

MARIANA ARANHA DE SOUZA

***O SESI-SP EM SUAS ENTRELINHAS:
UMA INVESTIGAÇÃO
INTERDISCIPLINAR NO CENTRO
EDUCACIONAL SESI 033***

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

São Paulo

2006

MARIANA ARANHA DE SOUZA

***O SESI-SP EM SUAS ENTRELINHAS:
UMA INVESTIGAÇÃO
INTERDISCIPLINAR NO CENTRO
EDUCACIONAL SESI 033***

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Curso de Pós Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE, sob a orientação da PROFA. DOUTORA IVANI CATARINA ARANTES FAZENDA.

**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

São Paulo

2006

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos aqueles que acreditam na Educação como instrumento de mudança. Mudança social, mudança cultural, mudança de mentalidade.

Dedico, com mais afinho, aos professores que ainda não se demitiram de sua função de sonhar. Sonhar com uma educação que pode mudar, também, o interior das pessoas, o que nelas há de mais verdadeiro, de mais sincero: a sua essência.

Aos que ainda podem contemplar a alegria do encontro, dos que compartilham consigo suas vidas. Aos que permitem doar tempo, energia e inteligência para os ideais que verdadeiramente acreditam. Aos que, a exemplo de D. Helder Câmara ainda podem contemplar....

*Diante do colar
- belo como um sonho -
admirei, sobretudo,
o fio que unia as pedras
e se imolava
anônimo
para que todos
fossem
um...
(Dom Helder Câmara)*

AGRADECIMENTO

Agradeço, antes de tudo, a Deus, Autor da Vida. Sem Sua Presença esta pesquisa jamais poderia ser concretizada.

Agradeço aos meus pais, ao meu irmão e a toda a minha família por acreditarem no potencial existente em meus ideais.

Ao Guilherme que, desde o início, apoiou meus sonhos, minhas decisões e cada etapa desta conquista.

À Diretoria de Educação Básica do SESI-SP, em especial à Professora Amélia Inácio Pereira de Magalhães, Diretora da DEB, pelo apoio e compreensão dispensados durante o período em que me dediquei à pesquisa e aos estudos. À Professora Mestre Maria José Zanardi Dias Castaldi, Gerente de Supervisão de Ensino, pelo incentivo, carinho e disponibilidade em acompanhar muitos dos passos efetivados neste percurso.

A todas as professoras que, comigo, sonharam com esta realização e continuam a lutar por uma educação mais justa, mais humana e mais feliz.

EPÍGRAFE

O conhecimento

*"O conhecimento
Caminha lento feito lagarta.
Primeiro não sabe que sabe
E voraz contenta-se com cotidiano orvalho
Deixado nas folhas vividas das manhãs.*

*Depois pensa que sabe
E se fecha em si mesmo:
Faz muralhas,
Cava trincheiras,
Ergue barricadas.
Defendendo o que pensa saber
Levanta certeza na forma de muro
Orgulhando-se de seu casulo.*

*Até que maduro
Explode vôos
Rindo do tempo que imaginava saber
Ou guardava preso o que sabia.
Voa alto sua ousadia
Reconhecendo o suor dos séculos
No orvalho de cada dia.*

*Mesmo o vôo mais belo
Descobre um dia não ser eterno.
É tempo de acasalar
Voltar à terra com seus ovos
À espera de novas e prosaicas lagartas.*

*O conhecimento é assim
Ri de si mesmo
E de suas certezas
É meta da forma
Metamorfose
Movimento
Fluir do tempo que tanto cria como arrasa
A nos mostrar que para o vôo
É preciso tanto o casulo
Como a asa".*

(Mauro Iasi)

RESUMO

Esta pesquisa procurou investigar o Centro Educacional SESI 033, de Tremembé, a partir de um olhar interdisciplinar. Foi constituído um grupo pesquisador, com quem as etapas do trabalho foram socializadas à medida que evoluíam. Suas falas e representações buscaram compreender as características do grupo de professores, sobretudo em sua trajetória educativa. No decorrer do processo foi necessária a investigação sobre o currículo da instituição na qual a escola está inserida, a Rede Escolar SESI-SP. Tal investigação desenhcou a trajetória de educação da Instituição, por meio de seu processo histórico. A análise documental permitiu não só a descoberta de aspectos históricos explícitos na Entidade, mas de momentos importantes para a compreensão da concepção de educação que se tem e suas implicações no universo da escola. Acompanhando as mudanças das legislações, procurou adequar-se às novas exigências, culminando na elaboração de Referenciais Curriculares próprios. A Interdisciplinaridade propõe um diálogo com as disciplinas presentes neste documento, encontrando pontos de luz, os quais comungam com seus princípios teóricos. Os professores desvelam suas histórias e se descobrem autores, propulsores de um Projeto Interdisciplinar. Tal caminho só é possível a partir da concepção da Interdisciplinaridade como categoria de ação, concreta no cotidiano das salas de aula. São pontos que não se extinguem, ao contrário. Apontam caminhos para a uma contaminação interdisciplinar no interior das escolas de Educação Básica.

ABSTRACT

This research tried to investigate the Educational Centre SESI 033, in Tremembé from an interdisciplinary sight. A research group was made in which the work phases were socialized as they evolved. Its speeches and representations tried to understand the group of teachers' characteristics mainly in their educative way.

During the process it was necessary the investigation about the Institution's Curriculum in which the school is insert, the "Rede Escolar" SESI-SP. Such investigation drew the educational trajectory of the Institution, through its historical process. The documental analysis allowed not only the discovery of historical aspects explicit in the Entity, but also important moments for the comprehension of education that one owes and its meanings in the school environment.

Following the legislation changes it tried to adjust to the new requirements bringing about the own Curriculum references. The interdisciplinary way proposes a dialog between the subjects presented in this document, finding shining points, in which they share their theoretical principles.

The teachers present their stories and find themselves as writers, and responsible for the take off of an Interdisciplinary project. Such way is only possible beginning with the interdisciplinary conception and category of action real as in the classroom everyday. They are issues that don't become extinct, by the contrary they show ways for an interdisciplinary contamination inside the Elementary Education Schools.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	p. 42
Figura 02	p. 44
Figura 03	p. 45
Figura 04	p. 123
Figura 05	p.124
Figura 06	p.124
Figura 07	p.125
Figura 08	p.125
Figura 09	p.127
Figura 10	p.127

sumário

PONTOS DE LUZ E PONTOS DE SOMBRA: desenho inicial.....	p. 11
UM CAMINHO: o ingresso na Rede Escolar Sesi-SP e os primeiros contatos com a Interdisciplinaridade.....	p. 21
O ENCONTRO: os parceiros do Centro Educacional Sesi 033, de Tremembé	p. 34
UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA: entendendo um pouco mais a Educação no Sesi SP:	p. 49
TRANSFORMAÇÃO: movimentos a partir de um desejo curricular.....	p. 62
INTERDISCIPLINARIDADE: é tratada neste momento de mudança?	p. 69
DIÁLOGO: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira	p. 87
CONTAMINAÇÃO INTERDISCIPLINAR: possibilidades institucionais ...	p. 102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p. 133

PONTOS DE LUZ E PONTOS DE SOMBRA: DESENHO INICIAL

Olhar o SESI-SP, em suas entrelinhas, configurou-se no maior desafio desta dissertação de mestrado. Uma Instituição com sessenta anos de história no Brasil necessita, sem sombra de dúvida, de um cuidadoso caminho metodológico que o investigue e que dele extraia sua essência.

Procurei analisar documentos próprios da Entidade, como a legislação que a consolidou no país, documentos de posse de funcionários, orientações transmitidas aos Centros Educacionais, os Referenciais Curriculares da Rede Escolar SESI-SP e as publicações existentes na Academia. Foram necessários para a configuração do perfil da Entidade, para o conhecimento de sua trajetória no país e de seus ideais de educação.

Nesta análise documental, muitos vestígios foram aparecendo. Nem todos seriam necessários para a validação desta pesquisa. Utilizei alguns deles, os quais preferi chamar *pontos de luz*. São os grandes norteadores deste trabalho. Fazenda (2001) afirma que nem sempre a verdade aparece na pesquisa em sua totalidade. Ela oferece pistas para que seja descoberta. Cabe ao pesquisador o exercício de olhar nas entrelinhas para descobrir suas pistas, seus vestígios e, só então, construí-la.

O movimento de descoberta da educação no SESI-SP foi permeado por vários vestígios. Porém, nem todos foram iluminados com o que denominei pontos

de luz. Alguns vestígios foram chamados de *pontos de sombra*. São as dificuldades apresentadas no decorrer do processo, conforme citamos:

- ☞ Algumas delas se definem na inexistência de documentação própria que retrate a memória da Rede Escolar SESI-SP desde a sua criação até os dias atuais. Há um ou outro documento, espalhado pelo Estado que contém as informações aqui apresentadas.
- ☞ Inexiste, também, um Projeto Interdisciplinar fundamentado e coerente o qual conduza o trabalho pedagógico realizado nos Centros Educacionais.
- ☞ A Formação Continuada dos professores realizada anualmente é insuficiente para atender às reais necessidades das escolas.
- ☞ O espaço físico das escolas é extremamente diverso. Escolas com prédios muito ricos convivem com escolas com prédios muito precários. Isso implica diretamente nas representações dos professores, sobretudo quando se pensa na utilização de espaços e recursos alternativos.
- ☞ Nem sempre, ao longo da História da Instituição, os professores foram ouvidos, nem, tampouco, habituados a falar. Uma cultura monárquica imperou por anos e, ainda hoje, impacta nas oportunidades de compartilhar mudanças que se apresentam e apontar caminhos possíveis.
- ☞ As escolas pertencem a uma Rede fundada e mantida pela Indústria e dela deve compartilhar os ideais. O acesso não é

livre para qualquer cidadão. Há regras para o ingresso de alunos na Rede que anualmente são seguidas: as vagas são sorteadas para as crianças, filhas de funcionários que trabalham em empresas que contribuem para o Sesi-SP.

Estes são alguns dos pontos de sombra descobertos ao longo do caminho percorrido, mas que não serão abordados neste trabalho de pesquisa. Prefiro aprofundá-los em uma discussão posterior, pois precisaria de um arcabouço teórico mais consistente que procurasse compreendê-los em sua essência, travestida de um questionamento mais profundo e amplo.

Decidi trabalhar com os pontos de luz que se apresentaram na pesquisa. Eles permitiram a elaboração de um desenho coeso, que direcionaram a pesquisa para o seu caminho: uma investigação interdisciplinar em uma das escolas pertencentes à Rede Escolar Sesi-SP: o Centro Educacional Sesi 033, de Tremembé.

Esta decisão foi tomada no ano de 2003, mais precisamente no segundo semestre. Foi em agosto de 2003 que duas mudanças começaram a acontecer simultaneamente na minha vida: assumi a Coordenação do Centro Educacional Sesi 033 de Tremembé ao mesmo tempo em que tomei contato com a teoria da Interdisciplinaridade, discutida, refletida e construída no interior do GEPI¹, Grupo de

¹ Fundado em 1986 pela Professora Doutora Ivani Catarina Arantes Fazenda, reúne-se quinzenalmente na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo para discutir questões referentes à Teoria da Interdisciplinaridade. É, em geral, formado por pesquisadores ligados ao Programa de Estudos Pós Graduação em Educação: Currículo, da mesma Universidade, e também por pesquisadores oriundos de outras Instituições. O GEPI está ligado a outros grupos de pesquisa, nacionais e internacionais, como: GRIFE – Grupo de Pesquisa sobre Interdisciplinaridade na Formação de Professores, coordenado pelo Professor Yves Lenoir, no Canadá, CIRID – Centro Universitário de Pesquisas Interdisciplinares em Didática, coordenado pelo Professor Maurice Sachot, na França e a própria UNESCO.

Estudos e Pesquisa coordenado por Ivani Catarina Arantes Fazenda², orientadora deste trabalho.

Na sincronidade em que as duas realidades foram se aprofundando ao longo do tempo, surgiu uma pergunta:

☞ Em que medida a teoria estudada permite o desenvolvimento de um olhar interdisciplinar sobre a prática cotidiana?

Esta pergunta surgiu porque não percebia, de maneira explícita, elementos teórico-práticos os quais a respondessem. Era preciso pesquisar. Seria necessário construir um caminho metodológico que possibilitasse a descoberta de alguns indícios, pontos que revelassem no que a teoria da Interdisciplinaridade poderia permitir um mergulhar na prática cotidiana de uma escola da Rede Escolar SESI-SP.

Ao elaborar este estudo, pude constatar três categorias que permearam as discussões teóricas que apresento. São elas:

1. As limitações teóricas presentes na formação inicial dos professores.
2. O contato com a Teoria da Interdisciplinaridade.
3. Práticas intuitivas realizadas no interior das escolas que não conduzem a uma abertura de olhar para a realidade total da escola.

Da mesma forma, alimentei-me da Teoria da Interdisciplinaridade e das teorias que dela comungam. Percebi que as mesmas não eram estudadas em

² Ivani Catarina Arantes Fazenda é Professora Doutora do Programa de Estudos Pós Graduated em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Coordena o GEPI desde 1986 e tem se dedicado ao estudo da Teoria da Interdisciplinaridade no Brasil, juntamente com teóricos do país e também de outros continentes, como EUA, França, Portugal.

profundidade, o que acabava resultando em representações equivocadas de determinados conceitos, como o próprio conceito de Interdisciplinaridade. Para Ivani Fazenda, 2001, p.12,

A análise conceitual facilita a compreensão de elementos interpretativos do cotidiano. Para tanto, a linguagem deve ser compreendida em suas diferentes modalidades de expressão e comunicação, como uma linguagem reflexiva, mas, sobretudo corporal.

Observei neste trabalho que nem a formação inicial dos professores nem as formações realizadas nas escolas oferecem uma análise reflexiva, em profundidade, sobre determinados conceitos. A Interdisciplinaridade é freqüentemente interpretada como um “combinar” conteúdos afins, conceito este filosoficamente distante de suas reais proposições. Existem muitas práticas intuitivas, com características interdisciplinares. Estas práticas não atingem um grau de aprofundamento consciente, pautado nas reflexões teórico-metodológicas.

Proponho, neste trabalho de pesquisa, a efetivação de um Projeto Interdisciplinar. Apresentarei as etapas necessárias para sua efetivação, considerando uma das premissas essenciais de seu arcabouço teórico, a afirmação de que *“a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas”* (FAZENDA, 2003, p.71).

Para isso, será necessário prestar atenção às entrelinhas, para a

(...) compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão (FAZENDA, 2001, p.11).

Para observar tanto os aspectos ocultos quanto os expressos, presentes no cotidiano da escola. Alguns passos serão propostos, mas antes, definirei qual será o

território (Gauthier, 2004, p.129) no qual a pesquisa se desenhará: o Centro Educacional SESI 033, de Tremembé. Em seguida, socializei com os professores da escola os objetivos da pesquisa e constituímos, juntos, um grupo-pesquisador, que procurou compartilhar os conhecimentos obtidos a medida em que eram desvelados.

O movimento de aproximação e distanciamento do problema de pesquisa deu-se por meio do cuidado em observar pontos de luz e pontos de sombra presentes naquela realidade, que não era isolada. A escola pertence a uma Rede de Ensino, a Rede Escolar SESI-SP, que também precisava ser compreendida em sua trajetória educacional, para oportunizar a coerência interna da pesquisa.

Os capítulos foram construídos, com o objetivo de descrever as etapas de intervenção realizadas na escola e as reflexões teórico-metodológicas realizadas neste percurso.

O **Encontro** retrata a Primeira Etapa de Intervenção com os parceiros do Centro Educacional SESI 033, de Tremembé. Descreve quem são os quinze professores pertencentes ao grupo-pesquisador, suas representações sobre a escola e sobre o próprio grupo docente. Os professores tiveram seus nomes verdadeiros preservados e escolheram outros. Apresentam, neste momento, três códigos intuitivos, que os caracterizam enquanto grupo: a preocupação com questões de escrituração escolar, o compartilhar do trabalho pedagógico realizado nas salas de aula e a efetivação de um trabalho coletivo.

Embora sejam quinze professores a participar do grupo, nem sempre aparecem quinze depoimentos em cada categoria de análise apresentada neste trabalho. Como se constitui uma pesquisa qualitativa (Martins, In Fazenda, 1989), consideramos todas as falas, porém, para o registro, elegemos as que mais se

adequariam às proposições refletidas. Assim o fizemos durante todo o percurso deste trabalho.

Os dados dos professores foram colhidos no próprio *lócus* de trabalho, após dois anos de observação e intervenção contínua. Desde o ano de 2003, aproximadamente uma vez por mês tínhamos encontros coletivos na escola, com os objetivos mais diversos: Encontros Pedagógicos, Conselhos de Classe ou Reuniões de Projetos Institucionais. Mesmo quando a Pauta vinha direcionada da Diretoria de Educação Básica, criávamos momentos em que fundamentos teóricos da Interdisciplinaridade pudessem ser discutidos, ora por meio de textos das obras de Fazenda, ora por meio das vivências aprendidas nos encontros do GEPI.

Essa realidade permitiu que a pesquisa se configurasse em seu contexto natural, no lugar no qual o problema de pesquisa foi gestado. E, a partir dele, a análise dinâmica do processo foi se estabelecendo como um movimento contínuo, na interação entre os próprios membros do grupo-pesquisador.

Suas representações são sempre postas neste trabalho no formato de um caderno. Por décadas, o caderno tem sido um símbolo que representa a escola. Neste caso, é ele quem traz as representações dos professores que habitam o Centro Educacional SESI 033, de Tremembé. É ele quem deixa transparecer suas memórias, suas opiniões, seus comentários, seus desejos, dúvidas e representações. É ele quem caracteriza e aponta cada uma das falas, fundamentais para a legitimidade da pesquisa.

Fazenda 2005, p.14-15 afirma que *“a pesquisa que denominamos interdisciplinar na educação nasce de uma vontade construída na escola”*.

É exatamente isso que essa pesquisa se propõe a mostrar: o construído na escola. As possibilidades que a Teoria da Interdisciplinaridade pode desenvolver no

seu cotidiano. A partir das representações dos professores e do percurso por eles percorrido em comunhão com a Teoria teremos a fundamentação de uma realidade, sonhada por muitos, procurada por alguns.

Um olhar sobre a história aborda a Segunda Etapa de Intervenção: a compreensão da Educação no Sesi-SP. Procura muito mais que um resgate histórico da Instituição. Parte de um questionamento: Qual é o Projeto de Educação apresentado pelo Sesi-SP? Pesquisa o território em que os professores vivem, as características da Entidade, sua cultura e filosofia educacional. Questiona a existência de um conhecimento morto em contrapartida com a presença de pessoas vivas no seu interior. Para isso, utilizamos como metodologia o diálogo entre as afirmações presentes nos documentos da Rede Escolar Sesi-SP, sobretudo nos Referenciais Curriculares da Rede Escolar Sesi-SP, e a Teoria da Interdisciplinaridade.

Neste Capítulo surgiram quatro pontos de luz que revelaram alguns princípios do Sesi-SP: as finalidades explícitas na criação do SENAI, para formar mão-de-obra para a indústria; as finalidades presentes na própria criação do Sesi, em 1946, para contribuir com o bem-estar social dos trabalhadores da indústria; as atribuições gerais a Divisão de Ensino Fundamental na década de 50 e o acompanhamento contínuo às determinações legais que permearam a Educação no Brasil desde a implantação da LDB 4.024/61 até a LDB 9.394/96.

Estes pontos de luz dialogam a todo o momento com os princípios da Teoria da Interdisciplinaridade, sobretudo na análise das mudanças curriculares ocorridas na década de 90 na Rede Escolar Sesi-SP a partir da documentação existente e das representações do grupo de professores.

Em **Interdisciplinaridade** procurei descobrir como ela é tratada pela Rede Escolar Sesi-SP a partir da década de 90, período de profundas mudanças estruturais e curriculares. Continuamos com a observação de mais quatro pontos de luz, norteadores da discussão: indícios de parceria na possibilidade de organização do grupo de professores dos Centros Educacionais; propostas fundamentadas na coerência, pela compreensão institucional da totalidade do conhecimento; a consciência de que é necessário efetivar um olhar que contemple essa totalidade e a predisposição para uma abertura ao diálogo, partindo do interior das escolas para uma implementação maior, na própria Rede Escolar como um todo.

O **Diálogo** permitiu que as disciplinas expressas nos Referenciais Curriculares da Rede Escolar Sesi-SP e que direcionam as práticas pedagógicas dos professores (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Inglês, Educação Física e Arte), conversasse com os conceitos expressos pela Teoria da Interdisciplinaridade, propostos no Brasil. Estes conceitos consideram as três dimensões do saber: o conhecer, o fazer e o ser. No estabelecimento de uma harmonia entre eles torna-se possível alcançar a efetivação de um espaço escolar em que a aprendizagem caminhe junto com a convivência prazerosa no desenvolvimento dos alunos.

A **Contaminação** apontou algumas possibilidades de efetivação de um Projeto Interdisciplinar em uma Instituição como o Sesi-SP a partir de uma de suas escolas, o Centro Educacional Sesi 033, de Tremembé. Para isso utilizou-se de seis fundamentos, propostos pela Interdisciplinaridade Brasileira³: rever o velho para torná-lo novo; a utilização da memória como recurso essencial; a efetivação da parceria como categoria mestra do trabalho; a importância do reconhecimento da

³ A Interdisciplinaridade Brasileira está fundamentada nas construções teóricas elaboradas no Brasil a partir dos estudos de FAZENDA (1989, 1991, 1994, 2000, 2001, 2003, 2005, 2006).

sala de aula como espaço de aprendizagem; os fundamentos dos projetos interdisciplinares e as possibilidades de efetivação de pesquisas interdisciplinares nas escolas.

Além disso, o Capítulo também propôs o caminho percorrido pela sociopoética⁴ na coleta de dados do grupo-pesquisador, utilizando alguns de seus princípios, descritos a seguir:

1) Tomei o cuidado com o resgate das Histórias de Vida do grupo-pesquisador, pois são fundamentos que os unem e os constituem como tal.

2) A valorização da cultura dominante e de resistência permitiu considerar tanto a Instituição SESI como o Centro Educacional dela pertencente para a leitura e análise dos dados.

3) A linguagem não é manifestada apenas pela palavra, o corpo também a representa. Por isso, a emoção e a arte foram fundamentais na elaboração nas cores e nos desenhos que surgem no trabalho.

Cada capítulo constitui uma etapa no processo demandado por esta pesquisa. Procurei retratar cada uma delas a partir do olhar da Teoria da Interdisciplinaridade, propulsora da efetivação do texto que ora apresento.

⁴ A sociopoética é um tipo de pesquisa elucidado por Gauthier (2004), que possui dispositivos e técnicas apropriados e que se orienta “na investigação das relações entre os sujeitos da pesquisa, das interferências e inter-referências constitutivas da intencionalidade de se dar um mundo comum e de criar, por metáforas, um mundo poético (...) heterogêneo, mas compartilhado, no próprio processo de pesquisa” (Gauthier, 2004, p.135).

um caminho



(PROFESSORA
heLENA)

O INGRESSO NA REDE ESCOLAR SESI-SP E OS
PRIMEIROS CONTATOS COM A
INTERDISCIPLINARIDADE

um caminho

O INGRESSO NA REDE ESCOLAR Sesi- SP E OS PRIMEIROS CONTATOS COM A INTERDISCIPLINARIDADE

No final do ano de 1999, quando cursava o primeiro ano da Faculdade de Pedagogia, surgiu um Concurso Público, denominado Seleção Pública, patrocinado pela Rede Escolar Sesi-SP. O edital dizia que contratariam professores para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos para a Rede Escolar Sesi São Paulo. Até então não conhecia muito bem a Instituição. Em Jacareí tinha uma escola, bastante respeitada, que há pouco tempo havia sido ampliada para um Centro de Atividades do Trabalhador.

Participei e fui aprovada no concurso. Em janeiro foram chamados os primeiros oito colocados. Eles deveriam se apresentar no Sesi de Taubaté para a atribuição de aulas. Lá, soubemos que as oito vagas eram para o Centro de Educação Infantil Sesi 032 na cidade de São José dos Campos, cidade vizinha de Jacareí, distante 19 km da minha casa. Foi um momento de alegria! Assumi as aulas e iniciei os trâmites para que a minha contratação acontecesse.

Em primeiro de fevereiro do ano de 2000 assumi como professora de Educação Infantil na Rede Escolar Sesi/SP, na cidade de São José dos Campos, passo marcante na minha trajetória de vida. Comecei a lecionar com mais seis professoras no período da tarde, todas novas de Instituição, aprovadas, como eu, na

Seleção Pública. O primeiro movimento que tivemos foi no sentido de conhecer a metodologia da Rede para as faixas etárias da Educação Infantil e como operacionalizá-la com as crianças. Iniciamos um percurso bastante disciplinar: conhecer os objetivos, metas e princípios da rede, observar o espaço físico que dispúnhamos e aplicá-los em nosso cotidiano. Logo no princípio, eu e minhas novas colegas, oferecemos nossas práticas para que fossem tematizadas pela Coordenadora e Supervisora de Ensino, profissionais que já estavam há mais tempo na Rede e poderiam oferecer um olhar sobre nosso fazer pedagógico, apontando caminhos.

Assim pautaram-se os primeiros três anos que passei como professora da Rede SESI/SP. O trabalho com a Educação Infantil me permitia conciliar o curso de Pedagogia no período noturno, concluído no ano de 2001.

O ano de 2002 correu normalmente, parecendo que nada de novo, afora a rotina, fosse acontecer. O segundo semestre surgiu com mais uma possibilidade. A Rede Escolar SESI/SP iniciava uma nova forma de contratar Coordenadores para os Centros Educacionais e para os Centros de Educação Infantil: qualquer professor, já pedagogo, funcionário da Rede há mais de dois anos, poderia se inscrever em um Concurso Interno e participar da seleção, promovida em parceria com a Fundação Carlos Chagas. Eu e minhas colegas concursadas nos inscrevemos para a prova. Nossas inscrições foram aceitas e viajamos para Taubaté, local do exame. Não estava muito animada, mas não poderia me desestimular até que visse o resultado.

Eu estava entre as seis professoras aprovadas. Saímos de férias com a sensação de que poderíamos assumir qualquer um dos Centros Educacionais e Centros de Educação Infantil da Rede Escolar SESI/SP localizados nas várias cidades do Vale do Paraíba. A princípio não havia nenhuma vaga, como também

poderia surgir alguma. Para mim que bom seria se fosse em Jacareí ou São José dos Campos. Senão, sobrariam as cidades de Caçapava, Taubaté, Tremembé, Pindamonhangaba, Lorena ou Cruzeiro, e aí, eu teria muito que pensar pela distância... Até que ponto valeria a pena?

Essas questões incidiram sobre o Natal e Reveillon. Mas nada ainda estava certo. Iniciamos 2003 do mesmo jeito: cada um em sua sala de aula. Em março surgiu uma proposta.

Não houve quem assumisse o cargo de Assistente de Coordenação no Centro Educacional SESI 411, na cidade de Taubaté, por isso a Diretoria de Recursos Humanos do SESI a ofereceu pra mim, primeira colocada para o cargo de Coordenadora. Foi tudo muito rápido, tinha apenas dois dias para dar a resposta e dez para assumir as funções.

