

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.**

**ABORDAGEM CONTEXTUALIZADA E
INTERDISCIPLINAR EM PROJETOS DE ENSINO
DE CIÊNCIAS VISANDO A INCLUSÃO SOCIAL: UM
ESTUDO NAS ESCOLAS DO MACIÇO DO MORRO
DA CRUZ – FLORIANÓPOLIS, (SC)**

FABRÍCIA AMORIM

Florianópolis

2009

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.**

**Abordagem Contextualizada e Interdisciplinar em
Projetos de Ensino de Ciências visando a Inclusão
Social: um estudo nas escolas do Maciço do Morro da
Cruz – Florianópolis, (SC)**

FABRÍCIA AMORIM

Florianópolis, 2009.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

“ABORDAGEM CONTEXTUALIZADA E INTERDISCIPLINAR EM PROJETOS DE ENSINO DE CIÊNCIAS VISANDO A INCLUSÃO SOCIAL: UM ESTUDO NAS ESCOLAS DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ – FLORIANÓPOLIS (SC)”

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação Científica e Tecnológica em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Científica e Tecnológica

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 01/07/2009

Dr. Carlos Alberto Marques (Orientador)

Dr. Wilson Schmidt (Examinador)

Dr^a. Joanez Aparecida Aires (Examinadora)

Dr. Irlan von Linsingen (Suplente)

Dr^a. Suzani Cassiani de Souza
Coordenadora do PPGECT

Fabírcia Amorim

Florianópolis, Santa Catarina, julho de 2009.



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências Físicas e Matemáticas
Centro de Ciências da Educação
Centro de Ciências Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e
Tecnológica

FABRÍCIA AMORIM

Abordagem Contextualizada e Interdisciplinar em Projetos de
Ensino de Ciências visando a Inclusão Social: um estudo nas
escolas do Maciço do Morro da Cruz – Florianópolis, (SC)

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação Científica e Tecnológica em cumprimento parcial como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Científica e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Marques

Florianópolis, 2009.

Dedico este trabalho primeiramente a DEUS, como mais uma das “provações” desta vida. Ao meu esposo – Luciano – que com muita paciência e compreensão diante de minhas ausências me auxiliou nesta caminhada. Pelo seu companheirismo, incentivo, carinho, dedicação e amor, alicerces de mais uma vida a dois.

Agradecimentos

Agradeço à minha família, representada pelas figuras dos meus pais, Valter Amorim e Lindaura Rosa Amorim.

Ao Professor Dr. Carlos Alberto Marques, orientador e amigo, por todos os momentos dedicados, pela paciência, confiança e incentivo ao meu trabalho e nas minhas atitudes.

Ao Professor Dr. Wilson Shimdt, pela honra de conhecê-lo durante o processo de produção deste trabalho, e que muito me fez pensar, mais e mais... Agradeço pelas conversas fundamentais na concretização deste trabalho.

Ao Professor Dr. Arden Zilberstayn, pelo incentivo e apoio em processos anteriores ao egresso neste programa de mestrado, e pelo prazer de sua amizade.

Agradeço aos meus amigos, que durante esse processo de aprendizado ausentei-me de suas agradáveis companhias, permanecendo mais distante nestes dois longos anos. Agradeço pelo carinho, pela compreensão, pela motivação que encontrei nos olhares e risadas e, principalmente, pelas cobranças através da frase: *“e aí, quando vai defender esta dissertação? Não esquece de me convidar hein!!!”*.

Agradeço a todos os professores que fizeram parte desta etapa de minha vida. Aos colegas do grupo de estudos GIEQ (Grupo de Investigação no Ensino de Química) por todas aquelas quintas-feiras dignas de nos fazer frequentes. Em especial ao Fábio e a Renata, grandes e preciosos amigos, que serão sempre lembrados com muito carinho e apreço, por tudo o que me ensinaram e incentivaram.

Agradeço a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela bolsa concedida durante um ano do meu curso.

Agradeço aos meus colegas de trabalho da Escola de Educação Básica Padre Anchieta pelo incentivo e apoio, e que durante minha ausência na escola não me esqueceram neste último ano.

Agradeço aos meus alunos que entenderam minha ausência e aos professores que colaboraram diretamente nesse trabalho, doando um tempo de suas vidas as minhas entrevistas. Vocês me inspiram e me fazem continuar neste caminho!

A todos que, de alguma maneira, contribuíram para a elaboração deste intenso e fascinante trabalho. Em especial a DEUS, por me conceder saúde para terminá-lo, e permitir-me por mérito a sonhada gravidez.

Meus agradecimentos de alma e coração!!!

“É na condição de seres transformadores que percebemos que a nossa possibilidade de nos adaptar não esgota em nós o nosso estar no mundo. É porque podemos transformar o mundo, que estamos com ele e com outros”.

Paulo Freire.

RESUMO

Neste trabalho apresentamos uma pesquisa desenvolvida nas escolas vinculadas ao Fórum do Maciço do Morro da Cruz, em Florianópolis, SC. O objetivo principal desta investigação é identificar e discutir os elementos teórico-metodológicos presentes em Projetos de Ensino de Ciências baseados nos princípios da interdisciplinaridade e da contextualização, que possam indicar formas de promover a inclusão social de seus alunos. A metodologia de investigação se prosperou na pesquisa exploratória, buscando uma compreensão mais ampla de nosso objetivo de estudo e delimitando a amostragem da pesquisa. A fundamentação teórica a qual estruturamos nossa pesquisa inclina-se aos pressupostos educacionais de Paulo Freire, o qual também é estimado por este Fórum, na fundamentação dos trabalhos da Comissão de Educação. Esta comissão apresenta como objetivo mudanças nas políticas públicas educacionais visando melhorias na qualidade de ensino, incentivando práticas educacionais inovadoras como também, a luta por melhores condições de trabalho. Assim, esta pesquisa procura responder como os projetos de ensino das escolas vinculadas ao Fórum do Maciço do Morro da Cruz, baseados na contextualização e na interdisciplinaridade podem contribuir para a inclusão social de seus alunos.

Palavras-chave: Projetos de Ensino, Inclusão Social, Interdisciplinaridade e Contextualização.

ABSTRACT

In this work we are going to present a research developed at schools linked to the Forum do Morro da Cruz Massive in Florianopolis, SC. The main aim of this investigation is to identify and discuss the theoretic methodologic elements present in these Teaching Projects of Sciences based in the principles of interdisciplinarization and contextualization that can indicate ways to promote social inclusion of its students. The methodology of investigation prospered in the explanatory research, try to find a wider understanding of our study aim and delimiting the research sample. The theoretic fundamentation which we extractured our research bends to Paulo Freire's educational presuppositions, which is also regarded by this Forum in the fundamentation of the work of the Education Committee. This committee presents as aim changes in the public educational politics trying to make a better teaching quality, incentivating innovation educational practices as well the fighting for better condition of work. This research try to answer how the teaching projects of schools linked to Morro da Cruz Massive, based in the contextualization and in the interdisciplinarization may contribute to social inclusion of its students.

Keywords: Teaching Projects, Social Inclusion, Interdisciplinarization, and Contextualization.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	i
AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
SUMÁRIO	vi
INTRODUÇÃO	01
1 A LUTA SOCIAL POR UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO MMC	13
1.1 O Fórum do Maciço do Morro da Cruz	13
1.2 Organização e Projetos do Fórum do Maciço do Morro da Cruz	16
1.3 A Comissão de Educação do Maciço do Morro da Cruz	18
2 A INCLUSÃO SOCIAL ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO	23
2.1 A Inclusão Social no Meio Educacional	26
2.2 Inclusão Social na Concepção de Educação Inclusiva e Educação Integradora ...	30
2.3 O Fórum do Maciço do Morro da Cruz e a Questão da Inclusão Social	35
3 A INTERDISCIPLINARIDADE E A CONTEXTUALIZAÇÃO COMO EIXOS ESTRUTURADORES DE PROJETOS DE ENSINO NAS ESCOLAS DO MACIÇO	39
3.1 O Ensino através de Projetos	39
3.2 Algumas Compreensões sobre Interdisciplinaridade	47
3.2.1 A Interdisciplinaridade no entendimento do Maciço	55
3.3 A Contextualização	57
3.3.1 A Contextualização no entendimento da Comissão de Educação do FMMC...	65
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS	73
4.1 O Processo Investigativo	73
4.2 O Projeto Piloto.....	76

4.3 O Projeto Ambiental do Maciço do Morro da Cruz	77
4.4 O Universo de nossa Pesquisa	82
4.5 Análise dos Dados.....	83
4.6 Inclusão Social e Educação	87
4.6.1 Igualdade/desigualdade de oportunidades.....	87
4.7 Contextualização	92
4.7.1 A sub-categoria: Realidade	93
4.7.2 Significação ao Ensino	96
4.8 Interdisciplinaridade	97
4.8.1 Interação entre as Disciplinas	98
4.8.2 O Planejamento	100
4.9 Projetos de Ensino.....	103
4.9.1 A Integração	104
4.9.2 Os Conteúdos.....	106
4.9.3 A Variável Tempo	107
4.9.4 A Descrença na Inclusão Social através de Processos Educativos	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS	119
ANEXOS	126
Anexo I — Termo de Consentimento de Pesquisa	127
Anexo II — Roteiro de Entrevista	128
Anexo III — Transcrição das Entrevistas Semi-estruturadas	129

INTRODUÇÃO

Já desde o século XIX a base do processo educativo assentava-se na Escola Tradicional e sua pedagogia era de origem católica, a qual pretendia redimir a ignorância e equacionar os problemas da marginalização¹. Entretanto, a educação já se fundamentava no princípio do “*dereito de todos e dever do Estado*” e emergia no momento em que a burguesia consolidava seu poder, e buscava construir uma sociedade mais democrática, na superação da situação opressora do “*antigo regime*”. A função da Escola Tradicional era fundamentalmente transmitir os conhecimentos acumulados, conduzindo o aluno ao contato das grandes realizações elaboradas pela humanidade e o professor era o principal responsável pela sua transmissão visando à formação intelectual dos alunos. Esse tipo de educação também predominou na grande parte do século XX, e suas teorias ainda hoje são muito utilizadas, com algumas variações ou tendências.

As críticas negativas à Escola Tradicional, sob o aspecto de que nem todos os indivíduos tiveram acesso a ela e que nem todos os seus ingressantes eram bem sucedidos, impulsionou a emergência de novas perspectivas educacionais, já no final do século XIX, uma delas ficou conhecida como Escola Nova ou Escolanovismo. Neste período, iniciativas na área da educação davam início às reformas educacionais, não havendo uma organização na educação pública como na época presente. Apoiada pelos liberais, a defesa de uma escola pública, universal e gratuita foi sua grande bandeira. Segundo estes, a educação deveria ser proporcionada a todos, e todos deveriam receber o mesmo tipo de educação. Este movimento desejava criar igualdade de oportunidades, e teve grande influência da psicologia, percebendo o homem como indivíduo que possui diferenças, deslocando-se a linha do intelectual para o psicológico, onde o esforço, a disciplina, a diretividade e a quantidade são trocados pelo interesse, a espontaneidade e a qualidade.

Na segunda metade do século XX críticas apontavam que este tipo de escola, ao invés de resolver os problemas da marginalização, acabou o agravando, e nesse sentido atuou no reforço do sistema capitalista. Saviani (1983), um dos críticos desse sistema escolar, assinalava que:

¹ Marginalização e marginalidade serão termos utilizados para identificar os menos favorecidos, os que não possuem acesso à educação, remete a certo desprestígio socioeconômico e cultural (pessoas que não têm seus direitos respeitados); que estão aquém de seus direitos.

ANEXOS

ANEXO I - Termo de Consentimento de Investigação

Termo de Consentimento

Projeto de Investigação: “A inclusão social através de projetos de ensino de ciências baseados na interdisciplinaridade e contextualização: um estudo nas escolas do Maciço do Morro da Cruz – Florianópolis, SC.”

Mestranda: Fabrícia Amorim (fabricia@ced.ufsc.br)

Orientador: Prof^o. Dr. Carlos Alberto Marques.

Informações aos participantes:

Esta pesquisa que envolve como instrumentos para coleta de dados, questionários e entrevistas, têm por finalidade colher informações para um trabalho de dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGECT-UFSC). O objetivo desta pesquisa é identificar e discutir elementos dos projetos de ensino nas disciplinas de química e ciências (8ª. Série) desenvolvidos pelas escolas do Maciço do Morro da Cruz, que promovam a inclusão social de seus alunos.

Os dados coletados através destes instrumentos buscam conhecer sobre os projetos desenvolvidos nessas escolas. Os educadores consultados têm a liberdade de recusar participação, de não responder a determinadas perguntas e de retirar seu consentimento, a qualquer momento, caso alguma coisa possa lhes desagradar.

Nós, pesquisadores, asseguramos total sigilo quanto aos dados e informações obtidos durante a pesquisa.

Eu _____ RG _____

Abaixo assinado, estou ciente de que faço parte de uma amostra de pesquisa que faz parte de uma dissertação de mestrado. Contribuirei com dados através de um questionário, e/ou, entrevista. Declaro estar ciente do objetivo da investigação científica e da segurança de que não serei identificado(a) na pesquisa, bem como estar livre para recusar em participar dela.

Florianópolis, _____ de _____ de 2008.

Assinatura do responsável pelas informações.

Assinatura da pesquisadora responsável.
Fabrícia Amorim

ANEXO II – Roteiro de Entrevista

Roteiro de Pesquisa Científica para Entrevista Semi-Estruturada.

1. Categorização profissional:

Qual sua formação acadêmica?

Quantos tempo você leciona em sua disciplina?

Qual a sua função na escola?

Quanto tempo de atuação profissional você tem nesta escola em específico?

Qual a sua categoria? ACT_____ Efetivo_____

2. Categorização pedagógica:

2.1. Comente, em algumas palavras, o que você pensa do ensino organizado através de projetos pedagógicos. Aponte algumas diferenças com o ensino tradicional

2.2. Como você acha que um projeto de ensino poderia ser organizado através dos princípios interdisciplinares?

2.3. O que você entende por interdisciplinaridade?

2.4. O ensino contextualizado é um dos princípios dos documentos oficiais, como os PCNs. O que você entende por um projeto que trabalha com a contextualização? Para você o que vem a ser um ensino contextualizado?

2.5. Essa escola, fazendo parte do Fórum do Maciço do Morro da Cruz, onde a preocupação com a inclusão social é um princípio educativo, como você acha que os projetos de ensino da escola podem estar contribuindo para a inclusão social de seus alunos?

2.6. Para você o que significa incluir socialmente um aluno, ou seja, o que é inclusão social através da educação?

2.7. Como e em que sua disciplina pode promover a inclusão social dos alunos?

2.8. Você já trabalhou com projetos em sua disciplina? Se já trabalhou, quais eram os objetivos do projeto? Liste as dificuldades e ou facilidades que você encontrou trabalhando com projetos.

2.9. Caso você não trabalhe com projetos, quais são os motivos?

2.10. Você consegue identificar alguma relação com projetos de ensino articulando a interdisciplinaridade e a contextualização com a inclusão social de seus alunos?

3. Comentários:

Esta última questão, esta aberta para você relatar informações que considera pertinente e necessária a esta investigação, envolvendo os assuntos apontados nas questões acima, ou outros que avaliar importante.

ANEXO III – Transcrição das Entrevistas

Entrevista de Pesquisa Científica (P1)

E: Boa tarde professora tudo bem?

P1 - Opa, tudo bem!! Vamos lá, no que posso ser útil?!?!

E: Bom, as questões da entrevista que gostaria de lhe fazer são relacionadas a projetos de ensino que visam trabalhar a interdisciplinaridade e contextualização. Gostaria de uma entrevista mais informal, uma conversa pode ser?

P1 - Claro. Vamos lá.

E: Antes de iniciarmos formalmente a entrevista, a Senhora poderia falar um pouco sobre sua formação, quanto tempo atua em sala de aula, quanto tempo esta nesta escola?!?!

P1 - Claro, mas antes de mais nada Senhora esta no céu, acho que sou mais nova que você... risos

Eu sou formada em Ciências Biológicas pela UFSC a 6 anos, e leciono desde essa época, seja, desde agosto de 2002 aproximadamente... Hum...minha graduação foi em bacharelado e licenciatura, e também trabalho com o ensino de ciências de 5^a. a 8^a. a 4 anos também. Estou nesta escola a mais ou menos 2 anos, fui chamada na última leva do concurso... comecei como ACT e agora estou em estágio probatório...

Deixei de ser ACTanso...risos

E: Bom, essa é uma escola vinculada ao FMMC, você sabe né?

P1 - Sei, sei, mas não me envolvo muito não.

E: Por que? Alguma coisa contra os movimentos do Maciço?

P1 - Não, não, por falta de interesse mesmo. Meu negócio é só sala de aula, gosto de me envolver com os alunos, não com os professores. Aqui na escola são todos deprimentes, só sabem reclamar dos alunos, mas trabalhar e mostrar serviço é complicado... ixi...além do mais esse Maciço é tudo politicagem.....sabe né...

