sanar essas dificuldades e não apresenta intervenções pedagógicas dentro do horário de aula dos alunos.

As adversidades apontadas pelos professores são parecidas e estão relacionadas a questões estruturais como: “Porque é para poucos”. Ou “Preciso de ferramentas para realização: curso projetos, falta de equipamentos para realização das atividades como: espaços e materiais afim”.

Questões relacionadas a competências e habilidade que não foram alcançadas por todos os alunos, ou seja: “Com alunos que são parcialmente leitores e escritores não há como partir de uma proposta em que os alunos sejam pesquisadores. Todavia, com alguns alunos é possível desenvolver algo nesse sentido”. Nessa perspectiva reafirmam a importância da leitura: “Trabalho na sala de informática e faz parte do meu cargo capacitar o aluno a pesquisar, mas alguns alunos precisam antes ser alfabetizados e fica muito difícil trabalhar a pesquisa com eles.”

Aparecem questões sobre limites em relação à prática do professor, ligadas a diferentes fatores, como necessidade de estudo: “Eu sinto que preciso estudar muito mais. O que eu estudei até agora ainda não é o suficiente para ter domínio pleno do trabalho interdisciplinar. Ou: “Teria que “pesquisar” sobre a melhor maneira de orientar, montar roteiros, me preparar para tal”. Fatores relacionados à rotina da prática educativa, como: “Pelo fato de não desenvolver continuamente essa prática. Embora reconheça a importância desse método, ainda reconheço que acrescentar oportunidades nesse sentido, ainda é um ponto crucial a ser melhorado e implementado em minha aula”.

Questões relacionadas a limite em relação a recursos estão assim expressas: “No nosso cotidiano nos deparamos com a falta de recursos, em especial, dos alunos para realizarem pesquisas em casa. Ainda vejo uma grande quantidade de alunos inseguros ou desinteressados quando se propõe atividades que desenvolvam sua autonomia e autoria”.

Questões relacionadas ao contexto educativo, tais como a concepção de trabalho da escola: “Não posso me sentir completo para isso, pois é uma ação que depende de um coletivo. Nenhum professor, ou qualquer outro funcionário da escola pode desenvolver tal prática”. O tempo necessário para o trabalho, pois: “Precisa de tempo maior, interesse do aluno e disponibilidade do aluno”.

As adversidades relacionadas ao limite de alcance dos trabalhos com projetos, aos limites em relação a competências e habilidades dos alunos, ao limite pessoal do professor, ao limite de recurso materiais e a concepção de trabalho da escola, interferem no trabalho dos professores e por isso eles declaram que se sentem parcialmente preparados para uma prática docente que considera o aluno um pesquisador.

Observamos que o trabalho com projetos nessa unidade de ensino instrumentaliza docentes e discentes a se tornarem autores no processo de ensino-aprendizagem e que as ressalvas apontadas são em relação ao limite de alcance dos projetos e das condições estruturais para a sua execução. E, finalmente os professores se sentem preparados para uma prática docente que considera o aluno um pesquisador

No item J do questionário, representado pela seguinte pergunta: “Qual a relação do trabalho que você propõe para este Ciclo de aprendizagem com a interdisciplinaridade? Em uma das descrições encontramos a seguinte relação:

Difícil falar em interdisciplinaridade ignorando-se o planejamento comum contínuo. Veja, o professor propõe um trajeto, um percurso (um currículo). No entanto, como em qualquer percurso, é impossível olhar o mapa uma única vez e seguir de olhos fechados. Avaliações processuais servem para reajustar o trajeto a fim de chegar ao destino – a aprendizagem

de determinados conteúdos e o domínio de determinadas habilidades. Se o planejamento comum ocorre apenas duas vezes ao ano, é impossível ajustar a marcha comum. Idealmente, os professores trabalhariam juntos na proposição e execução de planos pedagógicos interdisciplinares. Posta essa ressalva, vamos à pergunta. No ciclo interdisciplinar lecionei apenas para o sexto ano. No currículo tradicional, este ano é dedicado a estudar as esferas do planeta (astronomia, litosfera, hidrosfera e atmosfera). Assim, normalmente era feito o planejamento comum entre as áreas de Ciências e Geografia, especialmente enfocando-se a geografia física, que volta a ser evocada quando falamos em biomas, matriz energética, ciclos biogeoquímicos e ecologia. No entanto, essa não é uma visão interdisciplinar. Apenas retomamos conteúdos, e os alunos olham com o ar de “já sei”. Crianças dessa idade gostam de aprender baseadas em fatos, objetivamente. Que tal um trabalho sobre Itaipu, uma hidrelétrica binacional? Em uma proposta interdisciplinar, ao estudar hidrosfera e bacias hidrográficas em Ciências o professor de Geografia pode falar, não apenas sobre relevo, estrutura do solo e vegetação, mas sobre os acordos internacionais na gestão de água – e, aqui, o professor de História tem um papel importante. Quando os países começaram a se importar com gestão da água? Em que contexto as alianças se deram? Quem financia as políticas internacionais? E voltamos à Geografia Humana. Em vez de copiar uma canção sobre água, e se os alunos aprendessem, em Língua Portuguesa, a buscar dados em um texto? Em vez de usar Matemática para fazer contas e medir (as coisas pobres que em geral pedimos aos colegas de Matemática nos projetos “interdisciplinares”), que tal dividir a produção de uma hidrelétrica pelos habitantes atendidos e ter uma média de consumo? E comparar essa média de consumo com a sua própria? Podemos construir os rudimentos de um conceito estatístico de desvio padrão já no sexto ano. Que tal aprofundar um pouco de geologia quando falarmos em litosfera? Melhor fazer isso quando os alunos estiverem estudando o ciclo do ouro, em História. Para que o professor de Geografia possa falar sobre escudos cristalinos e bacias sedimentares. E os alunos entenderiam porque os diamantes estão de um lado e o petróleo, do outro. Além de ouro e diamantes, havia pedra-sabão (pedra de talco). E, então, o professor de Artes entra no projeto e fala sobre o barroco mineiro. E, se um aluno for capaz de interpretar um texto barroco, é capaz de interpretar qualquer coisa. Deixemos a miríade de adjetivos para o professor de Língua Portuguesa aumentar o vocabulário dos alunos. Para o professor de Matemática, algo mais belo do que tabela e gráficos: a partir das obras de arte, de uma escultura ou da declamação de um poema em Língua Portuguesa, podemos trabalhar razão e proporção de um modo que os alunos não estão acostumados a fazer. E para astronomia? Há muito pouco na História e na Arte para dialogar com astronomia, certo? Errado! Podemos falar sobre corrida espacial, Guerra Fria e História da Ciência (História), ilustração científica e construção de modelos (Artes), propaganda (se formos trabalhar em um projeto de Guerra Fria) e divulgação científica em Língua Portuguesa, medida de grandes distâncias, notação científica e geometria em Matemática. Note-se: tudo isso com o

currículo mais tradicional, que constava dos livros didáticos quando eu ainda era aluna. Interdisciplinaridade não é efetivada por um currículo, por um material didático ou por uma diretriz ou normativa governamental. Interdisciplinaridade é uma forma de trabalhar o conhecimento, que depende da visão docente, da articulação entre docentes e dos espaços para essa articulação. Aqui, dei exemplos de projetos temáticos, mas há outras formas de fazer as conexões entre disciplinas. Mesmo uma aula expositiva pode ajudar o aluno a criar essas conexões, quando é planejada para tal. Eu mesma, quando ensino vacinas e soros, volto à 1904 para falar da reurbanização do Rio de Janeiro e a Revolta da Vacina; volto mais um pouco e chego ao século XIX para falar de E. Jenner e as ordenhadeiras. Mas também falo sobre Lady Mary Montagu e porque chineses e indianos não aparecem nos livros didáticos. E é simplesmente um bloco de aulas expositivas.

Essa análise em relação à interdisciplinaridade, que considera os “nexos” entre as disciplinas é bastante significativa e representa a maior parte das descrições do item J.

Outras respostas relacionam o trabalho que desenvolvem no ciclo interdisciplinar com a interdisciplinaridade, quando “[...] garante maior interação entre os alunos, destes com os professores, sem falar na experiência e no convívio grupal [...]; ou [...] a função da interdisciplinaridade [...] apresentar aos alunos possibilidades diferentes de olhar um mesmo fato. [...] pois a aprendizagem só tem sentido no encontro, na efetivação do processo de envolvimento do professor em um trabalho interdisciplinar.”

Sob perspectiva de interação, a resposta dos questionários traz outra abordagem assim justificada:

O trabalho interdisciplinar está diretamente ligado ao Projeto que temos que ter para a escola. A grosso modo: qual é a cara da escola que queremos? Nossa escola precisa de uma identidade. Essa identidade só pode ser construída por toda comunidade escolar. O trabalho que proponho é aproximar cada vez mais os segmentos da escola para que todos possam ter voz e assim construirmos uma escola que se pareça conosco. Somente, poderemos sair do isolamento e fazer um trabalho que relacione as disciplinas estudadas num contexto maior e mais significativo.

Outros relacionam o seu trabalho à interdisciplinaridade, quando consideram o aluno integralmente e justificam: “Proponho que seja considerado o aluno integralmente, com todas as suas características individuais e que o resultado de suas produções seja seu e não uma média, que não seja um conhecimento médio, nem uma produção média”.

Finalmente, o item L permite obter informações sobre ações efetivamente colocadas em prática. Na descrição dos trabalhos desenvolvidos pelos professores, na unidade de ensino pesquisada, temos pistas a respeito do fenômeno da autoria e de como ele

aparece na prática educativa como um recurso eficaz para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso na descrição da prática é possível observar que os professores desse ciclo entendem a pesquisa como um recurso vital nesse processo, considerando a formação integral dos alunos e o cenário adverso que envolve a pesquisa e o trabalho autoral.

Propostas de trabalho significativas descritas pelos professores nos questionários:

Proposta 1: “Povos do Passado – Arqueologia

O Projeto trouxe diversas ações que buscaram aproximar a arqueologia das turmas de 4º, tornaram mais interessante o ensino de história e de outras disciplinas como geografia e ciências e objetivo principal deste projeto Arqueologia era entender essa cultura material e como o ser humano que utilizava determinado artefato vivia e se relacionava.

Utilizando de vários recursos como: histórias, vídeos, entrevistas, documentários, ilustrações, releituras.

Hipóteses levantadas e pesquisadas e discutidas enriqueceram os estudos, aguçando a curiosidade das crianças: De onde vêm as informações sobre os nossos antepassados? Como podemos ter certeza de como eram eles? A arqueologia e suas ferramentas?

As turmas ao conhecerem a Arte rupestre e descobrirem que eram desenhos pré-históricos, começaram a refletir sobre como seria a rotina de nossos antepassados. Reproduzimos esta arte com carvão.

Tivemos um fechamento com dois arqueólogos que trouxeram *slides* que complementaram as aulas que tivemos; eles aprenderam que, geralmente, os objetos mais antigos estão a uma profundidade maior; houve muita discussão e perguntas com nossos alunos, além de kits com réplicas de achados funerários e arqueológicos, que trouxe o entusiasmo de tocarem nas peças que até o momento só haviam visto por meio de fotos.

Este projeto mostrou muito mais do que um mundo de fantasia, as discussões em sala de aula mostraram como os vestígios de civilizações antigas encontrados sob a terra revelam informações sobre a época e o modo de vida de diversas sociedades ao redor do mundo o que garantiu muito conhecimento para todos nós.”

Proposta 2: “A percepção da luz do Sol dentro de casa e a reflexão sobre a importância da luz solar para a nossa saúde”.

Identificação dos pontos cardeais com direção de onde o Sol nasce e se põe; a posição dos quartos, sala, cozinha, Etc.

A elaboração de um projeto de residência com a posição ideal dos cômodos da casa em relação à luz solar.”

Proposta 3:

“Juntamente a outro professor, elaboramos uma mostra científica para todos os anos correspondentes ao EF-II. O sexto ano era uma preocupação maior. Assim, foram selecionados experimentos simples, dinâmicos e com materiais de baixo custo que poderiam ser oferecidos aos alunos para a mostra. No entanto, eles podiam pesquisar seus próprios experimentos em Ciência ou tecnologia.

Cada grupo de sexto ano (montado por eles mesmos, até quatro participantes) deveria realizar o experimento anteriormente, pesquisar sobre a explicação do que foi observado e apresentar o experimento à classe.

Embora simples, houve boas surpresas; por exemplo, um grupo de alunas fez um experimento de foguete inúmeras vezes, modificando quantidades de reagentes e tamanho de rolhas de garrafa para tentar acertar. Embora não tenha obtido sucesso no lançamento, o grupo obteve nota máxima, pois demonstrou não apenas espírito investigativo, mas também que, em Ciência, muitas vezes o experimento não sai como o planejado, sendo necessário ter persistência. Uma aprendizagem sobre a natureza da Ciência que nenhum livro didático poderia ter trazido à classe.

Outro experimento simples, mas que utilizava o conceito de densidade (que, de outro modo, só teria sido abordado no nono ano), foi apresentado por duas garotas tímidas, mas muito cuidadosas com seu material de laboratório – que envolvia querosene e fósforos. Várias competências comportamentais e atitudinais foram desenvolvidas, como exposição oral de um trabalho, posicionar-se diante do grupo, ser cauteloso com o material e prever riscos de acidentes, tanto para as meninas quanto para a classe”.

Proposta 4:

“No âmbito da autoria, como docente trabalhei mediante alguns gêneros textuais com o tema: Direitos Humanos. Em um primeiro momento trouxe algumas charges para aquecimento e posterior discussão com a turma, após socializei a Declaração dos Direitos Humanos, discutimos; e trouxe em outro momento poesias periféricas, para leitura e apreciação, e para finalizar fizemos cartazes para socializar entre as turmas”.

Proposta 5:

“Projeto Copa 2018 - Trabalhando os países: alunos pesquisaram sobre bandeiras, localização no mapa-múndi dos países, os continentes, construção mural, curiosidades sobre a copa, gráfico. Trabalho individual, grupo e coletivo (montagem do painel)”.

Proposta 6:

“Fiz um projeto de um bimestre sobre a temática dos jogos cooperativos, após ter detectado problemas de competitividade excessiva, exclusão feminina e conflitos em turmas do quinto ano. Durante esse período, adaptamos os jogos do formato esportivo competitivo, para uma metodologia primeiramente semi-cooperativa e posteriormente cooperativa, tendo os problemas de agressividade e exclusão das meninas, inicialmente detectados, sido resolvidos quase que em sua totalidade.

Nesse processo, os alunos recriaram os jogos esportivos (queimada e futsal) para o viés cooperativo, numa releitura que criou novos nomes e regras para as novas práticas. Aqui, tive auxílio do laboratório de informática e da disciplina de português na reescrita dos jogos”.

Proposta 7:

“Ao diagnosticar a dificuldade na escrita de textos, foi planejada uma sequência didática que tinha como objetivo melhorar as produções dos alunos, tanto na estrutura textual como na ortografia.

Foram selecionadas diversas histórias em quadrinhos (tirinhas) e a partir delas foram produzidos textos coletivos e individuais. Os textos coletivos proporcionaram uma assimilação do uso das letras maiúsculas e minúsculas, a separação de parágrafos e o uso de pontuação. As produções individuais e o processo de correção e reescrita dos textos reforçaram esses pontos e ainda melhoraram a ortografia e a coerências nas frases”.

