

4. SIGNIFICAÇÕES E REALIDADE: CONHECIMENTO

(a construção coletiva do programa)

Marta Maria C. A. Pernambuco

A mesa está lotada de papéis. No meio, a garrafa de café; os copos de plástico se misturam às tabelas, aos xerox, às bolsas e pastas.

Carlos está inquieto e anda de um lado para o outro. Ângela tenta escrever, enquanto Toninho e Rosa discutem sem chegar a um acordo.

De um dos lados da mesa, Marcia, a CP, olha para a cena desanimada pensando que, nesse ritmo, não estarão com as coisas prontas para a reunião da manhã.

Ruth, a diretora, passa pela porta e vê o desânimo de Marcia. Entra e senta junto dela. Mexe com Carlos, pergunta em que ponto estão, interrompe a conversa de Toninho e Rosa. Propõe um intervalo de cinco minutos para irem buscar pão com manteiga na cozinha e abrir as janelas, tirando a fumaça da sala.

Pega os papéis que tinha na mão e segue para a sua sala para atender dois pais que a esperam.

Marcia aproveita o intervalo para se refazer. Não é fácil contornar as diferenças de estilo e personalidade desses professores. Decide fazer um balanço do que fizeram até agora e do que falta preparar, logo após o intervalo. Não dá mais para continuar nesse ritmo. O planejamento anual começa amanhã e é preciso dar um ponto final à preparação.

Mentalmente refaz o percurso: já reviram o dossiê³⁴, incorporando os dados obtidos ao longo do ano anterior, prepararam algumas codificações³⁵ que sintetizam as principais questões que agora precisam encaminhar. O problema é decidir quais serão melhores para dar oportunidade tanto aos professores que já participaram o ano passado, como aos recém-chegados à escola.

Carlos prefere ignorar a diferença, trabalhar a partir de onde está a maioria. Toninho e Rosa discordam, mas propõem estratégias diferentes, sem chegar a um acordo.

Quando voltam do intervalo, Marcia está no quadro anotando o que já foi encaminhado e as opções do momento. Propõe a retomada dos princípios gerais do trabalho e uma tomada de decisão em função deles. Concluem que o importante é passar aos professores novos o processo do trabalho desenvolvido: não adianta dizer simplesmente que o tema gerador será X, precisam entender como e por que foi escolhido.

4.1. Retomando

Paulo Freire, em sua *Pedagogia do Oprimido*, já propunha a utilização de temas geradores para elaboração de um programa de ensino. Aprofundando a idéia de diá-

34. Uma atividade proposta por muitos dos NAEs para as escolas do projeto de interdisciplinaridade foi a confecção de um dossiê da escola e do local onde ela se encontra, elaborado a partir de visitas de campo, entrevistas e análise de dados disponíveis sobre a região, entre outras atividades.

35. Codificações são formas utilizadas para apresentar sinteticamente uma temática, permitindo um distanciamento inicial da realidade em estudo e criando a necessidade de uma descodificação que revele aspectos não percebidos em um primeiro momento. Ver P. Freire, *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987, pp. 97 e 98.

logo e de palavra geradora, que já usara, ao tratar especificamente da questão da alfabetização de adultos³⁶, propõe uma nova forma de conceber e criar programas educacionais, ela mesma dialógica pela utilização de temas geradores, como forma de “*devolver ao povo os elementos que forneceram aos educadores-educandos de forma organizada, sistematizada e acrescentada*”.

Mesmo falando, na época, de ensino para camponeses e operários, fora do sistema educacional formal, propõe, ao contrário do que muitos dizem, que esse ensino deveria se basear em programas estruturados antes do início das atividades de estudo sistemático.

O que traz de novo e inédito é a introdução da dialogicidade na própria elaboração dos programas. No último item do cap. 3, aborda “*a significação conscientizadora da investigação dos temas geradores e os vários momentos da investigação*”, refletindo sobre a sua experiência pessoal e de outros companheiros na elaboração de programas a partir de temas geradores e indica as principais etapas e dificuldades do processo.

Não se trata nem de valorizar o espontaneísmo e de deixar ao sabor do momento de interação a definição dos tópicos a serem trabalhados, nem de uma pré-fixação dos mesmos tópicos a partir dos interesses de quem conduz o processo. Propõe uma sofisticada interação de uma equipe interdisciplinar com a população participante do processo ensino-aprendizagem, na busca de situações que possam ser significativas e na definição dos tópicos de interesse, sua seqüência e sua articulação.

Posteriormente a Paulo Freire, e baseando-se em suas idéias, alguns projetos utilizaram temas geradores em escolas, no sistema regular de educação. Dois deles subsidiaram diretamente a proposta que está sendo desen-

36. Ver P. Freire, *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, s.d.

volvida na SME-SP: um ocorrido na Guiné-Bissau³⁷ e outro no Rio Grande do Norte³⁸. Ambos, reflexões sobre práticas, tentam, sem alterar os princípios propostos por Paulo Freire, redimensioná-los para uma prática escolar.

Na rede municipal, partindo das experiências das primeiras escolas que nele se engajaram, foram produzidos coletivamente três documentos que refletem as sínteses possíveis na época de sua elaboração³⁹. Em especial o terceiro, sobre tema gerador, aclara algumas das questões que estamos trabalhando neste item.