E: Bem, já que estamos falando em trabalho e em mostrar serviço, atualmente muito se fala em ensino construtivista, geralmente cogitamos os trabalhos na linha do tradicionalismo. Você poderia comentar o que você pensa a respeito de trabalhos, ou projetos pedagógicos? Pois muitos professores atualmente comentam sobre trabalhos com projetos, principalmente nas reuniões do Maciço. E se você acha que existe alguma diferença entre o trabalho com projetos e o ensino considerado tradicional?

P1 - IXL... profundo isso...risos... (...) Bem, vamos por partes, primeiro é a respeito do ensino construtivista né?? Ta vamos lá...Pra trabalhar com projetos temos que ter tempo, coisa que não temos...e deve existir um comprometimento dos professores que trabalham com isso. (...) Não vejo os trabalhos com projetos ser uma mudança no ensino tradicional para o tal ensino construtivista... é assim que se fala né..., pois continuamos na sala de aula com o quadro e o giz, sempre passando os mesmos conteúdos de quando eu estudava de quinta a oitava série, eu mesmo muitas vezes faço isso. As vezes passo um vídeo. Com os projetos somente voltamos esses conteúdos para os temas que são desenvolvidos no projeto, como água, meio ambiente, lixo, reciclagem...etc. Muitos confundem o ensino construtivista com libertinagem, e os “profes” da escola são muito antigões... aqui é o tradicional pelo tradicional...quadro giz e cuspe... e quando fazemos algo diferente não somos bem vistos não, acham que queremos nos aparecer ou queremos saber mais que eles...risos...opa só um momento (atendendo celular)...

Podemos continuar... filhos...risos

E: Bom, comentando sobre o trabalho com projetos, existem alguns projetos que trabalham a interdisciplinaridade como eixo norteador. O que você acha desses projetos interdisciplinares? Verifiquei no PPP da escola que vocês realizam planejamentos interdisciplinares. Como isso ocorre?

P1 - Planejamento interdisciplinar, ta isso lá é... No papel é tudo lindo né... Bem... Nesses tempos que estou aqui, o que vejo é cada um por si. No dia de planejamento tem gente que já vem com tudo pronto... isso pra mim não é planejar não, ainda mais sendo interdisciplinar como você esta me dizendo. Geralmente temos um dia de planejamento a cada dois ou três meses, e isso não é contínuo... em um dia apenas não conseguimos fazer nada bem feito.... é uma enrolacera danada, e a direção aproveita esse dia pra reunião pedagógica também... o que acontece... planejamento nenhum. Depois cada um vai pra sua sala de aula e faz o que bem entende. Tem uns “profes” que organizam algumas coisa sim, mas entre eles... panelinha federal...risos... até em escola tem isso.....risos.... Vou até dar uma olhada no PPP, pois desde que cheguei aqui nunca vi esse documento...

E: Mas o que você acha de trabalhos que podem ser desenvolvidos meio a projetos interdisciplinares?

P1 - O que acho... acho legal!!... mas não lembro ter visto um trabalho desse bem feito em nenhuma escola ainda. Trabalhar um mesmo assunto com todas as disciplinas ao mesmo tempo deve ser complicado. Os “profes” devem ter tempo pra organizar isso, além de que muitas disciplinas não se encaixam...

E: Como assim, não se encaixam? Podes exemplificar?

PI - Simples... como eu (Bio) posso trabalhar junto com a matemática? Que assunto nos envolveria?? Pode até ter, mas acho complicado... não sei como isso ocorreria...entendes!! Talvez (...) várias disciplinas falando de um mesmo tema, ou seja, um projeto interdisciplinar deve ser planejado e trabalhado com todos os professores daquela turma, falando sobre um mesmo assunto. Acho complicado.

E: Poderia então me dizer o que você entende por interdisciplinaridade de maneira bem resumida?

PI - Várias disciplinas trabalhando um mesmo assunto... risos... é isso né!!!

E: Bom, a questão da interdisciplinaridade é referendada nos documentos oficiais da educação, junto à contextualização. O ensino contextualizado é um dos princípios dos documentos oficiais, como os PCNs. O que você entende por projetos de ensino que procuram trabalhar a questão da contextualização? Para você o que vem a ser um ensino contextualizado?

PI - Bem, essa é uma questão que acho importante... eu acho que temos que dar significado das nossas disciplinas pra que o aluno possa se interessar por ela... Bio é fascinante...pois o aluno, o meio, é tudo biologia...risos

E: Os professores de química já dizem que é tudo química... risos

PI - Verdade, essa briguinha sempre tem... risos... Trabalhar com contextualização é trabalhar o dia a dia do aluno, a vida do aluno. Os projetos que dizem trabalhar a contextualização devem estar voltados a realidade que o aluno vive.

E: Poderia me exemplificar de alguma forma?

PI - Bem, é simples... corpo humano, como não falar desse assunto sem falar do seu próprio corpo. As mudanças da puberdade, eles ficam fascinados pelo assunto. Claro que tem aqueles envergonhados, mas daí procuro fazer uma brincadeira ou outra e acabam se descontraindo... risos

E: Certo. Agora em questão da escola, essa escola, faz parte do Fórum do Maciço do Morro da Cruz. A preocupação com a inclusão social é um princípio educativo para o FMMC. Como você acha que projetos de ensino podem estar contribuindo para a inclusão social dos alunos dessas escolas?

PI - Ah... isso é balela... por isso não me envolvo com o Maciço... Não consigo identificar relação entre os projetos desenvolvidos nas salas de aula com a inclusão social. Sei que o fórum tem projetos desenvolvidos que visam a inclusão, como o projeto aroeira que conheço, mas os da escola não vejo não.

E: Mas para você, o que significa incluir socialmente um aluno, ou seja, o que é inclusão social, e como a educação pode contribuir para isso?

PI - Incluir socialmente é dar condições ao aluno para que ele possa concorrer com outras pessoas de igual pra igual na vaga de um bom emprego, por exemplo...(…), pra mim é isso...proporcionar igualdade de oportunidades... nossos alunos não tem isso, pois como podem ter as mesmas oportunidades que os alunos de escolas particulares? Com toda a infra-estrutura diferenciada??? E quantidade de aulas, nem se fala...

E: Você poderia dizer como e em que sua disciplina pode promover a inclusão social dos alunos?

PI - Acho que passando os conhecimentos necessários para que possam estar bem informados, concorrendo com aqueles que possuem um bom ensino, principalmente alunos que saem de escolas particulares. Mas isso é bem complicado fazer em apenas duas aulas semanais né...

E: Você já trabalhou com projetos em sua disciplina? Se já trabalhou, quais eram os objetivos do projeto? Liste as dificuldades e ou facilidades que você encontrou trabalhando com projetos.

PI - Bom, projeto projeto... não sei se era bem um projeto...risos... Mas tinha objetivo sim, fazer com que os alunos se conscientizassem em poupar água, esta que um dia irá acabar, evitando desperdícios. As dificuldades que encontrei foi em despertar interesse, não tinha muito tempo pra planejar... muitas coisas fiz na sala mesmo... buscar novos materiais, incentivo da escola, controlar os alunos durante as atividades, dificuldades financeiras para as saídas de campo... Já as facilidades – não lembro, da trabalho trabalhar com projetos, ou talvez seja minha falta de experiência...

Hoje não trabalho com projetos porque acho que é um modismo, e que logo logo vai acabar, todo mundo fala em projeto, mas não vejo esses trabalhos sendo feitos, ou então não estão sendo divulgados... eu acho...

E: Você consegue identificar alguma relação com projetos de ensino articulando a interdisciplinaridade e a contextualização com a inclusão social de seus alunos?

PI – Por que? Você vai propor isso?? Risos.. .Desculpas...(…)Trabalhar a interdisciplinaridade de modo contextualizado até pode dar certo. Mas não consigo imaginar como um projeto desses poderia ser realizado de jeito que incluia socialmente um aluno na nossa sociedade.

E: Certo professora, para darmos fim a entrevista, você gostaria de fazer algum comentário sobre as questões formuladas, sobre nossa conversa??

P1 - Não, não...sem comentários... foi simples mesmo, estava meio nervosa no início... mas você não me mordeu... risos...

E: Então tá! Muito obrigada por sua atenção. Você gostaria de receber a transcrição da entrevista?

P1 - Para que?

E: Para analisá-la e verificar se esta tudo dentro do que conversamos.

P1 – Não, não , imagina.... não por isso, só não tenho comentários não...

E: Obrigada mais uma vez então.

Entrevista de Pesquisa Científica (P2)

E: Olá! Bom dia professora! Podemos conversar agora?!

P2 - Sim, podemos.

E: Bom, as questões da entrevista que vou lhe fazer são relacionadas a projetos de ensino que visam trabalhar a interdisciplinaridade e contextualização. Gostaria de uma entrevista mais informal, uma conversação pode ser?

P2 - Sim, claro... só me deixe desligar o celular...

E: A senhora poderia, antes de começarmos formalmente falar um pouco sobre sua formação, tempo de magistério e disciplinas que leciona?!

P2 - Posso, vamos lá... Sou formada em química licenciatura e bacharelado, com mestrado em química analítica já há 15 anos. Dou aulas de química há 10 anos, começando em escolas particulares e depois me efetivei no Estado e permaneço até hoje.

E: E quanto tempo a Senhora da aula nesta escola?

P2 - Aqui estou há 8 anos.

E: Em relação ao ensino, a senhora poderia comentar sobre o que pensa do ensino organizado através de projetos pedagógicos! E também se entende o ensino por projetos com diferenças ao ensino tradicional

P2 – Pois é, atualmente muito se fala em trabalhos desenvolvidos através de projetos... É uma forte tendência nas escolas e existem projetos de todos os tipos, aqui mesmo vejo isso acontecer... Espero que não seja uma fase nas escolas, pois podemos trabalhar várias vertentes. As diferenças que identifico no ensino tradicional com os projetos de ensino nas escolas é a interação entre alunos e professores, como os professores com a escola. Existe um envolvimento maior, e no ensino tradicional o professor não se apega ao seu trabalho, pois simplesmente tem o papel de transmissor de conhecimento. Nos projetos ele se envolve, trabalha, pesquisa e adquire também mais conhecimento. Em nossa profissão, principalmente como professora de química tenho que estar sempre atualizada, e trabalhando com projetos posso estar me atualizando tendo as informações que os alunos trazem.

E: E como a senhora acha que um projeto de ensino poderia ser organizado através dos princípios interdisciplinares?

P2 - Princípios interdisciplinares... o que acho... O planejamento tem que vir em primeiro lugar, um projeto não pode ser iniciado sem um planejamento... Os objetivos devem ser bem definidos, e os professores da escola devem estar bem engajados. Aqui é que vejo uma grande

dificuldade, pois não vejo interesse nos professores da escola em trabalhar desta forma, a maioria se fecha em sua sala e faz o que bem entende. Não existe diálogo entre os profissionais e muitas vezes acabamos trabalhando sós.

E: E o que a senhora entende por interdisciplinaridade?

P2 - A interdisciplinaridade para mim é poder estar trabalhando um assunto que se intere do conhecimento de varias áreas ao mesmo tempo... Um professor buscando o conhecimento de outro para poder abrir caminhos para o entendimento de algumas coisas mais profundas. Trabalhar o conhecimento de maneira não superficial. Um grupo trocando seus conhecimentos, e esse grupo sendo os professores da turma e os alunos, por exemplo.

E: Certo. Junto a interdisciplinaridade esta a contextualização. Verificamos que o ensino contextualizado é um dos princípios dos documentos oficiais, como os PCNs. O que você entende por um projeto que trabalha com a contextualização? Para você o que vem a ser um ensino contextualizado?

P2 - Dei uma lida por cima em um desses documentos uma vez, não temos muito acesso a eles, pois ficam num armário dentro da sala da direção e trabalho tanto que nem teria tempo pra estudar mesmo. Vejo que a preocupação em trabalhar a contextualização é buscar dar sentido ao que o aluno esta aprendendo, não aprender por aprender, mas aprender para saber agir quando for necessário. Fundamentar o que ensinamos em sala de aula como que o aluno convive em sua vida diária, aquilo que o interessa. Mas muitos professores que trabalham comigo tem receios desses PCNs, pois dizem que é mais um documento que o governo nos impõe, e acabamos nem lendo.

E: Esta escola, fazendo parte do Fórum do Maciço do Morro da Cruz, que tem a preocupação com a inclusão social sendo um princípio educativo. Como a senhora acha que os projetos de ensino da escola podem estar contribuindo para a inclusão social de seus alunos?

P2 – Essa questão é bem delicada né... Sei que existem projetos trabalhados pelo maciço que visam realmente a inclusão social, mas só sei da existência quando temos reunião e nos é informado. Mas os projetos que desenvolvemos na sala de aula não é tão amplo assim não, ainda esta longe da inclusão social dos alunos.

E: E o que a senhora acha que significa incluir socialmente um aluno, ou seja, o que é inclusão social através da educação?

P2 – Difícil responder hein... Incluir socialmente um aluno acho ser dar condições para que esse aluno seja capaz de adquirir um bom emprego que lhe garante moradia, alimentação, saúde e educação. Mas atualmente vejo que a educação é falha, pois não esta sendo o objetivo dos nossos políticos, a educação em vez de diminuir as desigualdades entre os cidadão só esta aumentando esta desigualdade.

E: Como e em que sua disciplina pode promover a inclusão social dos alunos?

P2 - Sinceramente não sei. A química é foco de muitas discussões atualmente, podemos trabalhar vários assuntos desde política, passando pela economia até o meio em que vivemos dentro de nossas casas, nas coisas mais simples como lavar uma louça. Mas como poderia ajudar na inclusão social, somente na aquisição dos conhecimentos.

E: Você já trabalhou com projetos em sua disciplina? Se já trabalhou, quais eram os objetivos do projeto? Liste as dificuldades e ou facilidades que você encontrou trabalhando com projetos.

P2 - Sim. Procuo desenvolver alguns projetos sim, mas encontro muita dificuldade em estar compartilhando esse projetos com os demais colegas, os que se interessam não tem tempo, os que tem tempo não tem interesse dizendo dar trabalho e não ganham pra isso. Acabo fazendo somente na minha disciplina os projetinhos, que visam a pesquisa em sala de aula. Geralmente durante alguma discussão em sala surge algumas dúvidas dos alunos e procuro incentivá-los a procurar sanar essas dúvidas na pesquisa (biblioteca e internet). As facilidades é que no ensino médio os alunos são mais autônomos aos trabalhos em equipe, geralmente dividimos as tarefas para podermos não perder tempo e existe uma maior interação entre eu e os alunos.

E: Que motivos a senhora teria para não trabalhar com projetos de ensino?

P2 - No inicio de minha carreira não trabalhava com projetos porque não tinha conhecimento, depois que tive um curso dado pelo maciço, procuro sempre inventar algum tipo de projeto. Meu mestrado é na área da cristalografia e não aprendi nada na área da educação, sinto muita falta.

E: E a senhora consegue identificar alguma relação com projetos de ensino articulando a interdisciplinaridade e a contextualização com a inclusão social de seus alunos?

P2 - Bom, um trabalho interdisciplinar trabalhado com temas do contexto dos alunos, ligado aos interesses dos alunos consigo identificar sim. É, acho que sim, pois se este projeto tiver como objetivo propor ao aluno mais conhecimentos para que possam ser aplicados no dia a dia de sua vida, ajude este aluno a enfrentar os obstáculos do dia a dia e o auxilie na sua vida social.

E: Bom, para finalizar nossa conversa, gostaria de fazer algum comentário sobre o tema de entrevista proposto?

P2 – Gostaria sim... Vejo que muitos dos meus colegas professores não trabalham, ou não aceitam trabalhar com projetos por não terem tempo para tal, mas no fundo acho que a falta de conhecimento é o mais agravante. Ainda estou aprendendo com os projetos, hoje sei que devem ter objetivos, e serem planejados, mas no começo fazia qualquer trabalho e dizia que era projeto. É o que vejo acontecer na escola, qualquer trabalho vira projeto. Muitos

professores não sabem o que significa interdisciplinaridade e contextualização. Eu mesma não sei se o que eu sei ta certo. A verdade é que o governo inventa esses documentos, chamam alguns professores pra fazer cursos relâmpagos e depois viram as costas e nem sabem o que acontece nas escolas. Falta mais compromisso com a formação dos professores, é absurdo as coisas que ouço os professores fazerem e falarem, tudo por falta de capacitação.

Se essa pesquisa puder contribuir na luta pela melhoria na capacitação dos professores será de grande valia. Boa Sorte e espero ter te ajudado.

E: Eu que agradeço muito sua contribuição, como também seu tempo. Gostaria de receber a transcrição de nossa conversa?

P2 – Não vejo necessidade, mas se quiser mandar, meu email esta no formulário que assinei e te entreguei.

Obrigada mais uma vez.

Entrevista de Pesquisa Científica (P3)

E: Olá Professora! Boa noite professora! Podemos conversar agora?!

P3 – Vamos conversar...

E: Bom, as questões da entrevista que vou lhe fazer são relacionadas a projetos de ensino que visam a interdisciplinaridade e contextualização. Gostaria de uma entrevista na forma de conversação pode ser?

P3 - Claro...

E: A senhora poderia falar um pouco sobre sua formação, tempo de magistério e disciplinas que leciona?!