Proposta 8:

“Realizei junto com os alunos uma paródia de um funk trazendo a cultura da periferia para as questões da classe. Eu orientei os alunos que estes poderiam cantar funks na classe desde que modificassem a letra para algo de bom na vida deles. Assim, dei-lhes um primeiro verso e eles mesmos trataram de realizar a composição. Assim, ao mostrar que tinham feito uma versão para uma música que toca nos “bailes” as outras classes, estas resolveram fazer novas versões. Resolveram assim um problema que deixava todas as

professoras estarecidas. Em vez de uma letra obscena, eles começaram a cantar “vem estudar para a prova”, o que é algo positivo porque valoriza o conhecimento escolarizado que lhes faz tanta falta e ainda se conjugou a questão das identidades periféricas. Ao final os alunos escreveram sua música num cartaz e apresentaram ao diretor da unidade, que os elogiou bastante e ficou com o cartaz que fazia alusão as práticas de estudo”.

Os projetos descritos pelos professores do ciclo interdisciplinar são heterogêneos e esclarecem os nexos que os professores propõem para esse ciclo de ensino. O ponto comum desses projetos se relaciona à intenção dos educadores em proporcionar práticas que permitam aos alunos significar os conteúdos e as ações escolares.

Os professores que responderam aos questionários trabalham com os alunos do ciclo de aprendizagem interdisciplinar, ou seja, do 4º ao 6º Ano. Na concepção de aprendizagem desses professores, as operações mentais complexas são um elemento importante deste ciclo e indicam que a perspectiva da autoria é uma forma ativa de formação reflexiva. Essa formação reflexiva que favorece as operações mentais complexas é fundamental para garantir o direito de aprendizagem, segundo Vygotsky:

[...] o aspecto cultural da teoria de Vigotskii envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade, os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tantos mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento. O elemento “histórico” funde-se com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não surgiram plenamente desenvolvidos da cabeça de Deus. Foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem. A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano. Instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente possível de aperfeiçoamento no futuro. Esta linha de raciocínio implica que, se pudéssemos estudar a maneira pela qual as várias operações de pensamento são estruturadas entre pessoas cujo histórico cultural não lhes forneceu um instrumento tal como a escrita, encontraríamos uma organização diferente dos processos cognitivos superiores; encontraríamos uma estruturação semelhante aos processos elementares. [...]” (VIGOSTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988, 26-7)

Na perspectiva da autoria, o diálogo, elemento estruturante da construção autoral, é fortalecido, assim como a relação entre professor e aluno. O vínculo que se estabelece entre professor e aluno facilita o diálogo e permite que a linguagem específica da

área de conhecimento, que está sendo apresentada, possa ser compreendida pelo aluno e se transforme em aprendizagem. Podemos observar na teoria de Vigotsky que: “A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano” (1988, p. 26)

Em relação à autoria, metade dos professores acredita que ela pode ser uma forma de garantir a igualdade de condições e de permanência para todos os alunos. A outra metade dos professores esclarece que a garantia de permanência está associada a fatores externos que têm uma relação com o direito de aprendizagem, como, por exemplo, exclusão social. Esse é um elemento diretamente amalgamado às condições de permanência dos alunos, pois interfere de maneira negativa na aprendizagem, tirando de uma parcela significativa dos alunos o direito de aprender.

No ponto de vista dos professores que desenvolvem o trabalho com os alunos de 9 a 11 anos, a pesquisa, na perspectiva da autoria, permite que o aluno se relacione com metodologias essenciais para a construção do conhecimento. Na descrição dos trabalhos desenvolvidos por esses professores encontramos pistas a respeito da autoria e de como ela aparece na prática educativa como um recurso eficaz para o processo de ensino e de aprendizagem.

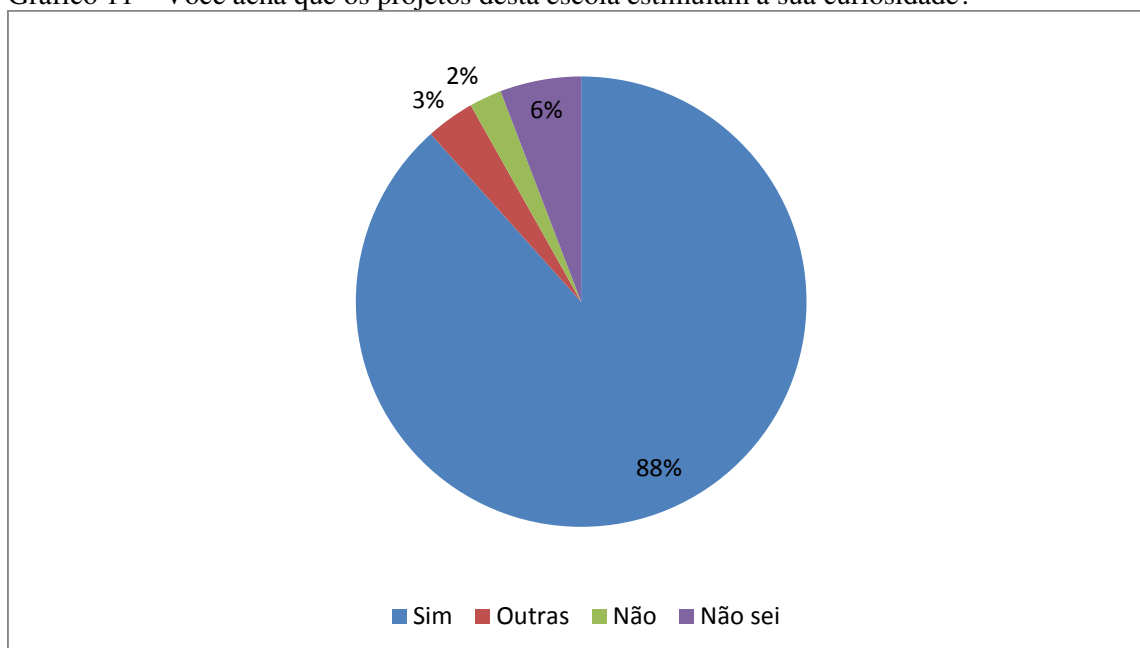
A descrição da prática demonstra que os professores entendem a pesquisa como um recurso de ensino-aprendizagem, que considera a formação integral dos alunos, no entanto esclarecem que o cenário que envolve pesquisa e trabalho autoral é adverso. As adversidades descritas se relacionam ao limite de alcance dos trabalhos com projetos, aos limites em relação a competências e habilidades dos alunos, ao limite pessoal do professor, ao limite de recurso materiais e à concepção de trabalho da escola. Por isso eles declaram que se sentem parcialmente preparados para uma prática docente que considera o aluno um pesquisador. Na análise dessa questão, percebe-se que a pesquisa, para alguns educadores, parece associada e restrita ao conteúdo específico da sua disciplina, separada da perspectiva acadêmica ou científica. Esse distanciamento do professor em relação à perspectiva da pesquisa científica no seu cotidiano, pode estar ligada a questões de formação do professor, que o impedem de perceber-se como um cientista do processo de ensino-aprendizagem.

3.4 Análise do discurso dos alunos

Na análise dos questionários dos alunos, observamos que o trabalho com projetos foi bem avaliado por eles. Eles indicam que a participação nos projetos auxilia a aprendizagem e melhora a relação professor/aluno.

Em relação à autoria, constatamos que os alunos que responderam aos questionários a associam ao trabalho com projetos e que percebem a importância do trabalho que os professores desenvolvem neles, como um recurso significativo em seu processo de aprendizagem. O trabalho com projetos, segundo os alunos estimula a curiosidade e auxilia na aprendizagem e na vida.

Gráfico 11 – Você acha que os projetos desta escola estimulam a sua curiosidade?



Fonte: A autora, 2018

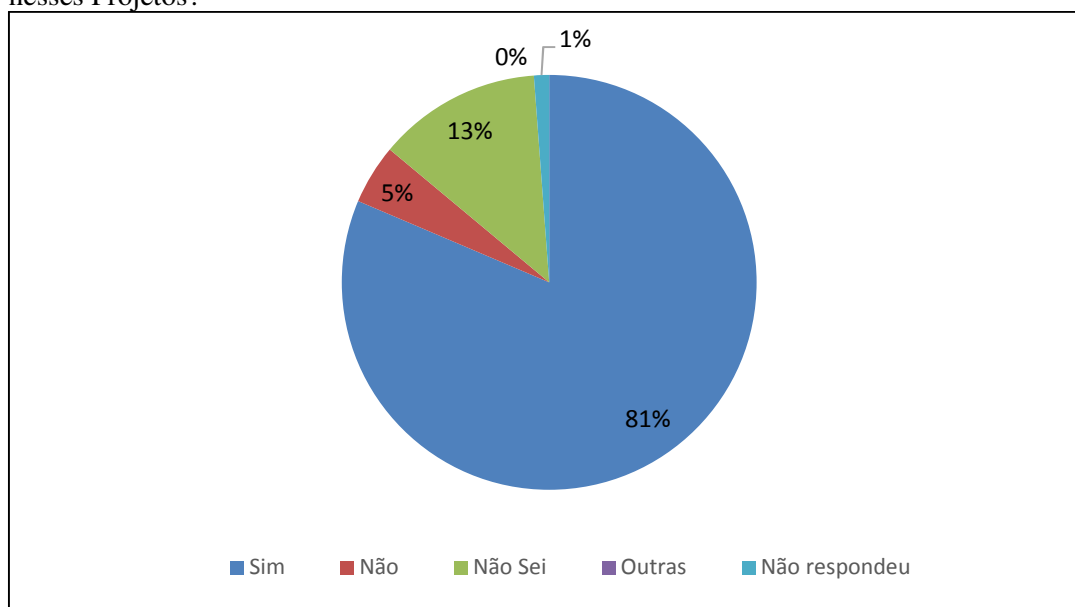
O gráfico 11 mostra que 88% dos alunos que responderam ao questionário consideram que os projetos da escola estimulam a sua curiosidade. Os alunos que justificaram a opção afirmaram que é uma forma interessante para aprender: “As pessoas aprendem não só na escola como nos projetos, então eu acho interessante”. Que os projetos estimulam a curiosidade: “projeto de ciências estimula a minha curiosidade”.

Uma resposta comum na justificativa é que o trabalho com projetos “é legal”. Essa palavra é comum no universo da escola e permite perceber que os alunos gostam dos projetos, mas é muito difícil fazer uma análise mais profunda, uma vez que, mesmo com diferentes sentidos atribuídos à palavra legal, a interpretação dos dados ficaria restrita. Vejamos algumas justificativas: “porque é legal ver todo mundo estudando sim é legal”; ou “o projeto de ciências é bastante curioso”; ou “sim, o que eu mais gosto é de história e português”; ou “porque eu gosto muito de ciências e de matemática”, ou “educação matemática e português”. “eu acho muito bom e legal para os alunos”. Uma

outra justificativa em relação à afirmação que os projetos da escola estimulam a curiosidade dos alunos é a seguinte: “eu acho que a escola fica interessante”.

Os alunos que assinalaram que não sabem se os projetos estimularam a sua curiosidade (6%) não justificaram a sua opção. Os alunos (2%), que assinalaram que os projetos não estimularam a sua curiosidade, não justificaram a sua opção. Os alunos que assinalaram a opção outras (3%) justificaram sua resposta ao tempo destinado ao projeto: “Mais ou menos, porque queria saber mais, mas não foi possível, por causa do tempo”. Outra justificativa se relaciona ao interesse do aluno: “mais ou menos, nem todas satisfazem a minha curiosidade”.

Gráfico 12 – (B) Você acha que o trabalho desenvolvido por seus professores auxilia nesses Projetos?



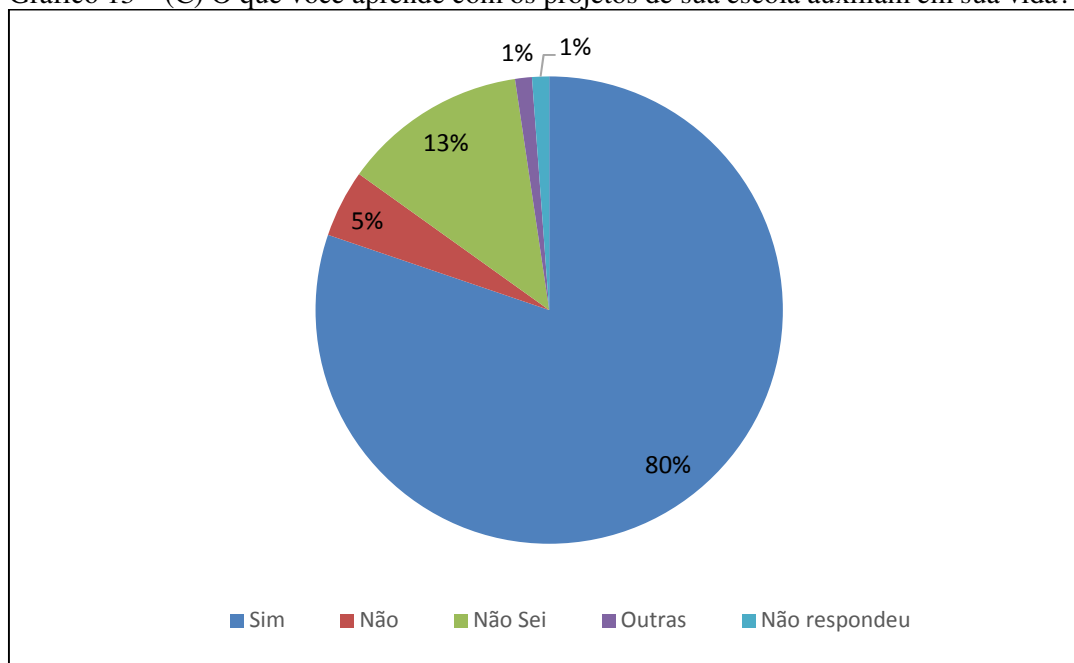
Fonte: A autora, 2018

Na análise do gráfico (12), observamos que a maior parte dos alunos (81%), assinalaram sim, que o trabalho desenvolvido por seus professores auxilia nesses projetos. Os alunos que justificaram a sua opção, esclarecem que o auxílio se relaciona ao desenvolvimento do aluno: “Ajuda em meu desenvolvimento”. Que o auxilia na curiosidade: “na minha curiosidade”. Porque o trabalho desenvolvido permite a participação ativa dos alunos: “porque é eles (os alunos) que dão opinião. Que o trabalho desenvolvido por seus professores auxilia os projetos, porque favorece a aprendizagem “na aprendizagem” e fortalece a relação positiva entre professores e alunos: “acho que sim porque os professores são legais”. Ou: “porque eu gosto dos trabalhos das aulas da

professora para matemática e ciências”. Ou, ainda: “porque eu gosto dos trabalhos que a professora passa de matemática e de português”.

Os alunos que afirmaram não sei (13%) à questão sobre o auxílio do trabalho desenvolvido por seus professores em relação aos projetos, justificaram essa opção assim: “Acho bom, porque os professores já conhecem os alunos”. Ou: “não tenho a mínima ideia”, ou: “não sei descrever”. Essas justificativas não permitem interpretações mais precisas.

Gráfico 13 – (C) O que você aprende com os projetos de sua escola auxiliam em sua vida?