Apesar da resistência de Carlos, alegando que isso vai atrasar a tarefa, acabam decidindo por iniciar o trabalho em separado com os novos e, da forma mais rápida possível, repetir com eles os passos que deram no ano anterior. Este será o primeiro momento da semana, enquanto se recupera com os mais antigos a produção do ano anterior. No segundo momento, quando vai se reavaliar o tema tirado para o ano passado e o seus desdobramentos para definir os rumos deste ano, os novos se misturam aos antigos. Quem sabe no terceiro momento, quando vão detalhar o trabalho deste ano, a diferença já não seja tão grande.

37. D. Delizoicov, *Concepção problematizadora do ensino de ciências na educação formal*. IFUSP/FEUSP, dissertação de mestrado, mimeo., 1982.

38. M. M. C. A. Pernambuco et alii. "Projeto ensino de ciências a partir de problemas da comunidade", in *Atas do seminário ciência integrada e/ou integração entre as ciências: Teoria e Prática*. Editora da UFRJ, Rio de Janeiro, 1988.

39. *Um primeiro olhar sobre o projeto*, série: Ação pedagógica na escola pela via da interdisciplinaridade, DOT/SME/SP, São Paulo, 1990.

Estudo preliminar da realidade local: resgatando o cotidiano, série: Ação pedagógica na escola pela via da interdisciplinaridade. DOT/SME/SP, São Paulo, 1990.

Tema gerador e a construção do programa: uma nova relação entre currículo e realidade, série: Ação pedagógica na escola pela via da interdisciplinaridade. DOT/SME/SP, São Paulo, 1991.

Marcia relaxa e Ângela assume o quadro para repetir o horário que ficara elaborando durante a confusão. Propõe que o horário básico seja o mesmo para cada um dos três turnos da escola. Na sexta-feira, quando todos os professores estarão presentes o dia todo, começar com todos reunidos no pátio, onde estarão fixados os cartazes com os resultados dos trabalhos de cada turno. Isso economizaria o tempo de cada turno ao expor as suas decisões. Marcia, como coordenadora pedagógica, faria uma síntese do que foi conseguido e em seguida dividiria os professores por área, em diferentes salas. Neste momento cruzando os três turnos e todas as séries, seria feita a última checagem do programa. A tarde seria para uma plenária dos grupos, usando a mesma estratégia dos cartazes da manhã e resolvendo as questões ainda pendentes.

Parece, que já está resolvido o encaminhamento. Resta "só" separar o material da primeira atividade de cada turno, conferir se as salas estão limpas e arrumadas, se as listas de presença e os papéis manilha e pin-céis atômicos são suficientes para os grupos.

— Para variar estouramos o nosso horário, reclama Rosa. Como não podia deixar de ser, é Toninho quem complementa irônico, imitando Rosa:

— "Precisamos ser mais disciplinados" ..Mas valeu! Quem quer tomar uma cerveja para relaxar?"

4.2. Cinco etapas

Uma leitura detalhada de Paulo Freire, feita por Demétrio Delizoicov, permitiu identificar cinco etapas para elaboração do programa. Aqui estamos indicando as etapas tal como são utilizadas nas escolas que participam do projeto de interdisciplinaridade.

A primeira, o "levantamento preliminar da realidade local", em que a equipe de educadores coleta material

sobre o local, usando tanto trabalho de campo, que inclui atividades como visitas a diferentes lugares das redondezas, conversas com moradores e consultas aos movimentos sociais organizados na região, como a busca de fontes secundárias, textos, dados estatísticos, análises já disponíveis sobre a região e sua inserção na cidade. É aqui que se inicia o já mencionado dossiê: uma organização das informações coletadas, desde depoimentos, fotos, vídeos, diários de campo até dados estatísticos, históricos e das ações institucionais existentes e/ou já programadas.

Na segunda etapa, os mesmos educadores, utilizando agora a sua formação diferenciada, analisam o material coletado, tentando encontrar relações entre as falas que expressam a visão da população, em especial dos alunos e seus familiares, e as outras informações obtidas. Tenta-se encontrar o que é significativo para esse grupo social, aquilo que é percebido por eles como uma dificuldade a ser superada e, ao mesmo tempo, a possibilidade de compreender o contexto mais amplo em que sua realidade se situa.

Aqui todos os educadores entram com a diversidade de sua formação para entender os dados da área e as falas da população: o que revelam, o que ocultam, como expressam, refletem ou se contrapõem às relações sociais e econômicas em que esses dados e falas são gerados. Só então alguns temas, que poderão vir a ser geradores, começam a surgir.

Na terceira etapa faz-se o que Paulo Freire chamou de "círculo de investigação temática". Os pré-temas anteriormente selecionados são codificados, ou seja, escolhem-se situações vivenciais que os sintetizem, e são apresentados ao grupo mais amplo dos educandos e seus familiares, para, em conjunto, começarem a sua descodificação. Nesta época "testamos" se os temas e situações escolhidos são de fato significativos para a população.

Na quarta etapa, os resultados, as falas, cuidadosamente registradas, do círculo de investigação temática são estudados pela equipe de educadores: os temas possíveis, considerando a sua expressão obtida nos círculos de investigação, são vistos sob as óticas de todas as disciplinas do currículo escolar, buscando a articulação entre as diferentes visões. Aqui inicia-se a redução temática.

Só então os resultados são seqüenciados, respeitando-se a faixa etária e as informações disponíveis sobre as possibilidades de cada turma, além dos princípios de estruturação de cada disciplina expressos nos documentos de Visão de Área.

Finalmente, na quinta etapa, os temas são trabalhados pelos professores que planejam suas atividades e as confrontam com os outros professores da mesma série. Em seguida, discutem com os alunos em sala de aula, apresentando-lhes a lógica do programa elaborado, ainda aberto a mudanças que se façam necessárias.