P3 – Tah... Tenho licenciatura plena em Física pela Universidade do Rio de Janeiro. Leciono há pouco tempo, não mais de 8 anos né... e sou efetiva a 7. Hum... este ano estou tendo a experiência de trabalhar ciências com as 8^a. séries, mas sempre trabalhei com o Ensino Médio né... Nesta escola estou desde minha efetivação, ou seja, a 7 anos...

E: Em relação ao ensino, a senhora poderia comentar sobre o que pensa do ensino organizado através de projetos pedagógicos! E também se entende o ensino por projetos com diferenças ao ensino tradicional

P3 - Deixa me ver... Ao meu ver, o trabalho com projetos proporciona maiores possibilidades de envolvimento dos alunos, da comunidade e da escola como um todo né...O projeto também faz com que possamos ter uma melhor avaliação dos alunos envolvidos, já que ele é sempre de interesse dos mesmos e possui suas etapas bem definidas, onde as avaliações acontecem com maior autenticidade... Sem falar que durante a sua aplicação sempre acontece uma aproximação dos alunos com o professor e também com a disciplina, o que vem a facilitar a aprendizagem né...

Já no modo tradicional, se trabalha os conteúdos dentro da sala de aula e pronto, ta acabado. Já no projeto, o conteúdo vai sendo trabalhado de forma diferente e sempre partindo de um contexto maior né, e mais abrangente, onde todos estão envolvidos... acho que é isso...

E: E como você acha que um projeto de ensino poderia ser organizado através dos princípios interdisciplinares?

P3 – Como? Hum... acho que buscando um assunto que possibilite as várias disciplinas participarem ao mesmo tempo e desenvolvendo cada uma o seu conteúdo específico.

E: E poderias colocar o que você entende por interdisciplinaridade?

P3 – A interdisciplinaridade vejo como a possibilidade de abordagem de um assunto ou conteúdo em outras disciplinas.

E: Certo. Bom, o ensino contextualizado é um dos princípios dos documentos oficiais, como os PCNs. O que você entende por projeto que trabalha com a contextualização? Para você o que vem a ser um ensino contextualizado?

P3 – Ensino contextualizado, contexto... hum... acho que é aquele projeto que é elaborado a partir dos interesses e realidades dos alunos né... É quando ministramos os conteúdos das grades curriculares, partindo da realidade ou universo dos alunos... penso ser isso.

E: Bem, essa escola faz parte do Fórum do Maciço do Morro da Cruz, onde a preocupação com a inclusão social é um princípio educativo. Como você acha que os projetos de ensino da escola podem estar contribuindo para a inclusão social de seus alunos?

P3 – Olha, a nossa escola é uma escola que funciona com o projeto Escola Aberta, onde além de possuir vários cursos de artes e artesanato, dança de rua e dança de salão, também possui duas barracas para venda dos artesanatos aos domingos na Beira Mar Norte. A comunidade é que demonstra pouco interesse em todos os segmentos da escola aberta. A comunidade ainda está longe da escola né...

E: Mas pra você, o que é incluir socialmente um aluno, ou seja, o que é inclusão social?

P3 – Ora, inclusão pra mim é permitir que os alunos por meio de uma boa educação possam conseguir uma boa formação acadêmica né... sendo aprovados em uma universidade ou mesmo nas escolas profissionalizantes e de vida, para conseguirem um bom emprego e um bom salário, que os permita usufruir de uma melhor qualidade de vida né...

E: Como e em que sua disciplina pode promover a inclusão social dos alunos?

P3 – Como... (...) acho que buscando despertar neles um maior interesse na matéria ministrada né, tentando diminuir os conceitos populares por conhecimento científico e mostrando a presença da Física em todos os setores das indústrias principalmente nas novas tecnologias que tanto admiram e usam né... Possibilitando também, caso queiram seu ingresso nas universidades, o que resultaria num leque maior de opções profissionais. Não esquecendo que sempre estimulo meus alunos a fazerem uma escola técnica, e que depende também de seu bom desempenho escolar.

E: Você já trabalhou com projetos em sua disciplina? Se já trabalhou, quais eram os objetivos do projeto? Poderias também listar as dificuldades e ou facilidades que você encontrou trabalhando com esses projetos.

P3 – Há sim. Sim, os objetivos do projeto eram diminuir o consumo de energia elétrica em suas casas, começando pela compra correta de aparelhos eletroeletrônicos, ou seja, com menor consumo de energia, o uso correto de fusíveis nas suas casas, e um menor tempo de banho, pois o chuveiro elétrico é o aparelho que consome bastante energia. O projeto foi “Um banho saudável para o corpo e para o bolso”. O projeto pretendia envolver outras

disciplinas, mas não obtive sucesso, os outros professores não se interessaram em dar andamento no projeto, alegando falta de tempo, coisa difícil de acontecer, pois o mesmo estava no planejamento bimestral. As facilidades ficaram por conta da turma de terceiro ano que o desenvolveu com um pouco de entusiasmo. Poderia ter sido bem melhor, não houve comprometimento da escola com um todo.

P3 - Tenho dificuldades em elaborar um projeto, preciso aprender mais sobre este assunto e principalmente tentar convencer a escola a se envolver também, bem como os outros professores. Tenho pensado muito sobre isso.

E: Você consegue identificar alguma relação com projetos de ensino articulando a interdisciplinaridade e a contextualização com a inclusão social?

P3 - Sim, pois podemos fazer um projeto já possibilitando esta inclusão, basta que o professor esteja preparado para tal não é mesmo!!??..

E: Gostaria de fazer algum comentário sobre as questões que conversamos?

P3 – O que comentaria, deixe-me ver... Há... Em primeiro lugar sobre as dificuldades que os alunos têm em português e matemática, é um absurdo... Não sei como chegam ao Ensino Médio assim... Em segundo vem o número de aulas que ao meu ver são poucas para se desenvolver um trabalho sério. Precisamos aumentar a carga horária das escolas no ensino médio principalmente... acho que é isso... valeu!!!

E: Valeu! Agradeço sua atenção e sua disposição. Aliás, gostaria de saber se você quer receber a transcrição de nossa conversa?

P3 - Não vejo necessidade não... risos... nem vou ler...risos...

E: Obrigada mais uma vez!

Entrevista de Pesquisa Científica (P4)

E: Olá! Bom dia professora! Bom, as questões da entrevista que vou lhe fazer são relacionadas a projetos de ensino que visam trabalhar a interdisciplinaridade e contextualização. Gostaria de uma entrevista mais informal, uma conversa pode ser?

P4 - Sim, claro...

E: Você poderia, antes de começarmos falar um pouco sobre sua formação, tempo de magistério e disciplinas que leciona?!

P4 – Ta, sou técnica em química e sou licenciada em química pela UFSC. Estou lecionando há 18 anos (...) estou nessa escola há 10 anos. Tenho uma especialização... é isso.

E: Em relação ao ensino, poderias comentar sobre o que pensa do ensino organizado através de projetos pedagógicos! E o que você acha sobre o ensino por projetos relacionando diferenças ao ensino tradicional!

P4 – Ta... deixe me ver... Vejo que o ensino por projetos vem sendo mais realizado nas escolas de uns anos pra cá. Vejo que é uma tendência que esta em fase de crescimento... Vejo que o ensino tradicional trabalha com o currículo vinculado ao livro didático, e é mais fácil de se trabalhar, mas vejo como uma simples reprodução e não produção do conhecimento, né... Mas para se trabalhar com projetos, vejo que deve se ter tempo e interesse e com esses nossos salários temos que trabalhar muito pra sobrevivermos e não temos tempo para nos dedicarmos aos projetos, onde somente nos cursos de formação fazemos alguma coisa pra mostrar serviço. Hoje as coisas estão muito soltas, não precisamos dar satisfações do que ocorre nas aulas... Vejo o descompromisso geral, alunos, pais, direção... tudo isso influencia.... (...) Acho que essa modernidade toda na educação, essa liberdade toda que dissemos conquistar, somente veio a atrapalhar a educação. Vejo que o modo tradicional que trabalhamos era o melhor, pois pergunte a alguém do nosso tempo se alguém tem algum trauma... Acho que professor que é bom, tradicionalmente ou progressivamente faz sua função e deu...Eu me considera bem tradicional...e não pretendo mudar não...

E: Mesmo se considerando tradicional, o que você acha de um projeto de ensino organizado através dos princípios interdisciplinares?

P4 – Bem, interdisciplinaridade... Todos os professores devem ter interesse e participarem das reuniões de planejamento dos conteúdos para poderem saber do que os demais colegas estão trabalhando e poderem se interar e organizar os conteúdos de forma a todos falarem sobre um mesmo assunto ao mesmo tempo. Mas acho complicado isso, todos falarem sobre um único assunto em suas aula... deve saturar os alunos... (...)

E: O que você entende por interdisciplinaridade?

P4 - Um assunto sendo trabalhado em várias disciplinas ao mesmo tempo.

E: Certo. O ensino contextualizado é um dos princípios dos documentos oficiais, como os PCNs. O que você entende por um projeto que trabalha com a contextualização? Para você o que vem a ser um ensino contextualizado?

P4 – Ah!!! A contextualização deve ser trabalhada através do contexto de interesse do aluno, verificando características de sua comunidade. Ensino contextualizado é aquele que mais se aproxima do contexto de vida do aluno. Mas acho difícil isso, pois nossos alunos possuem muitas diferenças, não recebemos uma única comunidade e tem muitas diferenças entre religião até ordem social. Como encontrar um assunto comum a todos com essa diversidade?? Daí acabamos dando só exemplos e pronto...

E: OK, professora. Mas essa escola, fazendo parte do Fórum do Maciço do Morro da Cruz, se preocupa com a inclusão social, pois é um princípio educativo do Maciço. Como você acha que projetos de ensino podem estar contribuindo para a inclusão social de seus alunos?

P4 – Olha se meus alunos trabalham com projetos, não são comigo. Os projetos de ensino já foram mais fortes aqui na escola, hoje vejo muito superficialmente, não sei se foi a troca de direção, ou a diminuição das reuniões do maciço. Acho difícil falar em inclusão social. Não vejo muita ligação entre os projetos da escola e a inclusão social, vejo sim uma distancia muito grande. Os projetos desenvolvidos pelo maciço fora da escola é que tem alguma coisa mais a ver, pois trabalham com drogados, alunos que querem começar a trabalhar, entre outros.

E: E pra você, o que significa incluir socialmente um aluno, ou seja, o que é inclusão social através da educação?

P4 - Incluir um aluno é ajudá-lo a adquirir conteúdos para poder estar preparado para a vida fora da escola, trabalhar, ter sua casa, sustentar sua família, ter saúde, e o mínimo de condições para sobreviver de forma digna. Muitos aqui quando falam em inclusão social pensam nos excepcionais que agora estão na escola, na verdade esses estão sendo mais excluídos do que nunca. Se você visse a dificuldade de a escola enfrenta com essas crianças, ficaria horrorizada.

E: Como e em que sua disciplina poderia estar promovendo então a inclusão social dos alunos?

P4 – Acho que através dos conhecimentos que trabalhamos em sala de aula, posso contribuir explicando sobre como guardar e o porquê armazenar alguns produtos fora do alcance das crianças, porque não ingerir certos medicamentos sem receita médica, entre outras coisas que a química trabalha, mas isso são conversas que temos no decorrer de algumas aulas, pois quando começamos a falar sobre isso, a aula vira baderna e volto pro quadro. Mas não sei se isso que faço possa estar incluindo alguém.

E: Você já trabalhou com projetos em sua disciplina? Se já trabalhou, quais eram os objetivos do projeto? Liste as dificuldades e ou facilidades que você encontrou trabalhando com projetos.

P4 – É, uma vez num curso que fiz no maciço. O orientador nos auxiliou a elaborarmos projetinhos com os alunos, mas foi muito rápido. Fazia em sala o que montávamos no curso. Não gostei muito não, pois achei matação de conteúdo, perdi muito tempo e tive que acelerar depois pra dar conta dos conteúdos.

As dificuldades que lembro ter tido foram na montagem do projeto, a idéia inicial, esses negócios de objetivos, justificativas, e também ficar fazendo ligação entre uma matéria e outra. Facilidades (...) não lembro, mas os alunos gostaram, lembro que uma aluna ainda disse que deveríamos fazer mais, mas não me sinto a vontade em trabalhar assim.

Não me sinto preparada pra trabalhar com projetos, acho muito complexo esse negócio de ficar montando as justificativas do projeto, os objetivos geral, específico, fazer com que o aluno trabalhe, pesquise. Tempo pra isso, tem que se dedicar fora do horário de trabalho e não tenho mais disposição nem tempo pra isso, deixo pra essa moçada nova que ta entrando.

E: Você consegue identificar alguma relação com projetos de ensino articulando a interdisciplinaridade e a contextualização com a inclusão social de seus alunos?

P4 - Como já te disse, não identifico esses projetos incluindo os alunos, pois eles não querem estudar, eles mesmos se excluem da sociedade. Os projetos que trabalham a interdisciplinaridade e contextualização podem dar certo sim, aqui na escola já fizeram alguns, e tem uns professores do ensino fundamental que até trabalham ainda com isso, vez ou outra apresentam nas reuniões... Mas não dou muito importância não, pois quando pergunto como andam os conteúdos desconversam, falam que não são “conteudistas”... pra mim é matação, e depois ainda falam que os professores mais velhos é que estão mais acomodados e só querem enrolar...

E: Para terminarmos, você gostaria de fazer algum comentário que não veio a ser perguntado sobre essas questões?

P4 - Não...

E: E gostaria de receber a transcrição de nossa conversa?

P4 – É... pode ser, mande pro meu email...

E: Certo professora! Agradeço então sua atenção e disposição, muito obrigada!

Entrevista de Pesquisa Científica (P5)

E: Boa noite professor. Para começarmos nossa conversa, o senhor poderia falar sobre sua formação, tempo de atuação no magistério. Quanto tempo trabalha nesta escola...

P5 – Posso... sou mestre em química inorgânica, licenciado e bacharel em química. Já tenho 28 anos de sala de aula e to quase em processo de aposentadoria... não vejo a hora...risos... e que mais... ah, trabalho aqui desde 95, então dá... 13 anos acho...

E: Professor, você poderia comentar o que você pensa do ensino organizado através de projetos pedagógicos, apontando algumas diferenças com o ensino tradicional!

P5 – *Hum hum... Em nossa escola os professores estão se envolvendo com os projetos, mas identifico como uma imposição proposta pelo maciço desde sua atuação com a escola. Sempre fui um professor tradicional, não me considero nada moderno, acredito na educação através do estudo, tem que estudar, senão aluno não aprende. Os professores que trabalham com projetos estão fugindo do conteúdo, ouço muito falar de professores novos que se dizem desapegados ao conteúdo, e que o importante é o aluno a aprender. Mas se não tiver conteúdo como o aluno vai aprender, aprender o que? E tem que estudar, em química só se esforçando.*

E: Como o senhor acha que um projeto de ensino poderia ser organizado através dos princípios interdisciplinares?

P5 - *Não gosto de projetos, não preciso de ninguém pra me ajudar a planejar minhas aulas, já faço isso a muito tempo. O negócio agora é ser interdisciplinar, todos falarem do mesmo assunto ao mesmo tempo né... só que pro aluno deve ser super chato, todo mundo falando de um assunto só... e os conteúdos pro vestibular onde ficam?*

E: O que você entende por interdisciplinaridade?

P5 – *Hora, pra mim são temas trabalhados por professores de todas as disciplinas em uma mesma turma, por exemplo... reciclagem, daí todos falam da reciclagem e aí vai...*

E: O ensino contextualizado é um dos princípios dos documentos oficiais, como os PCNs. O que você entende por um projeto que trabalha com a contextualização? Para você o que vem a ser um ensino contextualizado?

P5 - *Outra coisa da hora né... pois então, deve ser trabalhar os assuntos que os alunos querem estudar. Isso não da certo, pois se formos perguntar o que os alunos querem estudar vão dizer “nada”. Hoje a garotada não quer saber de estudar, temos que nos impor mais nas aulas e sermos mais rígidos.*

E: Bom, essa escola, fazendo parte do Fórum do Maciço do Morro da Cruz, tem a preocupação com a inclusão social. Como você acha que os projetos de ensino da escola podem estar contribuindo para a inclusão social de seus alunos?

P5 - O Maciço já promoveu algum curso sobre isso, mas não tive como participar de todo o curso, entrei em licença no decorrer, mas não acrescentou em nada não. Não gostei. Não identifico relação entre os projetos da escola e a inclusão social. Nunca trabalhei com alunos com deficiência, e acho que os nossos professores não estão preparados pra isso.

E: Para você, o que significa incluir socialmente um aluno, ou seja, o que é inclusão social através da educação?

P5 - Como já disse, em toda minha carreira nunca dei aula pra deficiente mental, já trabalhei com um aluno surdo, que lia meus lábios. Hoje, quando vejo crianças deficientes na escola, acho um absurdo, pois os professores não estão preparados e na verdade em vez de estarem sendo incluídos socialmente, vejo uma maior exclusão, pois são crianças que não conseguem brincar, muitos precisam de alguém até pra trocar fraldas. A escola não tem local adequado pra isso, e cada vez mais a educação é responsável pela exclusão e desigualdade social. Antigamente a escola era só pra quem tinha dinheiro, hoje é para todos. Mas a qualidade que temos é um crime dizer que educação é principio de inclusão social. Isso é só papo.