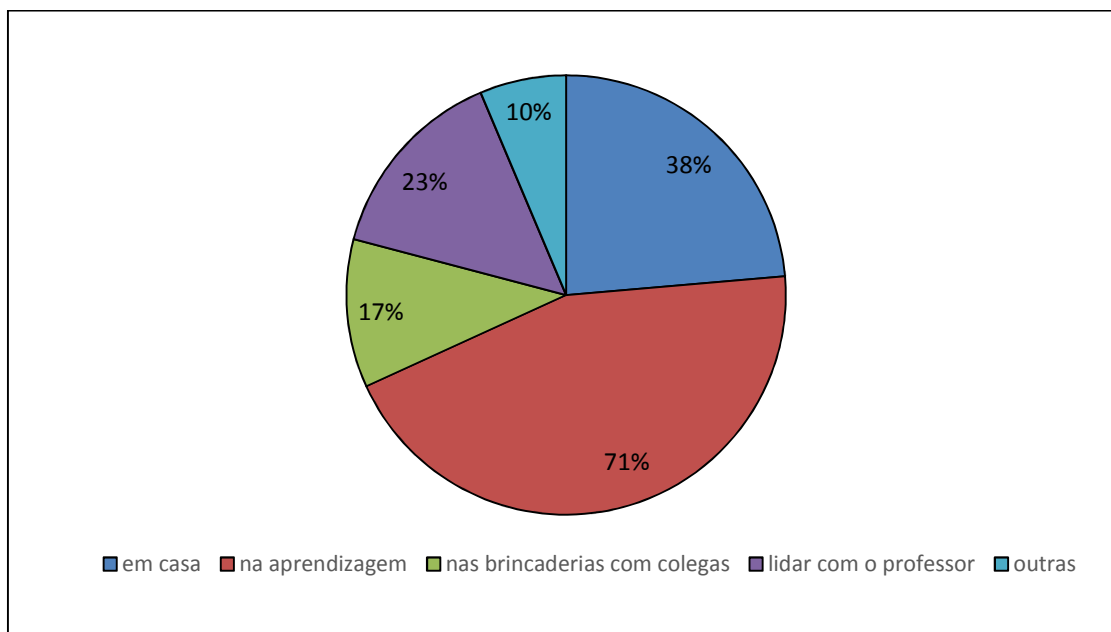
Fonte: A autora, 2018

Na análise do gráfico (13), temos dados de que a maior parte dos alunos (80%), assinalaram sim, que o que eles aprendem com os projetos de sua escola os auxiliam em sua vida. Os alunos que assinalaram “sim” e que justificaram a sua opção apontaram que: “A cada projeto tem uma brincadeira então eu acho melhor”. E de forma mais genérica dizem que os projetos auxiliam em sua vida em: “muitas coisas”, como por exemplo: “No aprendizado do dia a dia”; na: “matemática, ciências, português, geografia, educação física e outros”; ou: “porque eu aprendo coisas novas”. E finalmente justificam que “porque a gente tem que estudar para aprender”.

Os alunos (13%) que assinalaram não sei, e os alunos (5%) que assinalaram não, em relação aos projetos auxiliarem em sua vida, não justificaram a sua opção.

Os alunos (1%) que apontaram que assinalaram a opção outros, associam a participação dos projetos a aprendizagem e justificam a sua escolha: “Aprendo muitas coisas boas”. Ou: “Não só na vida e também na aprendizagem”. E esclarece que nos projetos eles aprendem: “muitas coisas, é legal, porque assim eu sei de tudo”.

Gráfico 14 – (D) Se você respondeu “sim” de que forma os projetos te ajudam? (mais de uma resposta por aluno)



Fonte: A autora, 2018

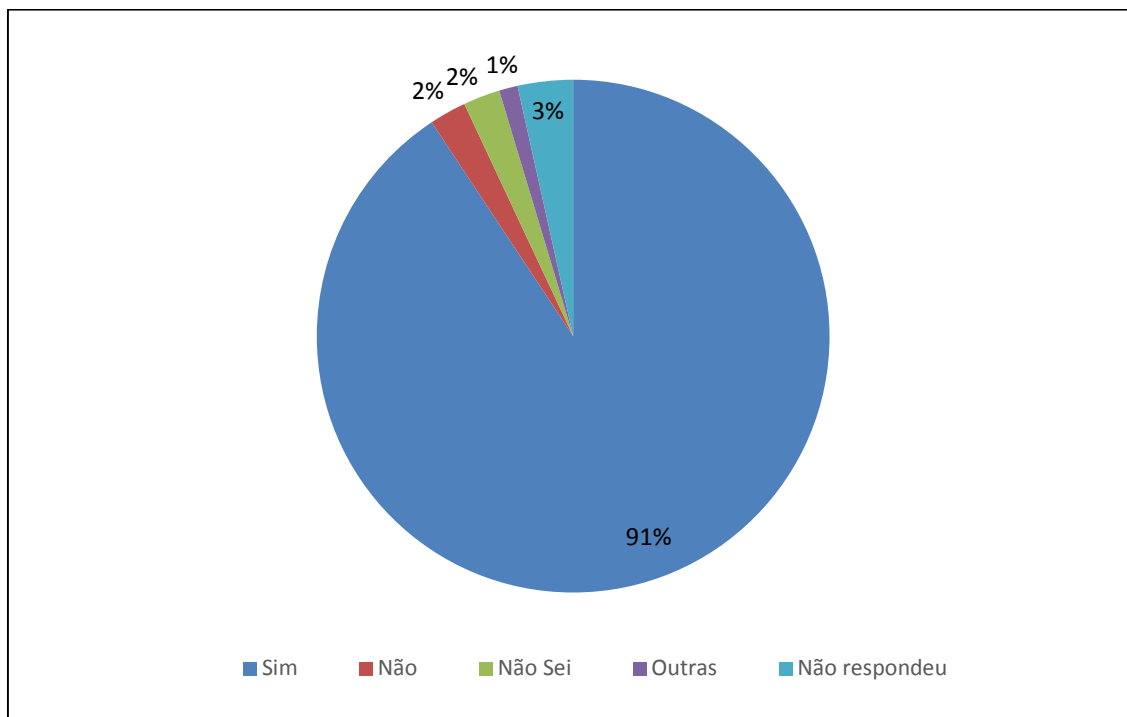
Na análise do gráfico (14), que pergunta de que forma os projetos desenvolvidos na escola ajudam os alunos, as respostas que indicam que eles ajudam na aprendizagem representam 71% e são justificadas assim: “Eu aprendo coisas que ainda não sei, e também sei lidar com algumas outras coisas difícil”; ou: “porque ele é bem legal e distrai a mente”. Porque nos projetos: “[...] as professoras ajudam”. E alegam: “eles me ajudam nos meus papéis atuais”, ou: “porque eu aprendo e faço na minha casa”.

As respostas que indicam que o trabalho com projetos ajuda em casa representam 38%, e são justificadas assim: “porque em casa eu aprendo”. Os alunos que assinalaram que os projetos ajudam a lidar com os professores esclarecem: “Ajuda porque a gente conhece mais o professor, mas numa forma diferente”.

As respostas que indicam que os projetos ajudam nas brincadeiras com os amigos representam (17%), os alunos que assinalaram essa opção não justificaram a resposta. Os alunos que assinalaram a opção outras formas (10%), em relação à ajuda

com os projetos afirmam que: “Em toda a vida”; ou ajuda com: “os amigos e as atividades são muito legais”. Ou: “No dia a dia” e também apontam que os projetos permitem: “aprender e ser alguém na vida”, “porque é muito legal e nós aprendemos”.

Gráfico 15 – (E) Você gosta da escola?



Fonte: A autora, 2018

O gráfico (15) permite observar que a maior parte dos alunos (91%), que responderam os questionários, gostam da escola. As justificativas consideram diferentes aspectos que fazem com que eles gostem da escola. Uma delas se relaciona à oportunidade de fazer amigos e brincar: “Porque eu arrumo amigos(a) para brincar”. Porque a escola é: “[...] é muito divertida” e, além disso na escola: “é tudo muito legal aprende todas as lições com todos os amigos”.

Outras respostas relacionam o gostar da escola à aprendizagem; em diferentes perspectivas associam-na à escola: “[...] porque é na escola que nois aprende as coisas”. Ou relacionam a aprendizagem às relações que estabelecem: “dos colegas aprendo novas coisa etc...”. Uma das justificativas relaciona as duas hipóteses: “porque ela ensina muitas coisas e meus amigos estão nela”.

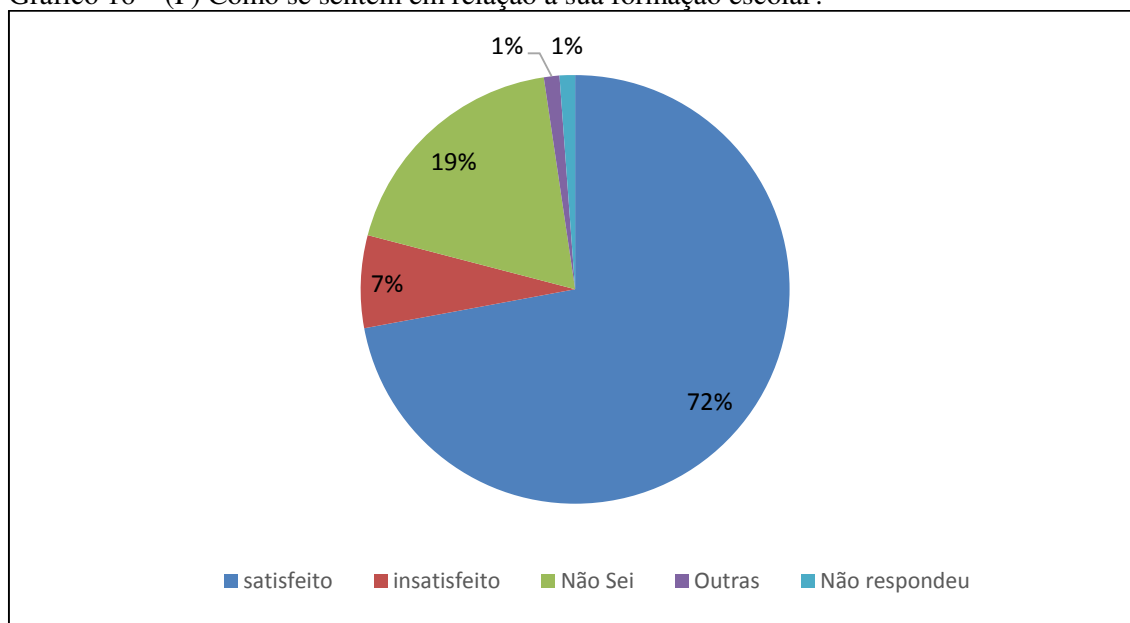
Outros alunos justificam que gostam da escola “porque aprende coisa novas”; ou: “porque ela ensina ser inteligente” e: “porque eu aprendo”. Há a resposta clássica: “porque é legal”. Outras associam o gostar da escola às pessoas que trabalham nela e

declaram: “eu gosto muito da diretora e das professoras”. Outras justificativas afirmam: “eu amo a escola e adoro estudar”. Uma justificativa aponta que a escola: “muito, ela é legal, mas quem destro é os alunos”.

Os alunos (2%) que assinalaram que não gostam da escola, não justificaram a sua opção. Os alunos (2%) que disseram que não sabem se gostam da escola, justificaram assim a sua resposta: “eu gosto e não gosto”.

Os alunos (3%) que optaram pela opção “outras” justificaram a sua escolha porque gostam da escola, mas apresentam pontos que não gostam e esclarecem: “Gosto muito da escola, me apeguei muito a ela, porém a escola está se mostrando agressiva, não a escola e sim os alunos”.

Gráfico 16 – (F) Como se sentem em relação a sua formação escolar?



Fonte: A autora, 2018

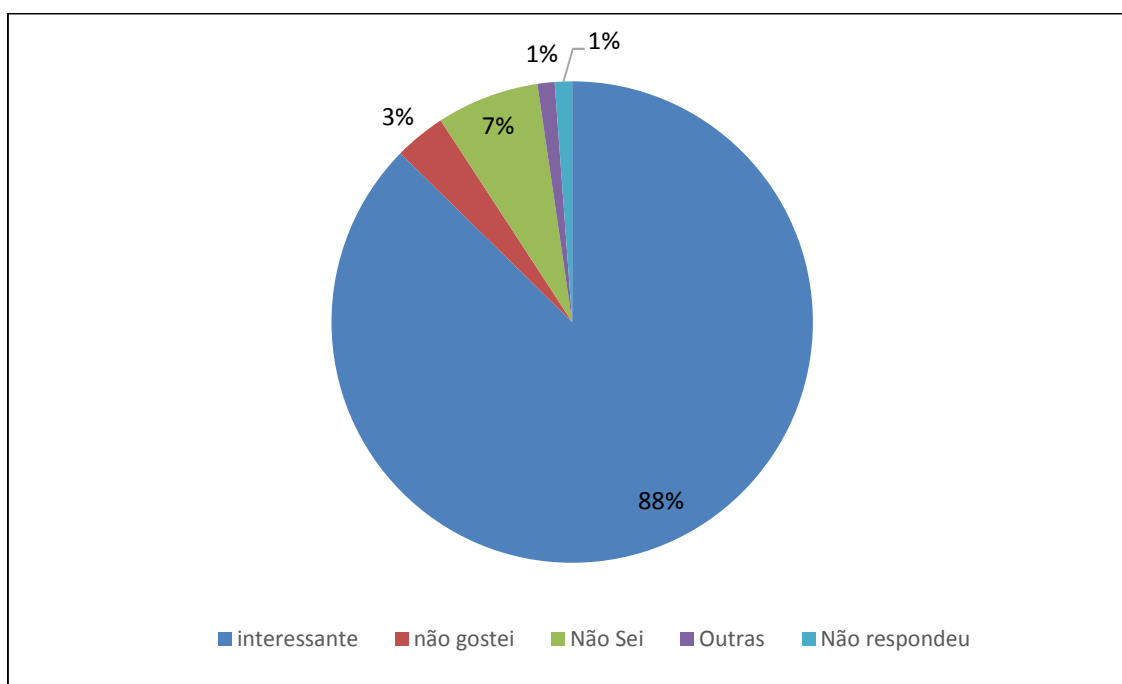
O gráfico (16) permite observar que os alunos (72%) se sentem satisfeitos em relação a sua formação escolar e justificam-na assim: “porque tem que passar de ano porque é importante”. Ou porque se sentem: “satisfeito e muito feliz”. Outros justificam que se sentem: “satisfeita pela lição”. Outras afirmam que gostam da escola: “porque o estudo é bom”; ou que: “aprendo muito bem na escola”; ou: “porque meu futuro vai ser bem bom”

Os alunos (19%) que não sabem como se sentem em relação a sua formação escolar, relacionam a sua resposta a questões pessoais: “Porque acho que posso melhorar”, ou porque: “Não sei como responder”.

Os alunos (1%) que assinalaram a opção “outras” apontaram que o problema está nas relações escolares e afirmam que se sentem: “Satisfeito, mas tem coisa que precisa melhorar. Porque tem pessoas que não conhecemos que faz certos tipos de brincadeira com nós e não podemos fazer nada”.

Entre os alunos (7%) que se sentem insatisfeitos, uma aluna justifica dizendo que: “me sinto insatisfeita pois enquanto eu poderia estar aprendendo mais perdemos tempo com a professora brigando com alguém ou dando lição de moral”.

Gráfico 17 – (G) O que achou do trabalho que realizou este ano?