De abril a agosto de 2003 exerci o cargo de Assistente de Coordenação no Centro Educacional SESI 411 em Taubaté. Foi um período em que aprendi a operacionalização da parte administrativa da Rede Escolar SESI/SP. Por meio da ajuda sistemática ao Coordenador da escola, aprendi a desenvolver atividades rotineiras, tanto administrativas quanto pedagógicas. Passei a descobrir as atribuições do Coordenador do Centro Educacional: ele era responsável tanto pela parte administrativa, quanto pela parte pedagógica, incluindo Instituições Auxiliares como a Associação de Pais e Mestres.

Foram três meses de aprendizado rápido. Um período para me familiarizar com as orientações, bastante claras e objetivas, da Rede Escolar SESI-SP. Esse “período de experiência” pra mim terminou cedo, em agosto do mesmo ano.

No início de agosto de 2003, três vagas próximas apareceram, entre elas a do Centro Educacional SESI 033 em Tremembé, e eu a assumi como Coordenadora.

A princípio, iniciei um trabalho de observação minuciosa, pois era responsável por todo aquele Centro Educacional. Estava atenta a tudo o que acontecia, anotava para que os registros pudessem ser avaliados e transformados em dados: o espaço físico, a construção do prédio, a disposição das salas de aula, os professores, seus materiais, suas aulas, os alunos, seu comportamento, suas famílias, os horários, o fazer dos funcionários e a documentação da escola. Tudo passou por uma rigorosa observação e análise que não durou apenas uma semana. Ao contrário foi um trabalho que durou muito mais tempo.

O Centro Educacional SESI 033 está localizado em Tremembé, cidade do interior de São Paulo, Vale do Paraíba. O prédio é extremamente antigo, datado de 1920, propriedade da Prefeitura Municipal da Estância Turística de Tremembé. Atualmente está cedido ao SESI para uso, através de Comodato com duração de oito anos, podendo ser renovado. Aproximadamente 60% dos alunos matriculados são filhos de trabalhadores das indústrias beneficiárias do SESI/SP, sua maioria nas linhas de produção de empresas na cidade vizinha, Taubaté. Os outros 40% são crianças da comunidade, muitos deles com os pais desempregados e que já tiveram familiares e conhecidos estudando na escola. Não há muitas opções de lazer na cidade, nem tampouco atividades culturais para as crianças e adolescentes, a não ser as oferecidas pela Prefeitura Municipal.

Estes são dados importantes, quando relembramos que a escola em questão é uma unidade da Rede Escolar SESI-SP. Quando mencionamos esse nome, logo imaginamos uma escola localizada em CAT (Centro de Atividades do Trabalhador), com um espaço físico enorme e com a grande maioria dos alunos dependentes de funcionários de indústrias beneficiárias. Esta escola está situada em um único quarteirão e, além de oito Salas de Aula, possui uma Sala dos Professores, uma

Secretaria, uma Cozinha (onde a merenda é feita diariamente para os alunos com os mantimentos oferecidos pela Prefeitura), uma Sala de Leitura, uma Oficina desativada, uma Sala de Vídeo, um Pátio coberto, um descoberto, uma Quadra de Esportes e quatro Porões. Um deles é reservado para o Bicletário, pois a grande maioria dos alunos vai para a escola de bicicleta, outro para os materiais das aulas de Educação Física, outro para depósito de materiais grandes, como cadeiras, armários e ferramentas e, o último, para o abrigo dos materiais de limpeza e higiene da escola.

No período da manhã, atende-se alunos dos Ciclos III e IV⁵ e trabalham onze professores: nove por dia. São duas professoras de Língua Portuguesa, duas de Matemática, uma de História, uma de Geografia, uma de Arte, uma de Língua Estrangeira (Inglês), uma de Educação Física e uma professora Auxiliar Docente. Esta atua com projetos específicos dentro da escola, como o C.Q.V.⁶, e substitui os professores quando de suas faltas. No período da tarde, atende-se os Ciclos I e II contando com sete professoras: quatro que trabalham com o Ciclo I e três que trabalham com o Ciclo II. No período da noite há uma professora que trabalha com a Educação de Jovens e Adultos, na Educação à Distância - Telecurso 2000⁷, para os que ainda não concluíram o Ensino Fundamental.

⁵ Desde 1998, com a aprovação do Regimento Comum da Rede Escolar Sesi/SP pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, o Ensino Fundamental passou a ser organizado em quatro Ciclos com dois anos de duração cada. O Ciclo I corresponde aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o Ciclo II ao terceiro e quarto ano, o Ciclo III ao quinto e sexto ano e o Ciclo IV ao sétimo e oitavo ano. Os Ciclos são regidos pelo sistema de Progressão Continuada, por entender que é preciso um tempo maior para que o aluno aprenda. Somente no final do Ciclo, caso o aluno não tenha atingido as Metas propostas, fica classificado no mesmo Ciclo em estudos de recuperação, baseados nas suas dificuldades reais de aprendizagem. Os Ciclos I e II possuem professores Polivalentes, ou seja, que ministram todos os Componentes Curriculares. Os Ciclos III e IV possuem professores Especialistas, que ministram aulas conforme carga horária atribuída.

⁶ O C.Q.V. – Círculo de Qualidade de Vida – é um Projeto desenvolvido pela Professora Auxiliar Docente com alunos dos Ciclos III e IV eleitos pelas respectivas turmas. Em período contrário ao das aulas eles se reúnem para discutir qual a Urgência Social da Escola ou da Comunidade e para propor ações de intervenção nessas urgências.

⁷ O Sesi-SP, desde a sua fundação em 1946, sempre teve a preocupação com a Educação de Jovens e Adultos. Em 1947, o primeiro aniversário do Sesi foi celebrado com a criação do primeiro

Foi um período de observação contínua, de olhar sob diferentes ângulos a realidade do Centro Educacional SESI 033, de Tremembé, desde agosto de 2003.

Aliás, o segundo semestre desse ano não foi marcado somente por assumir a Coordenação do Centro Educacional SESI 033, nem pela sondagem do território da escola. No início do trabalho aponte que, no mesmo período, conheci a Teoria da Interdisciplinaridade na pessoa de sua representante no Brasil, Professora Doutora Ivani Catarina Arantes Fazenda.

Já fazia um ano e meio que tinha concluído a Faculdade de Pedagogia⁸ e, com todas estas transformações na minha carreira, percebi a necessidade de voltar a estudar. Relembrei as aulas da Faculdade e, dessas memórias, surgiu a figura da Professora de Currículo, Ana Maria dos Reis Taino, conhecida na cidade de Jacareí como Ana Reis. Durante suas aulas noturnas, sempre falava da conclusão do Mestrado, na Linha de Pesquisa “Formação de Professores”, do ingresso no Doutorado para discutir questões da Interdisciplinaridade e da sua participação em um livro⁹.

Procurei a professora Ana Reis e contei-lhe minha rápida trajetória e meu desejo de voltar a estudar. Precisava de um local que me permitisse pesquisar, que abrisse espaços de discussão e socialização de idéias, teorias e práticas. Para isso,

curso de Alfabetização de Adultos, o Curso Popular de Adultos no Frigorífico Armour S/A. Os educadores sociais foram habilitados pelo Instituto de Direito Social, pois na época os professores, formados em Escolas Normais, não tinham conhecimento nem experiência com a educação de adultos. Esses educadores visitaram sindicatos e empresas para observar a realidade dos alunos e, a partir daí, estabelecer um clima favorável para a instalação e o funcionamento das escolas. Somente na década de 90, em parceria com o Instituto Roberto Marinho, nasce o material que caracteriza o Telecurso 2000, com um acervo de programas gravados em VHS e textos impressos em livros que passaram a ser utilizados em todas as salas de aula dessa Modalidade de Ensino na Rede SESI/SP, além da veiculação dos programas na própria Rede Globo de Comunicação.

⁸ Faculdade Maria Augusta Ribeiro Daher, na cidade de Jacareí, interior de São Paulo, entre os anos de 1999 e 2001.

⁹ TAINO, A. M. R. **Totalidade**. In FAZENDA, I. C. A. **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

teria certos horários disponíveis, já que com o novo cargo, meu horário era flexível, desde que cumprisse quarenta horas de jornada semanal.

Foi assim que fui levada até a Professora Ivani Catarina Arantes Fazenda. Suas aulas ocorriam sempre às quartas-feiras na PUC/SP. Solicitei autorização para a Diretoria de Educação Básica do SESI/SP e fui em uma das aulas.

Apresentada à Professora Ivani, esta me convidou para participar de seu Grupo de Pesquisas, o GEPI, a partir daquele dia. Os pesquisadores, naquele semestre, dedicavam-se ao estudo de duas temáticas: estética e conceito. Eram assuntos ainda difíceis pra mim, mas mesmo não sabendo direito o porquê, alguma coisa começou a me prender naquele lugar.

Imediatamente solicitei autorização para o cumprimento de um horário diferenciado de trabalho no Centro Educacional SESI 033 em Tremembé para que pudesse participar do grupo. Afinal, aproximadamente duas horas de estrada separavam a escola das aulas na PUC/SP. Felizmente a mudança foi autorizada. Passei, então, a freqüentar as atividades programadas pelo grupo.

Acredito ser fundamental para quem lê este trabalho perceber duas grandes mudanças em minha vida. A partir de agosto de 2003 assumi a Coordenação do Centro Educacional SESI 033 em Tremembé e passei a freqüentar o GEPI, na PUC/SP. Foram duas descobertas distintas que passaram a acontecer ao mesmo tempo, primeiro dentro de mim mesma, depois, expandida para o meu universo profissional.

Gauthier (2004, p.129), afirma que os grupos se organizam segundo regras, em tempos e lugares instituídos. Nesses grupos existem os poços de captura que *“atraem as energias em pontos instituídos, repetitivos, reprodutores deles”*, que os caracterizam perante o ponto de vista social.

Diante de mim estavam dois grupos diferentes, com poços de captura distintos: diariamente, o grupo de professores do Centro Educacional SESI 033 de Tremembé e, quinzenalmente, o GEPI. Os dois grupos possuíam histórias diferentes, seja na criação, no percurso ou na composição de seus membros. Mas possuíam, também, algo em comum, que naquele momento não conseguia distinguir, apenas intuía...

Início de 2004 e o desafio de cursar as disciplinas oferecidas pelo Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo na PUC/SP. Espaço de discussão, aprendizagem, estudo – muito estudo – e conhecimento que se construía aos poucos. Tinha o desafio de construir uma pesquisa, que segundo Fazenda, 2001, p.22, precisaria ser muito bem cuidada:

O trabalho tem exigido três atributos: preparo, espera e coragem – coragem para nos desencastelar dos muros da academia, para retirar com cuidado o pó das velhas pesquisas, para exercitar com cautela e espera a provocação das mudanças e para nos realimentar com esse trabalho, preparando-nos para pesquisas mais ousadas.

É engraçado pensar sob essa perspectiva... Uma pesquisa que se constrói aos poucos, à medida que se entra em contato com os teóricos, com o cotidiano e com as perguntas que dele emergem. Desde muito pequena apeguei-me à leitura. Narrativas, poesias, história de aventura, de suspense, contos de fadas. Lia muito. No entanto, só me lembro de ter visto um autor de verdade na vida. Foi na quinta série. A professora de Língua Portuguesa trabalhava com todas as turmas livros de Giselda Laporta Nicoletis e, por intermédio de uma editora, trouxe a autora para um

Ginásio de Esportes da cidade que eu estudava¹⁰ para conversar com os alunos. É minha única lembrança.

Talvez como eu, muitos professores tenham crescido com a imagem - e com a certeza de que os grandes e renomados autores estão sempre mortos. Isso mesmo, mortos, enterrados, impossibilitados de qualquer discussão! Como refletir, então, com alguém que já não pode mais? Se escreveu livro é porque já morreu. Se não morreu está bem longe da gente, vivendo em uma outra realidade, uma supra realidade, talvez. Ou não fossem tão compromissados assim e, por isso, podiam agendar alguns horários nas escolas... Estes, vivos, eram somente os autores de livros infantis que não discutiam teorias, apenas contavam o que escreveram (que, na verdade, já estava posto no livro) ou simplesmente falavam do quê ou de quem os inspirou na história.

Autores mortos habitavam sempre meu inconsciente e se revelavam em várias memórias minhas de escola, traduzidas nas gravuras de muitos livros didáticos...

A impressão que eu tinha era de que a escola sempre me ensinava um conhecimento morto. Tardes e tardes decorando toda a conjugação dos verbos para que pela manhã pudesse declamá-la em alto e bom tom para a professora e meus colegas. O estranho era que, às vezes, em algumas produções de texto, me vinha a dúvida de como escrever este ou aquele verbo... Alguns colegas, então, coitados! Passavam a madrugada decorando as listas e na aula ainda se confundiam todos. Isso sem contar nos textos produzidos, um fiasco...

Lembrança nítida eram os “pontos” de Geografia. Era sempre eu quem copiava do livro Didático e passava com Giz branco na lousa. Dava tempo de copiar

¹⁰ Passei toda a minha infância e adolescência em Jacareí, interior de São Paulo, cidade localizada no Vale do Paraíba. Estudei todo o Ensino Fundamental na Escola Estadual Coronel Carlos Porto,

para a professora no quadro e ainda passar a limpo no meu caderno. Enquanto isso os colegas respondiam os Questionários e a professora preenchia seu Diário de Classe, a famosa “Caderneta”.

Autores mortos... Em muitos momentos não havia possibilidade de discussão, espaços para reflexão ou coisa parecida. Nem sequer imaginava que alguém pudesse pensar diferente do “ponto” da lousa, ou daquele ditado pela professora. Não tenho uma memória sequer de qualquer professor que, trabalhando um determinado tema, tenha discutido pontos de vistas diferentes, sob o olhar de mais de um autor.

O conceito de verdade para os conteúdos era sempre único. Não havia possibilidade de questionamento, resistência ou reflexão. E assim, naturalmente, cresci convivendo com uma educação pronta, acabada, formada por autores sem qualquer expressão ou poder de influência e mudança sobre o que quer que fosse. Os autores? Eles não existiam. Aliás, estavam mortos.

Essa marca estava cravada em mim. Escondida ficou até o segundo semestre de 2003. Jamais me daria conta dela se não tivesse conhecido autores vivos. E o “pior”: autores que continuavam pensando, refletindo, construindo e reconstruindo a partir do já criado. Uma loucura que começava a quebrar o que eu já tinha estabelecido como verdade: o conhecimento parecia já não estar morto, e, muito menos, pronto. Os autores, distantes como os grandes artistas de TV e cinema que só eram vistos ao acaso e que davam autógrafos para os simples mortais, como eu, agora pareciam estar dispostos a discutir idéias. Aliás, estavam dispostos a discutir, comigo também, suas idéias. Eu é que ainda não tinha me acostumado a lidar com isso.

Conhecer Ivani Fazenda foi como perceber que os autores, todos eles, estão vivos. Vivos literalmente, como passei a conviver no GEPI, ou vivos em suas obras. Exatamente por esta realidade as teorias poderiam ser questionadas, lidas, relidas, revividas e construídas.

Na primeira obra que li, destacado estava o último parágrafo da Introdução:

No diálogo com o grupo, o autor volta a ser ator, e como ator provoca o nascimento de outros autores, que solidariamente trilharão seus caminhos, porém na encruzilhada da vida estarão encontrando outros parceiros (Fazenda, 1994, p.12).

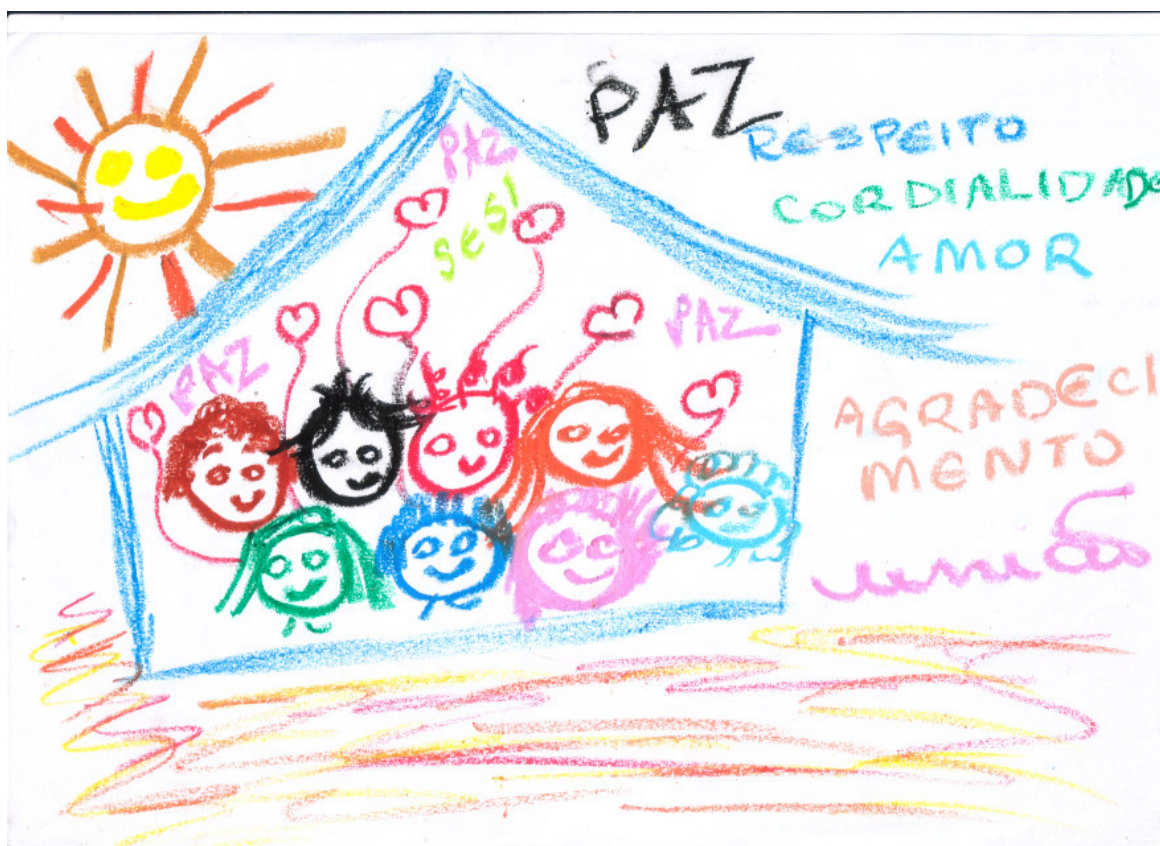
Nem grifado estava o livro. O parágrafo se destacava na minha leitura para mostrar que os autores realmente não estavam mortos. Ao contrário, vivos se manifestavam para que os professores também se colocassem em sua posição solene de autoria. Vivos, podiam discutir suas idéias, reolhá-las a partir do olhar do outro e, juntos, perceberem-se todos autores. Autoria manifesta no desejo, na realização de um projeto definido, traduzido na vontade de um desejo real. O real desejado para a escola.

Nesta louca reflexão, elevo ao meu consciente o fato de que a escola ensina um conhecimento morto. Porém, ao mesmo tempo, trago à tona que esse conhecimento pode, também, ser construído por pessoas vivas. É o início de uma reflexão teórico-prática sobre minhas verdades já balanceadas, sobre minhas experiências de vida e formação docente e sobre a escola na qual trabalho, o Centro Educacional SESI 033 de Tremembé. Escola não isolada, ao contrário, pertencente a uma Rede Escolar com mais de duzentas outras escolas espalhadas por todo o Estado de São Paulo.

Tenho diante de mim um grande leque de possibilidade de como iniciar essa reflexão. Está claro que preciso elencar um plano que possibilite o enfrentamento

dessa situação ambígua: conhecimento morto e autores vivos. Prefiro começar por pessoas vivas, seus autores. Passo, então, para a observação dos professores que trabalham no Centro Educacional SESI 033 de Tremembé e dos teóricos que alimentam a Interdisciplinaridade. Eles se tornam meus parceiros e, eu, parceira deles nas atividades rotineiras, como descrevo a seguir.

O ENCONTRO



(PROFESSORA
heLENA)

OS PARCEIROS DO CENTRO EDUCACIONAL

sesi 033, DE TREMEMBÉ

O ENCONTRO

OS PARCEIROS DO CENTRO

EDUCACIONAL SESI 033, DE TREMEMBÉ

Buytendijk (1952, p.39) afirma que:

*Cada encontro humano é, de qualquer maneira, mútuo, recíproco
(...) A reciprocidade é a condição de um encontro efetivo.*

Preferi denominar as relações estabelecidas nessa pesquisa como “encontro¹¹”. Foram momentos marcados pela tentativa de buscar parceiros. Eu buscava nos professores os meus pares, fundamentais para o andamento harmonioso da escola. Os professores buscavam em mim a parceria necessária para que o trabalho pudesse ocorrer dentro da escola. Buscávamos parceiros de nossas práticas, de nossas aulas, da ação docente e gestora, dos encontros pedagógicos, dos olhares dos alunos, enfim, da vida da escola e de nossas próprias vidas.

Infelizmente, se não tivermos coragem para o encontro, a oportunidade pode passar e não voltar mais. Da mesma forma, se formos para o encontro e só falarmos, como um despejo de sentimentos, reflexões e vontades, corremos o risco

¹¹ Para Buytendijk (1952) o encontro exige o cumprimento dos seguintes passos, todos marcados pela reciprocidade: o estabelecimento do perfil identitário do outro; a escuta do que ele tem para dizer; o estabelecimento de perguntas relevantes; o encontro propriamente dito e o olhar que consegue ver através das sombras apresentadas. Constitui-se em um movimento permeado pela coragem em ver nas entrelinhas, em um movimento que ora se aproxima e ora se distancia para possuir a noção de totalidade.

de “congelar” a pessoa, obstruindo sua fala e, conseqüentemente, o que de mais interior nela habitava.

Por isso, realizei com os professores algumas entrevistas as quais só foram feitas no segundo semestre do ano de 2005, exatamente dois anos após o nascimento deste Projeto de Pesquisa. O primeiro passo foi o de observar muito, sob diversos olhares, tudo o que acontecia na escola, ora na posição de Diretora, ora na do Professor, ora ouvindo o Aluno, o Funcionário da Limpeza e da Cozinha, o Pai, o Supervisor de Ensino, o Diretor Local, o Encarregado de Manutenção, enfim, todos os que permeavam o interior da escola ou que, de alguma maneira, interferiam nela.

As entrevistas foram documentadas somente após o período do encontro, necessário para preparar as pessoas participantes deste trabalho.

Quinze, das dezenove professoras da escola, participaram deste trabalho. Quero já esclarecer que não são simplesmente objetos de pesquisa. Não. Elas fazem parte do grupo-pesquisador (Gauthier 2004, p.135). Os dados que cada uma delas produziu nessa pesquisa já são interpretações do mundo. Interpretações do seu universo docente, dos seus alunos, do grupo de professores, da escola que lecionam, o Centro Educacional SESI 033, de Tremembé, e da própria Instituição a que pertencem: a Rede Escolar SESI-SP.

Não quis me posicionar como alguém que apenas observa o que os professores fazem. Essa posição reflete as mesmas atitudes dos dominantes que colonizavam os dominados e que, *“agora, os observam”* (Gauthier, 2004, p.128). Ao contrário, preferi escrever sobre as representações que construímos juntos em dois

anos e meio de trabalho coletivo. Um trabalho permeado pelos confetos¹² que procurou, antes de tudo, ouvir.

Depois, fui descobrindo na História de Vida dos professores possibilidades de caminhos para a escola enfrentar, de frente, o que não andava bem. A partir das emergências, como nos orienta a Interdisciplinaridade (Fazenda, 1994), as relações entre a equipe docente foram se estreitando: no dia-a-dia cada um foi tomando seu lugar de parceiro do outro e construtor da escola.

Por último, responderam as entrevistas. Já estavam mais livres para deixar que o papel mostrasse o que diziam uns aos outros. O que, de fato, pensavam sobre si próprios, sobre o grupo e sobre a escola.

Mas, afinal, quem são essas professoras? De onde vem? Há quanto tempo lecionam? O contato com o grupo permitiu o levantamento da origem dessas professoras e, concomitantemente com os encontros semanais com o Grupo da Interdisciplinaridade e com sua concepção teórica, passei a olhá-las com outros olhos.

Que olhos? O olhar que tenta enxergar a partir da perspectiva do grupo de professoras. Fazenda, 2001, p.11, afirma que a Interdisciplinaridade *“exige, portanto, na prática uma profunda imersão no trabalho cotidiano”*. Foi o que procurei realizar desde agosto de 2003 até janeiro de 2006, período em que estive no Centro Educacional SESI 033, de Tremembé, como Coordenadora. Foram momentos que permitiram uma imersão no interior da escola, na tentativa de conhecer melhor o grupo de professores.

¹² Confetos (GAUTHIER, 2004, p.139) são as representações dos sujeitos da pesquisa, pautadas nas manifestações originadas não só de seus intelectos, mas de seus corpos. Estão permeados pelas cores, pelos toques, pelos cheiros, pelos sons, enfim, pela arte.

Das quinze professoras que registraram suas reflexões na pesquisa, seis lecionam para os Ciclos I e II (que correspondem aos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental): Andréa, Lê, Lílian, Patrícia, Maria e Luíza, como preferiram se identificar. Lecionam todas as Áreas do Conhecimento, denominados na Rede Escolar Sesi/SP como “Componentes Curriculares Integrados”, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Arte. Não há horário fixo para as aulas. É o professor quem determina o tempo, o espaço e decorrer das atividades de ensino e aprendizagem, considerando as exigências proposta pela Legislação em vigor e a necessidade de duzentos dias letivos e de oitocentas horas de trabalho pedagógico.

Também registraram sua participação nove professoras que lecionam para os Ciclos III e IV (correspondentes aos quatro últimos anos do Ensino Fundamental): Mila, Smilinguido, Mapeclafe, Sunflower, Rosinha, Jardineira, Eliana, Margarida e Pessoa. Estas já são professoras de Componentes Curriculares Específicos, que possuem horários de aulas definidos, com duração de cinquenta minutos e distribuídas conforme a Matriz Curricular¹³ da escola. São elas: duas professoras de Língua Portuguesa, duas de Matemática, uma de História, uma de Geografia, uma de Inglês, uma de Educação Física e uma de Ciências.

Duas professoras trabalham na escola há um ano e oito meses. Outra, há dois anos. Uma há dois anos e meio, outra há três e duas, há quatro anos. Uma professora há cinco anos, outra há oito e outra há dez. Duas trabalham há doze

¹³ A partir do ano de 2004, o Centro Educacional Sesi 033, de Tremembé, estabeleceu a Matriz Curricular sem a disciplina Área Econômica e Secundária, conforme orientações da Legislação em vigor e da Diretoria de Educação Básica do Sesi/SP. Os professores passaram a ter a seguinte jornada semanal para cada turma:

Disciplina	Ciclo III	Ciclo IV	Disciplina	Ciclo III	Ciclo IV
Língua Portuguesa	06	06	Educação Física	03	03
Matemática	05	05	Arte	03	02
Ciências	03	03	Inglês	02	02
História	02	03	Geografia	03	02

anos, uma há dezessete e outras duas há vinte e um anos. Há um dado curioso: duas das professoras que têm cinco e oito anos de trabalho, foram alunas das professoras que trabalham há mais de dezessete anos na escola.