E: Então, sua disciplina poderia promover a inclusão social dos alunos de alguma maneira?

P4 – Claro, só para aqueles que se dedicam, estudam e conseguem passar no vestibular. E são pouquíssimos, é a minoria da minoria.

E: Você já trabalhou com projetos em sua disciplina? Se já trabalhou, quais eram os objetivos do projeto? Liste as dificuldades e ou facilidades que você encontrou trabalhando com projetos.

P5 – Não, já falei que não gosto de projetos.

E: E quais são os motivos?

P5 - Como já falei, acho esse negócio de projetos uma fuga do conteúdo. Tiraram nosso tempo de aula, e como antes já era difícil dar todo conteúdo, agora ficou impossível. Então não entendo como alguns trabalham os conteúdos e os projeto não..

E: Você consegue identificar alguma relação com projetos de ensino articulando a interdisciplinaridade e a contextualização com a inclusão social de seus alunos?

P5 – Nenhuma.

E: Para finalizarmos, gostaria de fazer algum comentário sobre os assuntos questionados? Como também gostaria de receber a transcrição desta conversa?

P5 – Se você quiser me enviar por email pode ser. Mas não sei se vou ter tempo pra ler não. É, comentários não tenho nenhum também não. Espero que nossa rápida conversa te ajude em alguma coisa. Valeu!!

E: Certo então professor, agradeço sua colaboração e sua atenção. Obrigado!

Entrevista de Pesquisa Científica (P6)

E: Podemos iniciar?

P6 – Vamos lá.

E: Apresento aqui as questões que orientaram a entrevista, gostaria de ler?

P6 – Bom, prefiro que você pergunte, tenho um pouco de pressa.

E: Tudo bem. Gostaria que o senhor iniciasse falando um pouco sobre sua formação, tempo de serviço em sala de aula, quanto tempo trabalha nessa escola, escola que faz parte do Maciço do Morro da Cruz, e o que mais achar de pertinente sobre sua vida profissional.

P6 – Ta! Sou professor de física já graduado há 20 anos. Me formei na Federal (UFSC) e exerço a profissão como licenciado a 18 anos. Fiz uma especialização a uns 9 anos atrás, mas confesso que foi pra ter título mesmo. Tenho outra profissão e gosto de dar umas aulinhas de física. Aqui na escola já estou há 10 anos. Sobre o Maciço não tenho muito o que falar não.

E: Por que não?

P6 – Porque não participo de suas reuniões a muito tempo, como já falei tenho outra profissão durante o dia e só apareço por aqui a noite. Fui no inicio porque a diretora da época exigiu e disse que daria falta pra quem não fosse. Depois de uma discussão que tive com ela nem apareci mais nas reuniões.

E: Certo! Agora mudando um pouco de assunto, em suas aulas o senhor já trabalhou, ou trabalha com algum tipo de projeto?

P6 – Projeto. Bem, pra isso tem que ter tempo, coisa que eu não tenho (risos). Já trabalhei um projetinho uma vez sobre eletricidade. Mas faz muito tempo atrás, nem sei se encerrei, aliás não encerrei não. Achei trabalhoso demais.

E: Que tipo de projeto era? Vinculava-se a alguma disciplina?

P6 – Não não. Era sozinho que trabalhava. Era um esqueminha que estava montando junto com os alunos ensinando eles a fazerem a instalação elétrica de uma casa.

E: Porque não foi concluído?

P6 – Há, era muito trabalhoso. Eu que tinha que trazer tudo e o que pedia pros alunos eles não faziam. Sabe como é aluno né? Daí desisti.

E: O senhor tem algum registro?

P6 – Registro nenhum. Se hoje não tenho nada escrito nos meus diários, só as chamadas, imagina a um tempo atrás. Não costumo guardar nada.

E: Mas o que o senhor acha, ou melhor, pensa sobre o ensino que se baseia em projetos?

*P6 – Ah. Legal pra quem tem tempo e sabe trabalhar com isso.
(longo silencio)*

E: Certo. Perguntei anteriormente se seu projeto sobre eletricidade tinha algum vínculo com outra disciplina. O senhor respondeu que não. O que quero é falar sobre interdisciplinaridade. O senhor poderia me dizer o que entende por interdisciplinaridade, e se já trabalhou com esse princípio?

P6 – Já trabalhei sim. Uma vez com uma professora de química que pediu pra eu mencionar com a turma do segundo ano sobre transformações de energia. Se não me engano ela tava trabalhando energia cinética das moléculas e os alunos não sabiam o que era essa energia. Assim, fiz essa articulação entre a disciplina dela e a minha, tentando evitar a fragmentação dos conteúdos. Trabalhamos assim um conteúdo que era a energia cinética em disciplinas diferentes.

E: OK! Voltando ao seu projeto de eletricidade. O senhor usou algum tipo de contextualização?

P6 – Usei sim. A instalação elétrica da casa dos alunos. Eles tinham que me trazer quantos cômodos tinha a casa deles e quantas tomadas, interruptores, caixa de força e outras coisinhas mais que não lembro. Poucos trouxeram, mas deu pra trabalhar. Quem não tem energia elétrica em casa? Pode ser até gato, mas que se tem, tem.

E: Como o senhor explicaria seu projeto pelo principio da contextualização? Ou seja, o que é contextualizar um conteúdo pro Senhor?

P6 – Como já falei, um ensino contextualizado parte do lugar onde mora o aluno, casa, rua, bairro. Deve partir da vida do aluno para que possamos ampliá-la. Buscando alargar suas informações que os alunos possuem. No meu projetinho considerei contexto porque todos tinham luz elétrica em casa, mas poucos sabiam como foi feita.

E: Se esse projeto fosse continuado poderia auxiliar na inclusão social de seus alunos?

*P6 – longo silencio...
Acho que sim.*

E: Poderia explicar sua resposta?

P6 – Quem sabe algum desses alunos poderiam se interessar em aprofundar conhecimentos em eletricidade e se tornasse um instalador eletricista. Conheço vários que trabalham com isso.

E: Então, qual sua idéia a respeito de inclusão social?

P6 - Pensando em meio a nossa sociedade atual, tudo gira pelo dinheiro. Acho que para que nos mantenhamos nessa sociedade precisamos estar trabalhando e tendo dinheiro, senão estamos fora dela.

E: O senhor poderia exemplificar melhor sua resposta, incluindo o aspecto educacional?

P6 – Me baseando no que acho, os desempregados, os pobres são pessoas que devem batalhar pela sua inclusão na sociedade, pois ganham pouco ou nada ganham. E a educação é um meio para terem qualificação e poderem procurar bons empregos. Assim, quanto mais inteligente são os alunos, melhor estão preparados para se incluírem na sociedade. E somos responsáveis pela transmissão do conhecimento para esses alunos que querem melhorar suas condições de vida. Acho que é isso.

E: O senhor consegue identificar alguma relação entre os projetos de ensino que articulam a interdisciplinaridade e a contextualização proporcionado a inclusão social?

P6 – A isso é complexo né?! Talvez. Acha que sim, se bem trabalhado, planejado e com pessoas que tenham vontade. Eu to fora. (risos).

E: Bom, essa pergunta é devido essa escola participar do FMMC. Esse fórum tem o objetivo educacional com a inclusão social. O que o senhor me falaria dos projetos desenvolvidos nessas escolas e os objetivos do Maciço?

P6 – Inclusão social?! Olha menina, os poucos projetos que ouvi falar aqui na escola podem até serem interdisciplinar e trabalharem com a contextualização. Mas estão anos luz longe de ser capazes de incluir alguém socialmente. Incluir socialmente um aluno dentro da sociedade como um todo, principalmente no mercado de trabalho é pretensão muito grande. O Maciço pode até ter alguns projetos desse sentido ou com essa intenção, mas não os aqui da escola. Quem sabe nas outras escolas podem estar ocorrendo, mas não sei de nada. Aqui, é difícil.

E: O senhor gostaria de acrescentar alguma sugestão, ou fazer algum comentário sobre nossa conversa e tema de entrevista?

P6 – Não, tenho que ir.

E: Então agradeço sua disponibilidade, atenção e colaboração. Muito obrigado.

P6 – Nada. Boa sorte em sua pesquisa.

E: Obrigado.

Entrevista de Pesquisa Científica (P7)

E: Iniciando nossa conversa, gostaria que você falasse um pouco sobre sua formação profissional. Ha quanto tempo leciona nessa escola? Tempo de serviço, entre outras informações que gostaria de apresentar.

P7 – Ta. Eu sou professora de Biologia há 13 anos e estou aqui no Celso Ramos a 5 anos, vim de transferência de Blumenau. Tenho duas especializações, mas só uma é em relação a educação, a outra é na área da zoologia. Me formei em Blumenau mesmo e vim pra cá com meu marido a exatos 5 anos, que foi feito a três dias atrás.

Hum, acho que é isso.

À, deixe eu ficar com esse roteirinho que daí eu não me prolongo muito, falo demais, as vezes coisas que só irão te atrapalhar. (risos)

E: Tudo bem!

P7 – Vejamos. Ta na na... na na na na. certo!

E: Então, como segue o roteiro, gostaria de um comentário sobre o que você acha em relação a projetos de ensino. O que você entende sobre esses projetos e se você trabalha ou já trabalhou com projetos de ensino.

P7 – Nessa escola aqui tem uns projetinhos em andamento, mas não participo porque não é no nível de Ensino Médio, onde atuo. Mas lá em Blumenau sempre trabalhei. A escola tinha uma orientadora que nos ajudava a trabalhar nessa perspectiva. Aqui se quisermos trabalhar com projetos temos que se virar. Apesar de falarem muito sobre o assunto, não existe tempo nem preparo para isso. Tem uns professore que vejo sempre se matando pra ver algo acontecer e a direção só divulga o que da certo. È complicado as relações aqui, mas já deu pra me acostumar. Na minha disciplina faço uns trabalhinhos, mas não identifico como projetos porque não são. Mas a direção acha que são. Heheeh... concepções.

E: Porque você diz que não são projetos?

P7 – Um projeto deve ter objetivos a serem alcançados, registros, entre outras coisinhas. Só faço uns trabalhinhos pra ver se motivo essa garotada, não temos tempo pra planejar direito aqui.

E: Você tem algo registrado sobre esses trabalhos que faz?

P7 – Tenho sim, quer ver?

E: Após terminarmos nossa conversa gostaria sim. Pode ser?

P7 – Claro.

E: Então continuando. Esses trabalho que você faz, tem algum principio interdisciplinar ou cotextual?

P7 – Interdisciplinar não. Trabalho sozinha. Os professores daqui não são muito de planejamento comunitário não, já possuem tudo pronto. Às vezes conseguimos fazer alguma relação com algum conteúdo de outra disciplina, mas não é muito comum. Não entendo muito de química nem muito menos de física. Trabalho muito a questão ambiental. O contextual talvez, devido trabalhar direto questões ambientais. Vivemos no meio né.

E: Indo direto ao assunto. Qual o seu entendimento sobre interdisciplinaridade?

P7 – Hum... acho que é uma questão que abrange todas as matérias falando de todos os assunto possíveis, em todas as áreas não é?! Várias áreas falando de um assunto aos alunos. Por isso não dá pra trabalhar muito aqui, porque temos que planejar e escolher o assunto em questão. Cada professor que dar ênfase a sua disciplina, daí complica.

E: E sobre contextualização. O que você entende?

P7 – Há, contextualização é quando trabalhamos com os alunos coisa que estão diretamente relacionadas a vida deles, em família, na comunidade, e na sua vivencia. Na biologia é fácil, pois vivemos falando de reciclagem, alimentação, meio ambiente, entre milhares de outros assuntos do dia a dia.

E: Você consegue identificar uma relação entre projetos de ensino que tenham esses dois princípios como fundamento?

P7 – Sim. Mas tem que ter uma equipe preparada e disposta a trabalhar, porque dá trabalho. Como já te disse, lá na escolas que trabalhava era assim, mas tinha uma equipe só pra nos ajudar a planejar e resolver pepinos. (risos)

E: E como você acha que esses projetos podem auxiliar na inclusão social? Se é que é possível?

P7 – Putz! Peraí, deixa eu pensar. Bom, acho que em muita coisa. Um projeto ambiental que trabalhei procurava ajudar os alunos a se conscientizarem da alimentação, procurava dar auxilio a se alimentarem corretamente. Sabe com é a gurizada né, so querem Mac, sanduíches e porcarias. Também trabalhava com questão do lixo gerado pelos alimentos, ajudando a não desperdiçarem nem poluírem os solos.

E: Pra você o que é inclusão social?

P7 – Inclusão social é preparar os alunos para a sociedade de uma forma com que ele possa incluir-se nela sem precisar passar despercebido. È ajudá-lo a ter consciência que ele faz

parte do meio que vive e suas atitudes influenciam esse meio. E a educação faz parte disso diretamente.

E: Essa escola faz parte do Maciço, que tem por objetivo principal a inclusão social. Os projetos desenvolvidos por essa escola estão de acordo com esse objetivo? O que você acha?

P7 – Olha, pelo que venho acompanhando, é bem complicada a coisa. Falar falam um monte. A direção daqui então, arrota caviar, mas come ovo frito e com muito óleo. (risos). É muita impáfia. Não vejo nenhuma relação não. Ta muito distante de incluir algum aluno na sociedade. O que pode estar ocorrendo é os professores estarem fazendo esse trabalho sozinhos, mas não em forma de projetos.

E: Você gostaria de fazer alguma colocação em relação a esse assunto? Sugestões, por exemplo?

P7 – Acho que você escolheu um tema bem interessante. Gostaria se possível de saber os resultados no final. Não vou me estender não porque já verificou que falo pelos cotovelos né. Só te desejo boa sorte e sucesso.

E: Obrigada.

[...] tais conseqüências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares as quais muito freqüentemente tem na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. (SAVIANI, 1983, p. 14)

Entretanto, estudiosos em educação, como Paulo Freire, afirmavam que a Escola Nova “*não foi um mal em si*”, e de certa forma representou avanços na história das idéias e nas práticas pedagógicas. Para Freire, a escola pode e deve ser modificada, pois faz ela um importante papel na transformação da sociedade (FREIRE, 1980).

Na segunda metade do século XX, e com o regime militar de 64, as experiências educacionais que sustentavam a existência da Escola Nova foram sendo substituídas pela chamada Escola Tecnicista, que se tornou teoria educacional oficial nos anos 60 e 70. Assim, diante da constatação que a Escola Nova não cumpriu seu objetivo, modifica-se novamente a escola. A educação tecnicista não concebia mais o sujeito como um marginalizado, como um “*não informado*” (Pedagogia Tradicional), e tampouco como um “*rejeitado*” (Escola Nova). Segundo Saviani (1983), a educação passou a ser sinônimo de formação de indivíduos eficientes e capazes de contribuir para o aumento da produtividade da sociedade (SAVIANI, 1983).

Nessa escola, o tecnicismo empregado direcionava-se para um sentido mais concreto, de formação para tarefas e responsabilidades da vida social e profissional. O social era ditado pelos militares que detinham o poder, e tudo era feito em nome e pelo bem do tecnicismo, exceto atender a vontade popular. Esta ideologia, porém, também não conseguiu atingir sua grande meta: “transformar os marginalizados em indivíduos competentes e produtivos, para atuar na sociedade” (SAVIANI, 1983, p.17).

Ao final da década de 70, acentuavam-se no Brasil discussões em relação às questões educacionais, que coincidia com o início do processo de luta pela redemocratização do país, ainda no período de ditadura militar. Especialistas brasileiros foram levados a repensar as estruturas das escolas públicas do país, a causa dos seus preocupantes índices de evasão e repetência. Neste período o movimento educacional lutava para que a escola resgatasse principalmente a dívida social produzida pela distribuição desigual de renda e dos benefícios sociais, pelas dificuldades de acesso ao mercado de trabalho e por discriminações dos mais diferentes tipos (étnica, social, gênero, idade). As preocupações com a expansão do ensino e o acesso à escola para todos foi um dos fatores que estavam na pauta do ordenamento das decisões educacionais.

Num período marcado pelo rompimento da aliança entre a classe média e o regime militar no início dos anos 80, é que emerge uma inflação desenfreada, o aumento da dívida externa, o agravamento das desigualdades sociais, a recessão, o desemprego, os protestos, as corrupções e a deteriorização do serviço público, inclusive e principalmente da escola pública (MOREIRA, 2002).

Nesse mesmo período ocorre o fortalecimento da oposição política e a recomposição de movimentos sociais, sindicatos, associações de moradores de bairros, associações de servidores públicos, centros acadêmicos, entre outros. Eram crescentes os grupos que se associavam na defesa da escola pública, principalmente em defesa dos direitos das camadas populares². Nas escolas públicas, as divergências sobre o que se deveria ensinar davam origem a discussões e debates que se prolongaram durante todo esse período dos anos 80 do século passado. Teóricos associados a uma pedagogia crítico-social, como Dermeval Saviani, e aqueles defensores de uma educação popular na escola, como Paulo Freire, se tornaram dois grandes e fortes inspiradores das discussões e debates de uma educação comprometida por transformações sociais e políticas (**idem**, 2002).