Certamente esse não é um programa tradicional, a ser seguido a risca, mas um "mapa", constantemente refeito ao longo do percurso, que orienta o trabalho do grupo, norteando as inúmeras decisões que se tomam no dia-a-dia.

O programa exige um esforço de organização da escola: o planejamento inicia-se durante o período letivo anterior, quando são coletados ou atualizados os dados das primeiras duas etapas, e estende-se, englobando todo o conjunto de participantes do projeto, em um processo necessariamente coletivo, programado e organizado com antecedência.

No grupo dos novos, após leitura em conjunto do dossiê do ano anterior e uma volta no bairro, entrevistando cada um uma pessoa diferente e anotando todas as impressões que tiveram:

— Nossa! E eu que achei que conhecia este bairro como a palma da minha mão! Nunca tinha notado que ao lado daquele condomínio com prédios todos chiques estavam escondidos barracos! Não consegui localizar aquela foto de jeito nenhum. Olha que eu escolhi esta escola porque moro perto daqui e passo em frente àqueles prédios todos os dias, no ônibus.

— Pois o que mais me impressionou foi a fala daquela moradora, dizendo que já faz mais de dois anos que a Mariquinha, líder da quadrilha que controlava a região, morreu, e desde então quase dia sim, dia não tem tiroteio na favela. O filho da vizinha dela já foi baleado e já teve que ceder a laje da casa onde mora para um atirador de uma das quadrilhas. Tem razão em ficar com medo de os filhos irem para escola à noite. Eu só não sei o que resolve ir buscá-los no ponto do ônibus... Afinal, será que ela pensa que a presença dela vai protegê-los das balas perdidas?

— Para mim, o que marcou foi a fala daquele morador antigo que tem um verdadeiro museu em casa, com fotos e documentos sobre o bairro. Vai ver porque eu sou professor de história.

— Eu ainda não acredito no resultado daquela pesquisa que o pessoal fez na favela. Imagina se aquelas crianças têm mãe que fica em casa olhando por elas... Eu dei aula em uma escola do Estado, aqui pertinho, e sei como são os alunos! Todos marginais já na 1ª série. Só para vocês terem uma idéia, tinha aluno que chegava sem saber até pegar em um lápis. Um deles nunca tinha visto um livro na vida. Uns bons meses vinham todos sujos, uns verdadeiros porcos, com a desculpa de que o cano que leva água tinha quebrado. Eu não conseguia nem andar entre as carteiras de tanto nojo. Quanto mais chegar perto! Sempre tem uns poucos que vêm arrumadinhos, de uniforme, todo dia. O resto, se vêm um dia, no

outro estão com camisa errada, às vezes até sem uma só peça do uniforme.

— É. Mas parece que os dados são corretos. Eu já li um estudo sobre esta região que mostra que essa favela é composta, na sua maioria, de migrantes antigos na cidade, com famílias constituídas, os pais trabalhando na construção civil e nas indústrias da região e as mães ficando em casa, tempo integral, pelo menos até as crianças menores chegarem à idade de ir para a creche. Aí então, elas começam a trabalhar com faxina em casas, uma ou duas vezes por semana, quando conseguem alguém para ficar na casa delas. Muitas nem saem, fazem pequenas costuras ou salgadinhos para vender, só para não saírem de perto dos filhos. O tal estudo dizia que a barra é mais pesada nas regiões de cortiços. Aí sim, os grupos familiares são menores, na maioria das vezes não existe pai na casa, e as crianças ficam muito mais sozinhas.

— Não sei por que nós temos que ficar olhando essas coisas horríveis de favela e enchentes, pessoas sem condição de viver. Isso me faz mal! E o bairro aqui não é assim... Eu moro aqui há muito tempo e não sou favelada. Os alunos que freqüentam esta escola também não são. É só uma minoria. As enchentes atrapalham o acesso, mas aqui na escola nunca entrou água. O nosso problema na verdade é que aqui no bairro nós estamos longe do local de trabalho. O meu marido tem que atravessar a cidade todo dia e pega cada trânsito!

4.3. A dificuldade de perceber

Sempre que uma situação nova surge, para poder compreendê-la, faz-se uma interpretação: associa-se a outras situações já conhecidas ou vividas, buscam-se explicações, enfim, de alguma forma usa-se das vivências e conhecimentos anteriores para localizar e entender o que

se apresenta, chegando-se até a selecionar o que se aceita ou não como informações válidas.

Esse processo não é totalmente consciente, no sentido de que não podemos de imediato dizer o que nos conduz a ver as coisas de uma forma ou de outra. Esse primeiro momento pode ou não ser seguido de outros, quando, ao buscar mais claramente o porquê da primeira impressão, se pode refazê-la, chegando a novas formas de ver a mesma situação inicial.

Em geral, a primeira impressão formada das experiências anteriores está muito próxima do que se chama de “senso comum”: nela o peso do emocional é muito forte, muitas vezes não é coerente com a visão que se tem da vida e do conhecimento; está permeada de valores e formas de comportamento disseminados pela cultura ou por aprendizagens anteriores, sem que o sujeito se dê conta disso.

Na maior parte do tempo, as pessoas, mesmo com formação científica, usam o senso comum para as suas decisões cotidianas. Há aí muita sabedoria, conhecimento prático e eficiente, aprendidos “na escola da vida”. Também existem aí mescladas dificuldades, individuais e as partilhadas por cada grupo social, de ver o que incomoda.