Gauthier (2004) afirma que os grupos sociais organizam-se e manifestam-se, freqüentemente, pelo discurso. Por meio dele exprimem seus desejos, suas vontades, suas necessidades. Nele, também, apóiam seu silêncio, a palavra não dita: seus segredos. Afirma, também, que muitos criam laços que, ao mesmo tempo em que os une, os fortalece e possibilita a criação do que a sociologia chama de cultura de resistência e a psicologia de mecanismos de defesa.

Iniciei um trabalho incipiente de observação do grupo de professoras. Percebi que elas se organizavam e demonstravam uma coerência interna. Os estudos das questões da Interdisciplinaridade, ao mesmo tempo, apontavam-me para a necessidade de me colocar como parceira. Parceira que sempre pergunta, questiona, e se dispõe a olhar a pesquisa sob diversos prismas, ora de dentro, ora de fora, num movimento constante. O meu olhar passou a ver o grupo de professoras da seguinte forma: organizadas em períodos de aulas diferentes (as professoras dos Ciclos I e II lecionam na escola à tarde e as professoras dos Ciclos III e IV pela manhã), percebi que possuíam alguns “códigos” comuns.

O **primeiro código**, bastante nítido, se configurava na preocupação com a escrituração escolar, atribuição funcional do professor da Rede Escolar SESI/SP. Os Diários de Classe e os Planos de Trabalho Docente estavam sempre impecáveis para quaisquer análises. Algo que observei em todos os cinco semestres os quais estive na escola foi o da eleição de um representante do grupo que vinha me pedir a flexibilização no prazo para entrega de algum documento em determinadas épocas. O interessante é que não era sempre o mesmo professor. Diferentes professores, ao

perceberem que um ou outro colega estava com dificuldade para cumprir um prazo, solicitava, em nome do grupo, sua flexibilização.

Fazenda (2003) afirma que a parceria é fundamento de uma prática interdisciplinar. Nas primeiras vezes que esses pedidos aconteceram fiquei intrigada, pensando quais seriam os professores que sempre pediam mais prazos. A medida em que os meses foram passando, passei a verificar (pela constante observação desses documentos) que para cada pedido, a emergência vinha de um lado. E, em todas elas, alguém se prontificava a ajudar. Não porque queriam burlar a ordem do sistema ou se rebelar contra as normatizações da escola, pois a disciplina se constituía como essencial nessa etapa de trabalho. Da entrega da quantidade de faltas dos alunos pelo Professor, dependia o trabalho da Secretária e, conseqüentemente, a publicação das faltas na época correta. As exceções surgiam à medida em que o grupo socializava seu percurso e estabelecia canais saudáveis de comunicação entre si e comigo.

Passei a analisar, também, seus Planos de Trabalho Docente. Geralmente, os professores do Ciclo I (que lecionam para as crianças em processo de alfabetização) os entregavam mensalmente e os demais professores, bimestralmente. Nas leituras desse material, comecei a notar que muitas das atividades propostas para as turmas poderiam ser trabalhadas de forma coletiva, pois, juntas, possuíam uma coerência metodológica. Qual não foi a minha surpresa que, preparando as intervenções para o grupo, deparei-me com a realização coletiva dessas atividades.

No período que antecedia a entrega do Plano de Trabalho Docente pra mim, Coordenadora, as professoras conversavam entre si sobre as turmas e sobre as principais Expectativas de Ensino e Aprendizagem que viam como necessárias para trabalhar naquele período com os alunos. Aí se constituía o **segundo código...**

Compartilhavam seus desejos e estabeleciam, com as contribuições das colegas, o caminho que trilhariam naquele período. Essas conversas geralmente aconteciam na sala dos professores, no horário do intervalo, antes da entrada do período ou logo depois do seu término. Às vezes contavam que se comunicavam, até mesmo, pelo telefone.

Fazenda (2003, p.70) afirma que

nós educadores sempre somos parceiros; parceiros dos teóricos que lemos, parceiros dos outros educadores que lutam por uma educação melhor, parceiros de nossos alunos, na tentativa da construção de um conhecimento mais elaborado.

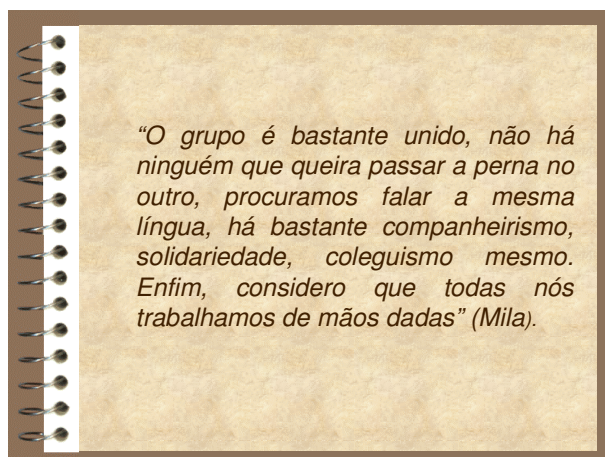
Passei a observar nestes dois “códigos” uma atitude de parceria do grupo de professores frente às emergências que surgiam no decorrer de suas práticas. Era esse o meu olhar que se constituía para com eles.

No segundo semestre de 2005 realizei a Entrevista com essas professoras, conforme mencionei no início do trabalho. Aproveitei a oportunidade - intencionalmente, é claro - para perguntar qual o olhar deles para o grupo de professores do Centro Educacional SESI 033, de Tremembé. Não queria cair na tentação de ser, por um lado piegas, nem por outro, impositora, ao mostrar apenas o meu ponto de vista sobre uma realidade que, quem mais vivenciava, sempre foram elas, as professoras.

Num processo interdisciplinar, é preciso olhar o fenômeno sob múltiplos enfoques, o que vai alterar a forma como habitualmente conceituamos (FAZENDA, 2001, p.18)

Seria muito mais fácil, sob o meu ponto de vista de pesquisadora, olhar a realidade das professoras do Centro Educacional SESI 033, de Tremembé, tentando colher dados e estabelecer um diagnóstico somente sob um prisma. Talvez assim o

fizesse se não me confrontasse com a Teoria da Interdisciplinaridade. Há realmente a necessidade de um movimento interior que nos impele para a ação. Tornava-se uma questão ética tentar enxergar a realidade a partir de outro enfoque. Talvez o mais importante: o enfoque do grupo de professoras. Uma delas afirmou que

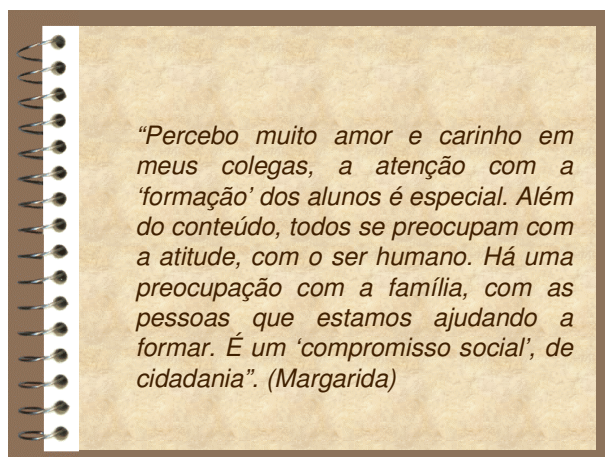


Como Mila, Margarida, outra professora de Ciclos III e IV, que também leciona no período da manhã, apontou a importância do grupo para ela e, sob seu ponto de vista, para a escola. Ela já está há doze anos no Centro Educacional SESI 033, de Tremembé. Preferiu retratar suas representações através desta imagem (figura 01), elaborada por um de seus alunos:

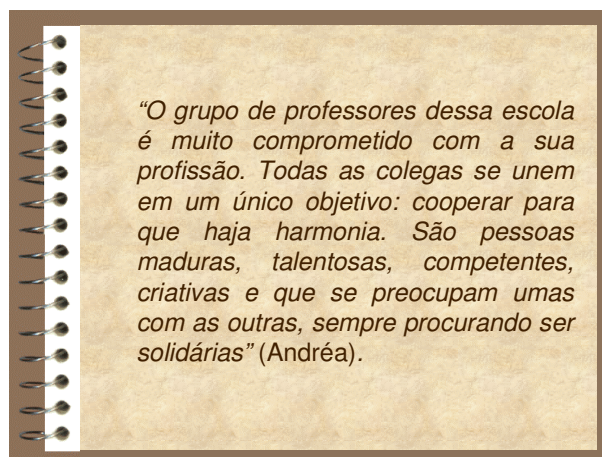


(Figura 01)

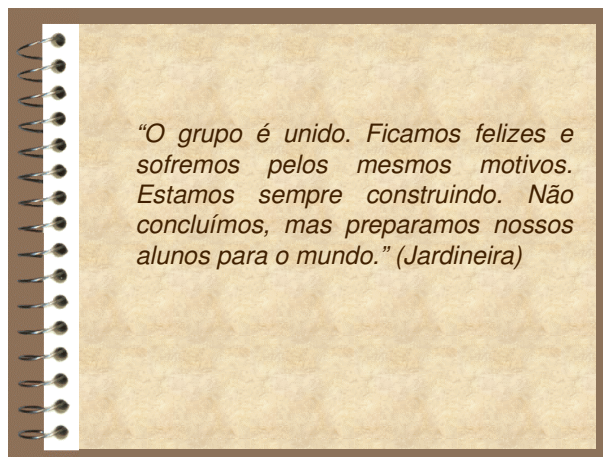
Segundo ela, a imagem traduz suas percepções e vivências no grupo de professoras:



Andréa, uma das professoras mais recentes da escola, cujo trabalho se dá com crianças em processo de Alfabetização, no período da tarde, apontou que



Interessante, também, é contemplar as representações de Jardineira, professora com dezessete anos de trabalho na escola. Ela afirma que

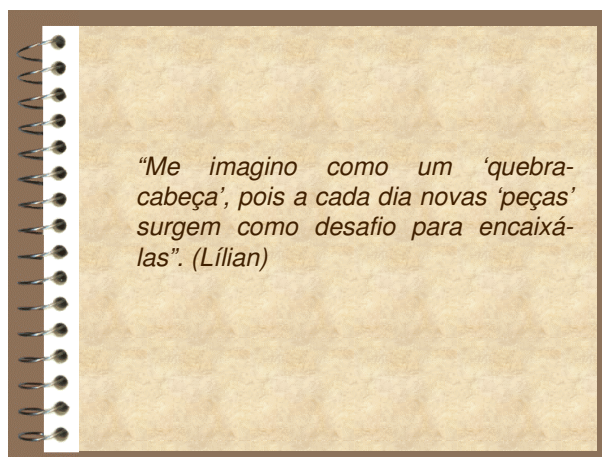


Procurou traduzir suas palavras em uma imagem (figura 02), segundo ela, em construção. Professor e alunos que contemplam um horizonte, cujo caminho é elaborado por eles próprios, conforme segue:

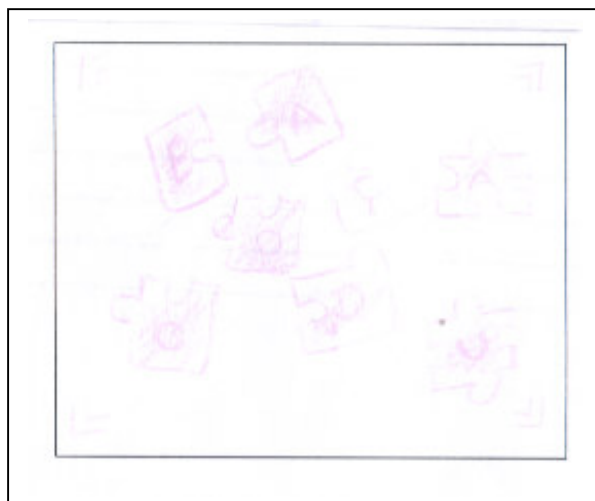


(Figura 02)

Já Lílian, professora há pouco tempo na escola, foi aluna de várias delas, inclusive de Jardineira, e afirmou que, diante do grupo,



Extremamente solícita com o grupo e cativante com os alunos, ela assumiu para si um posicionamento de respeito com as ações do outro. Sua imagem (figura 03) revela um sentimento que não a torna nem melhor nem pior que ninguém, apenas diferente:



(Figura 03)

Para Fazenda, 2001, p.11, *“Cinco princípios subsidiam uma prática docente interdisciplinar: humildade, coerência, espera, respeito e desapego”*.

São princípios que, fundamentados em todo o arcabouço teórico dos vários pesquisadores da Interdisciplinaridade, se manifestam nas atitudes dos professores,

algumas delas descritas acima. Interessante é que tais atitudes não conseguem se manifestar solitariamente. Ao contrário. Elas podem nascer de um professor do grupo, mas, aos poucos, parece contaminar o que está mais próximo, o outro próximo daquele segundo e, assim, sucessivamente, como uma cadeia que se forma e que se constitui em movimento.

Um movimento em cadeia, como este apontado pela Teoria da Interdisciplinaridade, foi o que passei a observar, aos poucos, naquele grupo de professoras. Percebi somente após a coleta desses primeiros dados que elas possuíam um terceiro “código”, traduzido em uma consciência explicitada no discurso falado e, agora, escrito, de que era fundamental trabalharem juntas. O período que sempre passaram naquela escola permitiu a criação de laços. Laços de pertença ao Grupo, à Escola e à Instituição e que, cultivados, lhes garantiriam a “sobrevivência” delas naquele local.

Fazenda, 2001, p.15 afirma que

A Interdisciplinaridade permite-nos olhar o que não se mostra e intuir o que ainda não se consegue, mas esse olhar exige uma disciplina própria capaz de ler nas entrelinhas.

Ler nas entrelinhas exige muita disciplina, constância e, antes de tudo, atenção. Algumas ações das professoras eram muito claras, como no primeiro código - a solicitação coletiva de um prazo maior para a entrega de documentos. Tanto eu, como qualquer outro profissional, perceberia a ação. Já no segundo, a manifestação era demasiado tênue para se perceber. Não existia uma rotina explícita, escancarada. Ela, simplesmente, acontecia e, para poder observá-la, foi preciso, primeiramente, intuir. Ouvindo um professor, observando outro, conversando no intervalo, lendo seus escritos: foram os passos que permitiram a montagem do quebra-cabeça de um texto não-escrito e a escuta da palavra não-

dita. O compartilhar das professoras só se dava em um território seguro, em que pudessem expressar suas conquistas, seus desafios, seus conflitos e suas inseguranças. E isso não podia ser expresso para qualquer um nem em qualquer lugar, afinal, percorria o caminho “*do íntimo e até do segredo*” (GAUTHIER, 2004, p.128).

Esse código os tornava grupo. Ele fundamentava o **terceiro código**: o trabalho coletivo. Esse, se constituía de forma mais explícita, pois era a operacionalização de um processo anterior de reflexão, de diálogo, de troca, de criação. Nesse momento já realizavam com os alunos o que propuseram na etapa anterior. E realizar os projetos com os alunos sempre exige larga exposição do professor. É sua prática sendo experimentada por eles, sendo avaliada, comentada, sugerida e refletida. É um código que se movimenta, que não consegue ficar parado e, como não está sozinho nem ocorre de forma separada dos outros, põe os professores, também, em movimento.

Ivani Fazenda afirma que “*a Interdisciplinaridade pauta-se numa ação em movimento*” (FAZENDA, 2001, p.12). Ora, os “códigos” estabelecidos pelos professores não eram estáticos, se movimentavam constantemente, assim como as ações próprias da Interdisciplinaridade. Começava a ver nessas duas realidades que experimentava ao mesmo tempo - a Teoria da Interdisciplinaridade e a Coordenação do Centro Educacional SESI 033, de Tremembé - uma possibilidade de relação. Eu, como parceira, comecei a me movimentar também.

As primeiras perguntas propulsoras dessa pesquisa começaram a borbulhar primeiramente em mim, depois pareciam saltar das discussões teóricas que participava. Afinal, falávamos de um conhecimento morto ou de pessoas vivas que

poderiam construir esse conhecimento? Passei a somar vários esforços na tentativa de procurar respondê-las.

um OLHAR SOBRE A HISTÓRIA



(PROFESSORA
LÍLIAN)

ENTENDENDO UM POUCO MAIS A
EDUCAÇÃO NO SESI-SP

UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA ENTENDENDO UM POUCO MAIS A EDUCAÇÃO NO SESI/ SP

Fazenda, 2001, p.12 afirma que

Todo projeto interdisciplinar competente nasce de um lócus bem delimitado; portanto, é fundamental contextualizar-se para poder conhecer. A contextualização exige que se recupere a memória em suas diferentes potencialidades, resgatando assim o tempo e o espaço no qual se aprende.

O grupo de professoras do Centro Educacional SESI 033, de Tremembé, demonstrou atitudes marcantes fundamentadas na parceria. No entanto, a constituição do grupo também apontou para uma possibilidade de se resguardarem, por meio dos “códigos”, acima descritos, como mecanismos de defesa, algo que as legitimava e confirmava suas ações enquanto professoras daquela escola.

Precisei, então, não mais me ater somente no Centro Educacional SESI 033, de Tremembé, já que não é uma escola isolada, independente das demais. Ao contrário, pertence a uma Rede Escolar, com duzentas e onze outras escolas caminhando sob as mesmas diretrizes e seguindo as mesmas orientações. Era preciso entender um pouco mais da cultura do SESI no Estado de São Paulo e, por meio dela, adentrar mais profundamente em sua trajetória educacional.

Procurando informações importantes na infinidade de materiais que a Entidade possui, encontrei-me diante de um leque de possibilidades. Poderia analisar a História da Entidade, desde o estabelecimento das Indústrias no Brasil e a

criação das primeiras Associações Industriais no país que deram origem a FIESP¹⁴ e, conseqüentemente, ao Sesi e sua trajetória de comprometimento com a Educação. Poderia também focar minhas discussões nas mudanças educacionais ocorridas desde a fundação do Sesi em 1946, permeando os objetivos da Educação de Jovens e Adultos e os objetivos do Ensino Fundamental ao longo desses sessenta anos de história que, sem dúvida, muito influenciaram a trajetória dos professores do Centro Educacional Sesi 033, de Tremembé, pois muitos possuem vários anos de Instituição.

Preferi começar a reflexão a partir de duas perguntas, complementares entre si:

- ✓ Que Educação é essa que o Sesi-SP tem hoje? De onde vem essa Educação?

Percebi também que essas perguntas não se inscreveram soltas na pesquisa. Ao contrário. Elas se fundamentam na questão inicial, que se repete como um refrão ao longo de cada idéia discutida e trabalhada: são pessoas vivas ou um conhecimento morto que dialogam? Quem inscreve o Sesi-SP como uma Instituição cuja prioridade também está em oferecer serviços educacionais de qualidade? Que trajetória de educação é essa? Foi percorrida dentro de uma vivência de conhecimento morto? Ou são pessoas vivas, autores, que a constrói?

Em 2003, o Sesi-SP publicou seus Referenciais Curriculares e os distribuiu para todos os Centros Educacionais e Centros de Educação Infantil situados no

¹⁴ A Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, a FIESP, Associação criada em 1931 por empresários influentes das principais Indústrias do Estado, no intuito de obedecer a Legislação em vigor que obrigava a sindicalização das associações industriais existentes, nas quais o trabalhador também deveria ter seus direitos assegurados. Desde então, participa dos principais movimentos políticos do país, influenciando também outros setores, como a economia. A partir da FIESP outros Sistemas foram criados: primeiramente o SENAI – Serviço de Aprendizagem e Industrial - em 28 de agosto de 1942. Em 25 de junho de 1946 foi criado o Sesi – Serviço Social da Indústria – implementado como um serviço de assistência social e de educação moral e cívica.

Estado de São Paulo. Este documento contém uma síntese dos Movimentos Curriculares da Rede Escolar SESI-SP ao longo da história, as fundamentações teóricas que norteiam o trabalho pedagógico dos professores, possibilitando a operacionalização do processo de ensino e aprendizagem, a concepção de criança, adolescente e homem que se pretende formar para qual mundo e sociedade. É um documento que norteia o Fazer Pedagógico de todos os professores dos Centros Educacionais e Centros de Educação Infantil que oferecem, como Modalidade de Ensino, a Educação Básica.

Segundo a Carta de Apresentação do próprio documento, endereçada aos professores da Rede Escolar e assinada pela Gerente de Supervisão de Ensino¹⁵, e pela Diretora de Educação Básica do SESI-SP¹⁶, o processo de sua elaboração, anterior ao ano de 2003, quando de sua publicação e distribuição interna, foi assim constituído:

(...) os Referenciais curriculares da rede escolar SESI-SP, produto de uma construção coletiva entre consultorias externas e educadores da rede, durante o ano de 2001, nasce inicialmente como versão preliminar, explicitando as referidas concepções para um fazer pedagógico norteado por esses referenciais. No ano de 2002 os professores vivenciaram a versão preliminar do seu fazer pedagógico e durante os encontros de formação houve ampla discussão dessas vivências, resultando em reelaborações, o que contribuiu para validar a possibilidade de um fazer pedagógico norteado por esses referenciais. (RCRESSP, 2003, p.05).

¹⁵ Maria José Zanardi Dias Castaldi é Professora Mestre, Gerente da Gerência de Supervisão de Ensino – GESE – da Diretoria de Educação Básica da Rede Escolar SESI-SP desde a década de 90.

¹⁶ Amélia Inácio Pereira de Magalhães é Professora, Diretora da Diretoria de Educação Básica – DEB – da Rede Escolar SESI-SP desde a década de 90. Antes deste período atuou como chefe da Divisão de Ensino Fundamental da própria Entidade.

Desde então, todo o trabalho desenvolvido pelos professores está pautado neste documento. Porém, nem sempre foi assim.

Analisando a trajetória da Educação no Sesi-SP, percebo alguns vestígios extremamente importantes para compreender um pouco mais sobre a organização do grupo de professoras do Centro Educacional Sesi 033, de Tremembé. Esses vestígios parecem se traduzir em alguns lampejos. Para Fazenda, 2001, p.23

Os vestígios apresentam-se ao pesquisador não como verdades acabadas, mas como lampejos de verdade. Cabe ao investigador decifrar e reordenar esses lampejos de verdade para intuir o que seria a verdade absoluta, total, os indícios do caminho a seguir.

Esses lampejos são necessários para compreender o Sesi dentro da perspectiva educacional. Prefiro denominar esses lampejos como *pontos de luz*. Pontos que iluminam a construção de um diagnóstico do ensino na Rede Escolar Sesi-SP e a possibilidade do desenvolvimento de um Projeto Interdisciplinar. Não posso analisar a Instituição como um todo, pois além dos serviços de Educação, a Entidade oferece muitos outros, como Esportes, Saúde, Lazer e Cultura, cada um com uma trajetória interna muito própria, específica. No entanto, desde a sua criação há sessenta anos, em 1946, há alguns aspectos do Sesi que merecem ser revisitados. São vestígios que a Teoria da Interdisciplinaridade ajuda a compreender.

Em 1942, quatro anos antes da criação do Sesi, foi criado, a pedido do governo federal, o SENAI (GUMIERO, 2002, p.31). Seu objetivo maior era a formação de mão-de-obra para a Indústria, contribuindo para a diminuição da migração no Brasil, visivelmente influenciada pela crise mundial estabelecida pela Segunda Grande Guerra.

Este pode ser considerado o **primeiro ponto de luz**, necessário para uma melhor compreensão da pergunta “De onde vem a educação oferecida pelo Sesi-

SP?”. Este lampejo nos remete a outro, pautado nos objetivos explícitos pela Legislação ao aprovar a criação do SESI.

Em 25 de junho de 1946, o presidente Eurico Gaspar Dutra assinou o Decreto Lei nº. 9.403, criando o Serviço Social da Indústria – SESI - com a finalidade de

estudar, planejar e executar direta ou indiretamente, medidas que contribuam para o bem-estar social dos trabalhadores na indústria e nas atividades assemelhadas, concorrendo para a melhoria do padrão geral de vida no país, e, bem assim, para o aperfeiçoamento moral e cívico e o desenvolvimento do espírito de solidariedade entre as classes (Decreto Lei nº. 9.403, Art. 1º in GUMIERO, 2002, p.105, anexo 2).

Semelhantemente aos objetivos explícitos na criação do SENAI, o Decreto Lei que legitimou o SESI estabelecia suas finalidades fundamentais, tidos como o **segundo ponto de luz** nesse caminho de compreensão da cultura que envolve a educação no SESI-SP. A primeira finalidade, atender aos trabalhadores das indústrias, influenciando de maneira positiva no seu bem-estar, incluía, também, a prestação de serviços educativos, a princípio para os próprios trabalhadores. Alguns anos depois, para seus filhos e dependentes. A segunda finalidade sublinhava o dever do aperfeiçoamento moral e cívico. Este, além de conter uma visão política, apresentava um objetivo econômico implícito: formar trabalhadores para o mercado de trabalho industrial.

Procurando atender a tais finalidades o SESI iniciou suas atividades educativas na década de 40 (mais precisamente em 1947), com a prestação de serviços educacionais para Jovens e Adultos. De acordo com os registros da própria instituição, existia um objetivo maior que o de apenas alfabetizar os analfabetos de 15 a 45 anos.

A lacuna deixada por eles em seu progresso pessoal e, conseqüentemente, para a sociedade, fazia com que o olhar da Entidade fosse mais profundo, traduzido na necessidade de

dotá-los não apenas do domínio das técnicas elementares (leitura, escrita e cálculo), mas desenvolver-lhes hábitos e atitudes, facultando-lhes os elementos que lhes permitam viver vida mais completa e mais feliz, e de forma a adaptar-se com mais facilidade à modificação de seu meio (RCRESSP, 2003, p.11).

Sempre seguindo criteriosamente as determinações da Legislação em vigor e pautado nos objetivos acima descritos, o SESI logo ampliou seus serviços educativos, também, para o Ensino Fundamental, na década de 50. Primeiro criou alguns Centros Educacionais, oferecendo os primeiros quatro anos do Ensino Fundamental. Em seguida, passou a oferecer, também, os quatro últimos anos de escolaridade.

Nesse processo, em fevereiro de 1959, foi criada a Divisão de Educação Fundamental (DEF). Sua diretora¹⁷, nomeada no mesmo mês, tinha algumas atribuições que apresentam **o terceiro ponto de luz**:

- ☞ *planejar, organizar e dirigir os cursos de Educação Fundamental e outras atividades que contribuíssem para o seu desenvolvimento;*
- ☞ *organizar, instalar e dirigir bibliotecas de acordo com as necessidades do SESI, ouvindo o respectivo Diretor no tocante à Biblioteca especializada de cada Divisão;*
- ☞ *realizar estudos sobre a Educação Fundamental;*
- ☞ *planejar e promover, periodicamente, conferências e seminários para debates e esclarecimentos sobre problemas educacionais relacionados com seus objetivos;*
- ☞ *colaborar na organização de exposições educativas e na realização de solenidades cívicas (GUMIERO, 2002, p.44).*

Interessante analisar as atribuições da primeira Diretora de Educação do SESI-SP. Desde o final da década de 50, percebe-se uma grande preocupação da Entidade com as questões disciplinares, técnicas e metodológicas que permeiam a Educação. Verifica-se, também, a explícita necessidade de promover o acompanhamento das discussões teóricas travadas no âmbito acadêmico da formação de professores, bem como sua implicância no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, suas conseqüências reais nas salas de aula, com os alunos.