Por meio da reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, promulgada no final do século XX, as discussões sobre as questões educacionais já haviam perdido muito do seu sentido pedagógico e assumido um forte caráter político. Essas discussões acabavam reorientando as práticas democráticas, e intuindo o resgate da função social da escola pública. Políticas governamentais redirecionavam a organização institucional dos sistemas educativos visando à melhoria da qualidade da educação, enfatizando a descentralização e a autonomia das unidades escolares. Reafirmavam a necessidade de se investir no ensino, desenvolvendo um mínimo de conhecimentos e competências, especialmente as necessárias para o mundo do trabalho, apresentando urgência na implantação de canais de cooperação e intercâmbio, ampliando e fortalecendo espaços para acordos e parcerias (MENEZES, 2006).

A formação para a cidadania e sua intervenção na vida pública tornou-se hoje outro enfoque destinado à função da escola, além da preparação para o mundo do trabalho. Mas, a nossa sociedade, dita democrática, acaba sendo fortemente dominada pela lei de mercado, fazendo com que a escola pública tenha que assumir as contradições marcadas pela sociedade contemporânea. Contradições que no mundo globalizado em que vivemos, a economia é governada pela lei da oferta e da procura, pelas estruturas hierárquicas nas

² Camadas populares é identificada neste trabalho como a classe dos trabalhadores.

relações trabalhistas e pelas grandes diferenças sociais que impõem os processos de socialização da escola pública (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

Assim, com a globalização da economia, as fronteiras no mundo geográfico e político se rompem, provocando a aceleração nas transferências comerciais, que incluem os conhecimentos, as informações e as tecnologias, recolocando em outro patamar as questões relacionadas à formação e socialização humana.

É em tal cenário que se situa a atual, e que se pode denominar Escola Democrática (PUIG, 2000) e cuja função parece ser a de suprir todas as necessidades provocadas pela globalização e pela revolução científica e tecnológica que vivemos, e onde as políticas públicas se tornaram indispensáveis na área da educação, principalmente para sua regulamentação. A educação parece se tornar mais uma vez a via de acesso para o aprimoramento dos sujeitos ao mundo do trabalho. Mas diferenciando-se agora principalmente pela sua finalidade, que centra-se no desenvolvimento de competências básicas que devem permitir o sujeito desenvolver sua capacidade de continuar aprendendo por toda a vida, visando garantir sua empregabilidade. Isso é observado nas considerações incorporadas na Lei nº 9.394/96, pela Comissão Internacional sobre a Educação no século XXI, onde já se refletiam que: *“a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural; e deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver, e aprender a ser”* (BRASIL, 2000, p.59).

Desse modo, as políticas educacionais entre o final do século XX e início do século XXI envolveram discussões sobre as funções sociais da escola pública, e as questões relativas ao seu papel democrático, via a participação da comunidade escolar (gestores, professores, funcionários, pais de alunos e alunos) nas decisões, e aspectos que deu ênfase à construção de uma nova identidade escolar.

Os sistemas e os estabelecimentos de ensino deverão criar e desenvolver, com a participação da equipe docente e da comunidade, alternativas institucionais com identidade própria, baseadas na missão de educação do jovem, usando ampla e destemidamente as várias possibilidades de organização pedagógica, espacial e temporal, e de articulações e parcerias com instituições [...] para formular políticas públicas de ensino [...]. (BRASIL, 2000, p. 69)

Além disso, essas políticas propuseram que a escola devia assegurar a formação para a cidadania, capacitando o ser humano para a “*vida em sociedade, da atividade produtiva e da experiência subjetiva, integrando o sujeito ao universo das relações políticas, de trabalho e da sociedade*”, e isso deveria ser alcançado por meio do desenvolvimento de “*competências e habilidades*” (BRASIL, 2000, p.17).

Nossa intenção aqui não foi fazer um estudo do processo histórico em torno às mudanças que a escola pública brasileira vivenciou, mas perpassar por alguns de seus momentos mais significativos e dele extrair algumas contradições que trazem reflexos ao atual contexto educacional. Assim, para irmos adiante em nossa discussão sobre a mesma, talvez seja o caso de se perguntar: mas que tipo de democratização se evidencia atualmente nas escolas públicas? Muito se fala em autonomia e democratização da escola pública, mas que escola pública é essa? Existe realmente a “*escola democrática*”? Que providências estamos tomando para tornar a escola pública efetivamente um espaço democrático e autônomo?

Como já mencionado, as discussões em torno da escola pública como espaço democrático têm colocado sob sua responsabilidade a superação dos processos de exclusão social, bem como a atenuação das desigualdades sociais existentes. Mas, não seria essa intenção muito pretensiosa? Parece-nos que o momento em que vive a educação pública brasileira, onde as políticas educacionais discursam a importância de maiores atenções, nunca foi tão propício para se (re) pensar a situação de nossa população, principalmente nossos jovens. Estes que devem, ou deveriam, se encontrar nas fases finais da educação básica e iniciam se já não o estão no mercado de trabalho.

Em preocupação da formação desses jovens para o mercado de trabalho, o Ensino Médio, onde destacamos o ensino das ciências, e em particular o ensino de Biologia, Química e Física no nível do Ensino Médio³, passaram a receber maior atenção do Departamento de Políticas Educacionais (SEE/MEC), que através da implementação do Plano de Educação para a Ciência tem pretendido buscar formas de incentivo às práticas inovadoras e a reflexão científica na vida escolar e social dos alunos. Esse Plano apresenta vários objetivos, entre os quais está: “*o incentivo a projetos curriculares voltados para a educação científica; mudanças curriculares que incorporam abordagens práticas e problematizadoras das ciências; a ampliação e melhoramento na formação inicial de professores*”, além de buscar

³ O Ensino Médio é o nível de ensino que estaremos destacando, por ser nossa pesquisa desenvolvida perante o acompanhamento de professores de Biologia, Física e Química

promover a formação continuada desses profissionais, através do incentivo a adoção do Ensino de Ciências por meio de projetos pedagógicos (BRASIL, 2007, p.2).

Algumas práticas educacionais e inovadoras, desenvolvidas em muitas escolas públicas através de projetos de ensino, parecem fazer parte de uma perspectiva que busca valorizar os aspectos e valores culturais, e que tem algum êxito quando se “*conectam*” as necessidades sociais da comunidade escolar (HERNÁNDEZ, 1998).

Nesse sentido, o discurso sobre a importância de uma aprendizagem significativa e contextualizada, via conhecimento relacional entre homem e mundo, passa também a fazer parte da argumentação sobre a necessidade da inovação no Ensino de Ciências. Tais práticas educativas, não são somente fomentadas em instituições escolares, mas também nas ações das organizações não-governamentais (ONGs) e de muitos movimentos sociais, com a justificativa que desse modo a educação permite e desenvolve a inclusão social (FMCC, 2004). E é sobre essa questão temática que pretendemos nos debruçar neste estudo investigativo, através de um estudo de caso envolvendo experiências em escolas de nossa cidade.

Alguns autores entendem que o acesso à educação é um meio fundamental para a inclusão social (TEDESCO, 2004). No entanto, esse entendimento não é consenso no meio acadêmico. Por exemplo, Rattner (2002), afirma ser evidente o “*caráter ilusório*” da transformação social através da educação, sobretudo quando esta é apresentada dissociada da evolução do mercado de trabalho, do progresso científico e tecnológico, e de uma visão mais abrangente sobre o futuro da sociedade que se deseja alcançar.

Este autor também afirma que a inclusão social poderia ser apresentada como um processo, onde as atitudes públicas e privadas teriam objetivos de inserir no contexto social mais amplo todos aqueles grupos ou populações marginalizadas historicamente (RATTNER, 2002). E isso seria uma consequência de radicais mudanças políticas, econômicas e tecnológicas da atualidade. Analfabetismo, desemprego, pobreza e marginalização, segregação étnica de minorias, de portadores de necessidades especiais, de grupos etários e de gênero, distribuição desigual de riquezas entre cidadãos e regiões são expressões das desigualdades sociais a que estamos submetidos.

Percebemos que o paradigma⁴ da inclusão, característico dos nossos dias, tem como um dos propósitos a acessibilidade. A equiparação de oportunidades, a igualdade de direitos, o reconhecimento e o respeito pela diversidade. Portanto, uma educação que se

⁴ O conceito de paradigma que utilizamos está em Morin (1997), entendendo-o como “estruturas de pensamento que de modo inconsciente comandam nosso discurso”.

propõe a atender os interesses da inclusão social, deverá assumir finalidades sociais dentro de um projeto de sociedade, onde as relações sociais existentes sejam modificadas, buscando a organização das práticas educacionais partindo do contexto do sujeito.

Deste modo, parece ser uma pretensão revolucionar a educação visando transformações sociais. Isto implica mudanças estruturais profundas tanto nas políticas públicas em geral, quanto nas propostas educacionais, de modo a fazer que seu desejado potencial para a inclusão incorpore novas propostas de ensino e novas formas de ensinar. Ainda se faz necessário o comprometimento dos profissionais da educação com a construção de uma sociedade limitada por valores agentes da humanização e da cidadania, revertendo-se assim as atuais políticas educacionais implementadas pela maioria dos governos. Assim, para construir uma nova educação, é necessário a construção de um novo tipo de sociedade. E a educação, através de seus conhecimentos e informações, pode influenciar e contribuir com essas transformações.

A luz dessa discussão, nosso estudo investigativo se desenvolveu sobre um movimento social, que através de processos de lutas por transformações e melhorias nas políticas públicas e educacionais, tem buscado a democratização dos espaços e serviços públicos, do acesso aos direitos civis, dado que estes não vem sendo respeitados pelas autoridades competentes. Esse movimento, conhecido nacionalmente como Fórum do Maciço do Morro da Cruz (FMMC), entende a educação como a principal forma de luta contra as desigualdades sociais que se alastram em nossa sociedade.

Assim, as grandes bandeiras e as lutas que as escolas públicas vêm travando, na qual me insiro e associo, foram alguns dos aspectos que nos instigaram a propor o desenvolvimento desse estudo investigativo, o qual busca analisar e discutir o trabalho educativo baseado em projetos de ensino realizado por educadores das escolas vinculadas a esse Fórum (FMMC). Nessas escolas tais projetos educacionais procuram orientar o ensino através dos princípios da contextualização e da interdisciplinaridade, dimensões que buscaremos discutir e avaliar com alguns de seus professores.

Organizado desde 1997, este Fórum reúne entidades que representam as comunidades de baixa renda do Maciço Central do Morro da Cruz, situadas no centro da cidade de Florianópolis (SC). Também preocupado com alarmantes sinais de degradação sócio-ambiental, o Fórum tem como principal objetivo, lutar e desenvolver políticas públicas que atendam as necessidades sociais (infra-estrutura, saneamento, saúde, segurança, moradia, trabalho, educação e lazer) dos moradores de suas comunidades, garantindo a aplicação dos

direitos sociais básicos e que não vêm sendo respeitados. Busca assim a chamada inclusão social de seus moradores (FMMC, 2002).

Desde a década de 1980, vários movimentos de lutas se fizeram presentes no Maciço, atuando nas regularizações de terrenos ameaçados por despejos em processos de ocupações irregulares, no Morro do Horácio, Morro da Mariquinha, Morro do Mocotó, entre outros. Foi neste período que se organizaram as primeiras Associações de Moradores e Conselhos Comunitários, e também surgiram os movimentos ecológicos em defesa de soluções aos problemas gerados pelo lixo, articulando-se ao Movimento Ecológico Livre (MEL)⁵. Foram esses movimentos organizados que fizeram inúmeras denúncias públicas relacionadas a demarcação de áreas de preservação permanente, nas encostas desses morros e localidades, entre outras tantas atividades.

Como professora⁶ da disciplina de Química no Ensino Médio em uma das escolas do FMMC desde 2002, marco este período como o início do processo de transformação em minhas práticas pedagógicas. Entendia que o ensino tinha que ter significação para o aluno. Incomodava-me a idéia de poder estar praticando um ensino meramente tradicional e conteudista, o qual fui “vítima” em minha formação básica. Sentia a necessidade de inovar, mas não sabia por onde começar. Neste mesmo período, a Comissão de Educação do FMMC iniciava seus primeiros direcionamentos em processos de formação continuada de seus professores. Essa Comissão era formada por todos os educadores das escolas vinculadas ao Fórum, e representada principalmente por seus gestores (diretores). Assim, tive acesso a cursos de formação que me impulsionaram à busca de novos conhecimentos, e influenciaram nas mudanças em minhas práticas educativas.

Dava-se início a um período de leituras em busca da inovação. Procurava ter acesso a projetos educacionais, como também a outros cursos de formação continuada, que aos poucos aprimoravam minhas aulas, tornando-as mais atrativas e significativas aos alunos. Mas continuava incomodada, pois quanto mais aprendia e refletia sobre minhas ações, maiores se tornavam minhas inquietações para a busca de uma melhor forma de trabalhar os conteúdos disciplinares, procurando dar significado ao mesmo.

No ano de 2005, participando de um curso de formação promovido pela Secretaria Estadual de Educação (SEE/SC), e em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina

⁵ Organização ambiental tida como uma das primeiras – senão a primeira – entidade ambientalista de Florianópolis, que começou suas atividades entre 1983 e 1984, chamando a atenção para problemas discutidos até hoje na Capital (plano diretor, saneamento básico, reciclagem do lixo, turismo ecológico e combate a ocupações irregulares).

⁶ Estaremos utilizando a primeira pessoa para descrição do processo de desenvolvimento profissional da investigadora, como também na identificação do problema de pesquisa e de seus objetivos.

(UFSC), cuja base teórica foi os fundamentos presentes nos documentos oficiais curriculares (PCNEM e PCN+), tive o primeiro contato com o planejamento, a elaboração e a execução de um Projeto de Ensino. Este curso foi base para minha real transformação, que considero estar em contínuo processo. Através de estudos mais aprofundados, adquiri alguns conhecimentos sobre os princípios da interdisciplinaridade e da contextualização, presentes nos documentos oficiais curriculares; e isso acabou de certa forma penetrando em minhas práticas docentes. Mesmo que nem todas as minhas ações estivessem sendo orientadas por tais perspectivas de ensino, mas na medida em que podia trabalhá-las, as fazia com satisfação.

Durante esse mesmo período, nos encontros organizados com os educadores das escolas do Maciço, iniciavam-se diálogos sobre a organização e desenvolvimento de Projetos Educacionais. Os coordenadores e os palestrantes dos cursos de formação, promovidos pela Comissão de Educação do Maciço, estimulavam-nos no desenvolvimento e planejamento de projetos educacionais que trouxessem novas perspectivas para o ensino. A preocupação com o contexto de nossos alunos era muito enfatizada durante as reuniões entre a Comissão de Educação e os professores, ressaltando sempre que o ensino tinha que condizer com a realidade dos alunos, como também trazer resultados expressivos a melhoria da qualidade de vida desses sujeitos. Assim, começava nessas escolas o discurso sobre trabalhos através de Projetos, visando a inclusão social dos alunos daquelas comunidades do FMMC.

As reuniões entre as escolas do FMMC começaram então a dar mais ênfase à socialização de seus trabalhos. A cada encontro, aumentava o número de apresentação de Projetos de Ensino realizados, os quais visavam atender os objetivos do FMMC. Mas começou a me “inquietar” quando os educadores argumentavam que esses Projetos, se trabalhados com princípios interdisciplinares e ligados à realidade do aluno, eram inovadores e levariam seguramente a inclusão social dos mesmos. O discurso sobre projetos interdisciplinares e contextualizados se alastrou rapidamente, e num curto período de tempo a maioria das escolas estava desenvolvendo projetos com base nesses dois enfoques pedagógicos.

Durante as apresentações dos Projetos, nos encontros das escolas do Maciço, percebiam-se contradições entre o discurso e a prática. Inquieta e curiosa buscava identificar as relações entre essas práticas e os objetivos educacionais defendidos pelo FMMC, principalmente o da inclusão social dos alunos dessas comunidades. Minha inquietação e angústia aumentava a cada relato e Projeto que se apresentava.

Fazendo parte desse grupo de educadores do FMMC, senti a necessidade de adquirir mais conhecimentos para poder socializar e atuar junto a meus pares. Tal necessidade

se articulava as minhas inquietações, e serviram de base para a elaboração do presente projeto de estudo e a formulação do problema de investigação, que procura responder:

- *“Como os Projetos de Ensino de Ciências das escolas vinculadas ao Fórum do Maciço do Morro da Cruz, baseados na contextualização e na interdisciplinaridade, podem contribuir para a inclusão social de seus alunos?”*

Logo, o objetivo principal desta investigação é: *identificar e discutir os elementos teórico-metodológicos presentes nos Projetos de Ensino de Ciências, que possam indicar formas de promover a inclusão social dos alunos das escolas pertencentes ao Fórum do Maciço do Morro da Cruz.*

Para melhor responder o problema central da investigação e atingir nossos objetivos, consideramos importante ainda:

- a) *Identificar e discutir a compreensão sobre inclusão social através da educação, dos diferentes sujeitos envolvidos nas escolas do FMMC;*
- b) *Discutir as concepções de contextualização e interdisciplinaridade que esses educadores possuem e como buscam desenvolvê-las nos processos de ensino;*
- c) *Analisar e discutir como são planejados e desenvolvidos os Projetos de Ensino de Ciências nessas escolas;*
- d) *Discutir como um Ensino de Ciências baseado numa perspectiva educacional emancipatória pode auxiliar na inclusão social;*

Nossa investigação se orienta nas concepções e nas propostas de educação crítica, transformadora e emancipatória de Paulo Freire, a qual se fundamenta em processos de ensino onde os conhecimentos adquiridos têm origem e são submetidos a uma ação crítica diante da realidade dos indivíduos envolvidos em tal processo. Em suas obras, Freire sistematiza uma pedagogia que ele mesmo define como:

[...] uma pedagogia humanista e libertadora, tendo dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1987, p.23)

Para Freire, a educação deveria ser assumida como uma prática emancipatória, permitindo a consciência crítica e histórica do sujeito, por meio da reflexão sobre seu cotidiano. O educador destacava as relações que se fazem necessárias entre a realidade e o processo de aprendizagem, na formação de uma sociedade que necessita ser transformada (FREIRE, 1987).