Fonte: A autora, 2018

O gráfico (17) aponta que os alunos (88%) se sentem satisfeitos em relação ao trabalho que realizaram em 2018 e justificaram sua opção porque o trabalho realizado na escola foi “Legal!”; porque acharam o trabalho: “muito interessante”. Apontaram que “As aulas de matemática, a trena, relógio e calculadora” foram interessantes, pois “nois faz trabalho para aprender” e que “a professora dá muita importância para os alunos” e isso foi “bem bom”. Outro trabalho interessante e que o aluno gostou foi “do trabalho dos povos do passado e as lendas”.

Os alunos (7%) que assinalaram a opção “não sei” afirmaram que “Não tenho a mínima ideia”, ou que “eu não sei porque é muito complicado”.

Entre os alunos (3%) que não gostaram do trabalho que realizaram em 2018, um deles esclareceu que “Esse ano as coisas mudaram estão diferentes, quando venho pra escola a vontade de querer aprender mais está diferente do ano passado”.

Os alunos (1%) que assinalaram “outras” justificaram que o trabalho realizado em 2018 foi “curioso e agradável”.

Observamos na análise dos questionários dos alunos que, de maneira geral, eles gostam da escola, mas apontam a necessidade de um trabalho que favoreça as relações escolares. Os alunos que participam dos projetos que acontecem fora do horário comum avaliam de forma positiva os trabalhos. Relacionam os resultados positivos à relação mais próxima com os educadores e que a forma como os projetos são desenvolvidos favorece a aprendizagem. Não observamos nas respostas uma associação entre a aprendizagem e o ensino com o conceito de autoria. Verificamos que os alunos que responderam aos questionários associam a autoria ao trabalho com projetos, e que eles percebem a importância do trabalho que os professores desenvolvem nos projetos como um recurso significativo em seu processo de aprendizagem. O trabalho com projetos, segundo os alunos, estimula a curiosidade e auxilia na aprendizagem e na vida.

3.5 Análise do Discurso dos Gestores

Na análise das respostas dos gestores, no item que considera o trabalho desenvolvido na gestão e qual a relação desse trabalho com a formação escolar dos alunos, observamos que o trabalho, conforme descrito por eles, é dinâmico e exige habilidades e competências para atender a faces diferentes que o cargo exige e assim descrevem: “O trabalho da direção é feito de maneira a permitir o trabalho na administração escolar (gastar as verbas escolas), na zeladoria escolar (consertar o prédio escolar) e a parte pedagógica (permitir que o trabalho pedagógico ocorra)”. Atender às diferentes faces do trabalho de gestor da escola pública é complexo. Percebemos essa complexidade nessa justificativa

Meu trabalho na gestão é muito dinâmico e a sobrecarga de trabalho me afasta, muitas vezes, do contato com os alunos e professores. Isso porque tenho que responder, dar conta de questões administrativas que a Diretoria de Ensino nos cobra. Vou dar um exemplo: Sou responsável pela prestação de contas das verbas públicas, faço os orçamentos, decido a compra, pago, recebo e confiro as notas e presto contas para Contadora, Associação de Pais e Mestres e Diretoria de Ensino. Mesmo aprovadas, as contas podem passar por auditoria do Tribunal de Contas do Município, porém me polio para não me distanciar da alma pedagógica, pois toda nota fiscal gasta tem um histórico pedagógico, seja para manutenção/melhorias do prédio ou para atender às necessidades do trabalho e dos projetos pedagógicos, que fazem parte do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar.”

Na análise de como se sentem em relação a sua profissão, em termos de satisfação pessoal, profissional, salarial e social, é perceptível pelo discurso dos gestores que não existe consenso nas respostas, um deles se sente satisfeito e justifica: “Eu me sinto bem com relação a minha profissão, em termos de satisfação pessoal, profissional, salarial e social. Eu me sinto bem por ser diretor de escola e pelo valor do meu salário”. Em outra resposta, temos que, mesmo se sentindo grata e amando a profissão: “Estou na contagem regressiva de encerrar a carreira, faltam 6 anos para me aposentar, porém estou muito motivada para dar o meu melhor a cada dia. Sou muito grata e amo minha profissão”.

O ofício docente exige do professor dedicação contínua: “Ser professora é investir na carreira o tempo todo, inclusive nos momentos de férias e lazer; pois, quando se tem a possibilidade de viver e vivenciar um espetáculo, filme, museu, viagem, restaurantes, natureza, tudo isso se transforma em capacitadores para melhorar a dinâmica de sala de aula e os conhecimentos a serem compartilhados”.

Esse cuidado, quase devocional ao magistério, assim descrito:

A carreira do Magistério é muito viva, só entra na rotina quem está "morto pedagógico" ou quem "não gosta", é complexo, considerando que a relação entre o que é pessoal do professor tem uma relação direta com a profissional, por exemplo: “[...] compartilhar nossa vida pessoal com a vida dos nossos alunos é um patrimônio imaterial, nenhum banco de universidade é capaz de nos dar!

Essa relação tão próxima entre alunos e professores é estruturante do ponto de vista da cidadania, vejamos: “Além de poder ver vidas serem transformadas, mesmo que sejam pequenas [...] algumas vezes o máximo que o trabalho docente alcança é que os alunos, na descrição dos gestores: “saíram da inércia”.

Essa especificidade da docência, no aspecto da relação direta entre o pessoal e o profissional, de certa maneira, também tem a ver com o que é pessoal do sujeito e do aluno. A maneira como a sociedade trata o sujeito interfere diretamente na forma como esse cidadão se apresenta como aluno e, em relação aos professores, ocorre o mesmo. A forma como a sociedade trata a pessoa, que optou por exercer o magistério público brasileiro, tem uma interferência direta na formação dos alunos das escolas públicas do Brasil.

Na análise das respostas dos gestores em relação à opinião sobre a interdisciplinaridade com o ciclo interdisciplinar, observamos que não há consenso nas respostas, uma delas é genérica e aponta que a ligação entre esse ciclo de ensino-

aprendizagem e a interdisciplinaridade pode estar na forma como os professores e alunos se relacionam: “A relação da interdisciplinaridade com o ciclo interdisciplinar pode ter a ver com a forma com que os alunos e professores se relacionam no Ciclo Interdisciplinar”.

Outra resposta em relação à opinião do gestor sobre a interdisciplinaridade no ciclo interdisciplinar aponta a complexidade dessa relação:

O Ciclo Interdisciplinar não garante a interdisciplinaridade. Entendo que é bem complexo, porém a interdisciplinaridade só se dá quando conteúdo/saberes não são segregados, ou seja, quando tenho um mesmo saber sendo trabalhado e visto com suas especificidades por cada disciplina. O ciclo interdisciplinar é um avanço, para se pensar formas, momentos, conteúdos, projetos para se chegar à interdisciplinaridade. Talvez eu não esteja conseguindo explicar, porém como professora de projeto em turmas do 5º ano, minha prática/ideologia pedagógica me permite vivenciar a interdisciplinaridade, de forma que os saberes se conversem e se expliquem de várias formas. Vejo como um grande desafio do ciclo interdisciplinar, investir nos horários coletivos, para tentar objetivar a interdisciplinaridade. E como gestora, procuro agregar as disciplinas/saberes no meu trabalho cotidiano, procuro estar próxima aos professores e a toda a comunidade, para saber suas necessidades e seus avanços, para otimizar o trabalho a cada dia.

Em relação ao que é autoria docente e discente, pelas respostas obtidas, constatamos que uma das associações comuns ao conceito de autoria se relaciona a processos de criação e é descrita assim: “A autoria docente diz respeito a processos de criação e autoria docente. E a autoria discente diz respeito a processos de criação e autoria discente”.

Outra resposta associa a autoria ao produto da relação ensino-aprendizagem e é diz que

Como professora de projeto, o produto final é uma autoria docente e discente, pois um projeto só é realizado em conjunto, portanto seu produto final é fruto de um trabalho em equipe, indissociável. Como gestora, o desafio é valorizar o PPP e torná-lo vivo e dinâmico, agregar todas as vivências/desafios como referências da Unidade Escolar, todas as experiências, administrativas, da secretaria, dos docentes e discentes, com o objetivo de contribuir para uma Cidade Educadora, uma cidade que agrega, que constrói e transforma.

É possível observar nas respostas dos gestores que a participação deles nos projetos que a escola desenvolve é restrita, considerando a necessidade de atender a todas as faces que o cargo exige, mas que todo trabalho desenvolvido acontece na perspectiva de garantir as ações e práticas pedagógicas.

Na análise das respostas dos gestores em relação ao que é autoria docente e discente, é possível constatar que as associações presentes no discurso desses educadores em relação à autoria se relacionam a processos de criação docente e discente e ao produto final da relação ensino-aprendizagem, que foi realizado em conjunto, resultado do trabalho indissociável da comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal motivação para a elaboração desta pesquisa surgiu no cotidiano do nosso trabalho como professora da educação básica, no cargo e função de coordenadora pedagógica, do processo de reorganização curricular e administrativa da Rede Municipal de Ensino de São Paulo com base no Programa Mais Educação São Paulo, fundamentado no princípio do direito à educação. Esta pesquisa nasceu do desejo de compreender o comportamento de alunos e professores diante do processo de construção da autoria interdisciplinar. Percebemos o impacto positivo e sua fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem, na vida de todos os envolvidos nele e na prática do cotidiano escolar.

A prática como coordenadora pedagógica nos permite observar que a autoria interdisciplinar docente está presente nos diferentes instrumentos da prática educativa, como, por exemplo, nos planejamentos, na avaliação diagnóstica, no levantamento diário das hipóteses de aprendizagem dos alunos, nos projetos desenvolvidos para alcançar os objetivos de aprendizagem propostos, nas impressões do professor a respeito das práticas desenvolvidas no trabalho, no comportamento investigativo, nas propostas metodológicas, ao longo de um ano letivo. Entretanto, os professores parecem não compreender que os instrumentos de investigação, análise e intervenção pedagógica, para a ação educativa que eles desenvolvem, diariamente, são um trabalho científico autoral.

É essencial ao educador, no exercício do magistério, no chão da escola pública, apropriar-se do lugar de intelectual da educação básica, assumir o lugar de pensador do processo de ensino-aprendizagem, das condições em que esse processo está inserido e de como ele se relaciona com o direito de cada aluno de aprender os conteúdos e habilidades escolares.

Estamos em um momento de mudanças na prática escolar, que exige dos educadores novos saberes e novos fazeres em relação à construção do conhecimento humano. Na era digital, as informações estão acessíveis, o que transformou a perspectiva da educação escolar, que passou a exigir competências e habilidades para lidar com as mudanças. Alterou-se, portanto, a forma de sensibilizar os alunos para a importância da formação escolar. É preciso que professores e alunos compreendam que a formação escolar é um caminho significativo para a construção do capital cultural discente e que essa compreensão é indispensável na perspectiva do direito à aprendizagem.

Esta pesquisa teve como propósito apresentar a autoria interdisciplinar docente e discente como um recurso eficaz à aprendizagem e sensibilizar os educadores para que se possam engajar-se no propósito pela igualdade de condições e permanência do aluno na escola pública brasileira. Além disso, mostrar que o trabalho com projetos no ciclo interdisciplinar instrumentaliza docentes e discentes a se tornarem autores nesse processo.

A prática pedagógica em um sistema municipal, como o da cidade de São Paulo, que acolhe um público diverso e que, muitas vezes, só encontra a mão do Estado no ambiente escolar, exige dos profissionais que atuam nessa rede, tão ampla, uma perspectiva de ensino que valorize a participação de todos na construção de modelos e matrizes que favoreçam a inclusão das diferenças, tendo como horizonte a igualdade.

A Educação no âmbito dos direitos de aprendizagem exige que a prática dos educadores esteja relacionada ao exercício consciente do magistério, na perspectiva de que o professor é o intelectual da educação básica; que o currículo proposto nesse sistema de ensino esteja além de um documento descritivo; que o objetivo proposto no currículo do município de alcançar índices melhores nas avaliações externas esteja relacionado ao trabalho singular que o professor desenvolve com os alunos; que o currículo que a cidade propõe esteja atrelado ao diálogo com todos os professores da Rede, para que em conjunto construam indicadores eficientes capazes de evidenciar o desenvolvimento de caminhos que consolidem os direitos de aprendizagem na Educação pública do município.

[...] o pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas. Assim, por exemplo, aceita o conhecimento do senso comum como válido, pois é através do cotidiano que damos sentido às nossas vidas. Ampliado através do diálogo com o conhecimento científico, tende a uma dimensão utópica e libertadora, pois permite enriquecer nossa relação com o outro e com o mundo (FAZENDA, 2001, p. 17)

A perspectiva apresentada nesta pesquisa parte do pressuposto que autoria interdisciplinar é um fenômeno da prática educativa, que se estrutura como um movimento circular complexo, que envolve a linguagem das diferentes áreas do conhecimento na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento. Portanto, a autoria interdisciplinar tem caráter necessariamente científico/histórico/social que exige do professor consciência e clareza a respeito do seu papel de intelectual da educação

básica e de pensador do processo de ensino-aprendizagem, que busca a formação integral do aluno e em sua relação com o mundo contemporâneo.

Na perspectiva da autoria interdisciplinar não existe ensino sem pesquisa, partindo da premissa que ensinar exige um rigor que apenas a ciência possibilita. Sem a perspectiva científica não há docência, ou seja, sem pesquisa não é possível a promoção da aprendizagem. A relação ensino-aprendizagem pressupõe que o aluno desenvolva habilidades e competências que lhe garantam autonomia para aprender. Essa autonomia para lidar com as questões cotidianas não se faz automaticamente, através da exposição de conteúdos escolares, ela exige um rigor que ultrapassa a aplicação de manuais descritivos, de técnicas e de conteúdo. Ela exige uma intervenção direta do professor, uma mediação entre onde o aluno se encontra e o que está adiante. Para atender a essa exigência, o professor que orienta e que encaminha os trabalhos tem que ter habilidade e competência para criar condições por meio das quais o aluno desenvolva um comportamento investigativo diante dos conteúdos e das relações escolares.

O intelectual da educação básica é aquele que investiga cada elemento da relação ensino-aprendizagem e ao mesmo tempo promove as condições necessárias para que o aluno desenvolva as competências e habilidades necessárias à investigação. Esse comportamento conceitual, diante da construção do conhecimento no ambiente escolar, é uma característica estruturante no ofício de ensinar e exige de toda sociedade o reconhecimento do professor da educação básica como intelectual do ensino.

Em contrapartida, existem limitações que precisam ser consideradas: a desvalorização da profissão de professor no que se refere à falta de reconhecimento das especificidades de seu ofício pela sociedade. Esta reconhece, por exemplo, as especificidades da medicina, do direito, da engenharia, da física etc; no entanto, legitima qualquer outro profissional para falar sobre questões específicas do professor da educação básica. Limitações em relação às condições de trabalho, que exigem dos profissionais do ensino longas jornadas de trabalho e a consequente diminuição do tempo para a pesquisa. Essas condições tão adversas pertinentes à profissão de professor interferem diretamente na prática educativa.

Nossa principal preocupação como pesquisadora da educação básica é que o fenômeno da autoria interdisciplinar - na perspectiva de que o professor é o pensador legítimo da relação de ensino-aprendizagem - se transforme em um discurso vago.

Temos um desejo intenso por políticas públicas que fortaleçam, legitimem e valorizem o professor da educação básica, como pensador dessa etapa tão importante do ensino.

REFERÊNCIAS

APLLE, Michael W. - **Política cultural e educação**/ Michael W. Apple; tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 2ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APLLE, Michael W, James A. Beane (organizadores). **Escolas Democráticas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DIAS, Dorotéia Bittencourt. **O Magistério no Século XXI: O Trabalho de Professor e as Consequências Pedagógicas em uma Unidade Educacional no Município de São Paulo**. São Paulo, 173 p., 2014. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP. Programa: Educação: Currículo. Orientador: Neide de Aquino Noffs.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. **Educação no Brasil nos anos 60 – o pacto do silêncio**. São Paulo: Loyola, 1985.