Muito cedo aprendemos algumas regras sociais e valores que, embora possamos questionar, aparecem muito fortes nas nossas reações mais imediatas. Por exemplo, quantas vezes, apesar de negarmos a discriminação racial, nos pegamos imaginando que uma pessoa, por ter cor diferente da nossa, certamente terá condição social diferente ou forma de sentir ou atuar também diferente, mesmo que tenha a mesma origem cultural que nós. Quantas vezes o diferente não é na verdade um juízo de valor, como errado ou inferior...

Ir além do senso comum e superar uma visão falsa ou distorcida dos fatos é um exercício permanente que é

preciso fazer. É um exercício de “pensar sobre o pensar”, de criticar o próprio procedimento de pensar, descobrir no que se baseia, buscar onde e como estamos distorcendo a realidade ou ignorando informações. Só assim pode-se fazer uma valoração seletiva da forma primeira de encarar o mundo, redescobrimo valores, compatibilizando comportamentos com opiniões, encontrando, modificando, ampliando a forma de se organizar.

Jamais se alcança o conhecimento definitivo; sempre é possível se aprofundar, descobrir, rever o que se pensava estabelecido, descobrir quando, onde e como errou ou se deturpou as informações. A trajetória da construção do conhecimento humano, tanto na história da humanidade como na individual, no conhecimento cotidiano e no conhecimento sistematizado, tem sido sempre essa.

Pensar sobre a construção do conhecimento revela que esta se constitui em saltos, mudanças abruptas, rupturas, mas também em recorrências e alternâncias, decorrentes da observação e compreensão que oferecem qualidade nova ao que anteriormente se entendia como estabelecido, incorporando algumas de suas partes, agora, numa perspectiva cada vez mais ampla, mais estruturada, que dá conta de uma quantidade maior de elementos.

O que leva à mudança, se em geral ela cria insegurança e medo? Em todo processo de mudança há sempre um conflito. Quando o conflito é sentido e percebido, a necessidade de sua superação é o que pode impelir a uma ruptura com a situação anterior. No exemplo dado, é através do confronto com os que denunciam o racismo, do acesso ao conhecimento que mostra como essa atitude faz parte da nossa cultura, que podemos rever o nosso comportamento.

Portanto, é preciso, antes de tudo, tomar consciência do conflito. Em geral, ao olhar com “distanciamento”, no sentido que Paulo Freire dá ao termo, o dia-a-dia, podemos perceber os conflitos existentes.

A compreensão, ainda que provisória e incompleta, da realidade está voltada à possibilidade de permitir um distanciamento da mesma e à exploração dos conflitos existentes, tanto na própria realidade, como nas diferentes visões que dela surgem ao ser olhada no coletivo e no confronto entre as novas informações e conhecimento disponível no pensamento de cada pessoa⁴⁰.

Isto se dá ao se explorarem as contradições do real, das diferentes falas sobre o real, da construção coletiva e individual do conhecimento desse mesmo real. Estar sempre a se perguntar o porquê das diferenças, o que querem dizer, de onde surgem, é o que nos permite conhecer na perspectiva de que o conhecimento nunca está acabado.

Buscar o tema gerador, compreender o que é significativo nas dimensões analítica e vivencial, trabalhar a partir desse tema, é trazer à tona as contradições e tentar ir além delas, superá-las, possibilitando a conquista de novos conhecimentos para todos os participantes. Significa uma ruptura, uma mudança profunda do olhar, na construção do diálogo, da aceitação honesta, mais do que isso, na busca das diferenças, da sua superação em uma construção coletiva.

Ainda no grupo dos novos, mais tarde...

— *Nos pediram para retomar a pesquisa⁴¹ que fizeram e separar as falas das pessoas que achamos mais importantes, mais significativas da situação do bairro. Mas será que temos de tomar como princípio que o bairro é o mais importante? Você que está aí com os dados dos alunos, eles vêm todos daqui da região?*

40. Ver como Paulo Freire discute a necessidade da codificação e o papel da descodificação, assim como a transição da consciência ingênua para a consciência crítica em "situações-limite". in *Pedagogia do Oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1975. Ver também Angotti, J. A. P. e Delizoicov, D. *Metodologia do ensino de ciências*. Cortez, São Paulo, 1990.

41. Dados do dossiê.

— *Os do diurno, das séries iniciais do regular, sim. Os do noturno e do supletivo, não. Acho que teremos de pensar nos grupos separados.*

— *Proponho que, a título de exercício, comecemos considerando os do diurno. Depois a gente vê como foi discutido o caso dos do noturno.*

— *Certo. Vamos lá. Apareceu várias vezes, nesta parte do dossiê, a questão da violência e do transporte. Na fala dos alunos menores aparece uma escola divertida, com piscina, parque e cavalo e na dos maiores só que o professor seja menos chato ou que não falte tanto às aulas. Não é estranho?*

— *Parece que eles chegam com muita expectativa e aos poucos vão percebendo que não há espaço para ela e perdem a capacidade de sonhar...*

— *Muitas dessas falas me parecem ingênuas. Às vezes dá impressão de que as pessoas não acreditam que qualquer coisa possa mudar, com exceção da fala da sociedade de moradores, parece que todos os outros esperam que as soluções lhes caiam na cabeça ou estão tão conformados que nem esperam que haja alguma solução.*

— *Por isso que a sugestão é confrontar as falas com a nossa visão! Agora eu estou entendendo o que a CP queria dizer quando falou que precisávamos verificar onde, na nossa opinião, essas falas necessitavam ser superadas...*

— *Eu continuo perdido com a quantidade de informações que temos. Vamos pegar uma situação para a partir dela fazer o programa ou vamos pegar todas?*

— *Eu sugiro pegar o tema Moradia. Daí dá para dar o poema do Vinícius, A Casa, dá para trabalhar números inteiros em matemática, dá para ensinar animais domésticos e selvagens em ciências e família em estudos sociais. Assim a gente não complica muito.*

— Em outras palavras, você continua fazendo o que sempre fez. Eu não topo. Estou aqui queimando a pestana exatamente porque acho que o que estávamos fazendo não ajudava os alunos a aprender, além de que eu não estou muito certo de que servia para alguma coisa, a não ser para passar em uma prova no final do ano.