A partir da década de 60, a Educação no SESI-SP teve como objetivo principal proporcionar Educação Fundamental e Educação Fundamental Supletiva. Seguiu as determinações da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que exigia que *“as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes”*¹⁸ (Gumiero, 2002, p.46).

Novamente se mostra de forma bastante clara que havia uma preocupação com o cumprimento legal das determinações do Governo. A partir da LDB 4.024/61 a ampliação dos serviços educativos oferecidos pelo SESI no Estado de São Paulo começou a se efetivar.

Fazenda, 2003, p.64 afirma que

Enquanto proposta, a interdisciplinaridade no ensino exige a participação do educador na construção de uma política educacional que, ao invés de negar o passado e com ele suas propostas, o compreenda e reconstitua.

Estes três lampejos de verdade, próprios e únicos da Rede Escolar SESI-SP, não podem ser negados na formulação desse diagnóstico do Centro Educacional

¹⁷ Maria Braz, nomeada em 06/02/1959 pelo então Diretor Regional do SESI/SP, Antonio Devisate, foi a primeira Diretora Regional da Divisão de Educação Fundamental.

SESI 033, de Tremembé. Ao contrário. Os objetivos da criação do SESI e do SENAI e as atribuições da primeira Diretora de Educação da Entidade são preciosíssimos no conjunto da trajetória educativa da Instituição. Constituem o cerne de uma história que não pode ser negada, nem tampouco, mudada subitamente, como se nunca tivesse existido.

A Teoria da Interdisciplinaridade nos ensina que o “velho”, ou seja, a história, precisa ser compreendida para, depois, ser reolhada e (quem sabe, se preciso for) reorganizada. Porém, não é este o objetivo deste trabalho. Na História do SESI procuro entender a lógica da Educação no Centro Educacional SESI 033, de Tremembé, não sua reformulação.

O ato de funcionamento do Centro Educacional SESI 033 foi publicado no Diário Oficial em 1961, no turbilhão desses acontecimentos na Rede Escolar SESI-SP. Esta foi uma escola que acompanhou, de perto, muitas transformações. A começar pela contratação de professores e da efetividade da supervisão dos técnicos da DEF, sobretudo nas questões de escrituração escolar e prática de ensino.

Com a promulgação da L.D.B. 5.692/71 o acompanhamento nas escolas passou a ser ainda maior, pois mudanças significativas no currículo exigiam um acompanhamento mais constante. Aqui aparece o **quarto ponto de luz**. A medida em que muda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mudam, também, as Diretrizes da Entidade. Embora seja uma Instituição Particular de Ensino, criada e mantida pela Indústria e, por isso, gratuita para os alunos, a educação oferecida pelo SESI-SP está subordinada a uma legislação maior, a qual deve acompanhar para

¹⁸ Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024, de 20/12/1961, Título VI, Da Educação de Grau Primário, Capítulo II, Do Ensino Primário, artigo 31.

poder se manter viva. Assim foi na década de 60, com a Lei 4.024/61, na década de 70, com a Lei 5.692/71 e na década de 90, com a Lei 9.394/96.

Na década de 70, ainda, é importante mencionar que existiu uma fusão dos Centros Educacionais com os Centros de Artes Industriais¹⁹ criando, na Parte Diversificada do Currículo das Escolas, uma possibilidade de formação de mão-de-obra para as indústrias. Os objetivos propostos para tal modalidade organizativa se constituíam no sentido de:

- ☞ *melhorar e ampliar os conhecimentos adquiridos na escola primária;*
- ☞ *desenvolver as habilidades das mãos, criando o gosto pelos trabalhos manuais;*
- ☞ *desenvolver o gosto artístico e decorativo; criação de hábitos e atitudes saudáveis;*
- ☞ *propiciar informação profissional e orientação na escolha da atividade futura* (GUMIERO, 2002, p. 76).

Os técnicos da DEF²⁰ decidiram promover estudos de reflexão com a intenção de renovar a antiga concepção de ensino e realizar a formação do currículo a partir das propostas da nova legislação, demonstrada por meio do humanismo educacional, valorização do sentimento, da arte e da promoção da iniciação para o trabalho. Tomaram como primeira atitude distribuir a carga horária de aulas nas escolas: seriam 20 aulas semanais, com duração de cinquenta minutos cada. Da mesma forma, começaram a efetuar o preenchimento da nova documentação

¹⁹ Os Centros de Artes Industriais, criado em parceria com o Governo do Estado de São Paulo em 1957, ofereciam dois anos de estudo após o término do Ensino Primário propiciando a iniciação para o trabalho. A partir da década de 70, com a criação de uma Matriz Curricular para as escolas do Sesi-SP, os trabalhos desenvolvidos no CAI foram adaptados para a Parte Diversificada do Currículo, conforme a necessidade de cada escola, traduzidas em “Área econômica primária: agricultura, criação de animais; Área econômica secundária: metalurgia, madeira, artes gráficas. cerâmica, couro, plástico, têxtil, eletricidade, fotografia; Área econômica terciária: comércio, administração, contabilidade, bancos e valores” (GUMIERO, 2002, p.83).

²⁰ DEF – Divisão de Ensino Fundamental.

escolar, estabelecendo normas para as matrículas, notas bimestrais, médias finais e épocas para exames.

A trajetória da educação na Rede Escolar Sesi-SP procurou acompanhar o próprio percurso da educação no país. A LDB nº.5.692/71 afirmava que seus objetivos fundamentais eram propiciar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. Mais uma vez, em sua trajetória de vida, o Sesi-SP não negou suas origens: manteve o cerne de sua criação – o atendimento às necessidades das indústrias, de seus trabalhadores e dependentes.

Transcorreram vinte e cinco anos entre a L.D.B. 5.692/71 e a L.D.B. 9.394/96. É um período longo, se pensarmos em uma Instituição com cinquenta anos de existência na época. Período em que muitas verdades internas se instituíram, muitas escolas foram criadas e muitas pessoas foram ingressando no sistema.

Fazenda, 2001, p.18 afirma que

As fontes novas de saber, vivenciadas no conhecimento interdisciplinar, permitem-nos facilmente reconhecer que a estrutura na qual vivemos é reflexo de outras épocas, gestadas no passado.

Assim também a Educação do Sesi-SP não é fruto do presente. Possui uma vasta trajetória, construída a partir dos ideais de algumas pessoas vivas, que os traduziram, após muita luta, nos trâmites legais que a constituíram. Foram vinte e cinco anos até a promulgação da L.D.B. nos moldes que conhecemos e vivenciamos hoje. Corremos o risco de achar que a Educação no Sesi-SP permaneceu estática, desde a década de 70. Se fosse constituída somente por um conhecimento morto, aqueles das minhas memórias, pode ser que sim.

Acredito, no entanto, que foi a existência de muitas pessoas vivas que permitiu que o saber disseminado pela Rede Escolar não se estigmatizasse, mas que tomasse um certo movimento. Não que só existissem os vivos, ansiosos por mudança. Certamente nem todos se propuseram a olhar constantemente para as práticas das escolas. Porém, da mesma forma, é também certo que muitos abriram seus olhos diante do avanço tecnológico, das necessidades vindas da própria sociedade em que as escolas estão inseridas, apontadas em 96, com a nova Lei.

A Interdisciplinaridade ensina que as transformações necessárias em educação constituem-se em um processo semelhante ao da formação de uma borboleta. A metamorfose é, de certa forma, lenta, porém necessária, pois faz parte da própria trajetória de vida – e sobrevivência – da natureza:

Mas o processo de metamorfose pelo qual passamos, e que fatalmente conduzirá a um saber mais livre, mais nosso, mais próprio e mais feliz, é um processo lento, que exige uma atitude de espera, não uma espera passiva, mas vigiada (FAZENDA, 2001, p.18).

Percebi que foram vinte e cinco anos de espera vigiada, cuidada no estudo, na observação de práticas, no estabelecimento de normas, na disciplinaridade de procedimentos, extremamente necessários para a organização de uma Rede Escolar com vastas dimensões.

A Educação que o SESI-SP propõe hoje para seus professores é resultado – provisório - de uma longa história. A provisoriedade do conhecimento impera registrada em seus Referenciais Curriculares, publicados no ano de 2003. A necessidade de sua construção coletiva, permitindo que os professores também sejam autores de suas práticas e parceiros dos teóricos, também.

Alguns registros presentes nestes Referenciais Curriculares permitiram que eu desconstruísse alguma de minhas antigas verdades, as da época da escola, em que acreditava que ela só podia ensinar um conhecimento morto.

Como relembra Fazenda, 2003, p. 61, ao afirmar que a escola passou a ensinar

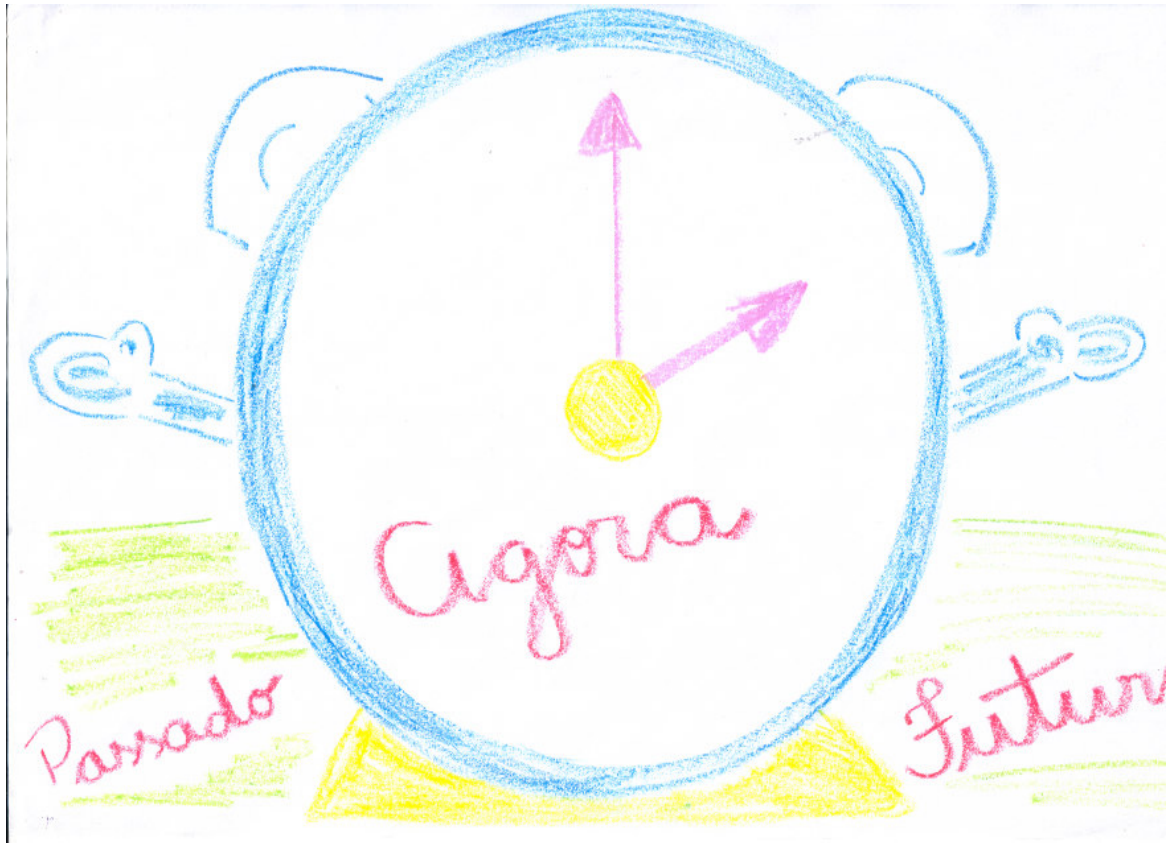
(...) uma massa de conteúdos disforme que o professor aprendeu num livro-texto (usado como 'bíblia') e a exploração de exercícios padronizados que têm conduzido o aluno à reprodução parcial do aspecto particular de uma verdade relativa.

Pude verificar que a Rede Escolar Sesi-SP, acompanhando as mudanças que levaram à promulgação da nova L.D.B., na década de 90, e as reflexões no sentido de transpor um ensino meramente conteudista, também passou a olhar o seu interior, refletindo sobre as implicações que teria a partir daí:

Surgiram necessidades próprias, aliadas a novos pensamentos oriundos de diferentes instâncias – professores, coordenadores, técnicos em educação, pais, alunos, diretores e dirigentes, que, atuantes nesse sentido, ora como agentes de mudança, ora como de resistência, contribuíram para a abertura do diálogo a respeito de questões pertinentes ao processo de gestão, estruturação, ensino e aprendizagem (RCRESSP, 2003, p.13).

É sobre esse diálogo que desejo falar um pouco. Nas conversas com os professores, este momento histórico do Sesi-SP vivido por eles, apareceu, também, em suas falas. Na tentativa de discutir um pouco mais essa questão, percorri um pouco a história, sublinhando importantes mudanças ocorridas na Entidade a partir da década de 90.

TRANSFORMAÇÃO



[MARIANA]

MOVIMENTOS A PARTIR DE UM DESEJO
CURRICULAR

TRANSFORMAÇÃO MOVIMENTOS A PARTIR DE UM DESEJO CURRICULAR

Muitas mudanças ocorreram no Sistema Escolar SESI/SP, como em muitas outras Instituições Educativas, em função da implantação da LDB 9394/96²¹, dos Parâmetros Curriculares Nacionais²² e da Resolução nº. 02/98²³. No entanto, para o SESI-SP foi de grande importância a publicação da Resolução nº. 132/98²⁴. Por meio dela, a Entidade passava a deter o direito de ter uma Supervisão Própria, elegendo Supervisores de Ensino, responsáveis por determinados grupos de Centros Educacionais e Centros de Educação Infantil.

A então DEF - Divisão de Ensino Fundamental - teve sua nomenclatura transformada em DEB – Divisão de Educação Básica, que no ano de 2000, se transformou em Diretoria de Educação Básica. A Supervisão Delegada conferiu à Entidade certa autonomia na construção dos processos e permitiu que em 1998 fosse registrado no Conselho Estadual de Educação o novo Regimento Comum da Rede Escolar SESI-SP.

²¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394, aprovada em 20 de dezembro de 1996.

²² Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, publicados pela Secretaria de Educação Fundamental em 1997.

²³ Resolução n.º 02, aprovada em 07 de abril de 1998, pelo Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, instituindo as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental.

²⁴ Resolução n.º 132, de 02 de junho de 1995, pelo Processo n.º 678/95 do Conselho Estadual de Educação, altera a denominação de Divisão de Educação Fundamental para Divisão de Educação Básica e atribui à Rede Escolar SESI/SP competências ao órgão de Supervisão Delegada e cria os cargos de Supervisores Técnicos em Educação.

Essa mudança deu início a uma transformação no interior da DEB. As Gerências de Educação Infantil e Ensino Fundamental passaram a habitar um único lócus. O Departamento Regional iniciou o movimento de olhar para a necessidade de oferecer Formação Continuada aos professores da Rede, efetivada em 2001, fruto do movimento iniciado com a reelaboração coletiva do Regimento, em 1998. De seriação, as escolas passaram a se organizar em Ciclos de dois anos de duração, a partir de 1999.

Em 2003, foi publicado pela Rede os Referenciais Curriculares da Rede Escolar Sesi-SP, com o objetivo de nortear as práticas em todas as escolas. Sua construção contou com a participação dos professores, coordenadores, supervisores e consultores pedagógicos, contratados para orientar os processos, conforme mencionamos no capítulo anterior.

É desse diálogo com os demais segmentos da Educação no Sesi-SP, introduzido a partir da implementação da Supervisão Delegada, que pretendi iniciar nossa discussão.

Segundo Fazenda, 2001, p.11

Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão.

No movimento iniciado em 1997, com os estudos para a mudança no Regimento Comum da Rede Escolar Sesi-SP, foi preciso usar como meio para a análise teórica esses dois fundamentos da Interdisciplinaridade: os aspectos ocultos do ato de aprender e os aparentemente expressos.

Os professores de todas as escolas da Rede Sesi-SP, inclusive os de Tremembé, foram convidados a apresentar as necessidades reais de mudança na

organização do ensino da Rede, principalmente por se tratar de uma exigência apontada pela Legislação. Prova disso, foram as modificações estruturais que passaram a vigorar a partir da aprovação do Regimento pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

As principais, segundo a fala dos professores do Centro Educacional SESI 033, de Tremembé, puderam ser resumidas assim:

☞ Passagem da Seriação para a organização do ensino em quatro Ciclos com dois anos de duração cada um, em um Sistema de Progressão Continuada.

☞ Atribuição de duas menções para o aluno, ao invés da sistemática numérica de notas. Dentro de uma abordagem de Avaliação que considera três dimensões (Diagnóstica, Formativa e Somativa), o professor atribui ao aluno as Menções PS (Progressão Satisfatória), se o aluno aprendeu, e PI (Progressão Insatisfatória) se o aluno não aprendeu.

Aparentemente expressa está a participação dos professores nas reflexões sobre as questões regimentais da Rede Escolar SESI-SP. Quais seriam, então, as dimensões ocultas desta ação? Os professores realmente colocaram as suas questões, as que verdadeiramente fazem parte de seus desejos e de suas vontades?

Para Fazenda, 2005, p. 14-15,

A pesquisa que denominamos interdisciplinar na educação nasce de uma vontade construída na escola. Seu nascimento não é rápido, exige uma gestação prolongada, uma gestação na qual o pesquisador se aninha no útero de uma nova forma de conhecimento – a do conhecimento vivenciado, não apenas refletido; a de um conhecimento percebido, sentido, não apenas pensado (...).

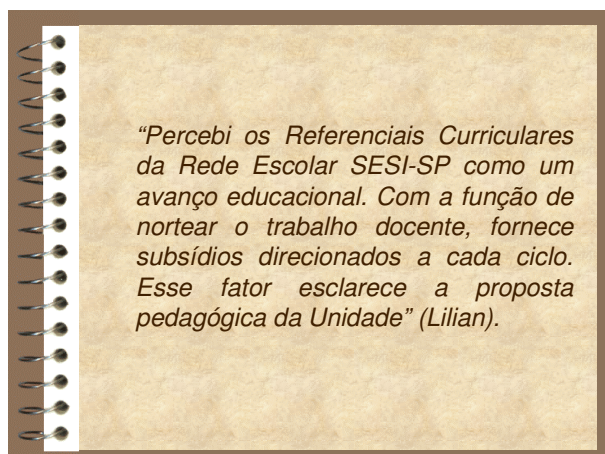
Ora, uma pesquisa construída no interior da escola pressupõe ouvir as pessoas – vivas – que nela habitam. Neste caso específico, os professores. As

práticas neste espaço só se realizam fundadas em um conhecimento vivido, construído, fundamentado. Para a Interdisciplinaridade os pensamentos e reflexões só ganham sentido quando transportados para a ação.

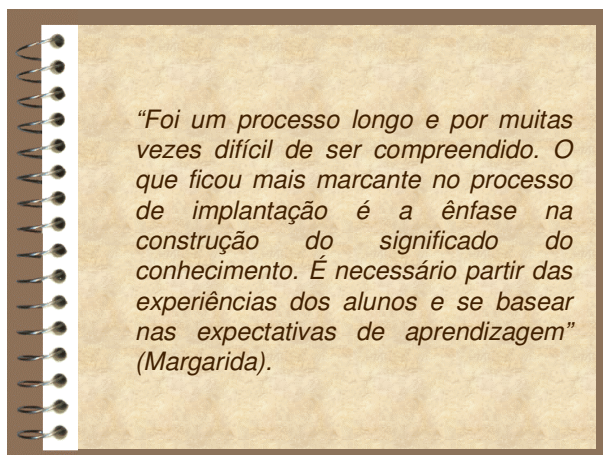
Passaram-se quatro anos entre as reflexões sobre a mudança no Regimento Comum da Rede Escolar SESI-SP, em 1998, e o início das problematizações sobre a transformação curricular da Entidade, em 2001. Novo século, novos paradigmas se instalaram no mundo e no universo educacional. As escolas foram convidadas a refletir sobre as implicações de um novo currículo que começava a se formar na Rede. Analistas Pedagógicos, sob a supervisão de um grupo de Consultores Pedagógicos contratados para este fim, passaram a fazer algumas visitas às escolas no intuito de colherem as necessidades e representações dos professores acerca dessa mudança.

Dois anos se passaram da reflexão à publicação dos Referenciais Curriculares. Desde então, os professores participam de quatro formações anuais com os Analistas Pedagógicos, no sentido de receberem orientações metodológicas. Tais Encontros também se pautam na discussão de temáticas pertinentes ao seu universo docente, possibilitando a troca entre professores de escolas próximas, denominadas Pólos de Formação.

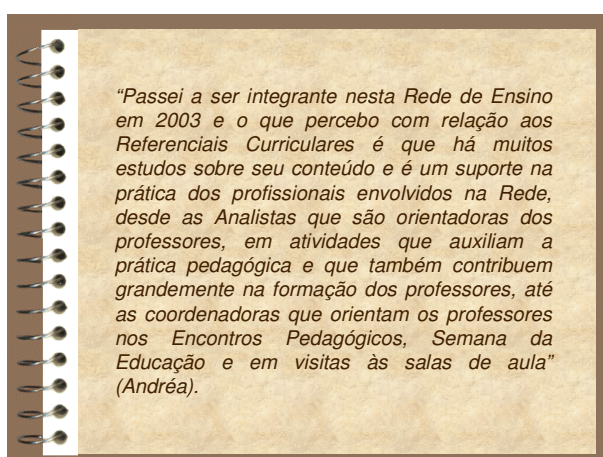
Alguns professores registraram suas representações sobre esse momento de implantação dos Referenciais. Uma delas, Lílian, professora de Ciclo II, afirmou que



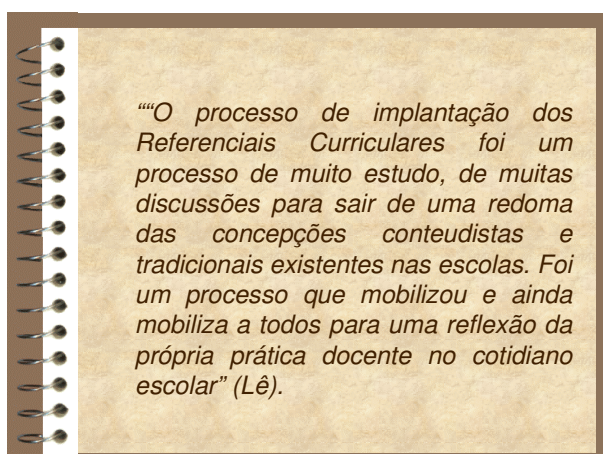
Para Margarida, professora de Ciclo III e IV:



Andréa, professora de Ciclo I, recente na escola, registrou a seguinte representação:



Lê, professora de Ciclo I, que está há oito anos na escola e teve como professores alguns de seus atuais colegas, afirmou que



São quatro professoras que registraram suas representações sobre o impacto que as mudanças curriculares tiveram sobre uma escola da Rede Escolar Sesi-SP no início do século XXI. São falas marcadas por suas Histórias de Vida, pela História da Escola, o Centro Educacional Sesi 033, de Tremembé, e também pela própria trajetória da Entidade Sesi-SP e seu processo educacional.

São professoras que revelaram alguns lampejos de verdade sobre mais um momento relevante da história da Instituição: sua transformação curricular. São representações que mostraram as concepções teóricas que fundamentam e estruturam essa nova maneira de olhar o conhecimento, o ensino e a aprendizagem. São falas, cujas vozes ecoam pelas paredes da escola e transmitem o pensamento do professor, vivo em seu fazer, no ofício cotidiano que lhe consome tempo, energia e força. São reflexões pelas quais não permitem negar as potencialidades docentes, denominados pela Interdisciplinaridade de “talentos”. É a fonte de sentido jamais estanque porque sabe, ainda que intuitivamente, o valor de um gesto feito, ou de uma palavra falada e ouvida, ou até mesmo um profundo silenciar. Estes não ficarão somente ali. De certa forma, e com bastante certeza, ecoarão na eternidade.

interdisciplinaridade



[Aluno]

É TRATADA NESTE MOMENTO DE
MUDANÇA?

INTERDISCIPLINARIDADE É TRATADA NESTE MOMENTO DE MUDANÇA?

Logo que assumi a Coordenação do Centro Educacional SESI 033, de Tremembé, em agosto de 2003, a escola recebeu doze exemplares dos Referenciais Curriculares da Rede Escolar SESI-SP. O documento, impresso em dois volumes, continha no primeiro, bastante denso, os Referenciais Curriculares, e no segundo volume, um pouco menor, intitulado "Introdução ao Fazer Pedagógico", uma coletânea dos Procedimentos Metodológicos, já aplicados pelos professores de alguns Centros Educacionais e Centros de Educação Infantil da Rede SESI-SP, para orientar o trabalho desenvolvido nas escolas e, também, indicações de espaços culturais, extra-escolares, que poderiam ser utilizados pelos professores em todo o Estado de São Paulo.

O material, devidamente catalogado, passou a ficar disposto na escola para consulta e empréstimo aos professores, que precisariam tê-lo como referência em seus Planos Docentes. Meses mais tarde, a escola recebeu o material em CD Room, o que facilitou a reprodução para os professores. Já era possível ter os Referenciais em seus microcomputadores.

Iniciei com os professores a observação e análise do material impresso. A primeira "tentação" foi a de olhar somente para as páginas que davam referência a sua área do conhecimento, com as Unidades Significativas, Metas e Expectativas de

Ensino e Aprendizagem para os diferentes Ciclos de Estudos. Passada essa primeira "tentação", fomos descobrindo, também, o implícito das palavras configuradas nesses Referenciais Curriculares.

Um ponto que chamou bastante a atenção do grupo de professores foi a valorização dos objetivos da Rede Escolar SESI-SP. Dos seis Objetivos postos pela Diretoria de Educação Básica do SESI-SP, escolhi um deles para permear as discussões:

Desenvolver uma educação de qualidade, possibilitando ao aluno sua formação integral como pessoa, num processo contínuo em todas as dimensões humanas, extrapolando o conhecimento científico e abrangendo também as atitudes, a imaginação, o respeito ao outro, o apreço por si mesmo e pelos demais, e ainda a capacidade para assumir compromissos (RCRESSP, 2003, p.15-16).

Desenvolver uma Educação de Qualidade é um dos grandes objetivos da Rede Escolar SESI-SP. Isso se mostra concretamente no esforço realizado pela Entidade, desde o processo de Seleção dos Professores até a contratação de uma equipe de Consultores para auxiliar na elaboração de seus Referenciais Curriculares. Interessante foi perceber que "Educação de Qualidade" é concebida pela Rede Escolar SESI-SP não como simples acúmulo de conhecimento científico historicamente constituído. Não. Pelos registros documentados nas escolas, considera-se "Educação de Qualidade" a própria Formação Integral do aluno. É rompida a concepção da criança e do adolescente como "tábula rasa", à espera do professor que, mestre do saber, lhe depositaria conhecimentos.