_____. (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Interdisciplinaridade um projeto em parceria.**

São Paulo: Edições Loyola, 1992.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; PETEROSSi, H. G. **Anotações sobre metodologia e prática de ensino na escola de 1º grau.** São Paulo: Loyola, 1983.

FELDMANN, Marina G. **Formação de Professores e escola na contemporaneidade.**

São Paulo: Senac, 2008.

_____. Escola Pública: representações, desafios e perspectivas. In: Alonso, M. **O trabalho Docente: teoria e prática.** São Paulo: Pioneira, 1999.

FORQUIM, J. C. **Escola e Cultura: bases epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Laura Barbosa. **Análise do Conteúdo.** Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz & Terra. 1996.

GENTILE, Fausto F. **O Estado da Arte da Interdisciplinaridade: o construto epistemológico de Ivani Fazenda na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1985-2015).** 2018. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008. Recuperado em 13 ago.2018 de:

<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. Ilustração de Vinícius Rossignol Felipe. 1ª ed. São Paulo: Abril Educação, 2013.

PATTO, Maria Helena. **A produção do fracasso escolar**: história de submissão e rebeldia/ Maria Helena Souza Patto. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I. Péres; trad. Ernani F. da Fonseca Rosa- **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1988.

SACRISTÁN, J. **O Currículo**: Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Artmed, 1998.

VIGOSTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

DOCUMENTOS:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério**

da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. –Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88_EC85.pdf>. Acesso em: 10 nov.2018

BRASIL. Governo Federal. Governo Federal (Org.). Programas Sociais: Programa Bolsa Família. 2013. Lei Federal n. 10.836. Disponível em: <<http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 10 nov.2018

CAMINHANDO com Tim Tim. Roteiro: Genifer Gerhard. Porto Alegre: Genifer Gerhard, 2016. P&B. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UU5-hkBH2rw>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

BRASIL (MEC) - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Processo nº 23001.000168/2009-57. Disponível em: <http://confinteabrilmais6.mec.gov.br/images/documentos/diretrizes_curriculares_nacionais_educacao_basica.pdf> . Acesso em: 17 jan.2018

BRASIL (MEC). Elementos Conceituais e Metodológicos Para Definição Dos Direitos De Aprendizagem E Desenvolvimento Do Ciclo De Alfabetização (1º, 2º E 3º Anos) Do Ensino Fundamental. Brasília, dezembro de 2012. MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 jan.2018

OECD - Overcoming School Failure: Policies That Work. 2010. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/school/45171670.pdf>>. Acesso em: 15 jan.2018

SME (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo SME / DOT, 2014. Disponível em:<
<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-mais-educacao-sao-paulo-1/>>. Acesso em: 15 jan.2018

SME (SP) - Programa Mais Educação São Paulo (Decreto 54.452 de 10.10.2013 e Portaria 5. 930 de 14.10.2013). Disponível em: <
http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=15102013P%20059302013SME>. Acesso em 18 jan.2018

SME (SP) - REVISITAR, RESSIGNIFICAR, AVALIAR, REPLANEJAR (Produção coletiva – Equipes Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação e Diretorias Regionais de Educação). Disponível em: <
https://www.sinesp.org.br/images/4_REVISITAR_RESSIGNIFICAR_AVALIAR_REPLANEJAR.pdf>. Acesso em: 20 jan.2018

SME (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Cadernos de apoio e aprendizagem: Natureza e Sociedade – / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2012. Disponível em: <
<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Natureza-e-Sociedade-Aluno-2012-1>>. Acesso em: 20 jan.2018

SME (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Cadernos de apoio e aprendizagem: Língua portuguesa – / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2012. Disponível em: <
<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/LinguaPortuguesaProfessoreAluno20102-2>>. Acesso em: 20 jan. 2018

SME (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Cadernos de apoio e aprendizagem: Matemática – / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2012. Disponível em: <
<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Matematica-Professor-e-Aluno-2010-1>>. Acesso em 20 jan.2018

SME (SP) -Diálogos Interdisciplinares a caminho da Autoria: Elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar (Versão Preliminar). Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 20 jan.2018

SME (SP) -Secretaria Municipal de Educação. Descolonização do currículo. Formação DOT P DREs Publicado em 26 de mar de 2015 Corpo, memória, tradições orais afro brasileiras. Prof.^a Dr^a Maria Antonieta Antonacci. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=3w78vc3XrEE>

Acesso em: 10 abr.2018

SME (SP) . Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação. São Paulo: SME/DOT, 2014. Disponível em:<

<https://causos escolares.files.wordpress.com/2015/08/subsc3addios-1-subsc3addios-para-a-implantac3a7c3a3o.pdf> >. Acesso em 10 abr.2018

SME - (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Plano de navegação do autor: caderno do professor / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2014. Disponível em: <

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Publicacoes-Institucionais>> Acesso em: 20 abr.2018

SME - (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Plano de navegação do autor: caderno do aluno / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2014. Disponível em: <

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Publicacoes-Institucionais>>. Acesso em: 20 abr. 2018

SME (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Orientações didáticas do currículo da cidade: Coordenação Pedagógica. – São Paulo: SME / COPED, 2018. Disponível em: <

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/45071.pdf>>. Acesso em 20 abr.2018

SME (SP) -Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e aural. São Paulo: SME / COPED, 2016. – (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria). Disponível em: <
<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Publicacoes-Institucionais>>. Acesso em 20 abr.2018

APÊNDICE

QUESTIONÁRIOS- ALUNOS

Caro(a) aluno(a),

Este questionário tem por objetivo coletar informações sobre as práticas de professores da Educação Básica que trabalham com projetos no Ciclo Interdisciplinar e que servirá de subsídio para a elaboração de minha tese de doutorado.

Questionário com alunos do Ciclo Interdisciplinar, orientadas pelos seguintes tópicos:

a) Você acha que os projetos desta escola estimulam a sua curiosidade? (3)

1- () sim

2 –() não

3 () Não sei.

4 – () Outras – descrever:

b) Você acha que o trabalho desenvolvido por seus professores auxilia nesses projetos? (3)

1- () sim

2 –() não

3 () Não sei.

4 – () Outras – descrever:

c) O que você aprende com os projetos de sua escola auxiliam em sua vida? (3)

1- () sim

2 –() não

3 () Não sei.

4 – () Outras – descrever:

d) Se você respondeu “sim”, de que forma os projetos te ajudam? (3)

1- () em casa

- 2- () na aprendizagem
- 3- () nas brincadeiras com os colegas
- 4- () a lidar com o professor
- 5- () Outras – descrever:

e) Você gosta da escola? (3)

- 1- () sim.
- 2- () não.
- 3- () Não sei.
- 4- () Outras – descrever:

f) Como se sentem em relação a sua formação escolar?

- 1- () satisfeito
- 2- () Insatisfeito.
- 3- () Não sei.
- 4 – () Outras – descrever:

Os alunos percebem a importância da autoria como um recurso significativo em seu processo de aprendizagem?

g) O que achou do trabalho que realizou este ano?

- 1- () Interessante.
- 2- () Não gostei.
- 3- () Não sei.
- 4 – () Outras – descrever:

Muito obrigada por sua colaboração!

Dorotéia.

QUESTIONÁRIOS - PROFESSORES

Caro(a) professor(a),

Este questionário tem por objetivo coletar informações sobre as crenças e práticas de professores da Educação Básica que trabalham com projetos no Ciclo Interdisciplinar e que servirá de subsídio para a elaboração de minha tese de doutorado.

Questionário semiestruturado para os professores, orientadas pelos seguintes tópicos:

a) Você considera a autoria um recurso eficaz no processo de ensino e aprendizagem no contexto do Ciclo Interdisciplinar? (1)

1- sim ()

2- Não ()

3 Não sei ()

Justifique:

b) Você considera que a autoria permite a igualdade de condições e permanência para todos os alunos? (1)

1- sim ()

2- Não ()

3 Não sei ()

Justifique:

c) Você considera a pesquisa como um recurso vital no processo de ensino e aprendizagem no contexto do Ciclo Interdisciplinar? (2)

1- () sim

2 –() não

3 () Não sei.

Justifique:

d) Você se considera um pesquisador em relação a sua prática docente? (2)

1- () sim

2 –() não

3 () Não sei.

Justifique:

e) Em relação ao trabalho com projetos desenvolvidos com os alunos na nossa Unidade de Ensino, você acredita que: (5)

1- () instrumentaliza docentes a se tornarem autores no processo de ensino e aprendizagem?

2- () instrumentaliza discentes a se tornarem autores no processo de ensino e aprendizagem?

3- () Não sei.

Justifique:

f) Você se sente preparado para desenvolver uma prática que considera o aluno um pesquisador? (6)

1- () Sim

2- () Parcialmente

3- () Não

4- () Não sei.

Justifique:

g) O trabalho que você desenvolve na sala de aula busca a formação integral do aluno? (2)

1- () Sim

2- () Parcialmente

3- () Não

4- () Não sei.

Justifique:

h) Na perspectiva dos Direitos de Aprendizagem, você acredita que os Cadernos de Apoio a Aprendizagem propostos com a reorientação curricular colaboram para a formação integral dos alunos? (4)

1- () Sim

2- () Parcialmente

3- () Não

4- () Não sei.

Justifique:

i) Na perspectiva dos Direitos de Aprendizagem, você acredita que as atividades propostas devem estar diretamente ligadas à hipótese de aprendizagem e ao contexto

educativo do aluno e, por isso, um Caderno de Apoio a Aprendizagem é desnecessário?

(6)

1- () Sim

2- () Não

3- () Parcialmente

4- () Não sei.

Justifique:

j) Na perspectiva dos Direitos de Aprendizagem - que a garantia da aprendizagem é um compromisso da família, da escola e do Estado - você acredita que as atividades propostas, nos Cadernos de Apoio a Aprendizagem, não garante o Direito de Aprendizagem, pois está diretamente ligada a uma perspectiva educativa baseada nas expectativas de aprendizagem – onde a responsabilidade pela aprendizagem é do aluno.

1- () Sim

2- () Parcialmente

3- () Não

4- () Não sei.

Justifique:

k) Qual a relação do trabalho que você propõe para este Ciclo de aprendizagem com a interdisciplinaridade, descreva:

l) O que é autoria docente e discente para você, descreva:

m) Descreva uma proposta significativa que você desenvolveu neste Ciclo de Aprendizagem:

QUESTIONÁRIO - GESTORES

Caro(a) gestor(a),

Este questionário tem por objetivo coletar informações sobre as crenças e práticas de professores da Educação Básica que trabalham com projetos no Ciclo Interdisciplinar e que servirá de subsídio para a elaboração de minha tese de doutorado.

Questionário Aberto com gestores (orientadas pelos seguintes tópicos):

- a) Conte-nos um pouco sobre o trabalho desenvolvido na gestão e qual a relação desse trabalho com a formação escolar dos alunos.
- b) Como você se sente em relação a sua profissão? (em termos de satisfação pessoal, profissional, salarial, social).
- c) Em sua opinião, qual é a relação da interdisciplinaridade com o Ciclo Interdisciplinar?
- d) O que é autoria docente e discente para você?

Muito obrigada por sua colaboração!

Dorotéia.

ANEXO A**INTEGRAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO NA
EMEF - *PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS 4º ANOS*****Professoras do Quarto Ano**

INTRODUÇÃO

Acreditando na necessidade urgente de mudança do modelo de atendimento das turmas na EMEF; no ano de 2017 durante nossas reuniões juntamente com os docentes do Ensino Fundamental I voltávamos a discutir questões relacionadas com currículo, no qual o trabalho escolar permitia uma visão crítica do modo como a escola se organizava, como se estruturava em seus tempos e espaços pedagógicos e sobre os resultados que ela vinha alcançando no âmbito da aprendizagem e da formação.

Dentro de muitas estratégias discutimos muito a possibilidade dos 4º anos em 2018 assumir aulas divididas por áreas: Português, Matemática e Ciências Naturais e de Humanas, com o objetivo e expectativa de que cada professor pudesse se dedicar com maior atenção e foco cada área, abordando de forma detalhada e organizada as atividades que pretendíamos executar dentro da sala de aula e os recursos didáticos que se fariam necessários nas tarefas, nossa maior intenção era que pudéssemos nos dedicar muito mais nas áreas escolhidas ao invés do modelo polivalente, onde o professor do fundamental se divide entre planos de aula de todas as áreas.

Queríamos que o currículo fosse dinâmico, e conter em si a expressão da convivialidade entre as turmas e professoras, em toda a sua complexidade.

Mas sabíamos que outras temáticas iriam emergir em nosso currículo, tornando-se urgentes e necessárias de serem trabalhadas e que seria necessário quebrar barreiras de programação e conteúdo, e trabalhar com um caráter interdisciplinar, de forma a aproximar cada vez mais as áreas do conhecimento, desenvolvendo assim um currículo que se aproximasse do cotidiano dos nossos alunos, efetivando na prática uma aprendizagem mais contextualizada e significativa.

Depois de discutirmos, vimos que era possível tal estratégia, acordamos com todos os professores e incluímos no PPP, assim assegurando para os 4º anos o novo formato.

Sabíamos que as mudanças impactariam no nosso papel de docente, pois deveríamos em um exercício diário transformar se em um verdadeiro orientador de estudos ao invés de mero transmissor de conteúdo, exigindo também do aluno uma nova postura: a de protagonista de seu próprio aprendizado.

COLOCANDO EM AÇÃO

Em 2018 colocamos em ação já no primeiro bimestre, organizando o número de aulas, contemplando igualmente todas as três turmas, tivemos o cuidado de planejar para que a primeira aula fosse com a turma que cada professor atribuiu em 2017, o que trouxe assim a ideia de professor referência para cada turma. Os pais e os alunos foram comunicados do novo formato antes de iniciarmos as aulas. Explicando que cada professora seria responsável por uma área de conhecimento, teríamos a possibilidade conhecer cada uma das crianças, sendo assim haveria um melhor olhar e conhecimento, além da comunicação e atenção compartilhada sobre a rotina escolar e os alunos.

Junto com a mudança de atendimento das turmas, percebemos que poderíamos ir mais além e programamos as Assembleias Escolares, com a intenção de promover o aprendizado da convivência, da argumentação e o exercício da democracia, que também exigiu estudos e discussões entre nós professores, mais logo à frente retomaremos o assunto.

Para os registros no sistema online da Educação Municipal, montamos três cadernos, em que cada troca de professor faz as chamadas diariamente e registram os conteúdos de cada aula, e as próprias crianças entregam este caderno para a professora que assumirá as aulas; estratégia que foi muito além do processo burocrático da Educação, pois trouxe uma visão ampla de tudo que acontecia em cada aula e o caminhar dentro do processo ensino-aprendizagem.

Para os alunos apresentamos a forma de organização para a troca de salas. E para que houvesse conhecimento e autonomia, todos os alunos receberam os horários de cada aula e para onde deveriam se deslocar nos respectivos horários.

Diante dessas ações discutimos o que inicialmente queríamos tanto para nós professoras quanto para os alunos.

Também tivemos o cuidado nesta organização espaço/tempo considerando a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos e interesses.

Alguns pontos dentro das nossas discussões nos apontaram algumas expectativas.