Nessa direção, nossa hipótese de trabalho é que esses Projetos ainda estão distantes da pretendida promoção da inclusão social, dado que os educadores das escolas do Maciço ainda apresentam uma visão ingênua relacionada a esses objetivos, têm pouca compreensão do que sejam “Projetos de Ensino” e, principalmente, pela dificuldade em entender e desenvolver atividades de ensino interdisciplinares e contextualizadas.

Muito embora os Projetos de Ensino, apresentados como contextualizados e interdisciplinares, possam estar longe de promover a inclusão social dos alunos das escolas do FMCC, nosso estudo investigativo pretende, através das informações levantadas, também contribuir para a melhoria do Ensino de Ciências comprometido com a transformação social em uma perspectiva crítica e libertadora. Nesse sentido, entendemos que tal “transformação” se não é possível só através da educação, seguramente dela não pode prescindir. Assim, ambicionamos elaborar contribuições teórico-metodológicas que possam ser incorporadas aos Projetos Político-Pedagógicos das escolas vinculadas a esse Fórum, como também contribuir para uma melhor formação dos profissionais da educação que ali trabalham e militam.

Para tanto, estruturamos nosso estudo investigativo em capítulos, onde no primeiro capítulo apontamos à origem e a importância do contexto de nossa investigação. Apresentamos o histórico e os objetivos do Fórum do Maciço do Morro da Cruz, o qual reúne entidades que representam as comunidades de baixa renda do Maciço Central do Morro da Cruz, situadas no centro da cidade de Florianópolis (SC). Considerado como um movimento social (DANTAS, 2007), detalharemos sua organização e seus pressupostos educacionais, como também apontaremos algumas análises aos documentos da Comissão de Educação do FMCC diante de pressupostos educacionais.

O segundo capítulo é dedicado à discussão sobre a inclusão social pela educação. Buscamos analisar e discutir algumas concepções de inclusão social abordadas na literatura, bem como identificar o que dizem sobre isso alguns documentos oficiais ligados à educação. Como referido anteriormente, adotamos como referência teórica a perspectiva Freireana de educação transformadora e emancipatória, a qual também é assumida pelo Fórum do Maciço do Morro da Cruz, dado que esta é entendida como promotora de uma educação escolar

inclusiva. Também neste capítulo, são analisados documentos da Comissão de Educação do Maciço, identificando o que entendem por inclusão social.

No terceiro capítulo nos dedicamos a analisar os tipos de Projetos educacionais, as concepções de interdisciplinaridade e de contextualização mais veiculadas na literatura, nos documentos oficiais da educação, e também nas instituições de ensino do FMMC. Neste mesmo capítulo, analisaremos o que os educadores do Maciço entendem por contextualização e interdisciplinaridade mediante os documentos da Comissão de Educação deste Fórum. A interdisciplinaridade, seja ela no ensino ou na investigação, requer uma imersão teórica nas discussões epistemológicas mais importantes e atuais, envolvendo uma reflexão sobre seus distintos entendimentos. Já sobre as concepções de contextualização, estas serão analisadas perante os documentos oficiais curriculares, como um eixo estrutural norteador do ensino, e que auxiliam os projetos em educação. Não teremos a preocupação de problematizar os diferentes entendimentos de interdisciplinaridade e contextualização, sendo que o olhar na literatura é dedicado somente a distinguir ou aproximar-se dos entendimentos dos educadores das Escolas do FMMC.

No quarto capítulo, apresentamos a metodologia de investigação utilizada durante o processo da obtenção dos dados, como também a metodologia de análise dos resultados de investigação. Mencionamos ainda os critérios utilizados para a delimitação de nossa investigação e o universo da pesquisa.

Por fim, realizamos as considerações finais, almejando que estas possam contribuir para a melhoria do Ensino de Ciências desenvolvido através de projetos educacionais, principalmente para aqueles comprometidos com a transformação social, numa perspectiva crítica e emancipatória (FREIRE, 1987).

1 A LUTA SOCIAL POR UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ

1.1 O FÓRUM DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ

Procedente do período de grande embate político e educacional do final do século XX, particularmente através dos processos de discussões políticas e educacionais durante o governo da Frente Popular⁷ em Florianópolis-SC, foi que emergiu a organização do Fórum do Maciço do Morro da Cruz (FMMC). Como movimento social (DANTAS, 2007) este iniciou sua organização no ano de 1997. É coordenado desde sua origem pelo Padre Vilson Groh⁸ e reúne entidades que representam as comunidades de baixa renda do Maciço Central do Morro da Cruz, situadas no centro da cidade de Florianópolis.

Nos anos 80 e 90 do século passado, Florianópolis teve um grande fluxo de imigrantes do interior do estado catarinense, fluxo este que ainda é expressivo devido sua propalada “qualidade de vida” e seus dotes naturais e turísticos, como também pela presença de universidades públicas. Como capital do Estado de Santa Catarina, Florianópolis abrange um conjunto de morros, localizados entre “*a ponta insular de ligação centro-continente e os bairros residenciais de classe média e alta, na área central da Ilha de Santa Catarina*” (TESSARO, 2005). Esta área constituída por uma cadeia de morros é denominada Maciço do Morro da Cruz; sendo de ocupação bem antiga e originária dos escravos libertos. Processos de segregação social levaram sua ocupação de modo lento pela população mais abastada. No entanto, a aceleração e emigração da pobreza rural e urbana das últimas décadas, promoveram a rápida cobertura ocupacional dos topos dos morros centrais, onde atualmente sua população enfrenta sérios problemas sociais⁹.

O Morro da Cruz, além da presença de moradores de alto poder aquisitivo, e nele localizarem-se as principais emissoras de rádio e televisão da região, é extremamente conhecido por suas desigualdades sociais. Aos seus arredores vive um expressivo contingente

⁷ Nesta época a Frente Popular era formada pelos seguintes partidos: Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Popular Socialista (PPS), Partido Democrático Trabalhista (PDT), Partido Verde (PV), Partido Comunista do Brasil (PC do B), e Partido Socialista Brasileiro (PSB).

⁸ Coordenador do Fórum do Maciço do Morro da Cruz, Vilson Groh é padre e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Iniciou suas atividades sociais e eclesiais na periferia de Florianópolis na comunidade de Monte Serrat em 1983 (DANTAS, 2007).

⁹ Entende-se por problemas sociais a falta de moradia, o desemprego, a violência, criminalidade, desigualdade social, falta de acesso a saúde e educação, entre outros aspectos.

populacional submetido a sérios riscos de desastres ambientais (deslizamentos de terra, rolagem de pedras, etc...), dada às condições precárias de sua ocupação (NETO, 2005).

Com os movimentos de lutas e reivindicações dos anos 80, originavam-se nesta localidade as primeiras Associações de Moradores, motivados por lutas para alcançar melhores condições de moradia. A crescente ocupação deu origem a novas comunidades de várias e diversificadas culturas, caracterizadas pela falta de infra-estruturas básicas tais como: sistema viário, saneamento, recolhimento de lixo, etc. O acesso a cada comunidade era realizado através de trilhas e escadarias rumo ao alto, como permanece ainda hoje. Sua ocupação foi sendo realizada sem vias de comunicação entre as comunidades, onde cada uma foi constituindo uma Associação, com o caráter reivindicatório. No passar dos anos, devido as acentuadas degradações locais e o crescimento da violência, essas Associações foram se reunindo e deram início à organização de um Fórum, o Fórum do Maciço do Morro da Cruz (FMMC). As comunidades que atualmente dele fazem parte são: a comunidade do Alto da Caieira do Saco dos Limões, Morro do Horácio, Morro da Mariquinha, Morro do Mocotó (o mais antigo), Monte Serrat, Morro da Nova Descoberta, Morro da Penitenciária, Morro da Queimada, Jagatá, Morro do 25, Nova Trento, Morro do Céu, Serrinha e Morro do Tico-Tico, além de algumas vilas como a Vila Santa Isabel, Vila Santa Vitória, Santa Clara, Laudelina da Cruz e José Boiteux.

Relatórios da Secretaria Municipal de Habitação e do Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis (IPUF) indicam que no Maciço do Morro da Cruz existem 6,6 mil residências em áreas de risco de desabamento e precárias condições de higiene. Ali estão reunidas aproximadamente 5.667 famílias, onde predominam os afro-descendentes. Estima-se que na localidade vive um total de 30.000 habitantes, onde as crianças e os jovens convivem diariamente com a violência, principalmente aquela financiada pelo narcotráfico. A população do FMMC constitui-se basicamente por famílias que possuem filhos em idade escolar e pré-escolar. Entre esses jovens e crianças em idade escolar, apenas 68,75% frequentam a escola. Um terço dos seus moradores não completou a primeira fase do Ensino Fundamental, e poucos possuem essa escolarização concluída. Na sua maioria são trabalhadores que possuem empregos instáveis, e ou temporários, condizendo com o baixo nível de renda familiar e per capita (TAVARES, 1999).

A escolaridade dos adultos é surpreendentemente baixa e a renda familiar das famílias que possuem seus filhos matriculados nas escolas do Maciço está entre R\$300,00 e R\$600,00 mensais. Como as famílias são, em geral, numerosas, a renda per capita passa a ser insignificante e quase 50% dessas famílias vivem com menos de R\$ 100,00 por pessoa.

Devido à falta de espaço físico nos morros, há grande carência de opções de lazer para crianças e jovens. E é devido a esses problemas que o FMMC vem permanentemente reivindicando junto às lideranças da cidade a melhoria nas condições de vida de seus moradores.

No ano de 2004, a Prefeitura Municipal de Florianópolis¹⁰ (PMF) com o apoio dos moradores das comunidades do Fórum - e de algumas instituições públicas - iniciaram um levantamento sob a situação de infra-estrutura na região do Maciço do Morro da Cruz. Dava-se início, assim, a um período de ações, entre elas, à elaboração do plano municipal de redução de risco de deslizamento, a aprovação da lei de zoneamento das áreas de interesse social – ZEIS, e a criação do parque do Maciço do Morro da Cruz.

Em 2006, a PMF¹¹ implementou o Projeto de Revitalização do Maciço do Morro da Cruz, projeto este que vinha sendo reivindicado pela população durante anos, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Neste mesmo período a PMF prometeu projetos de infra-estrutura e com o lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, pelo Governo Federal, em 2006, foi possível executar muitos desses projetos. A revitalização do Maciço contempla a implantação de rede de esgoto, água, energia elétrica, pavimentação, construção de muro de contenção, habitações (mais de 400), transporte vertical, recuperação ambiental, atividades de organização comunitária, como também educação sanitária e ambiental. Também está prevista a implantação de um Parque Urbano, beneficiando toda a população de Florianópolis, com ações voltadas à educação e recuperação ambiental, além da geração de trabalho e renda ligados à atividade turística de Florianópolis.

O Governo do Estado¹² através de um convênio também tem apoiado o projeto de revitalização, com repasses dos recursos do Fundo Social. Atualmente as obras se encontram em andamento, e são fiscalizadas por representações comunitárias¹³ do FMMC. O Fórum¹⁴ se apresenta e tem atuado como uma organização social que luta por políticas públicas para atender as reivindicações de todas as comunidades envolvidas. Luta para garantir os direitos sociais básicos e pela qualidade de vida de seus moradores. Através de diversos projetos de

¹⁰ Ângela Amim prefeita de Florianópolis em 2004 pelo Partido Progressista Brasileiro (PPB).

¹¹ Dário Berger prefeito de Florianópolis, reeleito em 2008 pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

¹² Luiz Henrique da Silveira, governador de Santa Catarina reeleito em 2006 pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

¹³ Presidentes das Associações Comunitárias eleitos pelas comunidades.

¹⁴ Este Fórum apresenta como representantes legais, um coordenador geral, uma assistente social e uma secretária, como também representantes do Sindicato dos Professores da Região de Florianópolis. Também é constituído por comissões e cada comissão elege um representante em caráter rotativo.

ação comunitária, procura ampliar as oportunidades de participação social de seus moradores, integrando as comunidades carentes, buscando qualificar a vida urbana e estabelecer a solidariedade entre a cidade e o campo (FMMC, 2004).

A situação de insegurança e o envolvimento, direto e indireto, dos jovens com atividades ilícitas, principalmente o narcotráfico, originam casos de violência extremamente duras sobre a vida das pessoas no Maciço. Nesse quadro, cresce a importância da (re)organização comunitária e nele, os projetos educativos¹⁵.

1.2 ORGANIZAÇÃO E PROJETOS DO FMMC

O Fórum do Maciço do Morro da Cruz realiza vários trabalhos de ação comunitária buscando estender as oportunidades de participação social, (re)integrando as comunidades carentes, qualificando a vida urbana e estabelecendo elos de solidariedade entre a cidade e o campo. Esses trabalhos são desenvolvidos por meio de projetos, que possuem entre seus objetivos a qualificação da vida dos moradores do Maciço. Possuem parcerias com instituições públicas, tais como a UFSC, a Associação dos Agricultores Ecológicos das Encostas da Serra Geral (AGRECO); além do apoio de grupos que realizam trabalhos voluntários e do apoio do governo do Estado.

Esses projetos realizados no Maciço são organizados em pequenos Fóruns, destacando-se o Fórum de Economia Solidária, que tem como objetivo aproximar associações e entidades do campo de produtos agroecológicos, principalmente quando relacionado com as áreas empobrecidas (excluídas) da cidade, possibilitando um comércio justo e solidário. Tem a perspectiva de aproximar a realidade dos excluídos do campo e da cidade, ajudando a redefinir outro olhar sobre seus territórios e construindo ações que geram - nestes espaços - uma cultura de participação, solidariedade e cooperação.

Já o Fórum de Desenvolvimento das Encostas da Serra Geral, tem como objetivo reverter à fragmentação e o esvaziamento do território, o principal problema dos municípios¹⁶ que dele participam. Têm na participação, na solidariedade e na agroecologia seus princípios, e tem buscado estabelecer parcerias com o poder público para a realização de projetos.

¹⁵ Projeto Aroeira, Projeto Travessia, Curso Pré-Vestibular Gratuito – exemplos de alguns projetos educativos do FMMC.

¹⁶ Águas Mornas, Alfredo Wagner, Angelina, Anitápolis, Grão Pará, Gravatal, Rancho Queimado, Imaruí, Orlenas, Rio Fortuna, Santa Rosa de Lima, São Bonifácio, São Martinho e Santo Amaro da Imperatriz.

Como Fórum centralizador, o denominado Fórum de Desenvolvimento Sustentável do Maciço do Morro da Cruz, foi organizado pela união das comunidades que vivem no Maciço Central do Morro da Cruz, em Florianópolis, e hoje é popularmente identificado como Fórum do Maciço do Morro da Cruz (FMMC). Como já descrito anteriormente, tem o objetivo de agregar a população local em torno de políticas públicas que atendam todas as comunidades envolvidas em suas necessidades e condições de vida.

Devido ao crescente aumento das demandas da população que ali vive, o FMMC atua através de comissões, destacando-se a Comissão do Meio Ambiente, a Comissão de Segurança Pública e a Comissão de Educação, onde mensalmente seus representantes se encontram em um “Fórum Ampliado”, com a participação e a presença de outras lideranças comunitárias¹⁷. Essas comissões relacionam-se através de projetos destinados à sociedade local, muitos deles organizados pela própria comunidade.

A Comissão do Meio Ambiente vem desenvolvendo um projeto ambiental em parceria com a UFSC, para a organização de um Plano Diretor das áreas ocupadas (e também as não ocupadas), priorizando um plano comunitário de urbanização e de prevenção do Maciço Central de Florianópolis. Esse projeto faz um levantamento geral das características sócio-ambientais da região (água, lixo, esgoto, emprego, áreas de lazer, moradia, transporte e segurança), além do mapeamento geológico/geomorfológico e o cadastro das áreas de risco e de preservação permanente. Desenvolve ainda uma proposta de Horto Comunitário e, através de um diagnóstico sócio-espacial da região, propõe ações de limpeza pública através de mutirões. Por fim, mas não menos importante, esta Comissão presta assessoria aos projetos ambientais nas escolas da comunidade.

Já a Comissão de Segurança articula projetos que buscam o combate à exclusão e a violência, para garantir a vida dos moradores do Maciço, e o faz através das Associações de Moradores e de representantes da sociedade civil. Esta comissão prioriza políticas públicas de segurança com policiamento comunitário, trabalhando em caráter educativo-preventivo.