A educação é concebida como um processo, cujo desenvolvimento ocorre à medida que o aluno se desenvolve, também, enquanto pessoa. São consideradas suas necessidades, suas aptidões, suas atitudes diante das inúmeras situações propostas pela vida, muitas delas, adversas. Para enfrentá-las, princípios básicos

como o respeito, a honestidade, a sinceridade e a responsabilidade deverão, também, ser desenvolvidos com os chamados "conteúdos escolares".

Ora, a capacidade para assumir compromissos só é desenvolvida quando o aluno vivencia situações em que possa "treinar" para tal. A escola é o ambiente favorável para estes experimentos, para estes treinos. No convívio com os colegas, com professores e funcionários, as oportunidades vão surgindo e, com elas, a possibilidade de aprendizagem, seja pela intervenção do professor ou pelas atitudes dos colegas. É na escola, também, que o professor cria intencionalmente situações nas quais o aluno pode também desenvolver a dimensão de atitudes necessárias para o seu desenvolvimento integral.

Novamente os pontos de luz reaparecem para mostrar os indícios dos princípios da Interdisciplinaridade presentes na Instituição. Parto do quatro últimos pontos de luz já expressos no trabalho, do diagnóstico dos aspectos presentes na Rede Escolar SESI-SP. A partir de agora, estes pontos se revelam em alguns princípios da Teoria da Interdisciplinaridade.

Quinto ponto de luz: indícios de Parceria...

Uma proposta que considere esse nível de educação não está fundamentada em um trabalho individualista, solitário. Ao contrário. Procura em seus pares a ajuda necessária para construir "com", para realizar algo coletivo, em equipe. A Interdisciplinaridade categoriza essa ação como "*condição de sobrevivência do conhecimento educacional*" (FAZENDA, 2003, p.69), objeto de estudo e vivências constantes: o pressuposto da Parceria.

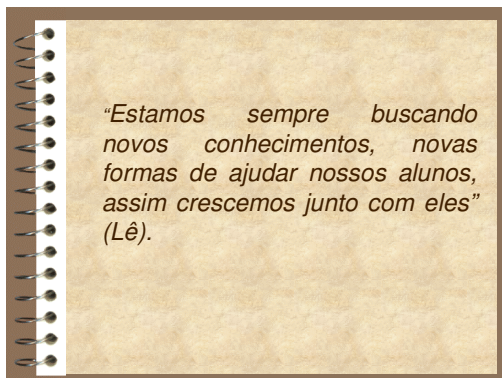
A vida (...) prolonga-se na confluência das outras tantas vidas, que também são curtas, que também são breves, mas que na sua confluência podem se alongar, se eternizar (FAZENDA, 2003, p.69).

Para Fazenda (2003), a parceria permite ao professor partilhar não somente o conhecimento cognitivo, mas também tudo o que o rodeia. Por ela, é possível a criação de um ambiente, cujos ideais da própria vida sejam compartilhados. Isso só se torna possível quando o grupo de professores passa a perceber a concepção de mundo, de homem e de sociedade que desejam formar e, a partir daí, passam a assumir as mesmas aspirações. Somente a partir das definições filosóficas, políticas e ideológicas colocadas à razão, torna-se possível assumir uma postura concreta de trabalho em parceria.

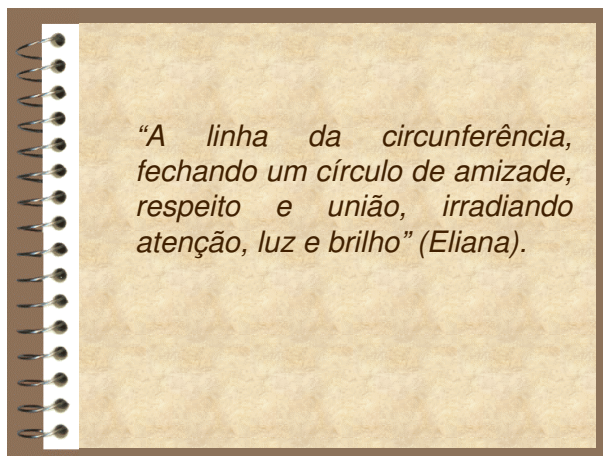
Esta afirmação assume uma postura bastante concreta em determinados grupos, pois, segundo Fazenda, 2003, p. 69-70, a Parceria permite

a possibilidade de que um pensar venha a se complementar no outro. A produção em parceria, quando revestida do rigor, da autenticidade e do compromisso, amplia a possibilidade de execução de um projeto interdisciplinar.

A professora Lê, em um de seus depoimentos na Entrevista, apresentou um olhar sobre o trabalho desenvolvido pelo grupo de professores da escola que oferece algumas “pistas” – ou pontos de luz - sobre a possibilidade do desenrolar de um trabalho em parceria:



Uma das professoras de Matemática, recém chegada à escola, sobre este aspecto afirmou que poderia comparar o grupo de professores do Centro Educacional SESI 033, de Tremembé, com:



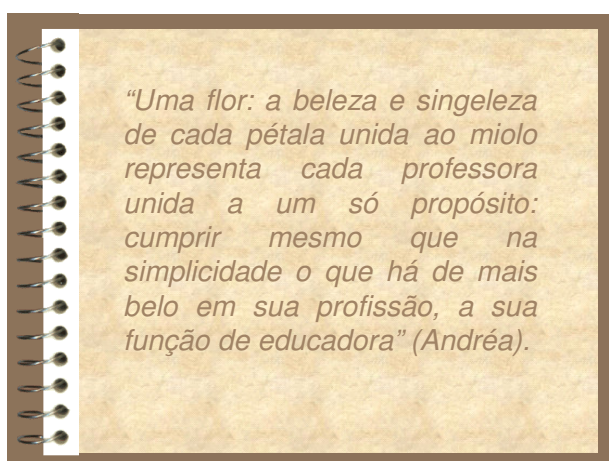
É bastante certa a impossibilidade em detectar se um grupo de professores, uma escola ou mesmo uma Rede de Ensino desenvolve um Projeto em Parceria somente pelo depoimento de seus professores. As falas são indícios de que algo acontece no interior da escola, algo que pode permear os princípios da Teoria da Interdisciplinaridade, já mencionados neste trabalho: humildade, coerência, espera, respeito e desapego. Para Fazenda, 2001, p. 13,

Alguns atributos são próprios de tais princípios, os determinam ou identificam. São eles a afetividade e a ousadia que impelem às trocas intersubjetivas, às parcerias.

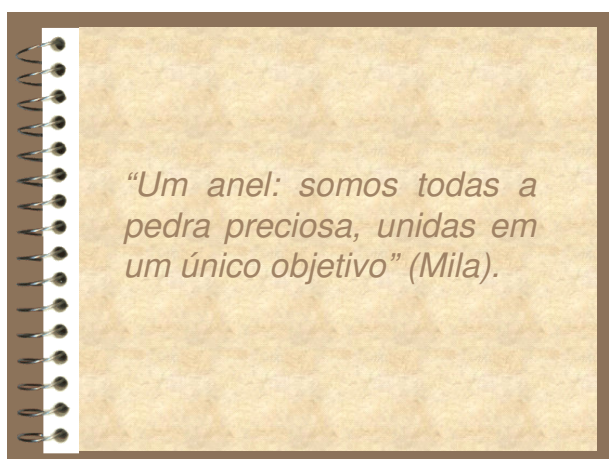
Afetividade e ousadia são características que permeiam o campo da ação. Ação esta que pode até ser observada por alguém externo ao grupo, porém jamais pode, desse alguém, receber qualquer juízo de valor. Seria arrogante demais. Apenas o próprio grupo pode, de fato, validar tais características em seu cotidiano.

Gauthier (2004, p.132) ensina que o grupo pode falar de diversas formas. Uma delas pode se dar por meio da metáfora. Para ele, a metáfora é *“um potente instrumento de identificação do sentido que os sujeitos projetam no mundo”*. As metáforas surgidas no grupo de professores apresentam indícios de suas conexões, de sua organização, dos seus desejos, projetos e aspirações. São elas que podem nos mostrar a ousadia presente na constituição do grupo, bem como a possibilidade de descobrir uma história e, a partir dela, as possibilidades de caminhar.

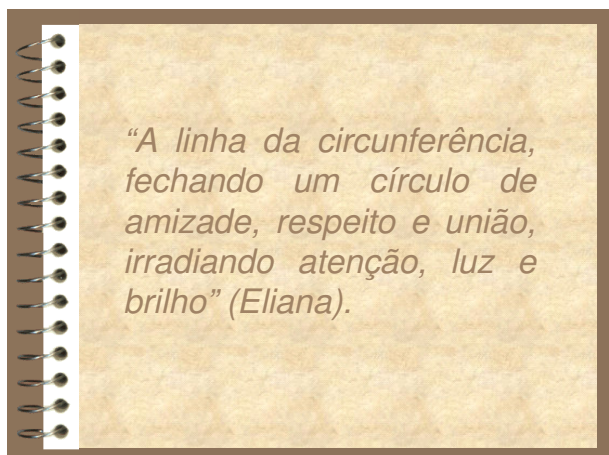
Escolhi três depoimentos das professoras, nos quais as metáforas aparecem. O primeiro deles, feito pela professora Andréa, retrata a imagem de uma flor:



Já Mila, professora de Educação Física, preferiu traduzir suas percepções na figura de um anel:



Eliana, por sua vez, procurou expressar-se a partir de sua área de conhecimento, a matemática:



Da mesma forma que permitem a constituição de metáforas coletivas nos grupos de professores, os Referenciais Curriculares da Rede Escolar SESI-SP, ao deixarem explícitos em seus objetivos o desejo de constituir uma Educação de Qualidade, contribuindo para a formação integral do ser humano, consideram outro princípio fundamental da Interdisciplinaridade: a coerência.

Sexto ponto de luz: propostas fundamentadas na Coerência...

Compreendida como Princípio da Teoria da Interdisciplinaridade, a coerência considera a efetividade de um conhecimento encarnado, impossível de ser compreendido de maneira fragmentada, desvinculada da vida, da história, do cotidiano.

Os Referenciais Curriculares da Rede Escolar SESI-SP (2003, p.20-21) afirmam que

A realidade para o educando é algo que vai adquirindo sentido gradativamente, vai se estruturando de modo significativo à medida que avança na incessante busca do conhecimento. O todo não é a simples soma das partes. É necessário pensar os fatos como partes ou como pequenas totalidades que integram um conjunto maior.

Para a Interdisciplinaridade, a noção de todo realmente já não pode mais ser concebida como simples soma das partes. Se assim o fosse, seria possível compará-la, de maneira muito simplista, a uma salada de frutas. Poderia se colocar várias frutas picadas, em qualquer quantidade e medida, em um recipiente com um pouco de suco e a comida já estaria pronta. Na escola várias partes de um determinado conteúdo se juntariam, conforme relações comuns e a Interdisciplinaridade estaria feita.

Quando se compreende que o todo não é a simples soma das partes, consegue-se vislumbrar um sentido para o conteúdo. Descobre-se, nele, a sua essência. Percebe-se que, da salada de frutas, tem-se também o caldo, cuja essência de cada uma das frutas está presente e, por elas, constitui-se um produto novo, único; formado pela unidade das partes.

Para Fazenda, 2001, p. 14,

Além do desenvolvimento de novos saberes, a interdisciplinaridade na educação favorece novas formas de aproximação da realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas.

Não é possível, portanto, pensar uma educação que não considere o homem em sua totalidade. Já não é mais admissível conceber que nosso aluno veja somente as sombras que lhe são mostradas. Não. A realidade urge verosamente pois

está presente em suas vidas. Ao mesmo tempo, nossos alunos anseiam por um conhecimento construído, criado, vivido na sua intensidade, próximo do que no cotidiano vivenciam.

Sétimo ponto de luz: um Olhar que contempla a totalidade...

Diante das inúmeras transformações pelas quais a Rede Escolar SESI-SP enfrentou nos últimos anos, desde a efetivação da Supervisão de Ensino delegada à Entidade pelo Conselho Estadual de Educação, dando grande autonomia às práticas educativas, o universo cultural e social dos alunos e dos próprios professores se configuram em uma proposta concreta, conforme segue:

Deslocando essas considerações para o terreno da escola e concebendo o conhecimento como um dos modos que o ser humano dispõe para se apropriar do mundo, somos forçados a aceitar que as diferentes áreas do conhecimento que integram o referencial curricular nada mais são do que o corpo de conhecimento sobre a realidade tematizada, o modo como o ser humano percebe a realidade. As áreas do conhecimento nos fornecem visões parciais da realidade. Daí que esta só pode ser apreendida em sua totalidade a partir de uma abordagem interdisciplinar do conhecimento (RCRESSP, 2003, p.21).

A Rede Escolar SESI-SP considera a importância da abordagem interdisciplinar do conhecimento. Deixa essa afirmação de forma bem explícita em seus Referenciais Curriculares, como um marco – muito forte – em sua concepção teórica, sobretudo nas questões referentes ao conhecimento, ao ensino e à aprendizagem.

Os estudos realizados atualmente no Brasil por pesquisadores do GEPI têm apontado para um urgente estabelecimento de um projeto interdisciplinar em

educação²⁵. Esses estudos revelam a necessidade de, primeiramente, se aprofundar nas questões teóricas da Interdisciplinaridade e, a partir daí, estabelecer uma prática que a considere em cada ação, tanto na sala de aula, com os alunos, quanto na formação de professores, no relacionamento entre os pares. O próximo passo, consequência desse processo, é a efetivação de pesquisas interdisciplinares.

Todas as pesquisas caminham com os cinco princípios da Interdisciplinaridade: humildade, coerência, espera, respeito e desapego (FAZENDA, 2001). Neles, vislumbram um outro princípio, que os envolve e direciona: o olhar. Olhar o objeto de estudo de diferentes lugares e sob diferentes perspectivas. Não se satisfazer somente com uma versão dos fatos. *“Olhar o que não se mostra e alcançar o que ainda não se consegue. Isso envolve uma nova atitude (...)”* (FAZENDA, 2001, p.29).

Uma nova atitude que não se conforma. Ao contrário, mexe-se. Escuta tudo o que pode ser ouvido ao seu redor. Presta atenção nos detalhes, tenta ler nas entrelinhas. Volta a escutar, agora na tentativa de ouvir o não-dito, o calado, o possivelmente silenciado. O olhar que, atento, procura fazer diferente do apresentado pelos cantos. Não porque se apegue a modismos. Ao contrário. Porque consciente e responsável de seu papel humano, profissional e social, é capaz de se deixar afetar e, afetando-se, pode afetar o seu entorno.

Para Fazenda, 1999, p. 13,

É necessário recuperar a alegria de olhar, de ter olhos quando os outros os perderam, não se submeter à humilhação, sentimento de inferioridade, escravo de um falso valor que, quando exaltado, aniquila, mas quando visto sob outro olhar, é capaz de recuperar a harmonia da alegria desfeita.

²⁵ FAZENDA, 2000, 2001, 2003, 2005, 2006.

Tocar em dimensões como a alegria, pode ser piegas se não se estiver bem fundamentado. No entanto, há que se concordar que a alegria é uma virtude, essencialmente humana, que nos persegue continuamente. É reflexo de nossas realizações, é consequência de nosso caminhar, de nossas lutas e conquistas. Quando pensamos em uma Educação de Qualidade, que considera a totalidade do ser humano, o seu desenvolvimento e formação integral, a alegria precisa ser novamente aprendida a ser olhada. Olhando-a intencionalmente, como parte do processo de escolarização, novas portas podem ser abertas, novos horizontes vislumbrados e, conseqüentemente, novas práticas estabelecidas. Um novo olhar que coloca professor e alunos como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, construtores de um currículo, de fato, mais vivo.

Oitavo ponto de luz: o diálogo, propulsor de uma atitude interdisciplinar.

Os Referenciais Curriculares da Rede Escolar Sesi-SP, 2003, p.21, ainda apontam que

A interdisciplinaridade também pressupõe diálogo, não só entre os diferentes campos do conhecimento, que, sem dúvida, são tributários da disciplinaridade, mas também entre o professor e os alunos.

A partir do momento em que estes Referenciais Curriculares consideram que a Interdisciplinaridade, na sua concepção, possui o diálogo como característica fundante, permite um direcionamento nas relações em sala de aula. Para a concepção de ensino e aprendizagem da Rede, o diálogo não se dá somente entre os diferentes Componentes Curriculares, mas entre os sujeitos que se interagem no interior da escola: professor e alunos.

Propor o diálogo como referência em uma Proposta de Ensino para uma Rede Escolar com vastas dimensões é, sem sombra de dúvidas, uma atitude bastante ousada. Isso porque são consideradas aproximadamente duzentas escolas espalhadas por todo o Estado de São Paulo, com realidades muito específicas, desde organização predial até o nível sócio cultural dos alunos. Estabelecer o diálogo como condutor do processo de ensino e aprendizagem nestas escolas significa propor uma nova forma de enxergar o conhecimento, sua partilha, construção, reflexão e sistematização.

Ferreira, 1985, p. 162, afirma que o diálogo é a *“fala alternada entre duas ou mais pessoas; conversação”*.

Conceber o ensino nessa proposta supõe romper com as minhas memórias de escola. Aquelas memórias que sempre me trouxeram um conhecimento morto, passível somente de transmissão. Contemplar o diálogo como mola propulsora de um Projeto de Ensino significa permitir que professor e aluno conversem sobre o conhecimento o que, embora seja ultrapassado em discussões acadêmicas, ainda se constitui um longo e árduo caminho em muitas salas de aula.

O grupo de professores do Centro Educacional SESI 033, de Tremembé, pareceu-me apegar-se nessa dimensão da Proposta da Rede. Intuitivamente compreenderam que só conseguiriam dialogar com os alunos se comesçassem a fazê-lo entre si.

No Vale do Paraíba, interior de São Paulo, exercita-se o provérbio: *“Faça o que eu mando, mas não faça o que eu faço.”* O movimento que os professores iniciaram na escola configurou-se de maneira totalmente contrária a esse dito. Parecia que tentavam, ainda que aos poucos, romper com a perspectiva do

conhecimento morto. A escola precisava manter-se viva, como os alunos, como eles próprios.

Ainda na década de 90, os estudos da Interdisciplinaridade no Brasil revelaram a importância do diálogo nas relações existentes no interior das escolas, a fim de torná-las cada vez mais vivas.

O diálogo supõe para que realmente ocorra uma atitude de abertura, uma relação de reciprocidade, de amizade e de receptividade que basicamente só poderá ocorrer se houver antes uma intenção de conhecer o outro (FAZENDA, 1994, p.56).

O movimento que instaura uma rotina pautada pelo diálogo na escola exige uma resposta individual e, ao mesmo tempo, coletiva. Depende tanto de cada professor como de todo o grupo de professores. É um movimento que inicia interiormente, partindo de uma atitude a qual vai tomando forma aos poucos, de maneira consciente e gradativa, como uma espiral que cresce e se expande, sem jamais perder de vista seu nascimento. Se assim o fizesse, seria destituída de sua origem.

A espiral interdisciplinar, tal como na física, por exemplo, não se completa linearmente, e sim pontualmente. Os pontos da espiral se articulam de forma gradual, não de uma única vez, mas todos os pontos que aparecem têm a ver com os que os antecederam” (FAZENDA, 2001, p.23).

Esse movimento só pode ser constituído se houver coerência no trabalho da equipe de professores. Coerência interna, nos objetivos pessoais, profissionais, correlacionados com a Proposta de Ensino da Rede Escolar SESI-SP, consideradas

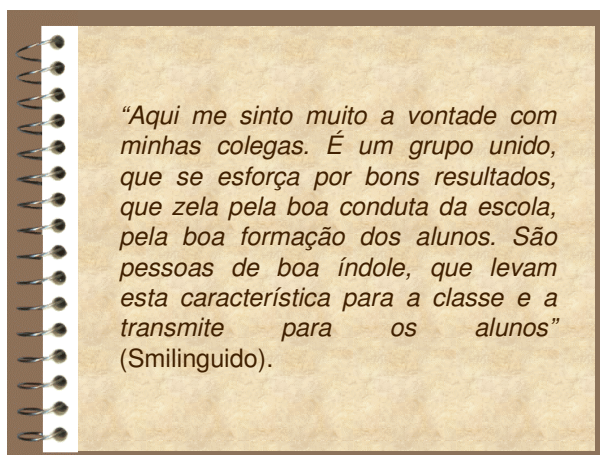
a diversidade cultural e a realidade da escola. São indicadores que permeiam os pontos dos quais nasce a espiral daquela escola, daquele grupo de professores.

De acordo com a Teoria da Interdisciplinaridade, a espiral só nasce dentro de um ambiente no qual as pessoas assumem uma atitude interdisciplinar. Para Fazenda, 1994, p.82, a Atitude Interdisciplinar é

uma atitude diante de alternativas para conhecer mais em melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida.

O ambiente da escola pode ter dois tipos de decoração, se assim fosse escolher: uma bem fria, cujas cores retratam um conhecimento morto, sem possibilidade de relação, construção ou partilha; e uma decoração quente, que traduz o exercitar da reflexão, ação, reflexão sobre a ação, fala, escuta, trabalho em grupo, movimento de uma escola composta por pessoas vivas, que conseguem dialogar entre si, com seus alunos e com os teóricos iluminadores de suas práticas.

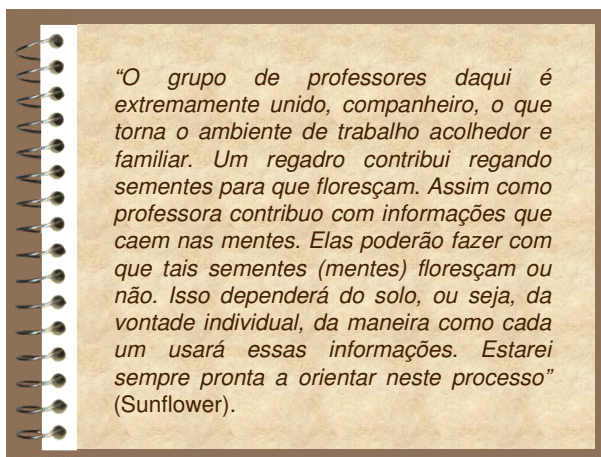
Quando falamos em Atitude, recordo-me do depoimento de uma professora



de Ciclos III e IV, que leciona no período da manhã:

Quando nos Referenciais Curriculares aparece a proposta do desenvolvimento de um trabalho pautado no diálogo, há uma compreensão cognitiva da necessidade dessa ação. No entanto, isso não é garantia para que se efetive na prática. No Centro Educacional SESI 033, de Tremembé, há indícios desta prática. Os professores, entre si, organizaram um ambiente propício para essa vivência. A partir dele, as ações pareciam contaminar a escola, num movimento que os abraça e, abraçando-os, abraça os alunos e todos os que nela habitam.

A mesma representação aparece no depoimento de Sunflower, também professora de Ciclos III e IV, no período da manhã:



Uma Educação pautada no diálogo permite ao professor perceber seu papel dentro do processo educativo. Consciente de que é necessário orientar o aluno em seu caminhar, oferecendo oportunidades para falar, ouvir ou duvidar, o professor se coloca como mais um parceiro desse processo. Entende que é preciso despertar no aluno a responsabilidade e o gosto pelo aprender. Visualiza a possibilidade de tornar-se autor e, consigo, tornar o aluno co-autor de suas próprias vivências. Aos

poucos, essa prática vai tomando corpo no interior da escola, contagiando todos os que dela se alimentam e alimentando os que dela participam.

Esses quatro indicadores – ou lampejos de verdade que aparecem nas entrelinhas dos Referenciais Curriculares da Rede Escolar Sesi-SP: parceria, coerência, olhar de totalidade e diálogo – remetem-me a uma questão muito própria dos estudos da Teoria da Interdisciplinaridade em que me envolvia no ano de 2005: Que Interdisciplinaridade é essa da qual falamos? Por muitas vezes tentei ouvir se essa também era a questão do grupo de professores do Centro Educacional Sesi 033, de Tremembé. Nenhum indício que me convencesse. Nenhuma fala que me desse pistas. Parecia ser esta uma questão minha, necessária para a coerência interna da pesquisa. Importante na compreensão de como a Interdisciplinaridade é tratada pela Rede Escolar Sesi-SP nesse período de mudança curricular.

Quando leio os textos abaixo transcritos dos Referenciais Curriculares da Rede Escolar Sesi-SP, presente nos capítulos intitulados “Relevância e significado do Ciclo I na formação do cidadão” e “Justificativa da aproximação das áreas do conhecimento”, percebo uma preocupação bastante visível com as questões ligadas à metodologia, ao saber fazer a Interdisciplinaridade. São eles:

Dos pressupostos enunciados decorre uma organização curricular em que as áreas do conhecimento devem assumir uma dimensão interdisciplinar, não fazendo sentido concebê-las de forma estanque e fragmentada (RCRESSP, 2001, p.81).

Ao nos deparamos com a realidade vivenciada pelos alunos, percebemos o conhecimento como um todo articulado, sincrônico, e não fragmentado em disciplinas. Justifica-se, assim, nossa opção por uma proposta que supere as barreiras entre as diversas áreas do saber, estabelecendo um currículo que conceba a aprendizagem de forma relacional e significativa, elementos estruturadores do conhecimento em rede (RCRESSP, 2003, p.112).

A preocupação com uma Educação de Qualidade não está expressa somente nos textos teóricos que, postos nos Referenciais Curriculares, passam por discussões com os grupos de professores. Percebo esse olhar quando eles revelam o não escrito, mas que, mesmo assim, claramente está dito. Dar vida a uma Educação de Qualidade exige um olhar atento ao que ocorre no interior da sala de aula, aos seus desdobramentos metodológicos.

A Interdisciplinaridade, aqui, é concebida dentro da ação. Para os Ciclos I e II não há professores especialistas para cada disciplina. Um único professor acompanha uma turma por dois anos – a duração do Ciclo –, lecionando todas as áreas de conhecimento. Nos primeiros quatro anos de escolaridade, os Componentes Curriculares são Integrados. Cabe ao professor permitir que tais componentes dialoguem entre si e estabeleçam para a criança uma aprendizagem com sentido.

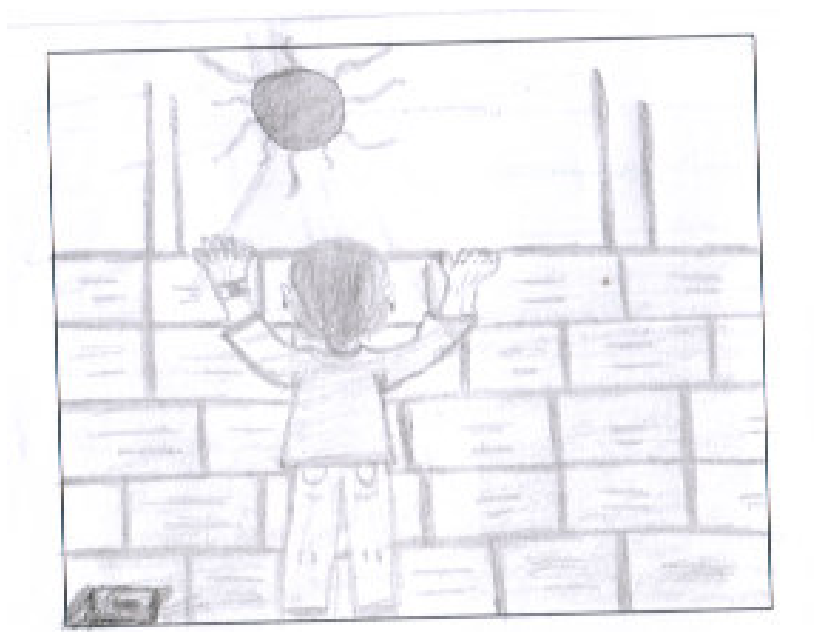
Para Fazenda (1994, 2001, 2003, 2005, 2006), a Interdisciplinaridade é uma categoria de ação. Ela pressupõe três dimensões do saber: o **saber saber**, próprio da epistemologia do conhecimento, o **saber fazer**, altamente ligado a questões de ordem metodológica e o **saber ser**, dimensionado para questões ontológicas, expressas na dimensão existencial.