— Voltando à nossa questão anterior. Aqui tem uma sugestão para organizar as informações do levantamento preliminar. Que tal pensar como essas falas se relacionam? A sugestão é pensar a partir de algumas categorias como Moradia, Trabalho e Transporte. Em seguida, relacioná-las com Convivência, Redes de água, Luz etc, e outros serviços como Educação e Saúde.

— Essa charada eu matei. O que estão propondo é que a gente pense como por trás dessa realidade está a questão da ocupação do solo urbano...

— Pois o que eu acho interessante é a forma como as pessoas se expressam. Veja como utilizam palavras que não são comuns aqui, como aperreado, e quase não fazem concordância entre sujeito e verbo. Não é só gramática: veja o estilo da narração. Mais parece um poema.

— Que barato! Aqui no bairro tem um grupo de rap e na festa da padroeira se executa uma dança do Nordeste que eu nem conheço. Muita gente está reclamando dos muros pichados, mas aqui tem fotos de uns grafites muito bem feitos, protestando contra a falta de ônibus.

— É, parece que se pusermos a nossa cabeça para pensar e somarmos as diferentes visões, que a nossa formação específica nos dá, vamos conseguir pensar e entender direitinho o que está em jogo neste espaço. Eu nunca havia pensado antes que essa fala pudesse ser tratada como uma narrativa. Fico tão incomodado com os erros de português que não conseguia ver a poesia. Por outro lado, fico aflito com a simplificação que fazem da represa. O discurso da preservação do ambiente da

sociedade de moradores parece dizer que é só não jogar o esgoto das casas na água e está tudo resolvido. Ninguém pensa nas empresas que estão instaladas, no processo de tratamento do esgoto, na necessidade de uma fauna e uma flora adequadas.

4.4. Olhando com óculos diferentes

Uma nova compreensão dos professores, da realidade na qual a escola está inserida, surgiu do confronto das diferentes visões e do uso do conhecimento que cada um detém de sua área. A troca de conhecimento específico possibilita ao professor perceber aspectos antes não observados.

As diferentes áreas são as formas de olhar disponíveis na cultura contemporânea e o domínio delas é o que dirige o nosso olhar enquanto profissionais. É esse conhecimento que queremos tornar disponível aos nossos alunos. Portanto, questões cujas contradições podem ser resolvidas com os conhecimentos de que os alunos já dispõem fora da escola ou de que o conhecimento escolar não pode dar conta não são temas geradores, no sentido de geradores de conteúdos escolares.

A definição do tema gerador tem sido um processo que, resguardadas suas características gerais, varia de escola para escola. Do ponto de vista prático, os temas em que não se percebe claramente em que o conhecimento sistematizado pode contribuir tendem a ser tratados no nível do conhecimento já disponível para os alunos, tornando-se enfadonhos. Assim como as questões afetivas, que estão sempre presentes e não se esgotam com acesso a um conhecimento de área, não são bons "centros" de programação, apesar de estarem sempre mediando, permeando todas as entradas possíveis de programação.

Todo tema, ao ser vivencialmente significativo, envolve uma componente emocional. Quando ela é tão

forte que não pode sequer ser explicitada sem desestruturar os sujeitos envolvidos no processo, não permite que as contradições surjam e o tema é morto, não gera interesse ou só pode ser mecanicamente trabalhado.

Esses aspectos não podem ser ignorados, precisam ser contemplados na seqüência da programação, seja como ponto de partida, como ponto a ser trabalhado durante todo o percurso, seja como ponto de chegada, consciência a ser adquirida ao longo do caminho. No entanto, se forem definidos como pontos centrais, como temas geradores, podem se tornar obstáculos.

O tema só pode ser compreendido em função de como estabeleceu, entre os alunos, o espaço para o necessário diálogo, como criou a necessidade de novos conhecimentos e favoreceu a sua apreensão.

Do mesmo jeito, um tema não é só uma palavra ou uma frase, mas uma palavra ou conjunto de palavras que sintetizam, para os participantes desse processo, o/os focos para desencadear a compreensão de uma realidade.

Ainda o grupo dos novos, mais tarde...

— *Deu um trabalho de cão fazer a maldita rede, ligando as situações propostas. E quanta briga quando cruzamos essa rede com a que havíamos feito por área de conhecimento tentando pensar o que era preciso ou possível entrar de cada área para compreender a primeira rede.*

— *É mesmo! Nós de educação física quase desistimos, achando que não tínhamos contribuição para dar. Só nos ocorria o nosso programa escolar de trabalhar os diferentes esportes. Só saímos do enrosco quando Paulo lembrou que podíamos pensar nas atividades físicas que as pessoas faziam. E Regina lembrou de um livro que retomava a origem da nossa área. Aí ficou mais claro como podíamos contribuir para entender a situação envolvida.*

— *É. Eu nunca tinha imaginado que o que havíamos feito em ciências ia cruzar com o que o pessoal de geografia fez. Foi uma discussão e tanto. A geografia mudou muito do que eu aprendi na escola, aquela coisa só de decorar nomes de lugares. É divertido, depois que passa, ver como temos visões preconceituosas das outras áreas. E como acreditamos que somos proprietários de certos conhecimentos, não querendo que ninguém mais toque neles.*

— *Parece que português e artes ainda não conseguiram chegar a um acordo. Nunca pensei que fosse dar tanto trabalho. E olhe que nós ainda nem chegamos a discutir o que vamos ensinar. Isso é só para tirar o tema gerador! Tudo isso me deixa insegura. Não tenho mais certeza sequer do que eu penso quanto mais do que vou ensinar.*

4.5. Tecendo redes...

Compreender a realidade em seus múltiplos aspectos é mais do que perceber vagamente que existem relações entre eles. É na percepção de como, quando e onde essas relações se estabelecem que podemos ir além da visão primeira, genérica.