Professoras e alunos

Professoras

- Entender e avaliar as habilidades de cada turma, desenvolvidas em cada disciplina, mostrando, principalmente, como cada uma delas deveria progredir ano a ano.
- Planos de aula em que nossa dedicação fosse mais focada e proporcionasse o processo ensino-aprendizagem mais efetivo, mais dinâmico e mais interessantes para os alunos.
- Possibilidade de autonomia diante do trabalho docente, representando acima de tudo, a possibilidade de haver uma relação entre os diferentes atores de uma mesma realidade.
- Criar um local em constante movimento de entrada de conhecimentos, possibilidades, criatividade, sonhos e acontecimentos.

Alunos:

- Desenvolvimento de aprendizagens significativas, incentivando a interpretação do conteúdo escolar, junto com seus colegas e professoras
- A autonomia dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem
- Situações didáticas com a finalidade de descobrirem seus conhecimentos prévios, testar suas hipóteses.
- Valorizar a forma como se relacionam umas com as outras e com as professoras

- Maior interação com outros ambientes, bem como com outras turmas.
- Facilitar as descobertas e a aprendizagem, além de condições de acompanhamento individual, entendendo suas necessidades, contribuindo para a sua formação.
- Refinar a organização do espaço da sala de aula, favorecendo a interação e a participação de todos.

O TRABALHO INTERDISCIPLINAR – METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS

Nós professores temos em nossa rotina semanal, reuniões com a Coordenadora Pedagógica, espaço que tem se mostrado importantíssimo para os vários assuntos desde estratégias de ensino, às questões de indisciplina.

O encontro está garantido em PPP e este protocolo vem promovendo um espaço de escuta ativa e aperfeiçoamento dentro do pouco tempo disponível no cotidiano escolar.

Este espaço não só proporciona a socialização de planos de aulas, novos encaminhamentos em relação à disciplina, avaliação do trabalho, a reflexão de nossas ações, a ampliação das práticas pedagógicas, mas também o fortalecimento da parceria entre nós, pois são momentos não só de discussões, mas também de conversas, desabafos e apoio nas nossas próprias experiências pedagógicas.

Também está permitindo o exercício de concordar e discordar construtivamente sobre a prática profissional, assim como o feedback, que se torna mais valioso e formativo quando nítido e sincero.

A Coordenadora Pedagógica traz para o grupo uma integração ainda maior, trazendo a realidade escolar e toda a comunidade na qual a escola está inserida, facilitando as relações e a conscientização das nossas ações no espaço escolar. Conversamos com definição e distribuição deste tempo, que deve

sempre ter em conta o aluno, as suas capacidades e limitações, interesses e necessidades.

Estamos entendendo que quanto mais equilibrada for à relação desta dinâmica, mais equilibrado será o aproveitamento do tempo para a obtenção do sucesso e assim cabe ao professor adaptar a sua intervenção às características, entendendo seu processo próprio de aquisição de conhecimento e prática, socializando e propondo várias formas de aprender um determinado conteúdo e neste espaço tudo isso está sendo possível: conversar, analisar, refletir, organizar, reinventar, propor e agir dentro do trabalho pedagógico.

Nós, professoras, depois de cada avaliação com as turmas, dos encontros e relatos de prática, chegamos à conclusão que não podemos mais negar a importância da interdisciplinaridade nos dias de hoje em sala de aula, integrando todas as disciplinas em cada projeto.

Por isso, em todos os temas de estudo, nas áreas de Matemática, Português, Ciências Naturais e de Humanas planejamos e utilizamos metodologia, estratégias e recursos para que ocorra a interdisciplinaridade, pois não se trata de eliminar as disciplinas, mas sim se trata de torná-las comunicantes entre si.

Então as coisas acontecem com intencionalidade, pensando em incluir todas as crianças em suas especificidades, inteligências e campos de interesse.

Nossas aulas acontecem com conteúdos programados e sequenciais dos planos com a utilização de livros e cadernos de apoio que a própria S.M.E de São Paulo fornece, atividades de apoio e continuidade do assunto estudado, mas também outros recurso e estratégias valiosos para a aprendizagem como:

- **Vídeos** (histórias, documentários, fotos, clips musicais, apresentação de slides), por meio dos quais, além de contextualizar os conteúdos, conseguimos um aprendizado significativo e atrativo usando o audiovisual, isso porque esse recurso torna a prática de ensinar e aprender variada e lúdica e excelente ferramenta de potencialização da educação e da

instrução. A ludicidade vem bastante forte quando apresentamos seus trabalhos com fotos e vídeos das turmas, clips musicais para ilustrar os temas de estudo, em que a letra e a animação complementam os estudos.

- **Arte** com diversos materiais sempre está presente no decorrer dos conteúdos, seja uma releitura ou uma criação espontânea, ela vem para dentro dos estudos para desenvolver a capacidade de interpretação, raciocínio, afetivo, emocional, desenvolvendo o trabalho coletivo e a criatividade nestes momentos.
- **Hora da leitura** onde realizamos com as turmas, diariamente a leitura de variadas histórias, evidenciando a importância da leitura para a formação intelectual e social, além de potencializar as fases da leitura, além de outras estratégias para que ela seja proveitosa e instrutivo este momento.
- **Peças teatrais** que tem uma importância fundamental na educação, colaborando para que cada criança tenha oportunidade de atuar efetivamente no mundo, opinando, criticando e sugerindo e também permite ajudar o aluno a desenvolver alguns aspectos: criatividade, memorização e vocabulário.
- **Experiências científicas** que permitem a vivência do aluno, não chega a ser um “fazer ciência”, mas este tipo de aula permite que a turma veja o que está estudando acontecer ali, formular hipóteses, meio de uma explicação e para fomentar a curiosidade e para garantir a aprendizagem.
- **Jogos** matemáticos, de ortografia, de raciocínio científico fazem parte da prática das áreas que ajudam a criar contextos de aprendizagem significativos, construindo o conhecimento em um processo ativo.
- **Rodas de Conversa** nos trazem contribuições para o relacionamento e a interação entre professor e aluno, e entre alunos e seus colegas, nas rodas de conversa o aluno passa a ter

voz, é estimulado a comunicar-se, levantar suas hipóteses sobre o tema, melhor contextualizando seu aprendizado. Percebemos como esses momentos são importantes, pois as crianças estão mais críticas, participativas e no caminho para equilibrar as relações sociais na escola.

- **Visita de especialista** que potencializa as aulas, onde o aluno ganha a articulação especialista e no enriquecimento curricular, auxiliando entendimento de abordagens teóricas, além de fortalecer a troca de experiências e a realização de um trabalho conjunto de professores e alunos.
- **Oficinas de produção de texto** que são planejadas em todas as áreas, cada uma com temas de estudos, oferecida às turmas, buscando promover atividades didáticas que despertem e cultivem uma prática indispensável à leitura e escrita. É importante salientar que a produção de texto é a mola que impulsiona todos os eixos/áreas: leitura, produção e análise linguística, desejamos desenvolver práticas que estimulem o desejo e o prazer de ler de forma coesa e coerente.
- **Campeonatos** uma ação educativa para a participação democrática de todos, diminuindo a ênfase sobre o produto, para acentuar a preocupação de um processo para o sujeito que aprende na e por meio da competição.
- **Experiências (fazer Ciência)** incluímos nas nossas aulas, permitindo a vivência do aluno, este tipo de aula permite que a turma veja o que está estudando acontecer ali; um meio de uma explicação, pode ser para fomentar a curiosidade ou para garantir a aprendizagem

As metodologias de ensino integram estratégias, técnicas e atividades acima apontadas estão voltadas a diferentes situações didáticas vividas em sala de aula por cada professora para que o aluno possa se apropriar de

conhecimentos, além de um papel fundamental no processo de autonomia da aluna/o na aprendizagem.

CONHECIMENTO DE QUEM SABE (VISITA DE ESPECIALISTAS)

Ao utilizar os conhecimentos de outras áreas que não eram do nosso domínio, percebemos que aprender com os colegas é uma das grandes vantagens dessa prática interdisciplinar, que estimula a pesquisa, a curiosidade e a vontade de ir aos detalhes para entender que o mundo não é disciplinar.

Relato de Prática: As ciências que estudam o passado e os primeiros seres humanos na América

Trazendo a Arqueologia como uma ciência social que se preocupa em compreender ou obter informações sobre as sociedades e as formas antigas de organização humana por meio do estudo direto de evidências históricas e o trabalho do arqueólogo e seu caminhar para as descobertas.

Esquematizei um plano de aula que me levasse a oferecer muito mais que imagens em livros didáticos, mas que pudesse dar oportunidade às crianças de um contato real e significativo e mediar o processo de aprendizagem acompanhando os seus projetos desde o início até a finalização, abrindo caminhos para que os alunos pesquisassem os conteúdos e descobrissem a melhor maneira de absorvê-los.

Fui fazer a formação oferecida pelo Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE), da Universidade de São Paulo (USP), pois precisava entender o processo básico dessa ciência, além da chance de empréstimo dos Kits Arqueológicos com originais e réplicas de artefatos históricos, para a apreciação e contato das turmas do 4ºano.

Mas acabamos com o auxílio da Coordenadora Pedagógica que mediu uma visita de arqueólogos da USP. E assim aconteceu, recebemos para uma aula dos pesquisadores Wagner e Juliana que trouxeram um material midiático e outros objetos incríveis da nossa história.

A apresentação de slides mostrando o processo de descoberta, escavação, coleta, tratamento, as peças feitas pelos arqueólogos; artefatos milenários dos povos do passado, fósseis, vasos, instrumentos, esqueletos humanos e animais, joias, pinturas, entre outras riquezas arqueológicas.

A apresentação foi um espaço de conversa e muitas perguntas para os pesquisadores:

_ Vocês realizaram escavações? (ficaram entusiasmados com a resposta que tinham acabado de voltar de escavações no Grécia e no Sul do Brasil).

_ Qual é o arqueólogo mais importante?

_ Vocês vão falar de Luzia? (fóssil descoberto no Brasil)

_ Os tesouros descobertos foram para onde?

_ Os povos pré-históricos acabaram como os dinossauros?

Foi uma hora com mais de sessenta slides, muitas perguntas inteligentes e focadas no tema e várias falas demonstrando o quanto as turmas aprenderam com nossa pesquisa ao longo do mês na sala de aula, aulas que nos permitiram trabalhar, conhecer, falar de História (povo do passado), Geografia (longa caminhada, ocupando os territórios nos hemisférios), Ciências (processo de alimentação desses povos, as tecnologias do passado), Arte (rupestre, vasos, joias, misturas das tintas naturais).

O ápice foi depois da apresentação: os alunos foram convidados a manusear várias peças trazidas pelos arqueólogos Wagner e Juliana.

Vasos, instrumentos de pedras lascadas, moedas, peças indígenas, entre outros artefatos. Um molde de crânio e de um elmo de guerreiro fizeram muito sucesso, as turmas exploraram com entusiasmo, mas houve também educação, paciência para esperar a sua vez e mais perguntas e falas de empolgação ao manusear aqueles artefatos que haviam visto por fotos e vídeos. Finalizamos com a ilustração, releitura das peças em sulfite e giz de cera, em que mais uma vez as crianças foram incríveis. Todas as professoras, tanto de

Matemática (professora Sheila) quanto Português (Professora Jessica), e a coordenadora Dorotéia foram parceiras deste processo de ensinar e aprender.

Tal relato também nos mostra a importância da interdisciplinaridade e parceria nas ações escolares, como professores podem trabalhar em conjunto e como as matérias podem se integrar.

Relato de prática - Geografa Thais Bueno

Meu nome é Thais Rodrigues Bueno da Silva; sou aluna do 8º semestre do curso de Geografia, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Nas últimas três semanas realizei um estágio na EMEF para a disciplina Política e Organização da Educação Básica pela Licenciatura.

A ideia da minha entrada em sala surgiu a partir de uma reunião pedagógica no dia 14/08/2018, entre as professoras do 4º ano com a coordenação na qual participei. Nessa reunião, as professoras me apresentaram a proposta de organização de ensino para as turmas e os temas específicos que cada professora estava ensinando em sala de aula.

No que tange à geografia, o tema trabalhado em sala no último período estava sendo a “climatologia” e, por esse motivo, no dia de hoje (30/08/2018) fiz uma entrada em sala de aula com a seguinte proposta:

1. Apresentar o método usado por pesquisadores para medir os elementos do tempo e do clima;
2. Mostrar dois aparelhos de medição para os alunos: o psicrômetro e o higrômetro; ambos possuem as mesmas funções de medir a temperatura e a umidade do ar, no entanto, um é manual (mais antigo) e o outro, digital (mais moderno).
3. Fazer uma experiência em sala de aula com os alunos que consistia em medir a temperatura do ar usando os dois aparelhos e comparar os resultados.

4. Introduzir os conceitos e procedimentos para construção de aparelhos para medição do tempo e do clima com materiais comuns ao cotidiano (como tubos de pvc, por exemplo, para construir pluviômetros – que medem a quantidade de chuva em um período).

5. Ilustrar a explicação sobre os aparelhos por meio da demonstração da figura de uma estação meteorológica do livro didático “Descobrimos a Terra” e através da foto da estação meteorológica do Departamento de Geografia, situada no Campus Butantã da USP.

Todas as atividades do planejamento foram realizadas com sucesso em tempo, nos permitiu fazer uma rodada maior de perguntas após as explicações e demonstrações e, ainda, acrescentar a etapa de desenho dos aparelhos apresentados em sala junto ao relato da atividade que acabara de ser realizada por parte dos alunos.

Devido ao tamanho da turma, foi possível que todos pegassem e observassem os aparelhos detalhadamente (parte deles chegou até a desenhar o fio de mercúrio presente dentro do termômetro na etapa de desenho dos aparelhos); participassem da experiência com os “termômetros”; olhassem individualmente o livro com a ilustração da estação meteorológica e tirassem mais dúvidas.

Tive a oportunidade de ouvir as suas inteligentes colocações como esta ao mostrar a foto da estação meteorológica para uma aluna, expliquei que havia um computador dentro da estação que registrava os dados e as medições e enviava as informações direto para o outro computador dentro do laboratório de geografia e que por este motivo não precisávamos ir a todo tempo pessoalmente ver os aparelhos na estação meteorológica. Ao ouvir a aluna me indagou:

- Então é possível medirmos a temperatura de outros lugares do mundo daqui?

Respondi de pronto que sim, e gostei muito deste momento, onde os alunos mostraram-se interessados e envolvidos.

É difícil fazer inferências sobre como a atividade poderia ter ocorrido caso houvesse mais alunos em sala de aula, no entanto, com certeza, a tranquilidade e atenção por minha parte com cada aluno teria sido prejudicada. Faço essa afirmação com base na minha experiência de 11 anos enquanto estudante de escola pública em São Paulo; quando experienciei raras atividades como estas no Ensino Fundamental I devido à dificuldade de se conduzir novas práticas com turmas com mais de 30 alunos por sala.

Espero que mais possibilidades de diferentes práticas em sala de aula sejam cada vez presentes na EMEF e que a expansão do plano de ensino dos 4ºs anos para as outras turmas seja um sucesso.

ESTUDO DO MEIO - Vivenciar o que se estuda

Aprender passeando, possibilita uma experiência que agrega vida à teoria estudada em sala de aula, estudos do meio é uma ferramenta metodológica auxiliar no cotidiano pedagógico.