No Brasil, a Interdisciplinaridade assume nas pesquisas, na formação de professores e no ensino a característica de existir por estas três dimensões. Por elas, vislumbra um ensino cada vez mais encarnado, mais real, um ensino vivo.

Epistemologia, metodologia e ontologia caminham juntas, interligadas. Ora uma, ora outra assume posição de destaque. No entanto, todas as dimensões se alimentam de sua especificidade, cada vez mais profundamente, para produzir um

resultado harmônico, mais próximo da essência da educação: a formação do homem em sua totalidade.

DIÁLOGO



(PROFESSORA JARDINEIRA)

AS DISCIPLINAS E A INTERDISCIPLINARIDADE
BRASILEIRA

DIÁLOGO

AS DISCIPLINAS E A

INTERDISCIPLINARIDADE BRASILEIRA

A Interdisciplinaridade apresenta algumas propostas de ordem metodológica para o ensino. Compreende a totalidade do conhecimento, considerando as dimensões próprias de cada uma das disciplinas que a escola, ao longo de sua existência, se propôs a ensinar, legitimadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Para ela, a escola precisa trabalhar com um conhecimento vivo, que tenha sentido para os que nela habitam: professores e alunos. O processo pedagógico precisa se fundamentar no diálogo. Diálogo entre as pessoas e entre as disciplinas.

Hoje, mais do que nunca, reafirmamos a importância do diálogo, única condição possível de eliminação das barreiras entre as disciplinas. Disciplinas dialogam quando as pessoas se dispõem a isto (...) (FAZENDA, 2003, p.50).

Eliminar as barreiras entre as disciplinas é um gesto de ousadia, uma tentativa de romper com um ensino transmissivo e morto, distante dos olhos das crianças e dos adolescentes que correm pelos corredores das escolas. A Rede Escolar SESI-SP submeteu-se a esse gesto ao repensar seu currículo no final da década de 90, construindo seus Referenciais Curriculares. E então? As mudanças estruturais permitiram que as de ordem organizacional acontecessem? As disciplinas

superaram suas barreiras e puseram-se lado a lado nas salas de aula? E as pessoas? Professores, funcionários e alunos renderam-se ao diálogo?

Na tentativa de responder a estas perguntas, estabeleci dois movimentos: o primeiro, feito agora, é o de proporcionar uma conversa entre alguns princípios da Teoria da Interdisciplinaridade com algumas propostas dos Referenciais Curriculares da Rede Escolar SESI-SP: o diálogo entre as disciplinas. O segundo movimento se dará no sentido de enxergar esse percurso entre as pessoas que materializam as disciplinas: os professores.

Nas diferentes disciplinas há sempre mais de uma possibilidade metodológica de organização das aulas. A Interdisciplinaridade oferece algumas reflexões, fruto das pesquisas realizadas ao longo de vinte anos no interior de escolas públicas e privadas, que permitem a eleição de um outro olhar sobre a transposição das barreiras que tendem a se levantar diante da tênue linha que caracteriza a especificidade de uma disciplina. Perpassando sobre algumas delas, a tentativa será de retirar, tanto da Interdisciplinaridade Brasileira quanto do proposto pelos Referenciais Curriculares da Rede Escolar SESI-SP, alguns lampejos de luz que incitem a discussão. Para isso foram utilizados os escritos produzidos pela Teoria da Interdisciplinaridade no Brasil e a fundamentação do ensino de cada Área de Conhecimento da Rede Escolar SESI-SP propostas para os Ciclos III e IV²⁶.

Os alunos dos quatro últimos anos de escolaridade da Rede Escolar SESI-SP possuem professores especialistas nas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física e Inglês. Embora todas façam parte de uma única proposta, que abrange uma visão de homem, de

²⁶ De uma maneira geral, os princípios que norteiam a prática pedagógica nos Ciclos I e II na Rede Escolar SESI-SP com vistas à Interdisciplinaridade, foram discutidos no capítulo anterior, ao propor a análise de como a Interdisciplinaridade é tratada pela Rede neste período de mudança.

educação, de mundo e sociedade, possuem especificidades conceituais que, compreendidas em sua profundidade, lhe garantem autonomia para “saltar” para as demais áreas (FAZENDA, 2003). Nesse sentido, analisaremos cada uma das disciplinas propostas, na tentativa de proporcionar um diálogo entre elas.

Para Fazenda, 2003, p. 61

*o ensino de **história** deve procurar cultivar valores, atitudes e hábitos que libertem o indivíduo do isolamento cultural ao qual a civilização ocidental o condenou. Nesse sentido, a história, vista sob perspectiva interdisciplinar, deve ser mais que simples ordenação seqüencial e manuseio de certos materiais para consulta, deve plantar a semente do futuro pesquisador e do cidadão que luta por seus direitos e deveres, enfim, por sua liberdade (grifo nosso).*

Permitir que o aluno perceba-se pesquisador, consciente da responsabilidade e consequência de seus atos, é romper com a concepção de um conhecimento morto, fragmentado. Os Referenciais Curriculares da Rede Escolar Sesi-SP (2003, p. 290), apontam o desejo de caminhar sob essa perspectiva quando, ao discorrer sobre “A História no contexto histórico”, afirmam que:

(...) torna-se primordial uma maior coerência da concepção da escola como espaço possível de produção da cultura escolar, no qual o aluno é portador de um saber, cuja mediação será realizada pelo método dialético e pela relação dialógica que garantam o estudo e a indicação de propostas para as transformações sociais.

O aluno, no cotidiano da sala de aula, vai aprendendo a participar consciente, na sua inteireza, das propostas sociais, a começar das que lhe atingem diretamente, como a organização da escola. Assim se faz, pouco a pouco, cidadão que, consciente de deveres e direitos, tem a possibilidade de torná-los concretos por suas ações.

A Interdisciplinaridade também propõe uma maneira de enxergar a **Geografia** na sala de aula. Para ela,

A geografia, vista interdisciplinarmente, ao lado das habilidades de descrever, observar e localizar pode contribuir também para um processo de comparação que conduza a novas explicações (FAZENDA, 2003, p.62).

O desenvolvimento de habilidades e competências é uma das grandes preocupações da Rede Escolar Sesi-SP. Vários momentos de estudos coletivos têm sido realizados para se discutir a importância de preparar o aluno para acompanhar as transformações ocorridas ao seu redor, participando de maneira consciente, coerente e responsável.

Nessa perspectiva, os Referenciais Curriculares da Rede Escolar Sesi-SP, nas metas e expectativas de ensino e aprendizagem para o ensino da Geografia, abrem um grande leque de possibilidades para o professor desenvolver um trabalho encarnado, vivo, com sentido na escola. Para eles

É impossível dissociar o estudo das paisagens naturais dos efeitos da ação humana no meio ambiente ou ainda estudar a composição da identidade nacional sem tocar na questão do preconceito, da discriminação e no respeito ao outro. Temas como industrialização, urbanização, relação campo-cidade, ficam descontextualizados se não for discutido o papel de cada um na sociedade de consumo, as condições de trabalho e a saúde do trabalhador, as condições de vida no campo e na cidade, bem como as distinções de raça e sexo no mercado de trabalho (RCRESSP, 2003, p.311).

Trabalhar com temáticas atuais permite o desenvolvimento de comparações entre realidades diferentes. Possibilita ao aluno questionar, pôr em dúvida determinadas verdades e, a partir delas, elaborar explicações. É nesse exercício de pergunta e pesquisa, de possibilidades de respostas (que podem ser diferentes, não precisam ser iguais às esperadas pelo professor) que o aluno constrói a capacidade

de argumentar, de refletir e inferir sobre determinada realidade. É no repensar constante da prática, no diálogo entre os professores e com os teóricos que as concepções vão se formando e, com elas, a própria formação do aluno.

Esta decisão impacta, também, no ensino de disciplinas consideradas clássicas por décadas e que, tradicionalmente, foram associadas essencialmente à memorização. É o caso da **Matemática**.

Para a Interdisciplinaridade,

(...) ensinar matemática é, antes de mais nada, ensinar a 'pensar matematicamente', a fazer uma leitura matemática do mundo e de si mesmo. É uma forma de ampliar a possibilidade de comunicação e expressão, contribuindo para a interação social, se pensada interdisciplinarmente" (FAZENDA, 2003, p.62).

A Matemática é, sem dúvida, uma outra forma de linguagem. Totalmente presente no cotidiano, precisa ser compreendida antes de aplicada, movimento contrário do qual a escola ensinou por décadas.

O modo como ela é experienciada nas escolas reflete não só o que acontece nos horários de aula. Dependendo de como é concebida, seu acolhimento – ou rejeição – é altamente percebido (por quem for um pouco mais atento) nos corredores da escola, no intervalo das aulas e na preparação dos alunos para as provas. A forma de avaliar freqüentemente traduz a intencionalidade do processo educativo. Por este motivo, escolhi pensar um pouco sobre como a Avaliação em Matemática é proposta nos Referenciais Curriculares da Rede Escolar SESI-SP. Sua proposta afirma que

A avaliação deve analisar até que ponto os educandos entenderam e deram sentido à informação, se conseguem aplicá-la em situações que requeiram raciocínio e pensamento criativo e se são capazes de utilizar a Matemática para comunicar idéias (RCRESSP, 2003, p.284).

Partindo desse princípio, outras formas de ensinar e avaliar tomam forma. As listas de exercícios, como o “siga o modelo” são substituídas por desafios, construções coletivas de mapas conceituais, escritas coletivas de histórias, projetos e jogos. Materializa-se uma maneira concreta de aprender, mais dotada de sentido.

Outra linguagem, completamente imersa no cotidiano do aluno é a científica. Sobretudo as crianças pequenas são dotadas de uma curiosidade quase que insaciável. O desejo de descoberta percorre suas vivências e permite que um novo mundo se abra à medida que seu olhar se desperta para ele. Nesse sentido, a Interdisciplinaridade propõe a efetivação de uma nova dinâmica nas aulas de **Ciências**, desprendida das seqüências estabelecidas linearmente por grande parte dos livros didáticos.

Numa proposta interdisciplinar, o professor de ciências que não tivesse seu problema de domínio do conteúdo completamente resolvido, poderia adotar em sala de aula a postura de quem faz ciência, ou seja, não ter todas as respostas prontas, mas apresentar disponibilidade intelectual para procurar soluções que envolvam outras esferas e pessoas que não a sala de aula e o professor (FAZENDA, 2003, p.63).

Permitir que cada aluno se transforme em um “cientista” significa considerá-lo, também, como protagonista do processo de ensino e aprendizagem. O professor já não possui mais o papel de detentor de todas as possibilidades e nuances do saber. O conhecimento não é considerado como estático, mas em constante transformação. As aulas consideram o avanço científico provocado pela diversidade de pesquisas que diariamente alcançam novos resultados, sobretudo pelo grande aparato tecnológico destinado para este fim, disponíveis em grande parte do planeta. Pensando na importância de acompanhar esse processo, os Referenciais Curriculares da Rede Escolar SESI-SP elaborou um pensar sobre o desenvolvimento das aulas de Ciências.

Dessa forma, pensamos a aula de Ciências como um conjunto de atividades que sensibilizará ainda mais as crianças e os jovens, estimulará a reflexão e instigará o espírito curioso e criativo, com vista aos mais simples fenômenos presentes no seu dia-a-dia. Essas atividades não devem trazer respostas prontas e bem articuladas a perguntas preconcebidas, mas sim problematizadoras, desafiadoras, para que sejam condutoras na construção do conhecimento (RCRESSP, 2003, p.260).

Essa maneira de enxergar o trabalho com a Área de Ciências permite a compreensão e o estabelecimento de uma nova forma de olhar o conhecimento, o ensino e a aprendizagem. Algumas questões parecem-me tomar a forma diferente daquela das minhas memórias. No desenrolar dos textos enxergo uma nova possibilidade de praticar a escola, de torná-la viva, mais próxima da realidade social e da realidade de nossos alunos. Muito diferente do conhecimento morto que em nada alcança a vivacidade desse período em que vivem as crianças e adolescentes em idade escolar.

Preocupada com os rumos que a educação vem tomando em nosso país, Fazenda (2003) discorre sobre as abordagens e sobre o caminhar da Interdisciplinaridade no Brasil ao longo dos anos, esbarrando no fazer pedagógico de muitas salas de aula. Ao observá-las, revela num misto de revolta e angústia, nuances de um breve diagnóstico de algumas percepções do cotidiano:

O ensino da língua é empobrecido, restringindo-se ao formal. Educação artística e educação física não são mais obrigatórias; a comunicação torna-se sem expressão e a expressão sem comunicação; os livros didáticos garantem a memorização e as regras gramaticais 'por elas mesmas' reprisadas em exercícios estéreis. O som, as mãos, as formas, as cores, os espaços, os materiais plásticos não fazem parte da programação; as expressões são vazias, a linguagem desordenada, o corpo ausente (FAZENDA, 2003, p.60).

Língua Portuguesa, Educação Física e Arte. A L.D.B. 9.394/96 trouxe a obrigatoriedade destes dois últimos Componentes Curriculares para o Ensino

Fundamental. A Rede Escolar SESI-SP, acompanhando sempre as determinações legais, como disposto no capítulo anterior, incorporou imediatamente em seu currículo tal exigência.

Lendo a fundamentação teórica de cada uma das Áreas de Conhecimento expressas nos Referenciais Curriculares da Rede Escolar SESI-SP, pode-se perceber algumas preocupações semelhantes às da Teoria da Interdisciplinaridade.

Nos “Objetivos gerais da área” de Língua Portuguesa, propostos para os Ciclos III e IV, é notável um olhar voltado para o desenvolvimento de uma competência comunicativa nos alunos. Ora, quando assim pensamos, novamente tornamos vivas as discussões sobre a importância e necessidade do diálogo em sala de aula, propostas pela Interdisciplinaridade. Nesse sentido, para a Rede Escolar SESI-SP,

(...) o desenvolvimento da competência lingüística do educando não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma, mas, principalmente, na competência performativa, o saber usar a língua em situações subjetivas ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e o estatuto de interlocutores, ou seja, a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade lingüística (RCRESSP, 2003, p.167).

Um dos grandes desafios da Educação no Brasil é formar bons leitores e escritores. À semelhança dos resultados do SARESP e do ENEM²⁷, as últimas Avaliações Externas realizadas na Rede Escolar SESI-SP, em parceria com a Universidade de Brasília, têm mostrado que a grande maioria de nossos alunos, ao

²⁷ O SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo e o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio; são avaliações pelas quais as escolas se submetem a fim de verificar se os alunos alcançaram os objetivos propostos para o curso. Tal avaliação possui um caráter somativo, classificatório.

terminarem o Ciclo IV (o último ano do Ensino Fundamental), possuem dificuldade em identificar a parte principal e secundária do texto, ler nas entrelinhas, perceber a intencionalidade do autor e compreender textos poéticos. A maior facilidade, em contrapartida, está em localizar informações explícitas nos textos²⁸.

Já em 1989, Fazenda verificava que muitos alunos recebidos por ela e por outros professores no Curso de Pós-Graduação apresentavam graves dificuldades em escrever e comunicar-se oralmente. Para ela, tanto a comunicação oral quanto a escrita precisavam ser exercitadas continuamente desde o Ensino Fundamental. Mas, para que isso ocorresse, a escola – ou a Rede Escolar em que está inserida – precisaria movimentar-se no sentido de oferecer condições para este desenvolvimento, desde o estabelecimento de princípios de sua concepção de homem e educação até a forma como as aulas se estruturariam nas salas com professores e alunos.

Somos produto da 'escola do silêncio', em que um grande número de alunos apaticamente fica sentado diante do professor, esperando receber dele todo o conhecimento. Classes numerosas, conteúdos extensos, completam o quadro desta escola que se cala. Isso complica muito quando já se é introvertido...(FAZENDA, 1989, p.15).

Superar índices baixos em Avaliações Externas requer muito mais que boa vontade. Exige a elaboração de um Projeto de Trabalho que, antes de tudo, proponha o rompimento com a *escola do silêncio*, aquela que se preocupa com a transmissão do conhecimento morto, pois todos os seus alunos são vistos como iguais. Igualdade aqui não compreendida como um grupo, mas como um

²⁸ Estes dados podem ser melhor analisados no Relatório Geral da Avaliação Externa 2005 da Rede Escolar Sesi-SP elaborado pelo CESPE – Centro de Estudos e Pesquisas da Universidade de Brasília. Todos os alunos do Ciclo II Final e Ciclo IV Final foram avaliados em Língua Portuguesa e Matemática no segundo semestre do ano de 2005. A Avaliação Externa ocorre a cada dois anos e procura avaliar o ensino da Rede Escolar Sesi-SP, comparando os resultados obtidos ao longo dos anos, verificando se houve ou não avanço e, ao apontar pontos positivos e negativos, sugerir possíveis caminhos.

agrupamento de seres humanos, pessoas apáticas, tábulas rasas que se colocam como receptores do conhecimento detido pelos mestres.

Há que se pensar em uma *escola do diálogo*, onde todos são reconhecidos, não em sua individualidade, mas em sua unicidade. Uma escola em que cada aluno seja percebido e respeitado em sua maneira de pensar e expressar seus desejos e, neles, suas potencialidades. Uma escola que desenvolva o ouvir, o falar, o comunicar. Uma escola que desenvolva o compromisso de ir além, “(...) *além do que os livros já falam, além das possibilidades que lhe são oferecidas, além dos problemas mais conhecidos*” (FAZENDA, 1989, p.19).

Na tentativa de buscar a fundamentação que me fizesse vislumbrar uma possibilidade de alcançar esse objetivo, de *ir além*, volto meu olhar para o que a Rede Escolar Sesi-SP propõe para as Áreas de Educação Física, Arte e **Inglês**.

O ensino da língua tem, como organizador dessa área de conhecimento, o desenvolvimento das habilidades de escutar, falar, ler e escrever próprio de qualquer estudo lingüístico. (...). A preocupação do educando deve ser com o quê, para quem e por que comunicar-se por intermédio da língua estrangeira, sendo que o interesse do educando é que determinará a seleção e a técnica. O mais importante é proporcionar-lhe uma experiência de comunicação na língua, interagindo com outros e com o mundo que o cerca (RCRESSP, 2003, p.186).

É fato que os alunos, desde muito cedo estão submetidos a um mundo globalizado, em que é fundamental o conhecimento de mais uma língua. A proposta de trabalho com uma Língua Estrangeira, no caso da Rede Escolar Sesi-SP, o Inglês, permite o desenvolvimento do aluno em comunicar-se por meio dela, ao contrário do que muitas práticas propõem, promovendo um decorar regularidades gramaticais.

Um dos seis objetivos da Rede Escolar SESI-SP, propostos em seus Referenciais Curriculares – o terceiro -, afirma que é preciso:

Propiciar a todos os educandos os conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos de qualidade, a fim de que se situem no mundo globalizado (RCRESSP, 2003, p.15).

Situar-se no mundo globalizado significa apropriar-se do seu território e não apenas dele participar. Criado e mantido pela Indústria, o SESI-SP atende os interesses dos industriais e de seus trabalhadores em todos os serviços que oferece, inclusive a educação. O ensino de uma língua estrangeira, neste caso o inglês, permite contribuir para estes ideais, possibilitando ao filho do trabalhador a oportunidade de interferir na sociedade de uma maneira mais concreta.

Partindo desse mesmo princípio, ao pensar em uma Educação do Homem, em sua totalidade, não há como não voltar o olhar, também, sobre o que nele é mais visível, seu corpo. Como não recordar das aulas de **Educação Física** na escola básica? Com o caminhar da legislação educacional no Brasil a Educação Física foi tomando muitas formas nas escolas e, conseqüentemente, nas memórias de muitos de seus atuais e ex -alunos. Na minha própria casa o paradoxo que a envolve foi materializado em meus pais. De um lado, minha mãe que sempre “odiou” as aulas. Não sabia jogar, era sempre deixada de lado: a reserva. Meu pai, aluno da mesma escola, sempre foi o destaque dos campeonatos escolares: competia pela escola, pelo clube e pela cidade. Hoje, Professor de Educação Física.

Preocupada com a superação de tal paradoxo, a Rede Escolar SESI-SP elencou três princípios que norteiam a prática pedagógica em Educação Física. São eles:

Princípio do direito de participar: (...) todos têm direito a ter acesso à cultura corporal trabalhada em suas aulas (...). Pode ser traduzido também como o princípio da não-exclusão das aulas, e todos os esforços devem ser envidados neste sentido.

Princípio do respeito à corporeidade: considerar que cada aluno participa das aulas (...) com sua corporeidade própria, construída em sua história de vida. Aqui inclui-se também o respeito à auto-estima dos alunos e às diferenças individuais de qualquer natureza (gênero, etnia, condição sociocultural).

Princípio da ludicidade: deve-se privilegiar a ludicidade (...) superando o caráter competitivo e seletivo que predomina em muitos momentos. A partir da valorização do caráter lúdico, deve-se incentivar a alegria, o prazer, a cooperação e a socialização (...) em detrimento da busca do rendimento e da performance motoras comumente exigidas (RCRESSP, 2003, p.244-245).

Interessante perceber que nestes três princípios norteadores da prática de Educação Física na Rede Escolar SESI-SP apontam características de princípios da Teoria da Interdisciplinaridade. A afirmação “*todos têm o direito de participar*”, ainda que não tenha alcançado o mesmo nível de desenvolvimento, permite o desenvolvimento nos alunos – e no próprio professor – de uma categoria chamada “*espera*”. A espera exige o respeito ao ritmo de desenvolvimento de cada um, propondo alternativas diferenciadas de avanço. O objetivo já não é mais entendido como um indicador uniforme de sucesso profissional, mas como algo que deverá ser atingido por todos considerando o ritmo e as habilidades próprias de cada um.

Da mesma forma, quando os Referenciais salientam o “*princípio do respeito à corporeidade*”, indicam que, embora únicos somos todos parte de uma mesma raça: a raça humana. O “*respeito*”, principal atributo da Interdisciplinaridade denota a sua valorização do que é específico do ser humano. Quando um ideal de Educação se configura em princípios como o respeito, a solidariedade e o sentimento de pertença a um grupo, aproxima-se do sonho de poder contribuir com uma sociedade mais humana e fraterna, que respeite a sua própria História de Vida e a do outro. Esses ideais só se tornam concretos quando praticados. Infelizmente, o papel aceita, sem

críticas, todas as afirmações. Percebe-se, no entanto, que o mundo ao nosso redor possui muitas afirmações postas nos documentos e pouquíssimas ações colocadas em prática. Torna-se papel da escola, também, proporcionar às crianças a vivência de situações em que o respeito se configure como característica mestra de suas ações. Um caminho possível seria a utilização do lúdico. A brincadeira pode tornar viva a alegria da descoberta, as lembranças dos sonhos que a racionalidade muitas vezes tenta esconder.

Nesse sentido e com a mesma preocupação, pode-se olhar com mais atenção para o ensino da **Arte**.

O primeiro dos seis objetivos da Rede Escolar SESI-SP apresenta a necessidade de transformar

(...) a escola num espaço não só de aprendizagem, mas de convivência prazerosa e marcante no desenvolvimento do aluno (RCRESSP, 2003, p.16).

A Arte, sem sombra de dúvida, proporciona esse despertar do prazer, da alegria, do sentimento, da emoção. Na Rede Escolar SESI-SP são quatro os eixos norteadores do trabalho com Arte: Artes Plásticas, Teatro, Música e Dança.

Desta forma, entendemos que a educação em Arte propicia a integração da realidade individual do ser com seu meio natural e cultural, desenvolvendo sua sensibilidade, sua percepção do universo circundante, sua imaginação e criatividade, integrando os processos do pensamento, os processos emocionais e os perceptuais (RCRESSP, 2003, p.202).

Quando a escola se abre para um novo olhar para a Educação que ministra, a possibilidade de elaborar um Projeto Interdisciplinar começa a tomar forma, a tornar-se mais concreta. A Interdisciplinaridade passa, então, a não ser mais vista como a negação da disciplina. Ao contrário, é justamente na disciplina que a

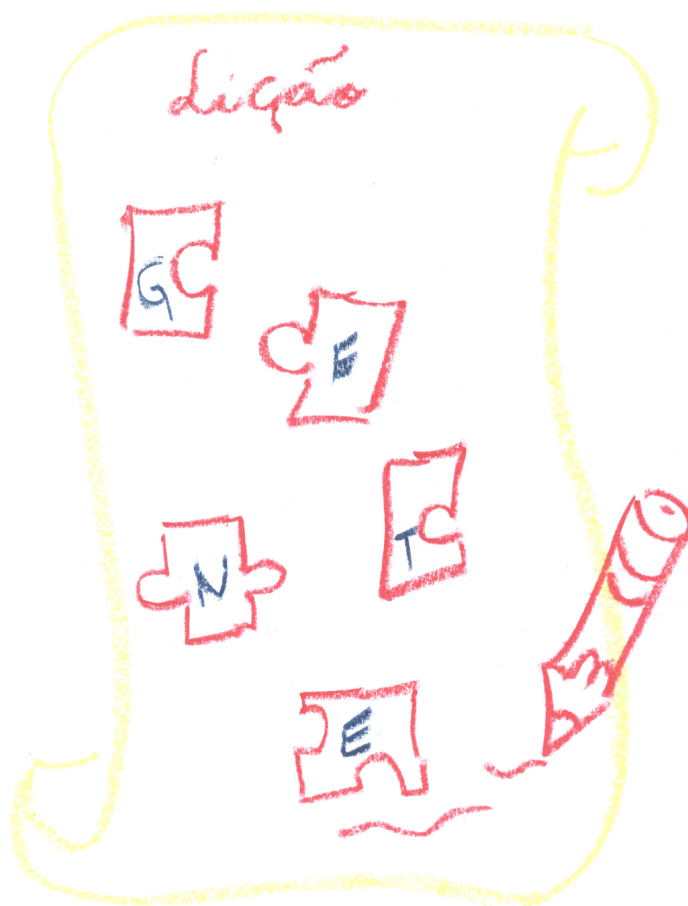
Interdisciplinaridade nasce. Muito mais que destruir as barreiras que existem entre uma e outra, a Interdisciplinaridade propõe sua superação. Uma superação que se realiza por meio do diálogo entre as pessoas que tornam a disciplina um movimento de constante reflexão, criação - ação. Ação que depende, antes de tudo, da atitude das pessoas. É nelas que habita – ou não – uma ação, um Projeto Interdisciplinar.