Tentar mergulhar além das aparências é um exercício de reconstrução das possíveis relações entre aspectos que víamos isolados, ou genericamente conectados. Nesse ponto, é de grande valia perceber que as principais contradições que encontramos no estudo do real são de natureza social e usar o conhecimento disponível na área de ciências sociais para balizar a procura dessas relações.

A partir das primeiras discussões com NAEs e escolas, alguns instrumentos foram elaborados e usados de diferentes formas, para auxiliar a busca das relações. Foram usadas tabelas de dupla entrada, redes de situações signi-

ficativas, interligadas por setas que explicitavam o principal aspecto de relação entre elas, esquemas gráficos, mostrando diferentes níveis de interação etc.

Temas gerados em uma realidade urbana do porte de uma megalópole como a cidade de São Paulo remetem sempre a elementos da composição do uso do solo urbano. Elementos básicos para essa compreensão são moradia, transporte e trabalho, acrescidos, em um segundo plano, de relações de convivência, como as de parentesco, de origem de nascimento, de formas de expressão, entre outras e equipamentos ou serviços de uso coletivo, como saneamento, educação e saúde etc.

Tais elementos dirigiram a elaboração das redes, tabelas, esquemas mencionados e, algumas vezes, aparecem como temas geradores de escolas, em geral tomados na perspectiva mais ampla de sintetizarem um grupo de relações percebidas em um conjunto de situações significativas.

Alguns NAEs e escolas detalharam esse processo em sucessivas etapas de aprofundamento, explorando de diversos modos a compreensão das contradições naturais e sociais, construindo diferentes formas de descobrir as mediações que em diferentes níveis permitem a passagem da especificidade local, do individual, ao mais amplo, à própria organização da sociedade em que vivemos.

O que é comum a todos é a busca de um referencial, que, fortemente baseado nas ciências sociais, aí não se esgota e permite identificar, com a precisão possível no conhecimento detido pelo corpo docente de cada escola, as relações e mediações entre os aspectos inicialmente vistos como isolados e particulares de cada situação considerada significativa.

O grupo todo, velhos e novos, no intervalo antes da reunião geral...

— *Então vocês sofreram... Nós aqui também. Passamos pelo que vocês passaram no começo do ano passa-*

do. Alguns saíram mais perdidos do que entraram; outros, como eu, acharam que haviam descoberto a pólvora. E que estava tudo resolvido. Agora vocês nos pegam de calças curtas tendo de repensar tudo novamente. Como nos custa realizar o que foi proposto. Quando menos esperamos, vemos que fugimos do nosso ponto de partida. Vocês precisavam ver como o pau comeu do lado de cá.

— *É claro. Não é fácil admitir que, apesar do nosso esforço inicial, acabamos por escolher um tema gerador que era nosso e não dos alunos. Quem sentia mais e estava mais preocupado com as "relações de Poder na Escola" éramos nós. Se não tivessem desabado aquelas casas na favela, acho que ainda estaríamos nessa discussão. Mas, depois que a gente abre uma porta, ainda que pequena, para os alunos participarem, a realidade deles entra com tanta força que não temos outro jeito senão considerá-la. Este ano vamos conversar com o Conselho antes do fim do processo exatamente para não ter de mudá-lo de supetão como no ano passado.*

— *Gostei de ver como o Marcos conseguiu complementar os dados do dossiê com o material coletado pelos alunos. Pena que foi só a 5ª série que trabalhou isso sistematicamente. Ainda bem que ele conseguiu mobilizar os professores das outras disciplinas dessa série. Surgiu muita coisa nova, alguns dados foram revistos e outra qualidade de dados apareceu. Podemos agora aprofundar cada vez mais o Estudo da Realidade com os alunos no início das atividades de cada bloco. Se conseguirmos ir enriquecendo sempre o nosso dossiê, o nosso trabalho vai ficar mais fácil e de melhor qualidade.*

— *Por favor não me diga que depois de todo o nosso trabalho vocês resolveram mudar tudo! Isso é trote só porque somos novos?*

— *Calma. Nem tanto à terra nem tanto ao mar. Se eu entendi direito, vocês só fizeram as preliminares, não*

chegaram a fechar um ou os temas. A nossa reflexão foi mais para rever o ocorrido durante o ano, avaliar a nossa atuação, o resultado que teve com os alunos. E as reformulações são mais quanto ao que nos havíamos proposto no começo do ano passado. Agora vamos juntar o que fizemos com o que vocês trabalharam e ver qual vai ser a proposta para este ano. Aí poderemos tirar questões geradoras gerais e vocês verão como isso vai facilitar na hora de sentar para detalhar o que faremos em cada série e em cada área. Quando conseguirmos formular questões geradoras é que de fato conseguimos chegar aos temas. Trabalho coletivo é isso aí, cara. Ainda temos de considerar o que os outros períodos estão elaborando para chegar a uma proposta que seja conjunta. Trabalho coletivo dá muito trabalho.