A Comissão de Educação, um dos braços fortes do FMMC, é um dos focos principais de nossa investigação. Ela é responsável pela articulação, organização, proposição e encaminhamentos das demandas locais na construção de políticas públicas educacionais. Tem a sua frente os gestores das Escolas de Educação Básica (EEB) e também dos Centros de Educação Infantil (CEIs), bem como os representantes: das equipes pedagógicas destas

¹⁷ Representantes de associação de bairros, agentes comunitários, etc.

unidades de ensino, um representante do Sindicato dos Professores da região de Florianópolis e um representante da Secretaria Estadual de Educação.

Por meio desta Comissão, as escolas do Maciço buscam junto à comunidade construir sua própria identidade e promover uma educação mais significativa, direcionada ao meio social onde vivem seus alunos. As escolas públicas estaduais que atualmente atendem as comunidades pertencentes ao FMMC são: EEB Jurema Cavallazzi, EEB Celso Ramos, EEB Henrique Stodieck, EEB Hilda Teodoro Vieira, EEB Silveira de Souza, EEB Lucia do Livramento Mayvorne, EEB Lauro Muller e EEB Padre Anchieta. Já os centros de educação infantil (CEIs) são: Cristo Redentor, Anjo da Guarda, Nossa Senhora de Lourdes e Mont Serrat. Entretanto, esse número de instituições pode variar, pois ocorrem entradas e saídas dessas escolas na Comissão, por variados motivos, tais como: prestígio ao movimento do Fórum, interesses políticos, força nas lutas educacionais, entre outros.

As escolas que atendem as comunidades do FMMC recebem um público diversificado, resultante de migrações regionais, principalmente das áreas rurais do Estado. A identidade desses moradores está intimamente relacionada aos problemas da produção de vida material da população rural, visto que seus habitantes são em sua maioria “*imigrantes expropriados de suas terras*” (ARAÚJO, 2004, p.78). Aspecto importante a ser considerado quando da elaboração dos Projetos de Ensino, dado que nos documentos educacionais oficiais já se destaca a importância dessa questão da identidade na construção do desenho das instituições escolares, e entendem essa identidade como,

[...] uma inserção no meio social que leva à definição de vocações próprias, que se diversificam ao incorporar as necessidades locais e as características dos alunos e a participação dos professores e das famílias no desenho institucional considerado adequado para cada escola. É necessário que as escolas tenham identidade como instituições de educação de jovens e que essa identidade seja diversificada em função das características do meio social e da clientela. (BRASIL, 2000, p.69)

1.3 A COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DO FMMC

A Comissão de Educação (CE), regulamentada em 2002, tem entre seus objetivos rever o papel do educador diante da realidade de um estado paralelo ao narcotráfico e a

organização comunitária, comprometida em criar condições para que se rompa com a “cultura da violência”¹⁸ (FMMC, 2002). Neste período, a CE recebeu o apoio do Governo do Estado¹⁹ por meio de verbas veiculadas pela Secretaria Estadual de Educação. É importante (re)lembrar que nesta mesma ocasião, iniciei minha história profissional junto ao FMMC, quando fui efetivada em uma de suas escolas e me inseri no grupo de educadores da Comissão de Educação.

Os representantes desta Comissão se reúnem periodicamente a cada 20 dias, tendo como sede as unidades escolares (U.E.) pertencentes ao FMMC, onde são discutidos os problemas de relevância escolar, entre os quais destacamos: a capacitação de profissionais da educação, a estrutura curricular das escolas, o fracasso escolar focalizado nos índices de repetência e evasão, e principalmente a inclusão social de seus alunos.

Nos documentos da CE (atas de reuniões) é possível identificar manifestações que expressam os entendimentos sobre educação, como por exemplo, a que a entende como um processo formativo ou um caminho que leva a inclusão social dos estudantes.

O descaso do poder público precisa ser combatido com a união da comunidade na cobrança de políticas públicas e com a proposição de alternativas de inclusão desses jovens. Uma dessas principais lutas é investirmos na educação desses jovens. Através da educação podemos reverter as desigualdades sociais e mudar o quadro assustador da violência em nossas comunidades. (FMMC, 2002, p.3)

Assim, o espaço escolar é visto como instrumento de transformação das condições de vida dos jovens, e que a escola não pode ser uma escola meramente tradicional, transmissora de conhecimentos, executora de uma “educação bancária” (Freire, 1987). “*A escola tem que construir o conhecimento, exercitando a cidadania e possibilitando a **qualidade de vida** desses sujeitos*” (FMMC, 2002 - grifo nosso).

Entendem por qualidade de vida o acesso à educação, a moradia, a saúde, ao lazer e principalmente ao trabalho. Argumentam que através de uma educação significativa, visando o mundo do trabalho, pode-se contribuir para a inserção e emancipação dessa população na sociedade. Segundo a declaração do coordenador geral do FMMC,

¹⁸ Para o FMMC a cultura da violência se refere a qualquer processo de exclusão.

¹⁹ No período de implementação da Comissão de Educação, Esperidião Amim era o governador de Santa Catarina pelo Partido Progressista Brasileiro (PPB).

Num país de desiguais, como posso dizer que as oportunidades são iguais para todos? Temos que gerar essas oportunidades e isso passa por várias interfaces: a sociedade civil, a vontade política, a educação visando o trabalho digno e fundamentalmente, dizer que queremos que essa população possa se emancipar. (FMMC, 2002, p. 4)

A inclusão social parece estar associada diretamente à qualidade de vida. Acreditam que a melhoria na qualidade de vida de sua população pode ser atingida através de uma educação crítica e emancipadora, direcionada ao mundo do trabalho. Entendem que a educação crítica é o caminho para o esclarecimento, para a “leitura do mundo”, das condições de vida dessa população. Assim, a transformação social só é possível através de práticas educativas orientadas por uma educação emancipatória (FMMC, 2002).

Percebemos nos documentos da CE muitas aproximações com a concepção Freireana de educação, onde por meio da inserção crítica na realidade, propõem uma educação visando à transformação da sociedade. Freire (2000) afirmava que a reflexão e ação do sujeito na “leitura do mundo”:

é um que-fazer pedagógico-político indicotomizável do que-fazer político-pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade. (FREIRE, 2000, p. 42)

Para o Educador “*o exercício constante da “leitura do mundo”, demandando necessariamente a compreensão crítica da realidade, envolve, de um lado, sua denúncia, de outro, o anúncio do que ainda não existe.*” (idem, p.42)

A organização e os registros das decisões tomadas pela Comissão de Educação, bem como pelos educadores das unidades escolares, são feitos por meio de uma secretaria geral, que desde sua criação promove os encontros entre os educadores de todas as escolas do Maciço. Essa secretaria também é responsável pelas articulações e pelas manifestações mais amplas, principalmente relacionadas a questões políticas. Entre as mais importantes está a ocorrida no ano de 2004, onde no dia 22 de março, dia mundial das águas, foram realizadas atividades públicas em frente à Catedral Metropolitana em prol do direito a esse bem e sua consequente preservação. Todas as escolas do Maciço participaram e até hoje a data é (re)lembrada com alguma atividade. Já em abril de 2004, a comissão teve um forte

envolvimento político durante a paralisação (pró-greve) dos professores por melhores condições de trabalho. A mais marcante de todas as manifestações, foi a ocorrida no dia 06 de julho de 2004, em pleno centro da cidade de Florianópolis, SC. Mais de mil pessoas, todas representantes das comissões do FMMC (contando com seus moradores, gestores de escolas, educadores e alunos), vestidas de preto, com faixas e instrumentos fúnebres, realizaram uma passeata pelas ruas centrais da capital catarinense, onde em determinado momento, de frente a Catedral Metropolitana, deitaram-se na rua para simbolizar as mortes e os descasos das políticas públicas para com a região do Maciço.

Nessas lutas, a reivindicação para uma educação de melhor qualidade se constitui na maior, se não a principal, bandeira da Comissão de Educação, com destaque ao projeto Escola Aberta, com foco na permanência integral dos educandos na escola e a expansão das vagas. Contudo, as ações da CE nem sempre logram êxito, e são prejudicadas e boicotadas pelas políticas estatais equivocadas. Um dos exemplos mais marcantes desse boicote foi o corte de verbas patrocinada pela Secretaria da Educação para a certificação de muitos cursos de formação promovidos pelo Maciço, que acarretou o esvaziamento dos cursos de formações promovidos pela CE. Tal situação tem ainda perdurado, como o atual corte das verbas para o projeto Escola Aberta, e a não liberação dos pagamentos à secretária²⁰ geral do Maciço; e são ainda muitos os enfrentamentos dessa Comissão com o atual Governo²¹, do Estado.

Mas parece existir ainda um problema adicional, que é a distância existente entre a CE e a “base” que ela representa, fato muito preocupante. Detraí de minha experiência vivencial como educadora de uma das escolas do Maciço, que muitos educadores não se sentem integrados a ele e a CE. O repasse das informações a cada U.E. tem ficado a cargo dos gestores das UEs, que muitas vezes somente repassam as informações que lhes interessam e lhes convêm. Tal postura traz prejuízos na articulação entre as escolas e os trabalhos da CE; esses vícios de concepção de representação e postura de dirigismo acabam por atrapalhar o movimento e o envolvimento dos professores das escolas do FMMC nos diferentes projetos ali desenvolvidos. Talvez esteja aí um dos motivos pelos quais os educadores ainda não se sintam como parte do Maciço (TESSARO, 2005).

Assumindo o tema “*Re-escrever o mundo com o lápis e não com armas*”, o FMMC junto a Comissão de Educação parece ainda enfrentar vários outros desafios, que buscaremos identificar e discutir com nossa pesquisa. E, talvez no momento em que os

²⁰ A secretária geral da CE do Maciço foi liberada dos trabalhos em sala de aula, perante acordo com o Governo Amim, para ficar a frente da organização das articulações educacionais do FMMC.

²¹ Paulo Bauer ao assumir a Secretaria de Educação cancelou vários acordos feitos no governo anterior com a Comissão de Educação, proporcionando vários entraves políticos e de fomento para a execução de projetos.

educadores das escolas comecem a de fato se identificarem como integrantes do Maciço, na qual o movimento seja tomado como pertencente a eles, e não como algo fora de suas vidas – pessoal e profissional - as coisas possam mudar significativamente.

2 A INCLUSÃO SOCIAL ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

Atualmente podemos encontrar certa consonância em torno da idéia de que a educação é um meio para se alcançar a ascensão social, promovendo os excluídos à vida “social”. São fortes os argumentos que buscam conferir centralidade à educação no enfrentamento da exclusão social (FREIRE, 2007; MOTA; FILHO, 2005). Entretanto, em relação ao termo exclusão social, não é propriamente nosso objetivo estendermos esta discussão, dado que tal debate é muito amplo. Mas Reis (2005) o discute, pontuando os aspectos teóricos necessários para a compreensão de seu significado, expressando um conjunto de categorias que se destacam como: “*formas antigas de indicação das desigualdades entre os indivíduos*”, tal como a mendicância e a pobreza (p. 5). Já Ribeiro (1999) aborda e debate, do ponto de vista histórico, os conceitos sobre as relações entre exclusão/inclusão social, associando-os as categorias de análise, onde, segundo ele, o “*binômio*” inclusão/exclusão social muitas vezes é tratado de modo a “*obscurecer o paradoxo que lhe é inerente*”, ressaltando que é melhor compreendido quando analisado de modo integrado (RIBEIRO, 1999).

Nas últimas décadas do século passado convivemos com altos índices de desigualdades sociais decorrente de um longo período de instabilidade política, econômica e social. O Estado perdera muito de sua credibilidade junto à população, e acabou adotando como solução, a privatização de muitas de suas instituições e dos recursos públicos, como forma de aumentar sua capacidade de investimentos imediatos e legitimar seu poder de intervenção. Contudo, acabou excluindo a maioria da população do usufruto dos bens produzidos por ela mesma (sociedade) dado que não tem tido condições de pagar pelos serviços públicos privatizados. E, isso tem contribuído muito no aumento dos conflitos sociais e ao crescimento da violência urbana, acarretando o aumento do poder do narcotráfico sobre as populações mais pobres, principalmente nas regiões urbanas das grandes cidades. Tal situação tem feito com que, movimentos organizados de luta pela inclusão social e pelo fim das desigualdades sociais crescessem por todo o país (NETO, 2005); reivindicando trabalho, moradia, escola e assistência à saúde para todos. É neste contexto social e político que projetos e programas de inclusão sócio-educacional emergem, sejam em instituições de ensino sejam em organizações não governamentais (ONGs).

Nas atuais políticas educacionais no Brasil, têm prevalecido muito as idéias liberais da sociedade, que sob a égide das orientações de mecanismos internacionais como o

FMI e o Banco Mundial, fazendo-se muito presente nas ações e programas governamentais. A educação esta sendo colocada como prioridade, e vem apresentada como alternativa de ascensão social e de democratização de oportunidades. E essa idéia ganha consenso principalmente porque a exclusão social, por muito tempo, se expressou pelo descaso das políticas públicas – executada pela maioria dos governos que tivemos no país - agravando os problemas e os processos educativos, que acabaram contribuindo na acumulação de forças contrárias ao processo de democratização de oportunidades sociais e de renda no país (REZENDE, 2005).

Segundo Rezende (2005), algumas iniciativas implementadas pelo atual governo²², como o Programa Jovem Empreendedor, o Programa Primeiro Emprego, o Projovem e o Programa de Integração Social do Jovem, entre outros, parecem ter o intuito de promover uma educação minimizadora das diferenças sociais, e nos quais são oferecidas possibilidades de elevação de escolaridade, são anunciadas como portadoras potenciais de inclusão, mesmo com caráter precário e “*aligeirado*”. O autor ainda discute a idéia que o desenvolvimento social e econômico de uma nação deve estar fortemente vinculado ao progresso científico e tecnológico e também a situação da educação de sua população; e são esses os elementos que constituem os principais instrumentos de superação das desigualdades sociais (REZENDE, 2005).

Nesse sentido, é oportuno recordar que desde a década de 60 do século passado, Paulo Freire já afirmava ser o analfabetismo um dos maiores problemas na educação brasileira, constituindo-se numa importante expressão de suas desigualdades sociais, e já alertava que somente alfabetizar a população não representava sua solução. Freire (1996) discutia uma educação que incentivasse a autonomia dos educandos, permitindo não apenas a realização da “*existência humana*”, mas também a construção de uma sociedade democrática, constituída pela inclusão dos sujeitos vitimados pelas condições históricas de opressão. O educador defendia uma educação libertadora, construída através da práxis e do diálogo, onde a palavra pronunciada fosse o anúncio da libertação dos oprimidos (FREIRE, 1987). Em sua concepção de educação crítica e emancipatória, observa a perspectiva de “aniquilamento” das desigualdades sociais, uma educação que busca a inclusão dos menos favorecidos no meio social. A luz dessas reflexões, perguntamo-nos: o que realmente significa inclusão social? O que é estar incluído socialmente? Que tipo de inclusão esta se cogitando? Como a educação pode contribuir para com a inclusão social?

²² Luis Inácio Lula da Silva, em seu segundo mandato como Presidente da República pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

A concepção de educação que tomamos como referência é a educação libertadora de Paulo Freire, pois defende e oferece um olhar de inclusão, tanto nos espaços educativos, quanto nos vários setores da sociedade. A educação de Freire propõe-se a trabalhar com os condenados da terra, com as pessoas que sofrem discriminação nas ruas, na família, na política e na escola; pois defende uma educação que:

[...] luta em favor dos famintos (...), vítimas não só das secas, mas, sobretudo, da malvadez, da gulodice, da insensatez dos poderosos, quanto a briga em favor dos direitos humanos, onde quer que ela se trave. Do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, de dizer a palavra, de amar, de escolher, de estudar, de trabalhar. Do direito de crer e de não crer, do direito à segurança e à paz. (FREIRE, 2000 p.129 - 130)

Nessa perspectiva a inclusão social parece caracterizar-se pela intencionalidade da transformação da sociedade opressora, a partir das decisões coletivas sobre os rumos da história, respeitando a autonomia de todos os sujeitos e grupos sociais. Enfim, defende um processo baseado nos princípios do diálogo e da ética emancipatória.

O processo emancipatório Freireano decorre de uma intencionalidade política declarada e assumida por todos aqueles que são comprometidos com a transformação das condições e de situações de vida e existência dos oprimidos, [...], afirma o processo de transformação social como sendo “certo” e “inevitável”. (MOREIRA, 2008, p. 163)

Pensando nessa dinâmica, a inclusão social encontra-se num campo largo de ações que vai além dos domínios da educação, mas dela não prescinde. A educação voltada à inclusão social certamente envolve inúmeros desafios de ordem objetiva, subjetiva, política, pedagógica, coletiva e individual; mas não obstante isso, os educadores têm importante papel como agentes de transformação, pois:

[...] é na condição de seres transformadores que percebemos que a nossa possibilidade de nos adaptar não esgota em nós o nosso estar no mundo. É porque podemos transformar o mundo, que estamos com ele e com outros. Não teríamos ultrapassado o nível de pura adaptação ao mundo se não tivéssemos alcançado a possibilidade de, pensando a própria adaptação, nos servir dela para programar a transformação. (FREIRE, 2000, p.33)

Norteando diferentes ações e contextos, a popularidade do termo “inclusão” parece embutir a idéia de se transformar o mundo que conhecemos, onde talvez todos pudessem ter interesses comuns não conflitantes e onde “ninguém exclui ninguém”. Por isso é oportuno discutir as diferentes concepções e perspectivas sobre os entendimentos relacionados ao termo, principalmente no meio educacional.