A coleta destes dados documentais foi fundamental no diagnóstico de qual concepção interdisciplinar a Rede Escolar SESI-SP possui em seus Referenciais Curriculares. São princípios que apontam para uma Abordagem Brasileira da Interdisciplinaridade. Princípios possíveis de serem compreendidos em um movimento que prioriza o diálogo.

No entanto, somente de posse desses dados não foi possível compreender se grande parte dos princípios postos pela Interdisciplinaridade Brasileira se encontra na Rede. Seria necessário investigar, também, outro aspecto do ensino: o movimento que ocorre entre as pessoas pelas quais as disciplinas se materializam, o movimento das ações desenvolvidas nas escolas.

Para isso tinha duas possibilidades que se apresentavam: uma intervenção geral nas escolas ou uma intervenção no Centro Educacional SESI 033, de Tremembé. Escolhi a segunda opção, cujos passos tento descrever no capítulo seguinte.

CONTAMINAÇÃO INTERDISCIPLINAR



(PROFESSORA LÍLIAN)

POSSIBILIDADES INSTITUCIONAIS

CONTAMINAÇÃO INTERDISCIPLINAR

POSSIBILIDADES INSTITUCIONAIS

Volto aqui às afirmações que deram origem a esta pesquisa de Mestrado: ao mesmo tempo em que iniciei a Coordenação do Centro Educacional SESI 033, de Tremembé, tomei os primeiros contatos com a Teoria da Interdisciplinaridade. Tanto a pesquisa como a imersão na fundamentação teórica, aconteceram concomitantemente e, juntas, foram se aprofundando.

No decorrer do processo fui me descobrindo como motor de uma Atitude Interdisciplinar. A dúvida ainda era se estenderia o Projeto para toda a Rede Escolar ou o manteria apenas no Centro Educacional SESI 033, de Tremembé. Mais uma vez a Teoria da Interdisciplinaridade iluminou o caminho.

(...) o projeto interdisciplinar surge, às vezes, de um que já possui desenvolvida a atitude interdisciplinar e se contamina para os outros e para o grupo (FAZENDA, 1994, p.87).

Decidi intervir (ou contaminar) o Centro Educacional SESI 033, de Tremembé. Afinal, o que está morto não se contamina, pessoas vivas, sim. Quem sabe este trabalho, contaminando as pessoas que vivem em apenas uma escola, não o possa fazê-lo, também, na Rede Escolar a qual ela pertence?

Relendo o que já foi escrito neste trabalho, percebo que alguns passos já foram dados para a “contaminação” na escola:

- ☞ A investigação da história do Centro Educacional SESI 033, de Tremembé e como a pesquisadora se encontra com essa história,
- ☞ A pesquisa da história da Educação na Instituição SESI-SP,
- ☞ Um diagnóstico das vivências do grupo de professores do Centro Educacional SESI 033, de Tremembé,
- ☞ Um diagnóstico da concepção da Interdisciplinaridade para o SESI-SP, demonstrada em seus Referenciais Curriculares e o diálogo com a Teoria da Interdisciplinaridade, proposta por uma abordagem brasileira,
- ☞ A percepção dos professores do Centro Educacional SESI 033, de Tremembé sobre as mudanças curriculares e estruturais enfrentadas pelo SESI-SP.

Fazenda (1994, 2003) aponta seis fundamentos que possibilitam a compreensão de uma prática docente interdisciplinar²⁹. Tomamos aqui a liberdade de registrá-los com base em sua última publicação, datada do ano de 2003, procurando traçar um paralelo com as etapas realizadas neste trabalho, conforme síntese acima:

1º) O movimento dialético de *“rever o velho para torná-lo novo ou tornar novo o velho”* (FAZENDA, 2003, p.65).

O resgate da História do SESI-SP e do Centro Educacional SESI 033, de Tremembé, teve como objetivo rever o passado e perceber o que dele há no presente. Impossível seria escrever uma história ou coletar dados se estes o fossem

²⁹ Os fundamentos para a compreensão de uma prática docente interdisciplinar são inicialmente publicados em 1994 (FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1994. no capítulo “A construção de fundamentos a partir de uma prática docente interdisciplinar”) e, após nove anos, relançado no capítulo “Antropologia Social – o sentido do fazer” em FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003.

descontextualizados. O “novo” da escola nada mais é do que uma consequência desse movimento histórico que envolveu tanto a Instituição como a escola.

Procurei desenvolver esta trajetória ao investigar tanto a História da Educação no Sesi-SP como a História do Centro Educacional Sesi 033, de Tremembé.

2º) A utilização do recurso da memória: *“memória-registro (...) e a memória vivida e refeita no diálogo”* (FAZENDA, 2003, p.66).

Observar o grupo de professores e ouvir as representações da realidade por eles vivida só foi possível pela disponibilidade em deixarem-se ouvir. Os escritos de cada uma das quinze professoras que se deixaram constituir grupo pesquisador permitiram um reolhar de lembranças, experiências e representações individuais e coletivas. A Interdisciplinaridade, consciente dessa realidade parte da premissa fundamental do (...) *respeito ao modo de ser de cada um, ao caminho que cada um empreende em busca de sua própria autonomia (...)* (FAZENDA, 2003, p.71).

O diálogo passou a ser exercitado (FAZENDA, 2003) nos espaços formalmente destinados para as socializações (alguns dos quais descrevi as experiências) e nos espaços comuns do dia-a-dia, como o cafezinho da sala dos professores.

3º) A parceria como categoria mestra do trabalho.

Interessante foi descobrir a possibilidade aberta para a realização de um trabalho em parceria na Rede Escolar Sesi-SP. Isso requer um olhar mais atento à realidade vivida no interior das salas de aula. A Interdisciplinaridade considera, também, o nascimento da parceria a partir do sentimento de solidão dos que

habitam as escolas. Para Fazenda, 2003, p.69, *“A parceria surge também da solidão dos profissionais em relação às instituições que habitam”*.

Por este motivo ela se torna condição de sobrevivência do conhecimento educacional (FAZENDA, 2003). A partir do momento em que os professores tomam consciência da necessidade desse movimento, as relações passam a se instaurar no cotidiano, no interior das salas de aula, conforme propõe o próximo fundamento.

4º) A sala de aula como *“lugar onde a interdisciplinaridade habita”* (FAZENDA, 2003, p.70).

Elementos como *“espaço, tempo, disciplina e avaliação”* (FAZENDA, 2003, p.71) fazem parte de uma sala de aula concebida pela Interdisciplinaridade. Nela a autoridade é conquistada pelo ritual do encontro que acontece no início, no meio e no fim das aulas.

Numa sala de aula interdisciplinar a obrigação é alterada pela satisfação, a arrogância pela humildade, a solidão pela cooperação, a especialização pela generalidade, o grupo homogêneo pelo heterogêneo, a reprodução pela produção do conhecimento (FAZENDA, 2003 p.70-71).

Um dos grandes segredos: todo o movimento que ocorre no interior das salas de aula é compartilhado entre professor e alunos. Por isso, o tempo e o espaço utilizados estão sempre submetidos a uma disciplina. Disciplina esta, consequência do estabelecido pelas duas partes, professor e alunos. Ambos desenvolverão seus trabalhos numa dimensão maior que a da reprodução. Trabalham para produzir conhecimento.

Os Referenciais Curriculares da Rede Escolar SESI-SP consideram que, até mesmo na avaliação, durante anos considerada apenas como verificação do processo, deve perdurar o acolhimento na sala de aula:

Acolher o educando em sua aprendizagem significa acolhê-lo como ser humano, na sua totalidade, o que exige do professor disponibilidade e intencionalidade em conhecer e questionar as hipóteses elaboradas pelos alunos, os conhecimentos e as vivências que possuem, articulando-as às expectativas de ensino e aprendizagem que serão trabalhadas (RCRESSP, 2003, p.76).

O movimento de acolhimento precisa se configurar como uma atitude constante, um movimento interno que se instaura como sagrado (FAZENDA, 1999) nas salas de aula. Seu exercício torna-se ponto de luz para o desenvolvimento de práticas semelhantes, que consideram a totalidade do homem como objetivo fundamental.

5º) Os alicerces nos quais se desenvolvem os Projetos Interdisciplinares.

Acredito que a consciência de cada professor é fundamental para o desenvolvimento de um Projeto Interdisciplinar. As orientações da Rede Escolar Sesi-SP são muito claras quando afirmam que o professor, quando entra em sua sala de aula, fecha a porta e faz do espaço o que bem quer. Exatamente por isso, quando a Interdisciplinaridade pensa em um Projeto, o concebe a partir do convencimento, pois

No projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se. A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade está imbuída do envolvimento – envolvimento esse que diz respeito ao projeto em si, às pessoas e às instituições a ele pertencentes” (FAZENDA, 1991, p.17).

Essa autonomia se faz presente de forma positiva quando os professores, conscientes do Projeto da Escola, desvelam seus próprios projetos pessoais de vida e, neles, descobrem pontos comuns que, de certa forma, encontram-se presentes no inconsciente coletivo do grupo (FAZENDA, 2003).

6º) “A possibilidade de efetivação de pesquisas Interdisciplinares” (FAZENDA, 2003, p.73).

Aprender a fazer pesquisa, pesquisando, é próprio de uma educação interdisciplinar, que a nosso ver deveria iniciar-se desde a pré-escola (FAZENDA, 2003, p.73).

A proposta da Rede Escolar SESI-SP, expressa em seus Referenciais Curriculares, considera como eixo fundamental o ensino, a aprendizagem e a pesquisa. Desenvolvê-la no cotidiano das escolas, segundo a Teoria da Interdisciplinaridade, indica a possibilidade para o pesquisador desenvolver sua própria competência, revelando suas reais potencialidades.

Estes seis fundamentos, além de situarem o que já foi descrito nesta pesquisa, apontam para os passos que se seguem. São mais alguns pontos de luz, desta vez descobertos no interior de uma escola, o Centro Educacional SESI 033, de Tremembé. Esses pontos de luz precisaram de mais um arcabouço teórico para serem despertados – um outro parceiro: a sociopoética.

A sociopoética foi escolhida intencionalmente por ser considerada um

(...) método de pesquisa – método no sentido de Morin (1986), ou seja, caminho que se faz caminhando, mais aberto para o imprevisto do que seria uma metodologia – precisamente porque estamos atentos à experiência radical que a poesia propõe (...) (GAUTHIER, 2004, p.133).

Este é um caminho que simplesmente complementa o que até aqui foi desenvolvido. Ele permite um olhar a mais para a realidade do Centro Educacional SESI 033, de Tremembé. Um olhar que considera a metáfora – individual e coletiva – que constitui o grupo. A sociopoética fixa seu olhar sobre os pontos de luz iluminados pela Interdisciplinaridade, permitindo vislumbrar a imagem que surge a partir de cada um deles.

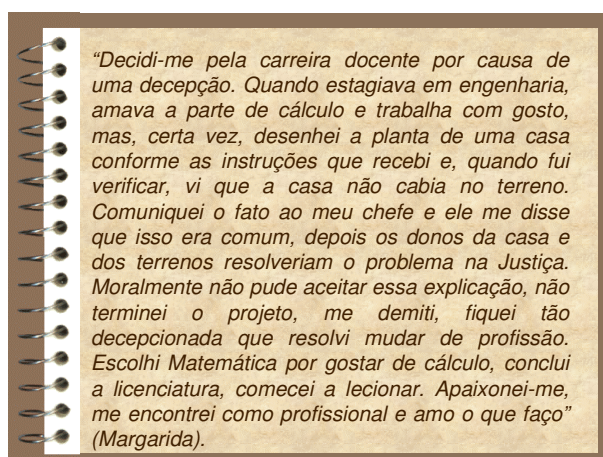
Para Gauthier (2004, p.136), o **primeiro princípio da sociopoética** é a “*a instituição dos sujeitos da pesquisa em grupo pesquisador*”. As quinze professoras que contribuem com esta pesquisa fazem parte das construções teóricas estabelecidas. São parte fundamental de todo o processo que a envolve. Elas possuem pontos comuns em suas Histórias de Vida que convergem, também, para a História da Instituição e para a História da Escola.

Para a Interdisciplinaridade,

(...) o professor interdisciplinar traz em si um gosto especial por conhecer e pesquisar, possui um grau de comprometimento diferenciado para seus alunos, ousa novas técnicas e procedimentos de ensino, porém, antes, analisa-os e dosa-os convenientemente (FAZENDA, 1994, p.31).

O “gosto especial por conhecer e aprender” não nasce num passe de mágicas. É fruto de um processo, de uma História. Na entrevista realizada com as quinze professoras do Centro Educacional SESI 033, de Tremembé, alguns pontos de luz se revelaram muito próximos, tanto quando descrevem o conjunto de situações que as levaram para a profissão professor como o que ainda motiva-as a continuar.

Interessantíssimo o relato de Margarida, professora de Ciclos III e IV sobre o que a levou ao Magistério:



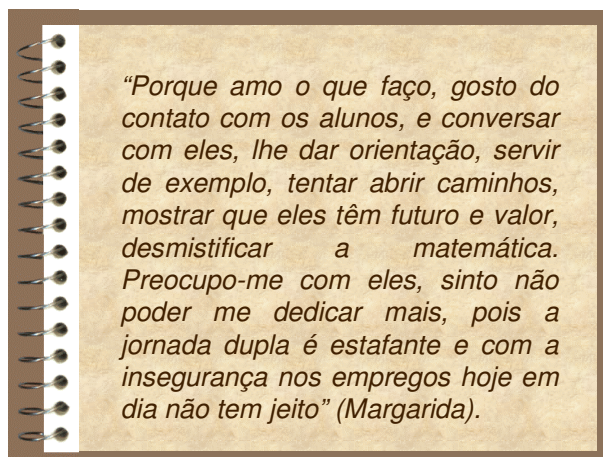
Margarida foi uma das professoras que descobriu a profissão docente a partir de uma **emergência**. Para Madalena Freire, essa emergência é propulsora de uma prática pedagógica que considera professor e alunos como parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem:

Todo fazer pedagógico nasce de um sonho. Sonho que emerge de uma necessidade, de uma falta que nos impulsiona na busca de um fazer (FREIRE, 1997, p. 57).

Para Margarida, a ética, o respeito, a coerência das ações eram princípios que considerava de extrema importância para o seu desenvolvimento profissional. Na Engenharia ela não conseguiu vislumbrar esses princípios. Procurou na Educação um caminho que lhe permitisse enxergar a possibilidade de contribuir para a construção de um mundo melhor.

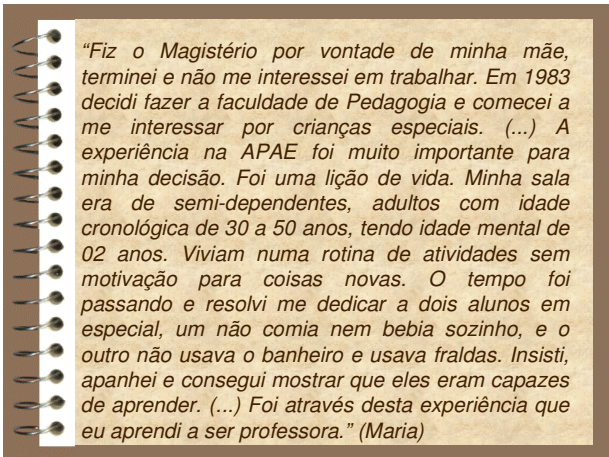
Curiosamente é uma das professoras mais procuradas pelos alunos. Foi ela quem descobriu a gravidez precoce de uma aluna do oitavo ano em outubro de 2003, é ela quem descobre a falência dos casamentos dos pais dos alunos que, de repente, mudam de comportamento. É ela quem freqüentemente descobre – e escuta os depoimentos – dos casais adolescente “perdidamente apaixonados”. Uma professora que não só descobriu-se enquanto profissional, mas como pessoa.

Muda-se de profissão? Sutilmente, a pergunta foi outra “*Por que continua sendo professor?*” Sua resposta?



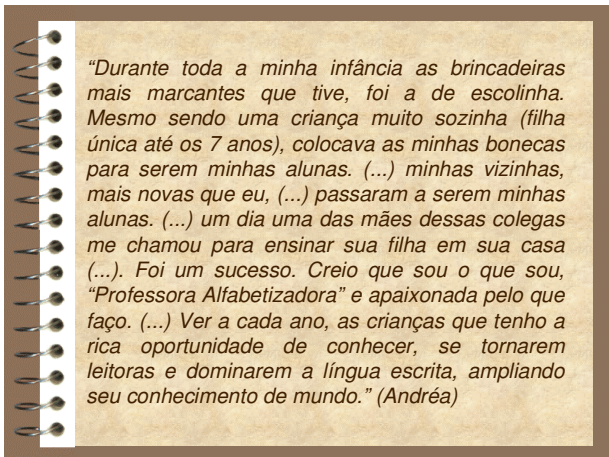
A fala de Margarida faz-me lembrar os princípios que norteiam a Interdisciplinaridade. A coerência, a humildade, a espera, o respeito e o desapego. Princípios que, em nenhum momento deixam de ser encarnados. Estão completamente conscientes da situação pela qual os que se aventuram pela profissão professor (Nóvoa, 1999) atravessam. Infelizmente a remuneração financeira ainda é muito baixa, o que obriga os professores a realizarem jornada dupla de trabalho, quando não tripla. Isso implica significativamente no trabalho com a sala de aula. Professora Margarida deixa essa realidade bem expressa em sua fala *"sinto não poder me dedicar mais"*. Como ela, muitos outros professores podem estar atravessando esse dilema. Um problema estrutural que deveria ser revisto pelos que lidam com a educação em um âmbito maior.

Semelhante ao depoimento de Margarida, cuja profissão nasceu de uma emergência, há o de outra professora, Maria. Leciona há doze anos no Centro Educacional SESI 033, de Tremembé e, ser professora não foi seu primeiro desejo.



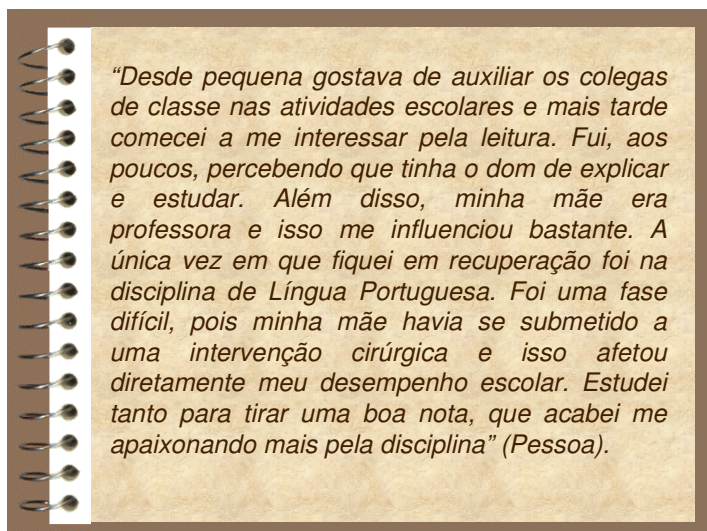
"Fiz o Magistério por vontade de minha mãe, terminei e não me interessei em trabalhar. Em 1983 decidi fazer a faculdade de Pedagogia e comecei a me interessar por crianças especiais. (...) A experiência na APAE foi muito importante para minha decisão. Foi uma lição de vida. Minha sala era de semi-dependentes, adultos com idade cronológica de 30 a 50 anos, tendo idade mental de 02 anos. Viviam numa rotina de atividades sem motivação para coisas novas. O tempo foi passando e resolvi me dedicar a dois alunos em especial, um não comia nem bebia sozinho, e o outro não usava o banheiro e usava fraldas. Insisti, apanhei e consegui mostrar que eles eram capazes de aprender. (...) Foi através desta experiência que eu aprendi a ser professora." (Maria)

O grupo pesquisador passa a ser formado a partir das Histórias de Vida (Pineau, 2002) de cada um de seus membros. Histórias que se percebem além do individualismo. Histórias que passam a se configurar como coletivas. Maria percebeu-se professora na prática, após a formação acadêmica. Andréia, como Maria, professora de Ciclos I e II no período da tarde, decidiu-se pela carreira quando de suas experiências na infância...

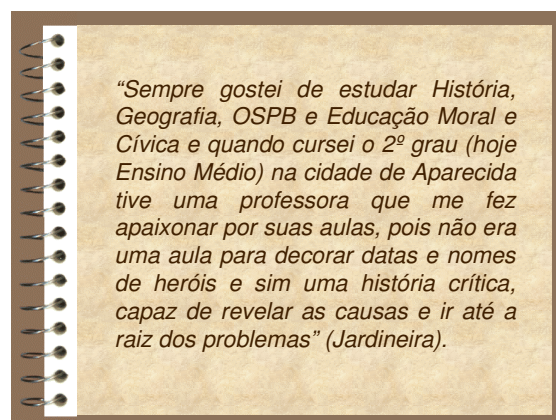
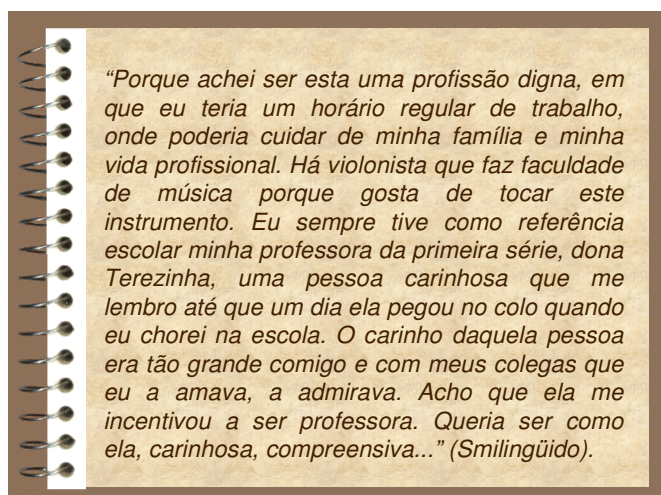


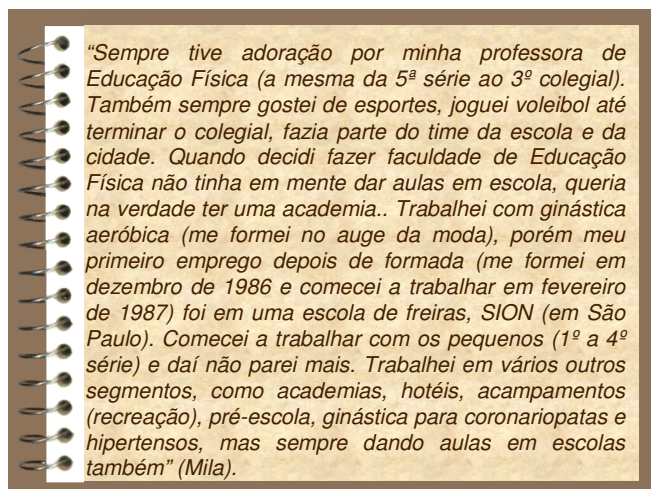
"Durante toda a minha infância as brincadeiras mais marcantes que tive, foi a de escolinha. Mesmo sendo uma criança muito sozinha (filha única até os 7 anos), colocava as minhas bonecas para serem minhas alunas. (...) minhas vizinhas, mais novas que eu, (...) passaram a serem minhas alunas. (...) um dia uma das mães dessas colegas me chamou para ensinar sua filha em sua casa (...). Foi um sucesso. Creio que sou o que sou, "Professora Alfabetizadora" e apaixonada pelo que faço. (...) Ver a cada ano, as crianças que tenho a rica oportunidade de conhecer, se tornarem leitoras e dominarem a língua escrita, ampliando seu conhecimento de mundo." (Andréia)

Pessoa, professora de Ciclos III e IV, apaixonou-se pela disciplina após uma larga decepção...

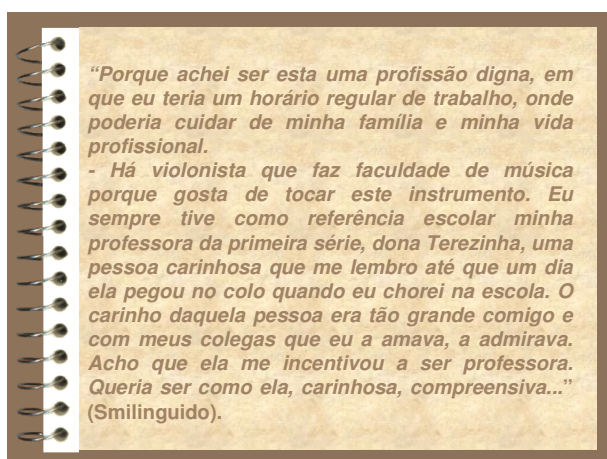


Eliana, Jardineira, Smilingüido, Mila e Patrícia possuem memórias das professoras que tiveram. Lembranças decisivas na escolha da profissão.

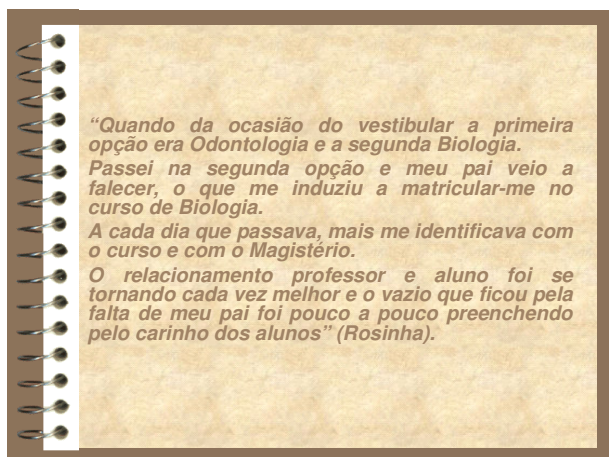




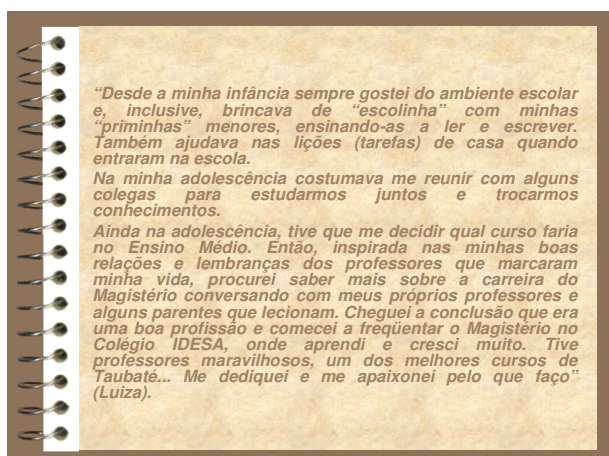
Smilinguido resgatou em suas memórias um fato emocional unido às suas escolhas racionais para a profissão:



Rosinha, mais próxima às professoras cujas escolhas se fundamentaram em emergências revelou verdades muito íntimas. Seus registros pareceram tocar em segredos, compartilhados somente quando se tem confiança no grupo que ouve e acolhe.



Já Luíza resgatou memórias alegres. Exemplos de professores a impulsionaram na escolha.



Na História de cada uma delas, percebo-me também, como parte desse grupo pesquisador, pontos de luz de minha própria História. Pontos que obscureci na introdução desta pesquisa e que permito sua revelação.