4.6. Traçando trajetórias

É, como comentaram os professores, recompensador, mas trabalhoso. Sobretudo se considerarmos que, como um processo dinâmico, precisa ser repensado e, como processo coletivo, reformulado junto com os nossos parceiros na caminhada.

Algumas das dificuldades encontradas pelo grupo apresentado no relato poderiam ter sido contornadas mais facilmente se, desde o início, houvesse um real “círculo de investigação temática”, ou seja, se pais, alunos e representantes dos grupos sociais existentes na localidade tivessem sido incluídos na discussão e suas posições, diante dos temas sugeridos, ouvidas e analisadas.

Esse movimento de abertura da escola ao mundo social que a rodeia foi uma das prioridades do trabalho com a escola. A gestão colegiada não só possibilita uma nova qualidade administrativa, mas também pedagógica. E, da mesma forma que outras ações, foi desencadeada

enquanto processo, ou seja, iniciada, estimulada a ser efetivada, garantidas as condições materiais e legais, mas dependendo de uma adesão e de uma consciência que só se adquirem ao longo do caminhar.

À medida que as escolas permitirem uma atuação cada vez mais efetiva dos Conselhos e Grêmios, à medida que o trabalho coletivo e os momentos de revisão fizerem parte da rotina escolar, que se atualizarem sempre os dossiês iniciais com dados trazidos pelos alunos e com aprofundamento dos estudos sobre a realidade local, o processo certamente deixará de ser tão trabalhoso. Mas continuar a procurar as contradições não deixará de ser conflituoso, de exigir novas e mais complexas visões do real, portanto jamais será mecânico ou repetitivo.

Sempre que se pensa saber tudo, ou que basta seguir o que se fez anteriormente, é que se deixou de caminhar, já que a realidade não pode ser esgotada (gera constantemente novos conhecimentos) e está sempre em mudança, impondo novos desafios.

Professores da 6ª série (ou, pelo novo regimento, 2º ano do 2º ciclo):

— *Já temos a nossa questão geradora da série. Como vamos montar o estudo da realidade? Lembra o que aconteceu no ano passado? Começamos com a peça dos Saltimbancos para mostrar a necessidade de organização social. Foi bom, os alunos se motivaram e tiveram um pique legal de trabalho, mas chegamos à conclusão de que havíamos começado por uma resposta a uma pergunta que eles sequer haviam se feito. Ficamos falando sobre a necessidade de união, de se organizar, sem conseguirmos chegar a como estava se dando a organização no bairro, na escola.*

— *Bom, podemos partir do trabalho que o Marcos fez com as 5ª séries. Vamos ver o que já estudaram sobre a nossa questão. Quais aspectos que precisam ser aprofundados, quais ainda não foram pesquisados?*

— No Congresso⁴² eu vi uma escola que fazia um estudo da realidade conjunto para todas as áreas. Será que não seria uma forma melhor de trabalhar? Vamos tentar? Levantamos os aspectos que vão ser estudados e durante esse tempo quem entrar para dar aula conduz o trabalho. Podemos fazer um caderno de registro que vai passando de um professor para outro, na hora em que assumir a turma.

Mais tarde, depois que já está definida a entrada do momento inicial:

— Paulo, você disse que era só a gente conseguir o ER para saber como entraríamos para as disciplinas, mas eu continuo perdido.

— A dica é nos perguntarmos qual é o conhecimento necessário para compreender e atuar sobre as questões que o estudo da realidade nos faz. Vamos lembrar o que fizemos quando tiramos o tema gerador e nos reunir em pequenos grupos, pensando o que cada área pode trabalhar.

— Certo.

Um pouco mais tarde:

— Ei, que história é essa de todo mundo resolver começar de maquete, teatro, e achar que eu como professora de artes tenho de dar conta de tudo isso? O nosso ER levantou algumas formas de expressão popular existentes no bairro, principalmente ligadas à música. Até agora os alunos só trabalharam música como recreação nesta escola. Tanto para entender o que se passa no bairro, como para entender que esses alunos precisam aprender música mais sistematicamente, essa precisa ser a minha entrada. Plástica e teatro podem surgir, mas não são a minha pri-

42. A Secretaria Municipal promoveu congressos anuais, com professores, pais e alunos, representantes de todas as escolas da rede. Nesses congressos foram realizados simpósios e mesas-redondas, onde eram aprofundados diferentes aspectos da vida escolar, e sessões de comunicações, onde as escolas apresentavam os trabalhos que estavam realizando no ano.

oridade este ano. E é o fim da picada vocês continuarem achando que artes é só instrumento para as outras áreas! Depois quando a gente tiver um bando de alunos que não é capaz de sequer distinguir a qualidade de duas músicas diferentes, vocês vão cair de pau em mim, como fazem com os professores de artes que vocês tiveram...

— Paulo, você colocou em ciências o que eu pus em geografia: fazer os mapas, estudar a estabilidade do solo, relacionar com a vegetação existente e com as formas de formação e ocupação dos terrenos. Isso é geografia.

— História vai fazer de novo a história da ocupação do bairro? Mas foi isso que você trabalhou com essa mesma turma no ano passado! Você só sabe fazer isso?

— Acho que precisamos sentar todos juntos antes de continuar e acertar os ponteiros.

Depois de muita discussão, consegue-se definir um fio condutor, sempre usando como critérios as visões de área, o que se quer para a série, e as respostas necessárias para o estudo da realidade chega-se a um novo patamar de negociação:

— Cristina, alguns dos dados que eu vou precisar para entender o movimento da terra se deslocando e das forças envolvidas quando um terreno desbarranca dão curvas de 1º grau. Seria uma forma legal de você entrar em equações do 1º grau, como você estava querendo.