Acreditamos que o estudo além da sala de aula possibilita aos alunos o desenvolvimento de uma visão própria do mundo, que vão além dos livros, combinando os trabalhos das várias áreas do conhecimento, sendo assim nos organizamos este ano letivo três passeios:

- **Riacho Sapé:** Passeio em torno da nossa escola, onde junto com o Coordenador Regional da Organização SOS Mata Atlântica propôs as nossas turmas a observação e análise da qualidade da água do principal riacho que passa pelo bairro da escola, o Riacho Sapé. Tais ações buscam requalificar o ambiente de forma participativa, estimulando as crianças a se apropriarem do território e da sua manutenção.
- **Exposição Papéis Efêmeros – memórias gráficas:** uma exposição que apresenta uma coleção inusitada de embalagens, cardápios, rótulos, decalques e outros materiais de descarte rápido, mas que têm funções necessárias e importantes como proteger e informar, vem complementar nosso trabalho sobre Consumo, Educação e Cultura.

- **Museu Catavento:** um museu interativo de ciências, onde as turmas circularam em espaços que foram desde a criação do Universo, vida na Terra, criações científicas do homem e os problemas da sociedade. Foi a chance de ver objetos, vídeos, exposições, falas que vieram ao encontro do que as crianças estão estudando na escola.

Quando se fala em estudos do meio, as possibilidades a serem exploradas são muitas, vimos a chance de proporcionar aos alunos a construção de ligações entre as diversas áreas do saber, enriquecendo o processo ensino aprendizagem de forma lúdica e prazerosa.

ASPECTOS INDIVIDUAIS DE CADA ÁREA

A vantagem da utilização da interdisciplinaridade como forma de desenvolver um trabalho de integração dos conteúdos de uma disciplina com outras áreas de conhecimento é uma das propostas apresentadas pelos PCN's que contribui para o aprendizado do aluno. E apesar da nossa organização de áreas, é por meio dessa perspectiva que a interdisciplinaridade surge como uma forma de superar a fragmentação entre as disciplinas.

A ação desta proposta ficará mais clara a partir dos relatos das metodologias, o direcionamento do processo de ensino, estratégias, métodos, procedimentos e outras formas organizativas da área e de cada professora.

Ciências da Natureza e Humanas – Professora Rose Elaine

Elaborei um Plano Anual com objetivos dos eixos de aprendizagem dos documentos pedagógicos, com a preocupação que trouxessem energia, que mobilizasse a atenção, o esforço do aluno, a conexão com o tema e objetivo da aula.

Apontei como pertinente o trabalho com as temáticas da Educação Patrimonial, Ambiental e Étnico racial, para a formação integral dos nossos alunos, ensino e aprendizagem movidos pela história e pela cultura, e que ela se

destina a sujeitos diversos e múltiplos em suas especificidades, além de considerar os contextos, ditando os currículos e suas diferentes abordagens.

Inclui também novas expectativas que integrassem a possibilidade de trabalhar com a Arte e estimular a capacidade criativa de cada um. Fazer isso é essencial ao protagonismo estudantil, pois a criatividade é uma função nobre da inteligência que motiva o aluno a desenvolver o olhar multifocal, pensar fora da caixa e sair do lugar comum.

As aulas são iniciadas apresentando os temas que serão trabalhados, estimulando pensamentos e hipóteses durante a apresentação ou revendo os estudos das aulas anteriores, pois acredito na importância do ver, rever, ressignificando experiências de nossos estudos.

Uso muito o recurso midiático, com vídeos, filmagens das turmas, registros fotográficos, para que o caminhar das aulas seja mais duradouro visualmente também.

As pesquisas entraram também neste semestre, fazendo um caminhar de aprendizado de técnicas, refinando a cada trabalho. Levantamos e registramos em uma roda de conversa, como realizar uma pesquisa melhor que a anterior e assim regras e combinados para as pesquisas foram construídos com os alunos trazendo protagonismo e compromisso, que já se refletiram nas pesquisas posteriores.

Temos um projeto que foi batizado de “Compartilhando Histórias”, no qual as turmas visitam para ler livros para os outros anos, além de organizar oficinas de colagem ou dobraduras com as turmas visitadas, assim incluindo a todos. O retorno de satisfação vem com falas dos alunos entre eles, como:

- Vocês viram meu aluno? Ele foi ótimo!!!

A iniciativa de ler para o outro ou ouvir uma leitura desenvolve o gosto pela tarefa de ler, auxiliar o outro colega no feitiço de algo e floresce a amorosidade do ensinar, mais um ganho para os alunos.

Pensando também em tempo e espaço de aprendizado na sala de aula e organizei as possibilidades conforme o trabalho:

- Trabalhar em U é um dos pontos principais da estratégia pedagógica, pois percebo que traz segurança, promove à educação participativa, melhora a concentração, diminui conflitos em sala de aula, diminui conversas paralelas.
- Flexibilidade na disposição das carteiras de acordo com as estratégias de ensino
- Cartazes que identificam as necessidades de aprendizagem da turma de acordo com os conteúdos trabalhados
- Materiais permanentes como atlas geográficos, alfabeto, horário escolar, entre outros.
- Presença das produções dos alunos, de combinados e sistematizações de conteúdo.
- Cantinho garantido com caixas de livros, revistas e HQ, além de jogos de tabuleiro e outros.

A organização do espaço contribui positivamente para o ensino e a aprendizagem e cria um ambiente que se torna um aliado do docente.

O maior objetivo dentro desta área Ciências Humana e Natureza é o estímulo à curiosidade que instiga o protagonismo, pois em um mundo onde a informação está na ponta dos dedos, mais importante que cobrar uma resposta é estimular questionamentos que levem à inquietação para encontrar e interpretar os resultados de uma pesquisa e levar casos práticos de aplicação do que é aprendido.

Matemática – Professora Sheila

No início do ano letivo foi questionado com os alunos sobre o gostar ou não da disciplina de matemática, na qual a resposta foi quase unânime: “matemática é muito chata”. E, para despertar o interesse deles, incluí diversas aulas práticas utilizando vários jogos. Por exemplo, a explicação de gráficos e tabelas foi iniciada com um campeonato de boliche, os alunos montaram tabela com o resultado do jogo e depois disso construíram o gráfico de barras. Já no

sistema monetário, após explicação e realização de algumas atividades, os alunos jogaram “O mercado”, um jogo de compras, que envolve cálculos de valor total da compra e contagem de troco.

Outro exemplo foi medidas de comprimento, os alunos mediram diversos objetos da escola, utilizando a ferramenta trena.

Sempre há a utilização de jogos e outros materiais, como Material Dourado, para que seja trabalhado o concreto, assim os alunos vão compreendendo o conceito de cada conteúdo dado.

Ao introduzir no ensino da matemática o uso de jogos, proporciono condições para que nossos alunos aprendam matemática de maneira divertida, dinâmica e realmente eficaz. Selecionar jogos matemáticos que conciliem a teoria que está sendo estudada em sala de aula com a prática faz com que o aluno verifique que aquele conteúdo é realmente necessário para suas vidas.

Como relatos acima mesmo sendo área de matemática, não é restrito somente ao conteúdo dessa matéria, na primeira aula há leitura, atividades voltadas a produção de texto, pois em todas as disciplinas são necessárias leitura e interpretação, como por exemplo nos problemas matemáticos.

Montamos um teatro com o tema Bullying, devido a uma demanda das turmas, apresentamos, e senti o orgulho que tiveram neste momento, o teatro vem trazendo uma proposta de ensino diferente da forma tradicional que também pode estimular o aluno em diversos aspectos que o levam ao aprendizado,

E que me fez acreditar mais ainda na proposta da interdisciplinaridade e trabalhando dessa forma, as aulas ficam mais dinâmicas, despertando, com isso, maior interesse dos alunos.

Língua Portuguesa – Professora Jessica

O Plano de aula de Português vem para estimular a autonomia intelectual dos alunos por meio de atividades planejadas para promover o uso de diversas habilidades de pensamento como interpretar, analisar, sintetizar,

classificar, relacionar e comparar, sendo assim, vêm sendo estruturadas, desde o início do ano por gêneros textuais e focos de aprendizagem.

No 1º bimestre, após sondagens, verificou-se que a maioria dos alunos estava alfabetizada, porém, não tinha autonomia na produção de textos. A partir deste diagnóstico, os trabalhos aconteceram tendo o gênero fábula como apoio. Diversas histórias foram contadas e, muitas delas, reescritas pelos alunos. Juntamente com isso, atividades de ortografia foram propostas para ampliar o repertório de palavras dos alunos ao longo do ano.

O gênero textual lenda foi o escolhido para ser trabalhado no 2º bimestre. Além da apresentação de diversas culturas a partir das histórias, o foco principal dessas aulas foi a leitura e a interpretação de texto.

Para o 3º bimestre, foram planejadas diversas produções de texto do gênero conto a serem criadas pelos alunos, individual e coletivamente. Partindo de tirinhas e imagens que os norteassem na ideia da história, os estudantes foram assimilando, a cada atividade realizada, as regras de estruturação de texto como parágrafo e sinais de pontuação, assim como foram estimulados a “dar asas para sua imaginação”.

A próxima etapa será a apresentação de gêneros textuais não narrativos, como notícia e artigo de divulgação científica.

Ao longo de todo o ano, o projeto realizado de cada educador trabalhar com uma área do conhecimento proporcionou uma maior dedicação com relação ao planejamento e acompanhamento dos trabalhos. Outro fator foi a quantidade de alunos por sala, que atualmente está por volta de 20 educandos. Desta maneira, é possível um acompanhamento próximo do aluno nos momentos da produção e da correção de suas atividades.

Nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos necessitam de maior atenção em diversos momentos como na segmentação de palavras, ortografia e estrutura textual. Um acompanhamento individual com esses alunos durante a realização das tarefas potencializa seu desenvolvimento. Também há o cuidado de auxiliar os alunos que ainda não desenvolveram uma escrita alfabética, que

não realizam atividades diferenciadas, mas atividades adequadas, além de uma maior atenção para com eles.

Considerando a forma de trabalhar as atividades em grupo, organizando equipes e duplas produtivas, propondo temas e avaliando o resultado da apresentação e do texto produzido, percebo que estão propiciando bons resultados, mudando a postura dos alunos e incrementando muito o processo de aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA DE UM TRABALHO INTEGRADO

Uma certeza que veio com a proposta do trabalho por áreas foi que a integração das professoras seria fundamental durante os trabalhos escolares, independente da área que fosse ser aplicada, teríamos que ser flexíveis aos planejamentos desde horários até o conteúdo individual, trazendo a perspectiva de planejamento e ação integrada e coletiva. E a cada nova ideia seja vinda de nós ou das crianças essa certeza da importância da integração das professoras e do melhor para os alunos foi se construindo. E assim datas e horas, registros, planejamentos e expectativas foram sendo encaixadas e afinadas por todas para que pudéssemos acompanhar eventos e trabalhos, como relatos abaixo:

Fazer Ciência

A sugestão de experimentos científicos veio da caixa de sugestões das Assembleias Escolares, onde uma aluna ou aluno (os bilhetes não são identificados) escreveu: *Por que não fazemos experiências?*

Esse bilhete foi o disparador para essa nova escuta que dirigimos as crianças e dentro deste questionamento, trouxemos para o plano de aula sobre Astronomia e seus mistérios, junto com a Corrida Espacial, a chegada do homem à lua, a experiência de fazer um foguete de bicarbonato de sódio com vinagre é foi uma ótima ideia para um trabalho de ciências complementando o trabalho em

sala de aula, esta aula permitiu que a turma visse o que estavam estudando acontecer ali, fomentando a curiosidade e garantindo a aprendizagem, mas também foi uma brincadeira bem divertida. Teve falas como:

_ *Professora vai explodir? Corre!*

_ *Será que conseguiríamos fazer com uma garrafa menor?*

_ *Professora foi a melhor aula! Uau!! Quando vai ter outra?*

_ *Nossa vou fazer em casa!*

Essa experiência permitiu durante as explicações, que compreendessem que os produtos não eram inflamáveis, por isso não era uma combustão como nos foguetes verdadeiros e que tudo se inicia com a reação química que ocorre entre o vinagre e o bicarbonato de sódio e que tal reação libera um progressivo aumento da pressão no interior da garrafa projetando para o alto. Tudo isso regado a muita diversão.

Este trabalho foi realizado nas aulas de Ciências da Natureza e Humanas, mas todas estavam envolvidas, as aulas de revisão do conteúdo de Astronomia foi acompanhada pela professora de Matemática e em outro dia pela professora de Português, assim cientes de todo processo do plano de aula para que a experiência fosse um sucesso e compartilhada em seus retornos, como as falas das crianças e o entusiasmo, pois sabendo o que aconteceu a professora pode conversar com as turmas e fomentar ainda mais a curiosidade e o aprendizado.

Esse relato trouxe a perspectiva e a necessidade da escola caminhar para a cooperação profissional, o desenvolvimento de projetos educacionais que envolvam a todos além de oportunizar experiências interdisciplinares.

E esses momentos só podem ocorrer porque organizamos e entendemos que a integração entre as áreas e professoras, mesmo que precisando reelaborar planos de aula, datas e horários, só vem para o bem e acréscimo do processo aprendizagem de cada aluno.

Olimpíadas do Saber

Dando continuidade relatamos mais um projeto de integração entre professoras, alunos, gestão e comunidade, o Campeonato do Saber, que veio sugerido pela professora Sheila, diante das suas observações diárias com o trabalho com jogos matemáticos e o envolvimento, o desafio e competição das turmas com jogos.

Esquemático por todas, trouxe mais uma vez a oportunidade de trabalhar lado a lado em um evento de aprendizagem. Sendo assim pensamos em um campeonato que contemplava primeiramente a todos os alunos, independente do nível de aprendizagem de cada um e com a intencionalidade diante da participação de competições no âmbito escolar apresentem bons resultados com relação às interações sociais, aos fatores psicológicos e ao desenvolvimento dos aspectos conceituais, atitudinais e procedimentais através da situação do jogo. E pontuando neste evento o espírito de cooperação, e a compreensão sobre a vitória e a derrota, o ganhar e o perder, visto que a competição trabalhada pedagogicamente tem papel importantíssimo na formação do jovem, deixando-os preparados para encarar desafios e da confiança em si.

Olimpíadas do Saber – Matemática

As Olimpíadas do Saber foi um grande sucesso. Como destaque teve o interesse dos estudantes e a participação dos familiares. Os alunos, ao se inscreverem na área de seu interesse, realizaram as atividades com maior dedicação.

Na área de matemática, o desafio foram os jogos de operações matemáticas, havendo três etapas a serem superadas.

Na etapa inicial das Olimpíadas, os participantes foram divididos em três grupos e tiveram que colocar as placas com diversos números em ordem crescente. A próxima etapa, agora individualmente, cada aluno recebeu algarismos de 0 a 9, ditei números e eles tiveram que montá-los na mesa. Já na

outra atividade, os alunos realizaram cálculos de adição. No dia seguinte tivemos cálculos de subtração.

Com a soma de todos os pontos, de todas as atividades já realizadas, alguns alunos foram eliminados, mesmo assim continuaram participando, agora como torcedores.

Na semifinal, voltamos a realizar o ditado de números e depois a última atividade, os alunos receberam placas com algumas multiplicações e tiveram que procurar o resultado correto, três alunas conseguiram maior pontuação e passaram para a final, onde realizaram cálculos de adição, subtração e multiplicação.

Houve muitas falas de elogio ao Campeonato das turmas, a aluna Emily achou incrível, a Isabela Yumi achou muito legal, Vitória disse ter adorado, a Kethelly diz ter aprendido muitas coisas, o Nicolas entre outros vieram perguntar quando será a próxima Olimpíadas. Tais falas mostram o quanto foi significativo este torneio enriquecendo o aprender e sinalizando que o Campeonato do Saber irá se integrar ao nosso currículo.