**“A rigorosidade metodológica de Roseny e o envolvimento de Maria
Teresa”**

“Professora Roseny para a comunidade e “Tia Roseny” para os alunos, foi minha professora de 1ª série (não só minha, mas de minha prima dois anos anteriores e do meu irmão dois anos posteriores, quando se aposentou). Professora tradicionalíssima da cidade, era a grande referência das consideradas “boas famílias”. Mesmo os que iam estudar nas escolas particulares – em meados de 1987 as escolas apostiladas estavam no auge de seu lançamento e todos os que possuíam uma condição socio-econômica melhor estudavam nelas – faziam a 1ª série com ela e depois eram transferidos para outras escolas.

Dela me recordo a organização metodológica com que as aulas transcorriam: a rotina era estabelecida junto com os alunos e seguida rigorosamente. Professora Roseny tinha um “caderno piloto”. Cada dia um aluno fazia a lição nele. O rodízio seguia a disposição das carteiras da sala até que todos tivessem registrado. Qual não foi minha surpresa quando, no dia em que eu ia escrever, a professora disse que tinha uma coisa pra me mostrar. Voltou várias páginas, no começo do caderno de duzentas folhas que já estava quase no fim, e mostrou as anotações feitas pela minha prima dois anos antes. Pra mim, aquele caderno tornou-se meio mágico. Foi a primeira vez que via uma oportunidade de fazer história. O rigor da professora Roseny hoje daria uma bela dissertação de mestrado. No entanto, parece-me que ela preferiu escrever uma outra história...

Em momentos pontuais ela passou a promover a apresentação de peças de teatros na escola. Foi com ela que realizei minha primeira participação efetiva no campo da arte. Muito incipiente, é verdade, mas acredito que sua intencionalidade

foi a de despertar em nós o prazer por outro tipo de linguagem que não a convencional. Mesmo aposentada, acompanhou minha trajetória educacional e a de meu irmão. Participava conosco dos treinos de voleibol em muitos momentos da escola, quando cursávamos o antigo “ginásio” e fazíamos parte da Equipe de Treinamento”. Ela e a professora de Educação Física, Maria Teresa, eram muito amigas.

Esta, me acompanhou por quatro anos, desde a quinta até a oitava série. Brava na quadra, exigia o quanto podia de todas nós na realização dos exercícios. Ao mesmo tempo, bem-humorada nas conversas e nas propostas de trabalho. Suas aulas eram um misto de alegria e concentração, temperadas pela exigência do dia. Gritava, incandescida ao perceber que fazíamos menos do que podíamos “Quer moleza? Mamão com açúcar!” e envolvida organizava com os outros professores os projetos de que participávamos: Feira de Ciências, Formatura, Sarau poética, Competição de Jograis.. Ela e Roseny estiveram comigo no concurso “Prefeito e Presidente da Câmara Mirim³⁰”, promovido pela Prefeitura Municipal de Jacareí. Ambas me apoiaram quando não quis seguir o roteiro de discurso na etapa de classificação proposto pela Professora de História. Escrevi o que achava que tinha que escrever e, assim, ganhei o concurso. De Maria Teresa foram as flores que recebi, junto com o ofício da escola, parabenizando-me pelo feito. No dia da posse, estavam as duas lá, como suave apoio às minhas conquistas.”

³⁰ O concurso “Prefeito e Presidente Mirim” é anualmente promovido pela Prefeitura Municipal de Jacareí nas festividades da Semana da Criança. No mês de agosto, aproximadamente, as escolas do município inscrevem um aluno de até doze anos. Em data estipulada, eles vão à Câmara Municipal, munidos de um discurso, apresentado em plenária. Todos passam por perguntas realizadas pela comissão julgadora que devem ser respondidas de imediato, na presença de todos os que vierem prestigiar. Dias depois, o resultado é enviado às escolas: o primeiro lugar assume a Prefeitura Municipal por um dia e o segundo lugar, a Presidência da Câmara. No dia escolhido, tomam posse e realizam tudo o que é de competência do Prefeito e Presidente da Câmara.

Por ironia do destino, quem sabe, há um ano e meio, as duas foram madrinhas de casamento do meu irmão. No meu caso, tornaram-se madrinhas da minha história.

“Carinho de quem faço parte”

Meu pai foi o maior exemplo de professor que tive na vida. Desde pequena, as escutas ao pé da mesa, sobre as reuniões na escola e as noites passadas em claro para montar as tabelas dos jogos do campeonato foram constituindo em mim, a imagem de um professor ideal.

Exemplo de dedicação, firmeza e flexibilidade não aparente permitiram com que eu e meu irmão tivéssemos outro olhar para a Educação Física. Não estudávamos na mesma escola que lecionava, mas acompanhávamos todos os seus passos, na grande maioria das competições e organizações de Jogos Escolares.

Recordo-me que, assim que meu pai – o Professor Aranha – iniciou as aulas em um dos Clubes da Cidade, fiz com que me matriculasse em suas aulas. Meu irmão também. Como meninos e meninas não treinavam voleibol juntos, nossos horários de aulas eram diferentes. Nesta época aprendi uma das mais belas lições pedagógicas. Eu sou canhota e toda a técnica para a prática desportiva estava planejada para destros. Ao ministrar as aulas meu pai tinha que inverter todos os movimentos para que eu pudesse realizá-los. Pacientemente fazia isso nas aulas – e nos finais de semana também.

Percebi sempre seu cuidado em observar talentos inerentes, que despontavam aos seus olhos. Sem nenhum sentimento de pertença, enviava-os ao técnico da equipe da cidade, para que pudessem se aperfeiçoar. Nunca guardava para si os talentos. Compartilhava-os com seus pares. O importante era que o aluno tivesse sua chance. A sua própria, já o tivera

São memórias que influenciaram diretamente a minha escolha pela profissão docente. Experiências que me fizeram – e ainda me fazem – crer numa educação possível.

Teria muitos outros professores para falar: Fausto Martins, da terceira e quarta série, Frederico Lencioni, professor de Ciências da sétima série, Ikai, professor de Matemática da oitava série, Mariza, professora de Educação Física do Magistério. Deixaram em mim marcas de que é possível lutar por uma educação diferente, ainda que muito se conspire contra.

Pessoas que se fizeram parte da minha vida e que hoje se fazem presença neste trabalho. Deles herdei a coragem e a capacidade de desenvolver sempre um diálogo em todos os empreendimentos. Deles trago a necessidade de possibilitar um encontro em toda a extensão da sala de aula. Neles, vi que é possível, sim, desenvolver um Projeto interdisciplinar.

Depois, descobri cada uma das professoras do Centro Educacional SESI 033, de Tremembé. Estava em outra posição: já não era mais aluna, tinha outro olhar. No entanto, decidi voltar, de novo, meu olhar para o do aluno: será que aquelas professoras deixariam marcas tão fortes nos alunos como as que meus professores deixaram em mim?

Ano passado³¹, quando da proximidade do dia dos professores – quinze de outubro -, conversei com alunos de todas as salas. Juntos, produzimos uma fita de vídeo que reunia depoimentos. Os alunos, reunidos, escolheram, cada um, um professor para homenagear e, com a ajuda de ex-alunos, produziram o material.

Este movimento de permitir que o professor seja reconhecido em seu ofício, em sua dedicação, em seu esforço é interessante porque, por mais que se tente, não conseguimos expressar racionalmente. A representação que os professores tiveram após verem o vídeo parece ter explodido a medida que os alunos, reunidos todos no pátio, explodiram em gritos.

Parecíamos vivenciar um pouco do que Fazenda (1999, p.12) registrou ao citar Gusdorf:

As ilhas de alegria são raras, porém, capazes de numa centelha de momento revelar a plenitude de um coração, que a despeito de todo seu endurecimento não se recusa jamais a sonhar”.

Nesse sentido, partindo das Histórias de Vida que caracterizam o grupo pesquisador e o permitem reconhecer-se como tal, adentro no **segundo princípio da sociopoética**, que se constitui na “*valorização das culturas dominadas e de resistência na produção e leitura dos dados*” (GAUTHIER, 2004, p.136).

Se pudesse comparar, teria, de um lado, os princípios institucionais da Rede Escolar Sesi-SP e, de outro, os mecanismos internos estabelecidos pelo grupo de professores da escola de Tremembé. Juntos, ambos produzem dados riquíssimos para a constituição desta pesquisa. Sem estes dois lados seria praticamente impossível conferir-lhe legitimidade. É este o navegar na ambigüidade, proposto pela Teoria da Interdisciplinaridade:

³¹ Outubro de 2005.

Construções interdisciplinares, tendo a ambigüidade como princípio, permitirão novas validações e, finalmente, o reconhecimento de que apenas na prática pedagógica localiza-se o ensino vivo, em tempos curtos e em instantes situados (FAZENDA, 1999, p.12).

Compreender a História do SESI-SP e a do Centro Educacional SESI 033, de Tremembé, nos primeiros capítulos deste trabalho de pesquisa permitiram a discussão entre estes dois olhares, fundamentais para se pensar um ensino vivo.

Já o **terceiro princípio da sociopoética** afirma que é necessário

(...) conhecer com o corpo inteiro: a emoção, as sensações, a intuição, a gestualidade, a imaginação... e não apenas com a razão (GAUTHIER, 2004, p.136)

Juntamente com este princípio, o **quarto** refere-se à utilização de técnicas artísticas para a produção de dados, favorecendo “*um processo de metaforização da experiência pelos próprios sujeitos da pesquisa*” (GAUTHIER, 2004, p.137).

As professoras do Centro Educacional SESI 033, de Tremembé, puderam expressar-se de formas alternativas, que não a racionalidade, em vários momentos dessa pesquisa. Alguns Encontros Pedagógicos foram propícios para que a arte florescesse nas imagens e cores expressas pelo grupo de professores.

Permitir que os professores se expressassem por meio da arte fez com que pudessem mostrar seus talentos,

Talentos que a educação disciplinar cuidou de, não diríamos matar, porque em matando estaríamos dizendo que é possível extinguir a chama da vida em seres vivos, mas calar a alegria da força interior, cuja virtude é ser promotora de seres e de sociedades (FAZENDA, 1999. p. 09).

Irei descrever, aqui, o movimento realizado em apenas um dos Encontros realizados com os professores, em agosto de 2005, em que utilizamos técnicas

artísticas para a produção de alguns dados, além dos oriundos das observações e das entrevistas.

O segundo semestre do ano de 2005 iniciou com a Proposta de rever um dos Projetos institucionais da Rede Escolar SESI-SP, intitulado *“Vamos enfrentar, de frente, as violências nas escolas”*. Já fazia um ano do lançamento desse Projeto nas escolas e a Rede Escolar acreditava que era momento de parar e rever os caminhos, com professores e alunos.

Foi realizado um programa de uma semana de estudos com os professores. No início de cada período nos reuniríamos a fim de socializar e avaliar as atividades desenvolvidas no dia anterior e, também, reorganizar, se preciso o fosse, as atividades do dia. Como produto final, teríamos a reconstrução das Normas Disciplinares da Escola.

Teóricos foram escolhidos para subsidiar as discussões em todas as escolas. O modo como isso se processaria ficaria a cargo de cada Unidade. Discutidos os aspectos conceituais, chegamos todos à conclusão de que as Normas Disciplinares só teriam sentido se construídas junto com os alunos. Alguns professores, porém, levantaram a questão de que precisariam levantar “algo a mais” que a simples opinião racional das turmas. Decidimos, então, apropriarmo-nos das técnicas artísticas propostas pela sociopoética e da fundamentação teórica da Interdisciplinaridade que superasse uma dimensão apenas intuitiva (KLEIN, 2000).

No segundo dia de reunião, vários materiais foram disponibilizados para os professores: lápis de cor, giz de cera, papel, tesoura, cola, caneta hidrocor. O desafio era deixar vir à mente seus desejos para a escola. Uma música de fundo garantiu a preparação do ambiente. E nasceram algumas imagens.

Essas imagens abriram cada um dos capítulos deste trabalho de pesquisa. Elaboradas pelas professoras que, comigo, constituíram o grupo pesquisador, trazem os traços de uma educação formada por pessoas vivas. Pessoas que, lembrando os ensinamentos de Paulo Freire, compreendem que

(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 1997, p.52).

Essas imagens são um pouco disso. Trazem os confetos, as metáforas individuais que retratam um pouco do coletivo. Imagens que puderam estabelecer os alicerces de um trabalho realizado com vistas à parceria, categoria fundante da Interdisciplinaridade (FAZENDA, 1994).

Logo no início do trabalho, a “Pomba que surge de um coração” (figura 04), obra da professora Margarida, abre as reflexões de um trabalho que nasce em parceria. Para ela, simboliza a disponibilidade em recomeçar sempre. Para este trabalho significa o começo de um caminhar de “mãos dadas”: a pesquisa no Centro Educacional SESI 033 e o contato com a Teoria da Interdisciplinaridade. Uma tentativa de coerência...



(Figura 04)

Muitos sorrisos que se encontram em um lugar comum (figura 05), o Centro Educacional SESI 033 Assim vejo mais uma obra da professora Margarida,

elaborada neste Encontro Pedagógico. Atitude de acolhimento, atitude de humildade. Olhos que se abraçam e se permitem encontrar, perfeitos para registrarem o encontro com os parceiros nesta tarefa: o grupo pesquisador.



(Figura 05)

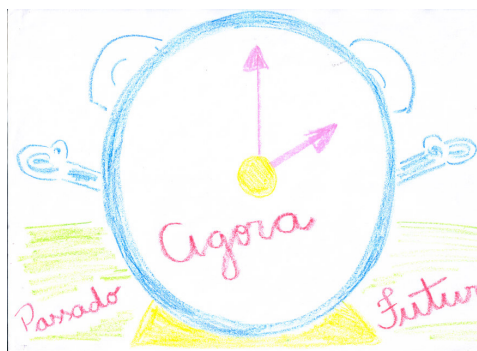
É preciso “Direcionar o Olhar” (figura 06) – como sugere a obra da professora Lílían - para compreender que o grupo de professores dos quais falamos está dentro de uma Rede Escolar, com princípios e objetivos próprios. Só é possível voar nas considerações, reflexões e propostas se tivermos bem definidos de onde falamos. Um Projeto Interdisciplinar exige, antes de tudo, respeito ao passado constituído, porque ele possui uma história. História que permitiu a constituição do presente.



(Figura 06)

Um “Relógio que se move através do tempo” (figura 07)... Minha obra! Tento perceber as mudanças estruturais na Diretoria de Educação Básica do SESI-SP: o Regimento Comum e a implantação dos Referenciais Curriculares. Esse tempo exige uma atitude de espera. Espera em movimento. Caminha a medida que busca

conhecer qual a concepção de ensino que fundamenta as áreas de conhecimento. Um movimento disciplinar que impulsiona o interdisciplinar. Um movimento que, para poder acontecer, precisa da espera.



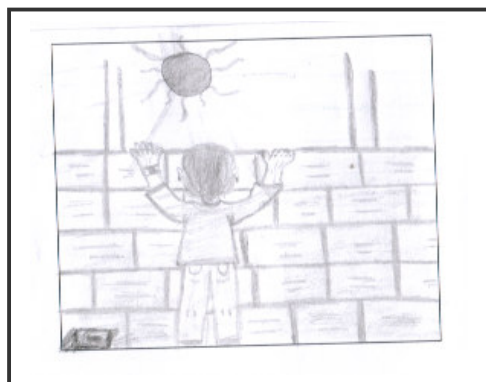
(Figura 07)

Como a Interdisciplinaridade é tratada neste momento de mudança? Novamente a imagem do aluno da professora Margarida (Figura 08). Uma tentativa em compreender a Instituição e sua relação com a Interdisciplinaridade Brasileira. Os princípios teóricos subsidia o círculo que surge como metáfora do grupo, ora na fala de professora Mila como anel, ora no depoimento da professora Andréa como o miolo da flor, ora na sentença da professora Eliana como a linha da circunferência. A imagem traduz o desejo de romper com práticas intuitivas e estabelecer etapas concretas na efetivação de Projetos Interdisciplinares.



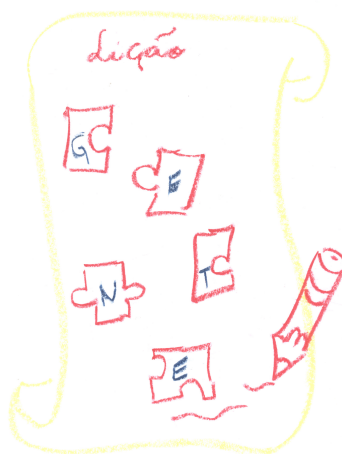
(Figura 08)

E as disciplinas? Podem dialogar com a Interdisciplinaridade? A imagem de uma construção (figura 09), elaborada por Jardineira, evoca o desejo da criação de um Projeto que permita o diálogo. Já que a Interdisciplinaridade nasce das disciplinas, nada mais coerente que propor uma conversa entre as duas vertentes. É urgente para o professor conhecer os mecanismos práticos, norteadores de seu fazer. Esta imagem procurou significar a possibilidade, e real necessidade, desse sonho se transformar em realidade nas salas de aula das escolas.



(Figura 09)

“Gente”... (figura 10). Em mais um desenho da professora Lílían, é possível uma contaminação...



(Figura 10)

Freire, 1997, p. 106, afirma que

A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético. Não há nesta boniteza lugar para a negação da decência, nem de forma grosseira nem farisaica. Não há lugar para puritanismo. Só há lugar para pureza.

As possibilidades de uma contaminação interdisciplinar somente se configuram na inteireza as pessoas que se dispõem a fazê-lo. Não é possível negar os valores existenciais que disseminaram a possibilidade de mudança. A Interdisciplinaridade reconhece, nesta ação, a importância da dimensão ontológica na efetivação dos Projetos. É uma atitude que exige desapegar-se dos arcaicos conceitos e permitir sua transformação em confetos.

Gauthier fala que a sociopoética permite a criação de *confetos*, os conceitos que habitam junto com os afetos (GAUTHIER, 2004). Na medida em que as pesquisas se consolidam e permitem que as pessoas e os grupos se expressem, os confetos são necessários porque não procuram esconder suas representações.

Há momentos, no entanto, em que é preciso realizar a “*tradução dos confetos em conceitos*” (GAUTHIER, 2004, p.139). Conceitos que são as interpretações de mundo do grupo pesquisador, são suas representações. Para Gauthier, 2004, p. 140,

Pode ser um conceito inovador da prática educacional, nunca pensado antes da pesquisa, ou mais humildemente, um conceito desterritorializado nas margens dessa prática, mas que pode trazer amplas mudanças na instituição, por causa de sua potência intensiva, ou de variação, ou de ligação, ou de contaminação.

Neste trabalho de pesquisa o processo não foi realizado de forma linear. Ao longo dos relatos, reflexões e discussões, fui apresentando os conceitos que

emergiram dos confetos expressos nesta atividade e em muitas outras, que, se fossem aqui descritas necessitariam de muitas horas de discussões.

Talvez por este motivo, o **quinto e último princípio da sociopoética**

(...) diz respeito à responsabilidade do grupo pesquisador na socialização dos resultados e na interrogação do sentido social, político, ético, espiritual da pesquisa (GAUTHIER, 2004 p.137).

Responsabilidade em unir os vários pontos de luz e criar uma imagem que deixe para o outro, para a sociedade, pistas de como é possível contaminar uma Instituição com a Interdisciplinaridade.

É imprescindível que os resultados desta pesquisa sejam socializados. Em 2003, Fazenda, p. 63, registra sua preocupação com a dimensão prática, que ocorre diariamente no interior das salas de aula: *“Na prática, a interdisciplinaridade tem sido ‘utopia’, sonhada por muitos, procurada por alguns...”*.

Torna-se responsabilidade dos que, de certa forma e com alguma intensidade, alcançaram essa “utopia” de torná-la pública, ajudando os que a buscam a fazê-la concretamente em suas realidades.

Deste diagnóstico, posso pensar em algumas conclusões...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Interdisciplinaridade possui princípios que podem iluminar muitos espaços nas salas de aula. São linhas tênues, que podem ser descobertas pelos professores e pelas Instituições de Ensino, incluindo as grandes Redes, como a Rede Escolar SESI-SP.

Muitas vezes, alguns professores descobrem intuitivamente este caminho, seja pelo que apontou sua História de Vida, sua trajetória de formação ou o encontro com pessoas que já exercem uma Atitude Interdisciplinar. No entanto, há que se construir um Projeto Interdisciplinar que possua muito mais que o desejo de se concretizar. É preciso ter uma intencionalidade em existir, num espaço e tempo bem situados, vislumbrando a dimensão do sonho, do afeto, do olhar, da subjetividade jamais esquecendo do chão que se pisa, da escola que se possui para, a partir daí, caminhar para a que se deseja.

O caminho de pesquisa é, sem dúvida, fundamentado num saber fazer a Interdisciplinaridade. Foi desenrolado a medida que a questão “Como romper com o autor morto - presente na minha memória - e estabelecer um ensino vivo?” foi se desmembrando em questões mais focadas e direcionando este trabalho de pesquisa.

Lenoir (2005) explicaria de forma bastante didática este processo. Para ele, a Interdisciplinaridade Brasileira assume seu papel preocupando-se tanto com as questões ligadas à prática, ao saber fazer, como com as questões ligadas à epistemologia, ao saber conhecer. Se já não bastasse, há também nos estudos brasileiros, a preocupação fundamental com uma outra dimensão, que permitiu a

construção da imagem, ora criada neste trabalho: o saber ser, a dimensão ontológica dos que constróem o conhecimento.

O círculo que é formado numa dimensão acima da realidade, pelos pontos de luz que se apresentaram neste processo, demonstra uma criação inacabada. É apenas início de um processo de metamorfose. O círculo hoje ilumina os dados colhidos de um Centro Educacional da Rede Escolar SESI-SP, o Centro Educacional SESI 033, de Tremembé. Ele faz um movimento de volta às origens: os pontos de luz que o originou agora são iluminados novamente por ele. O círculo – como o casulo – parece crescer. Deseja se expandir. Para isso, precisará de outros pontos de luz que se deixem “contaminar” (Gauthier, 2004), como os que habitam o Centro Educacional SESI 033 deixaram.

A pergunta que iniciou este trabalho de pesquisa volta agora numa intensidade maior:

☞ Em que medida a teoria estudada permite o desenvolvimento de um olhar interdisciplinar sobre a prática cotidiana?

Os capítulos que direcionam esta pesquisa vão desenhando respostas que possibilitam uma contaminação interdisciplinar na prática da escola. Caminhos que pretendem a superação da fragilidade da formação de professores e de práticas meramente intuitivas que não conduzem a um olhar mais abrangente e consciente da totalidade do conhecimento.

As falas dos professores que compõem o grupo-pesquisador despontam nos cadernos que habitam a escola. São os registros de uma história que é construída no cotidiano, no dia-a-dia, a partir de uma imersão profunda no seu ofício e nas reflexões que ele exige. O caderno, porém, também cala muitas representações. São os pontos de sombra que insistem em se esconder.

A Introdução desta pesquisa apontou seis pontos de sombra existentes na Rede Escolar SESI-SP, observados no decorrer do processo de coleta de dados da pesquisa. Não foram analisados neste trabalho por exigirem um aprofundamento teórico bastante específico e detalhado. Precisaríamos de muito cuidado em analisá-los, pois, da mesma forma que os pontos de luz interferem nos resultados e apontam caminhos de intervenção, os pontos obscurecidos também.

Os pontos de sombra geralmente deixam à vista muitas críticas, advindas de certos descontentamentos. No entanto, as críticas também podem ser bem-vindas desde que apontem possibilidades. As possibilidades apontadas por este trabalho de pesquisa advêm dos pontos de luz por ele revelados. São pontos que se cruzam no decorrer do processo e vão mostrando possibilidades de contaminação interdisciplinar.

Os pontos de luz, no entanto, não permitiram aprofundar uma questão que permaneceu implícita no trabalho de pesquisa, gerada na ambigüidade do cotidiano que me sufocava e da teoria que permitia a libertação: “Como romper com o conhecimento morto?”. Como focar o olhar, também, para os pontos de sombra, obscurecidos pelo silêncio e, a partir dele, propor outros caminhos?

Gauthier (2004) afirma que os grupos se constituem em poços de captura. São territórios, lugares de afetos latentes, ilhas de paz que pela pesquisa se tornaram presentes, para que o grupo se percebesse como tal. Da mesma forma, existem, também, linhas de fugas desejantes. Vencido este trabalho com o grupo, há um desejo de compartilhá-lo com outros pares, como uma necessidade de contaminação.

Neste presente permanecem as construções elaboradas por um grupo que, exercitando sua identidade profissional de professores (Nóvoa, 2000), descobriram-

se pesquisadores. Resgataram em suas práticas suas Histórias de Vida e a História da própria Rede Escolar SESI-SP. Neles, prevaleceu a possibilidade de acolhimento, de vida, deixando-se transformar em motores de uma Atitude Interdisciplinar.

Para Nóvoa, estratégias de ação pontuadas, como as desenvolvidas neste trabalho de pesquisa

(...) não podem mudar tudo, mas (...) podem mudar alguma coisa. E esta alguma coisa não é coisa pouca (NÓVOA in FAZENDA, 2005, p.40).

Este movimento de olhar nas entrelinhas, ora próximo, ora distante do problema, precisa ser aprofundado nas reflexões teóricas e práticas. É preciso, agora, considerar, também, os pontos de sombra que se apresentam como indícios nesta pesquisa. As sombras já não podem mais ficar obscurecidas, como se não existissem. Ao contrário, postas à luz podem oferecer possibilidades de discussão ainda não pensadas, passíveis de questionamento e construção.

Pontos de luz que permitem um novo olhar, carregado do que a escola oferece de mais pleno: a possibilidade de tornar a vida mais humana, mais concreta, mais feliz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUYTENDIJK, F. J. J. **Phénoménologie de la rencontre**. Paris: Desclée de Brouwer, 1952.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org) **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 7ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

_____. **A virtude da força nas práticas interdisciplinares**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

_____. **Didática e interdisciplinaridade**. São Paulo: Papyrus, 2000.

_____. **Interdisciplinaridade na formação de professores – o que pensam alguns de seus pesquisadores?** Endipe, edição 2006.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

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

_____. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

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

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 14ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira S.A., 1985.

FREIRE, Madalena **Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão.**

São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 6ª ed., 1997.

GAUTHIER, Jacques Zanidê **A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética.** Revista Brasileira de Educação Campinas, SP, N. º 25, p. 127 - 142, Jan/Fev/Mar/Abr, 2004.

GUMIERO, Jusmari do Carmo **A industrialização no Brasil e as mudanças na parte diversificada do currículo do SESI/SP.** Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade São Marcos, 2002.

KLEIN, JulieThompson **Ensino interdisciplinar: didática e teoria.** In FAZENDA, Ivani (org.) **Didática e interdisciplinaridade.** São Paulo: Papirus, 2000.

LENOIR, Yves **Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas.** Revista E-Curriculum, São Paulo, v.1, n.1, dez-jul.2005-2006. <http://www.pucsp.br/ecurriculum>.

NÓVOA, Antonio (org.) **Vidas de Professores.** Portugal: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, Antonio **Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vive-versa.** In FAZENDA, Ivani (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

PINEAU, Gaston. **Les histories de vie.** Paris: Presses Universitaires de France, 3ª ed., 1993.

SESI-SP, Referenciais Curriculares da Rede Escolar SESI-SP. SESI-SP - São Paulo: SESI, 2003.