— Esta é para todos: os meninos estão com muita dificuldade de concordância. Eu queria que sempre que vocês tivessem uma chance mostrassem como os erros de concordância geram ambigüidades. Isso ajudaria muito o que estou pretendendo trabalhar.

— Marcos, acho que podíamos sentar um pouco mais juntos. Essa sua idéia de trabalhar a história das construções em diferentes sociedades me fez pensar em ligá-las ao tipo de visão e prática que se tinha nessas

épocas em relação ao corpo, ao movimento físico. Se você me ajudar, acho que poderemos trabalhar bem próximo.

4.7. Da negociação se tira um mapa

Até agora só falamos rapidamente do programa de cada série e de cada disciplina. Detivemo-nos no processo de obtenção do tema gerador, que é anterior a essa discussão. A etapa seguinte envolve, além do estudo aprofundado da realidade local, da qual se tirou o tema gerador, a consideração de conhecimentos relativos à aprendizagem (quanto às possibilidades tanto das diferentes faixas etárias, como da cultura prevalente entre os nossos alunos) e a construção socialmente partilhada do conhecimento de cada área ou disciplina.

A partir desses três organizadores, os professores, reunidos por série e por área, retomam as questões geradoras gerais, propondo agora as questões de cada série e, dentro de cada uma delas, a de cada área. São essas questões que apontam os conteúdos a serem abordados.

Tomando a postura dialógica dos três momentos pedagógicos como referência, ela tanto se aplica à organização dos temas e subtemas, temas-dobradiças, dentro da organização mais geral do programa, como em cada um dos momentos de programação, volta a ser um critério, agora, de organização das atividades de sala de aula. Considerados, como já foi apontado anteriormente⁴³, não como momentos rigidamente separados no tempo, mas como uma tentativa de propiciar uma interação dialógica, de mergulhar no real, daí extrair os conhecimentos necessários e voltar novamente ao real, em uma síntese que, ao mesmo tempo, permite generalizações e ampliação de horizontes.

43. Ver "Quando a troca se estabelece", neste capítulo.

As questões da série, portanto comuns a todas as áreas, apontam os momentos iniciais e finais da programação, ou seja, o estudo da realidade (ER) e a aplicação do conhecimento (AC). As necessidades geradas pelo momento de estudo da realidade são respondidas pelas diferentes áreas e devem estar indicadas nas questões de cada área. As questões de área apontam, portanto, os conhecimentos disponíveis a serem apreendidos na organização do conhecimento (OC).

Esse processo leva a um questionamento profundo do quanto conhecemos de fato as possibilidades dos nossos alunos e da perspectiva que temos da área que ensinamos. Quando as fronteiras das áreas não estão mais rigidamente estabelecidas por programas prévios, nos descobrimos em uma verdadeira negociação com nossos parceiros professores de outras disciplinas ou de outras turmas da mesma série.

Negociamos quem fica responsável por qual conteúdo quando se encontram em fronteiras de áreas; as seqüências das atividades que estabelecemos para a nossa área, em função de explorar conjuntamente com os nossos parceiros aspectos comuns; enfoque a ser dado a diferentes aspectos em função de uma complementaridade das abordagens, e assim por diante.

De um lado, surge o prazer de perceber quantos pontos comuns estamos trabalhando, como podemos, juntando as forças, catalisar o surgimento de habilidades que muitos se esforçavam para obter isoladamente. De outro, a dificuldade em reformular a nossa perspectiva, abrir mão de conhecimentos que consideramos como nossos e que são partilhados por outras áreas, reformular seqüências que considerávamos como absolutamente necessárias e que são vistas de outra forma por nossos parceiros.

Algumas escolas têm iniciado o estudo da realidade e terminado a aplicação do conhecimento dentro de cada bloco de ensino, com um trabalho coletivo realizado por

todos os professores da turma. É o que se tem chamado de ER e AC coletivos.

Outras, têm mantido esses momentos conduzidos separadamente pelo professor de cada disciplina e feito as ligações necessárias no horário coletivo, por série. Certamente algumas ainda estão trabalhando numa fase preliminar, ainda descobrindo a interação entre as diferentes disciplinas e usando o tema gerador mais para motivar essa interação entre conhecimentos e professores, do que propriamente para construir uma programação de fato interdisciplinar.

5. CRUZANDO LINGUAGENS

*Beatriz Helena Marão Citelli**

“Tenho palavras em mim buscando canal”

(Carlos Drummond de Andrade)

5.1. O “bate-papo” inicial: criando um contexto

A professora de português usa o horário coletivo para planejar as suas aulas da semana. O Tema Gerador que está norteando o trabalho é violência, vista em suas múltiplas dimensões já levantadas no planejamento.

Na discussão com os outros docentes sobre o tema, a professora previra que a maneira de trabalhá-lo em Português seria estudando a forma como a violência circula junto à Mídia. O que priorizar numa atividade de produção, leitura e análise lingüística⁴⁴, considerando os diferentes meios? Como fazer a ponte com a literatura?

Coleta de dados

Sílvia Reinhold

José Luiz de Miranda

Colaboração

Adilson Odair Citelli

Ivanhoé Robson Marques Bonatelli

44. Estes são os princípios básicos que orientam o trabalho de português segundo o documento Visão da Área de Português, elaborado em conjunto pelos especialistas da DOT e dos NAEs e com a assessoria da universidade.