Desafiar, incluir e motivar os alunos é também enriquecer o trabalho docente dinamizando as aulas e adquirindo novos conhecimentos é a essência de um trabalho voltado ao protagonismo na educação. Todos nós temos algo a ensinar e muito a aprender.

Olimpíadas do Saber – Geografia

Na área de Ciências Humanas e da Natureza organizamos uma competição onde individualmente o aluno era desafiado a montar um quebra cabeça de 30 peças do mapa do Brasil, que foi pensado também para incluir aqueles que ainda estão no processo de alfabetização, e que sentiram mais seguros e motivados a participar de um desafio de memória visual e a rapidez da montagem lhe permitiam uma vantagem de participação.

Dessa forma permitiu-se explorar melhor as dificuldades e habilidades de cada aluno, favorecendo a criação de um ambiente mais compreensivo e colaborativo, onde a regra era: os três primeiros a montar iriam para a próxima etapa.

A animação foi geral e o espírito de competição tomou conta de cada etapa, cada um dando o melhor de si, além que, aqueles que não foram para a etapa seguindo, formou torcida para aqueles que passaram para a etapa seguinte.

Durante o processo de cada etapa, as crianças demonstraram a capacidade de analisar as situações, fazer escolhas, corrigi-las, administrar as emoções e os pensamentos.

Este campeonato trouxe o estímulo para atividades mais práticas, ativas, desafiadoras e significativas. Desenvolver habilidades fundamentais com a exploração das dimensões intelectual, afetiva e social.

Propostas como está, reforçam a autoestima do aluno para que ele queira aprender e buscar cada vez mais informação e conhecimento. Nas competições perdem-se e ganham-se, ninguém é invencível. Haverá mais campeonatos pela frente, é não baixar a cabeça e continuar a trabalhar.

Olimpíadas do Saber – Português

Ao longo das aulas de Língua Portuguesa, uma atividade que os alunos têm gostado bastante são os ditados. Quando surgiu a proposta das Olimpíadas do Saber, os ditados logo foram pensados como sendo o foco dessa brincadeira voltada ao conhecimento da língua.

A partir dessa ideia, foram selecionadas 227 palavras, algumas de escrita mais simples, outras com um nível maior de dificuldade (sons de C/Ç/SS, S/Z, X, etc). Todas foram numeradas e colocadas em uma planilha.

No dia da competição, um a um os alunos escolhiam um número de sua preferência, assim a palavra era ditada e eles a escreviam na lousa. Caso acertassem, recebiam a pontuação e ao final de três rodadas, foram eliminados alunos os que haviam acertado apenas uma palavra das três ditadas a ele. Na segunda etapa, foram mais cinco rodadas que determinaram os três finalistas, os que haviam acumulado mais pontos ao longo de toda a competição.

Na etapa final, foi proposta uma dinâmica diferente. Ao invés de cada um ir escolhendo um número do ditado e ir acumulando pontos, logo de início já

escolheram três números cada, totalizando 12 palavras escolhidas que foram ditadas para os três alunos finalistas. Em seguida, foi feita a correção da escrita e o aluno que teve um maior número de acertos foi o campeão da Olimpíada de Língua Portuguesa.

Essa atividade diferenciada, que envolve o saber de uma maneira lúdica, promove um maior conhecimento aos alunos a partir dos erros e acertos seus e dos colegas. A leitura e a escrita relacionada a um momento de diversão faz com que os alunos tomem conhecimento de algumas regras da língua sem se dar conta de que aquilo é um conteúdo escolar.

Uma dificuldade encontrada durante a realização da atividade foi que a proposta inicial era que as palavras fossem soletradas oralmente, ao menos algumas rodadas da competição. Porém, como os alunos não estavam acostumados a tal prática, alguns não se sentiram seguros para soletrar. Desta forma, teve-se que permitir que os alunos escrevessem as palavras para depois soletrá-las oralmente para a sala, estratégias que deu certo.

Muitos se destacaram, e o melhor é o resultado de ter o aluno como protagonista no processo de aprendizado é positivo, o Campeonato traz e estabelece regras para que essa dinâmica funcione, com o objetivo de aproveitar o que cada pessoa tem de melhor para um aprender dinâmico e atrativo.

Grande Final

Nosso último dia de campeonato, o grande final, foi organizado desde a decoração até a organização de cadeiras e mesas foram feitos por alunos, professoras, funcionários responsáveis pela limpeza e pelo lanche que recepcionou os pais e amigos, e gestão e outros amigos professores que contribuíram para a aquisição de medalhas e premiação, o que deixou o evento mais alegre e colaborativo.

Comunidade, pais e familiares que compareceram mostraram a importância da sua torcida e apoio diante do evento escolar e a necessidade desta presença e parceria, todos ficaram impressionados com o envolvimento dos participantes e tivemos muitos elogios pela realização deste campeonato escolar, onde também ficou claro que pais participativos são impulsionadores do

sucesso das crianças e que as competições despertam prazer, alegria, divertimento, superação e motivação para as aulas.

SALA DE RECUPERAÇÃO PARALELA

Entendemos que era preciso estar atentos e engajados para fazer da escola um lugar de aprendizagens significativas na perspectiva da inclusão, rompendo com a visão homogeneizadora, sendo assim o trabalho conjunto com a Ana Eloisa, professora de PRP (Sala de Recuperação Paralela) que desde o início das nossas discussões em 2017, participou e apoiou a organização de aulas por área e a interdisciplinaridade das turmas do fundamental I.

E em 2018 seguiu com o trabalho integrado com as professoras e as turmas dos 4ºanos, para atender da melhor maneira possível às crianças que além de apresentarem os mais diversos históricos, estão em um nível aquém do seu ano escolar, com dificuldades de aprendizagem já em anos anteriores, enfim que ainda não estão alfabetizados.

Mobilizamo-nos nas sondagens e discussões para atender essas crianças em níveis diferenciados e promover maior integração pedagógica do aluno com o restante da classe.

Com nossas análises das sondagens e o conhecimento da professora Eloisa da sala de Recuperação Paralela, criamos uma dinâmica de atendimento, que acontece no contra turno.

A Eloisa é uma professora que tem um olhar investigativo e sempre traz para nós novas características que os alunos atendidos apresentam: avanços, suas condições de autonomia, necessidades, limitações, potencialidades. Realiza registros dos dados observados, bem como os movimentos realizados pelas outras crianças envolvidas e suas interações. Nossos encontros e conversas são intensos e quase que diários.

Trabalhamos conjuntamente também em chamar a atenção das crianças atendidas nos dias de aulas, os prejuízos das ausências também

tentamos a comunicação com os familiares/pais e conscientizá-los do compromisso e importância dessas aulas para as crianças, já que estão no contra turno e há a necessidade de locomoção e horários.

Acreditamos que este trabalho permite um olhar mais próximo e real, que mostra a importância do acolher cada uma das dificuldades, sejam quais forem as dificuldades identificadas, e que para lidar com elas é necessário ter disposição para trocar prática, relatar avanços e possibilidades de estudo.

REUNIÃO DE PAIS

Optamos desde o início do ano letivo, por realizar as Reuniões de Pais juntas, as três professoras, conduzindo e representando um coletivo, um grupo, pois temos propriedade de discutir e apontar avanços, pois nosso trabalho pedagógico por áreas e de forma interdisciplinar nos trouxe a oportunidade de conhecer o processo de aprendizagem e as questões atitudinais de cada um dos 63 alunos atendidos nas turmas do 4ºs anos.

A dinâmica é apresentar sempre nossa prática, o trabalho conjunto, trazer questões coletivas e individuais para o conhecimento dos familiares presentes, além daquelas rotineiras como parceria famílias e escola, acompanhamento da aprendizagem das crianças, datas e organização escolar. Insistimos na questão da disciplina e presença diária nas aulas tanto nas regulares quanto as de recuperação no contra turno, explicamos também o que a escola, seus planos de aprendizagem e expectativas esperam para o ensino aprendizagem dos alunos.

Para nós, esse é o momento de despertar na família o interesse em participar da vida escolar dos filhos. Uma reunião bem conduzida, portanto, faz a diferença.

Tal formato tem se mostrado para nós como um espaço para promover um momento pedagógico de qualidade e uma demonstração da qualificação dos profissionais da escola.

ASSEMBLÉIA ESCOLAR

“Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento para si, é processo, é vir a ser, autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.”

Paulo Freire

Incluir a Assembleia Escolar veio encaixando-se numa proposta de mudanças de relações dentro da escola EMEF queríamos ter como objetivo e alcançar ações atitudinais para as crianças importantes como: colocar-se no lugar do outro, saber ouvir, expressar as próprias opiniões de maneira respeitosa, entender e argumentar com lógica seu ponto de vista dentro das situações problemáticas no cotidiano escolar e comprometer-se com sua melhora. Para isso estudamos e discutimos as ações entre as professoras e a Coordenação.

A primeira Assembleia com as turmas veio como espaço para apresentar a metodologia das Assembleias de Classe como uma das ferramentas possíveis para resolução de problemas. Foram apresentadas reportagens de outros grupos de crianças de outra escola desenvolvendo um dia de assembleia, contação da fábula de Esopo; Assembleia dos Ratos, trazendo a ideia de participação de sugestões e críticas, mas também compromisso com a ação acordada pelo grupo. A discussão veio também para clarear o papel de cada um durante as Assembleias, as práticas para o professor e os alunos, acrescentando regras e combinados como a caixa decorada para colocar críticas, sugestões e elogios, focados no dia a dia escolar para os próximos encontros. Essa abertura foi fundamental para que os encontros posteriores acontecessem de forma produtiva.

A cada reunião estamos conseguindo entender que o papel da assembleia não é reduzir problemas de indisciplina; mas é um efeito secundário. O papel dela é a construção de diálogo e, conseqüentemente, acabamos

melhorando as relações de convívio e indisciplina na sala de aula. Com a assembleia democratizamos mais as relações, as ações e diminuimos os conflitos em sala de aula.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: TRABALHO LADO A LADO

A orientação e mediação da Dorotéia (Coordenadora Pedagógica), desde o início das discussões, construindo expectativas de aprendizagens, possibilitando a formação semanal dos professores nas horas de trabalho pedagógico, sendo de extrema importância, fundamental para os avanços e sucessos conquistados ao longo deste trabalho.

Nossos momentos de reuniões trazem acima de tudo a reflexão de nossa prática, resgata os pressupostos teóricos pedagógicos, assumindo este momento como oportunidade de diálogo e sentido sobre o trabalho coletivo, interdisciplinar e a formação docente.

A C.P Dorotea e nós professoras estamos conseguindo nesses espaços ações reais que sustentam um trabalho em equipe e com uma gestão que prioriza a formação docente, pois a coordenadora tem se mostrado sempre atenta ao cenário que se apresenta à nossa volta, valorizando os professores da sua equipe e acompanhando os resultados.

Entendemos também que essa caminhada nem sempre é feita com segurança, pois as diversas informações e responsabilidades, a insegurança também faz parte dessa trajetória, mas a reflexão sobre a própria prática que acontecem durante as conversas está para superar os obstáculos e aperfeiçoar o processo de ensino – aprendizagem. O trabalho em equipe é fonte inesgotável de superação e valorização deste grupo.

“SALA MENOR” VANTAGENS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Apontamos como um dos maiores aliados do processo ensino aprendizagem; o número que atendemos nas turmas de 4ºs anos, vinte e uma crianças em cada classe, possibilita em nosso trabalho pedagógico um melhor aproveitamento curricular dos alunos, principalmente o desempenho de quem tem dificuldades para aprender.

Nossa prática tem mostrado que turmas menores possibilita:

- diagnosticar e sanar as dificuldades de cada aluno tem muito mais eficácia para o seu aprender
- a correção individual dos cadernos e registros ficam melhor e mais dinâmico.
- acompanhar sentado ao lado de cada aluno e acompanhar seu processo de aprendizagem.
- produzir provas e recursos didáticos de melhor qualidade
- o trabalho colaborativo dos professores
- atividades extraclasse mais produtivas, tornando as disciplinas mais atrativas aos alunos, fazendo com que a interação nos espaços externos seja mais tranquila.

Como consequência, há um aumento no comprometimento dos professores, inclusive pela maior quantidade de bons professores dispostos a ministrá-las.

Diante destes fatos apontados, faz-se necessário fortalecer e ampliar o trabalho pedagógico que está acontecendo com os 4ºs Anos. O resultado dessa nova orientação pedagógica acima descrita, permite que os professores fortaleçam cada vez mais a sua prática profissional. Organizar este trabalho só foi possível, porque o número de alunos era o ideal, onde o número menor permitiu que cada uma das professoras lançasse um olhar singular em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Esse acompanhamento individual só é possível porque a redução do número de alunos que estão sendo atendidos por sala é um grande aliado para os avanços na aprendizagem, desde atividades e intervenções pedagógicas adequadas às necessidades até as possibilidades de inúmeras e diversificadas dinâmicas de aprendizagem de construção da autonomia intelectual dos alunos; o atender às diversidades na sala de aula;

favorecer a interação e a cooperação; analisar o percurso de aprendizagem e o conhecimento prévio dos alunos, requisitos importantes para a conquista do aprender escolar.

A AVALIAÇÃO

A avaliação acontece durante todo o processo a consideramos, entre outros, o envolvimento e a participação propositiva do aluno em todas as atividades, o seu desempenho e a sua colaboração junto aos outros alunos em todas as etapas.

Essa compreensão pode ser avaliada durante os debates, na elaboração dos relatórios e na produção propostas, além dos avanços nas habilidades específicas na Matemática, no Português e em Ciências Naturais e de Humanas.

A análise das discussões e dos trabalhos escritos, avaliados durante todo o processo, está possibilitando aos alunos o desenvolvimento de atitudes e valores voltados para um trabalho colaborativo, favorecendo o respeito e a cooperação para com seus pares.

É importante destacar que o significado desta proposta didática e sua avaliação não estão no acúmulo de informações, mas nas descobertas e novos questionamentos que surgem ao longo do caminho.

A avaliação é emancipatória, não determinada por notas, mas com observações sobre o processo em que aluno é ativo e companheiro na construção do seu conhecimento, levando em consideração os avanços de cada um, permitindo um respeito ao tempo de cada aluno, auxiliando e promovendo a elevação de suas capacidades.

Incluimos a participação do aluno, inclusive possibilitando que alguns deles sejam avaliados de forma oral, ainda que os outros alunos permaneçam sendo avaliados por provas escritas, criando estratégias diferenciadas de ação

lançando mão de técnicas, adaptações curriculares, possibilidades de acessibilidade que possam ir além, adequando o olhar e a avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sair da rotina é quase sempre um problema, procurar formas diferentes de motivar a aprendizagem ou de avaliar um aluno é um esforço necessário por parte de toda a equipe escolar. E para que se construa uma nova relação com o tempo escolar é preciso haver um grande esforço de todos quantos fazem parte do processo de ensino aprendizagem. Esse esforço, para os alunos, será traduzido na possibilidade de uma aprendizagem que faça sentido, que esteja associada às suas vidas e que vá ao encontro dos seus desejos, além de uma vida escolar agradável.

Nós professoras da EMEF optamos por “sair da caixa” e a interdisciplinaridade ofereceu uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca do contexto do conhecimento. A interdisciplinaridade está garantindo a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com os limites das disciplinas.