2.1 A INCLUSÃO SOCIAL NO MEIO EDUCACIONAL

Inserida na idéia de inclusão social por meio da educação encontramos também a questão da marginalização²³, onde Saviani (1983) classifica as teorias educacionais em dois grupos:

[...] o primeiro que entende ser a educação um instrumento de equalização social, superando a marginalização e o segundo, entendendo a educação como um instrumento de discriminação social, logo um fator de marginalização. (p.7)

Este autor caracteriza o primeiro grupo como pertencentes as “teorias não-críticas”, dado que estas encaram a marginalidade sendo causa da ignorância, e onde o sujeito marginalizado é aquele não esclarecido. Assim, segundo o autor, colocam a escola como um “antídoto” à ignorância e um instrumento para equacionar o problema da marginalização. Já o segundo grupo vem caracterizado como pertencente as “teorias críticas”, as quais compreendem a educação como determinada pelos seus condicionantes objetivos, se colocando como instrumento a reprodução social.

Saviani (1983) discute a educação como sendo um fator essencial para a formação de uma sociedade autônoma e igualitária, dado que:

A educação emerge como instrumento de força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e **garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social**. Sua função coincide, pois, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade. [...], concebe-se a educação com ampla margem de autonomia em face da sociedade. Tanto lhe cabe um papel decisivo na

²³ Termo discutido por Dermeval Saviani em Escola e Democracia, 1983, p.7 - 39.

conformação da sociedade evitando sua degradação e, mais do que isso, **garantido a construção de uma sociedade igualitária**. (p. 8) (grifo nosso)

Parece-nos sensato, nesta ocasião, ressaltar o que Freire (1980), já frisava, isto é, que não só os analfabetos, os marginalizados, mas todos os seres “*no interior de*”, uma estrutura social desigual, excludente e classista (conforme nossa atual sociedade), e que nela existem os chamados falsos autônomos, os “inautênticos”. Freire entende os marginalizados como seres oprimidos no interior da estrutura social opressora e desigual, onde “*a autêntica transformação da estrutura desumanizante será o caminho para o processo de libertação*” (p.75). O educador defende que a escola é uma instituição social que pode contribuir tanto na manutenção, como na transformação da sociedade, pois é um ambiente de relações sociais e humanas. Assim constituída, esta pode contrapor-se a reprodução, bem como inibir a marginalização (GADOTTI, 2008).

Um dos desafios que Freire atribuía à educação estava na promoção e preparação dos anseios populares, onde por meio da absorção e reconstrução dos saberes, através da tomada de consciência em direção a transformação das manifestações das “*guerras de classes*” (violência, delinquência, deterioração do tecido social) em “*lutas de classes*” (FREIRE, GADOTTI e GUIMARÃES, 1986, p.92). O autor argumentava ainda que a luta, pautada na orientação política e formulada com clareza e lucidez, inclui momentos de conflito e de ajuste de alianças.

Uma das diferenças entre as concepções educacionais de Paulo Freire em relação às idéias de Saviani é percebida quando o primeiro preocupa-se na transformação da sociedade marginalizada e oprimida, no sentido amplo sem um recorte de classe social, e tem a educação como alicerce as transformações sociais. Já o segundo, discute a construção e formação de uma nova sociedade, e entende a educação como um instrumento para tal. Discute isso em relação a uma proposta de educação vinculada aos interesses históricos da classe trabalhadora na estratégia de transformação do sistema capitalista.

Relacionada às propostas educacionais de Freire, críticos afirmam que:

[...] foi uma educação revolucionária de acordo com o contexto histórico da sociedade brasileira, em sua época, caracterizada pela opressão. Segundo ele, essa sociedade estava em transição e tinha todas as características de uma sociedade fechada em um contexto cultural de alienação. Para essa sociedade, era necessário um processo educacional como prática da liberdade que tivesse como meta a mudança do contexto de alienação gerado pela opressão. (SANTOS, 2008, p.114)

Atualmente a opressão é de outra natureza, ligada principalmente a manutenção das condições básicas da vida, e nesse sentido, tanto opressores como oprimidos não deixaram de existir. Entretanto, como o foco do trabalho de Freire é o HOMEM/MUNDO, sua proposta educativa é dirigida à sua libertação da condição de exploração, e a transformação da sociedade opressora para uma outra sociedade, baseada em relações de igualdade.

O tema da inclusão social vem provocando na sociedade, e, portanto exigindo da escola, novos posicionamentos e novas formas de pensar o processo pedagógico. Isso pode ser observado nos documentos oficiais da educação que manifestam preocupações com as desigualdades sociais, e procuram direcionar a organização dos “*processos educativos visando garantir o respeito às diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas*” (BRASIL, 2000, p. 64). Esses documentos buscam dar centralidade à educação no processo de construção da cidadania, tendo como meta a igualdade de direitos entre os cidadãos, através de princípios democráticos. Tal igualdade implica o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais está o conjunto dos conhecimentos historicamente construídos e socialmente relevantes (BRASIL, 1997).

Mesmo com as atuais mudanças nas políticas públicas, a estratificação social e a injusta distribuição de renda vêm sendo um forte obstáculo para que uma parcela considerável da população possa alcançar seus direitos fundamentais. O papel de assegurar que o processo democrático se desenvolva de modo que as desigualdades sociais diminuam, cabe principalmente ao poder público, como parece afirmar os PCNs (BRASIL, 1997). Este define ainda,

[...] ser um dever do Estado investir na escola para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens no processo democrático, oferecendo acesso à educação de qualidade para todos e as possibilidades de **participação social**. (BRASIL, 1997, p. 25) (grifo nosso)

Porém, há uma lacuna entre o que propõem esses documentos e o que vem acontecendo na prática, se evidenciando a estagnação das diferenças sociais, dado que muito da riqueza esta nas mãos de poucos, e pouco nas mãos de muitos; situação essa que também se reflete na educação.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais defende-se a tese de que para o ensino ser de qualidade, se faz necessário um processo educativo que promova os estudos sobre questões associadas à vida, às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais sobre nossa

realidade. Procedimentos que consideram os interesses e as motivações dos alunos, e garantam as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (BRASIL, 1997). Já na Proposta Curricular de Santa Catarina (2005) afirma-se que em tempos de globalização da economia e de políticas neoliberais, o papel do Estado é minimizado e o papel do mercado é enaltecido. Detrai-se disso que a sociedade atual está mais fragmentada e luta pela vida mais acirrada, permanecendo as desigualdades e injustiças sociais, bem como as altas taxas de desemprego.

[...] a globalização teve como base a unificação de mercados globais, o acirramento da concorrência inter e intracapitalista, a ascensão das tecnologias baseadas na informação e comunicação e a presença da hegemonia política do pensamento neoliberal. Esses aspectos materializam-se em novas formas de convivência social, em novos padrões de relação entre o Estado e a sociedade civil e em novos modos de organização e de gestão do trabalho humano. (SANTA CATARINA, 2005, p.136-137)

E se, neste documento se identifica a preocupação com a inclusão social, não encontramos indicações objetivas de como isto pode ser solucionado, a não ser que:

A Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia busca a melhoria da qualidade da educação, a partir dos princípios da autonomia, da colaboração, da participação, da **igualdade de oportunidades** e da **inclusão social**. (SANTA CATARINA, 2005, p.15) (grifo nosso)

Assim, para o Estado a escola se constituiu no caminho para a inclusão da parcela da sociedade marginalizada. E, caberia a escola assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania, propiciando aos alunos as diferentes formas de vivenciar a inserção sociopolítica e cultural (SANTA CATARINA, 1998).

Portanto, tais documentos apresentam preocupações com o tema da inclusão social, principalmente devido às constantes mudanças ocorridas no meio educacional e na sociedade. Buscam, assim, orientar a escola para que propicie a toda comunidade escolar o acesso às produções científicas e culturais como caminho da aprendizagem e da formação para a cidadania. Portanto, o entendimento de inclusão social parece estar mais relacionado à idéia de acesso e apropriação de conhecimentos, e que isso promoveria a justiça social, dado que diminuiria/eliminaría as desigualdades sociais. Consideramos importante frisar que não é

nossa intenção debatermos sobre questões de “competências e habilidades”, sendo que tal discussão pode ser encontrada em Ricardo (2005). Confirma-se assim, a velha crença ou promessa de que os mais cultos ou educados têm a garantia de acessão social e que as estruturas sociais estão organizadas e dispostas a reconhecerem tais méritos.

2.2 INCLUSÃO SOCIAL NA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO INTEGRADORA

Na literatura encontramos a veiculação do tema da inclusão social em diferentes vertentes. Podemos citar as questões atribuídas aos portadores de necessidades especiais; a inclusão de negros nas universidades - através do sistema de cotas; a inclusão digital, entre tantos outros tipos. No campo educacional essa idéia é expressa como “educação inclusiva” ou “educação integradora”, que são os termos mais empregados quando se investiga a inclusão social.

De acordo com Pacheco (2007) o termo “educação inclusiva” é empregado para expressar a tentativa de atender a grande diversidade de necessidades educacionais dos alunos nas escolas, em um determinado contexto social. Nesse caso, se refere a um sistema educacional que busca a inclusão baseada em algumas crenças e princípios, tais como:

Todas as crianças conseguem aprender; todas as crianças freqüentam classes regulares adequadas à sua idade em suas escolas locais, [...] recebem programas educativos adequados, [...] recebem um currículo relevante as suas necessidades, [...] e beneficiam-se da cooperação e da colaboração entre seus lares, sua escola e sua comunidade. (BRUNSWICK, 1994, apud PACHECO, 2007, p. 14)

Neste entendimento de inclusão, esperam-se ações não individualizadas e que responsabilizam a escola, a família e a comunidade pelo desenvolvimento de uma educação baseada no trabalho coletivo. Infelizmente não é o que encontramos em nossas escolas, principalmente nas escolas do Maciço, onde as famílias - a maioria desestruturada - e a comunidade acabam transferindo à escola todas as responsabilidades, que parecem indicar sua compreensão sobre inclusão social.

Thomas e colaboradores (1997) recomendam que para uma educação escolar ser inclusiva e bem sucedida, deve ocorrer:

[...]a coordenação de serviços, colaboração de pessoal, sistemas financeiros que redirecionem fundos a partir de um aprovisionamento segregacionista para um inclusivo, ação positiva na promoção de relações sociais e comprometimento com a frequência escolar no bairro de todos os estudantes. (THOMAS, *et al.*, 1997, p. 102)
(Tradução livre)

Esta noção de educação inclusiva parece estar mais próxima do que de fato encontramos em nossas instituições educacionais, isto é, como nossas escolas públicas continuam sendo desprestigiadas e desfuncionalizadas, e como nossos alunos ainda são majoritariamente os marginalizados socialmente, mesmo considerando as melhorias nas atuais iniciativas das políticas públicas de educação; pouco a escola tem conseguido agir para fazer sua parte no processo de inclusão social.

A educação inclusiva vem sendo uma política aceita e induzida internacionalmente, e parece ser uma resposta a diversificação social e econômica dos alunos. Iniciativas da União Européia, da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), do Banco Mundial e de organizações não-governamentais, dentro e fora do país, têm contribuído ao ascendente consenso de que todos têm o direito de serem educados em escolas mais socialmente integradoras, independente de suas deficiências ou de suas necessidades educacionais especiais (UNESCO, 1995). No entanto, entendemos que para uma educação ser realmente inclusiva, as práticas pedagógicas devem refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa. Essas práticas precisam ainda considerar que a educação inclusiva é discutida em termos de justiça social, e relacioná-la a ações de igualdade e aceitação, aspectos que trazem implicações na melhoria dos programas educacionais.

Segundo Gentili (1999), há muito tempo organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a UNESCO têm conclamado as nações a firmarem acordos internacionais de combate à exclusão social, por meio do estabelecimento de metas e políticas educacionais. Um desses acordos foi feito através do Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993), com objetivos de garantir às populações excluídas acesso e permanência nas escolas, revitalizando a universalização da escola básica. No entanto, Libâneo (1998) enfatiza que reivindicar a escola pública para todos não é suficiente, é preciso ainda:

[...] realizar nela um trabalho docente diferenciado em termos pedagógico-didáticos. Democratizar o ensino é ajudar os alunos a se expressarem bem, a se comunicarem de diversas formas, a desenvolverem o gosto pelo estudo, a dominarem o saber escolar; é ajudá-los na formação de sua personalidade social, na sua organização enquanto coletividade. Trata-se, enfim, de proporcionar-lhes o saber e o saber fazer críticos como pré-condição para sua participação em outras instâncias da vida social, inclusive para melhoria de suas condições de vida. Para tanto é imperioso buscar uma pedagogia e uma didática que, partindo da compreensão da educação na prática social histórica concreta, ajudem os professores no trabalho docente com as camadas populares. (p.12)

Aqui, podemos perceber claramente a identificação feita pelo autor as limitações da função da escola perante a inclusão social. Tal reflexão parece-nos importante, pois indica um papel da escola (e de seus docentes), que com essas características políticas e pedagógicas, pode contribuir na formação dos indivíduos a participar e viver em sociedade, inclusive para a melhoria de suas condições de vida. Se expressa assim, uma compreensão sobre o tema da inclusão social através da educação, mas com destaque aos condicionantes para tal função, sua realização e êxito.

As atuais mudanças educacionais expressas no Plano Nacional da Educação²⁴, especialmente aquelas de EJA, CEJA e Educação a Distância, parecem abrir as portas da escola pública para as camadas populares que a muito se encontravam afastadas; e isso é um passo significativo. As atuais políticas da “escola para todos” também devem se preocupar em mudar seus procedimentos didáticos e trabalhar de forma a fazer seus educandos se tornarem curiosos e interessados pelo saber, tornando-os mais críticos e presentes na sociedade. E nesse sentido é importante (re)lembrar a escola pública defendida por Freire, dado que o mesmo a considera uma instituição social que pode tanto contribuir para a manutenção quanto para a transformação social. Gadotti (2008) rememora que,

Freire foi um defensor da escola pública que é a escola da maioria, das periferias, dos cidadãos que só podem contar com ela. Ele entendia a escola pública como “escola pública popular”, [...] como “escola cidadã”. [...] defendia uma escola pública como espaço de resgate científico da cultura popular, uma escola como espaço de organização política das classes populares e instrumento de luta contra hegemônica. (p. 167)

Freire valorizava o conhecimento como uma construção social, contribuindo às pessoas para a sua integração na sociedade. Para ele “*o conhecimento resulta de uma relação dialética que se estabelece entre educador e educando, no qual ambos têm o que aprender*”

²⁴ Plano Nacional da Educação, assinado pelo governo Lula em 2007.

(FREIRE, 1977, p. 26). Por meio do conhecimento, o homem tem a possibilidade de transformar sua realidade, aquele que está inserido.

O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda busca constante. Implica em invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que esta submetido. (FREIRE, 1977, p.27)

Um documento importante para compreender melhor uma das dimensões da educação inclusiva é a Declaração de Salamanca (1994), que trata da controvertida e polêmica questão da inclusão de deficientes físicos nas escolas regulares. De acordo com essa declaração, “*aqueles que possuem necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola normal*” (UNESCO, 1995). Na literatura, a inclusão social relacionada aos portadores de necessidades especiais é bastante rica e apresenta diferentes vertentes teóricas, favoráveis ou desfavoráveis a seu respeito. Contudo, não a discutiremos, pois não é objeto de nosso estudo. No âmbito das relações sociais na sociedade capitalista, as desigualdades sociais e os processos excludentes a que é submetida grande parte da população são fatos objetivos e muito fortes, e deve ser para isto que a população necessita que a escola converta seus esforços de reflexão, pois Gentili (1995) já afirmava que:

[...] após o dilúvio do neoliberalismo nossas escolas estarão muito piores que agora. Não se trata só de um problema de qualidade pedagógica (ainda que também o seja), serão piores porque serão mais excludentes. (GENTILI, 1995, p.137)

Os defensores da inclusão social através da educação têm entre seus pressupostos, que a escola assuma uma função social e educativa que favoreça o desenvolvimento dos alunos de acordo com suas características e seu meio social, mas que defenda os direitos das pessoas a terem um mundo onde todos possam ter as mesmas oportunidades de ser e estar, de modo pleno e participativo. Neste sentido, para Nunes (2005) a inclusão social,

[...] traz a possibilidade de equiparação de oportunidades, a mútua **interação de pessoas** [...], e o pleno acesso aos recursos da sociedade. A inclusão social é, na verdade, uma medida de ordem econômica, uma vez que os indivíduos se tornam cidadãos produtivos, participantes, conscientes de seus direitos e deveres, diminuindo assim, os custos sociais. **Lutar a favor da inclusão social deve ser**

uma responsabilidade de cada um e de todos coletivamente. (NUNES, 2005, p. 1) (grifos nossos)

Parece-nos que o autor entende que a inclusão social nada mais é do que buscar trazer o excluído socialmente, por algum motivo, para a sociedade, em todos os seus aspectos e dimensões: econômica, cultural, política, religiosa e ambiental. Ela (a inclusão) expressaria o sentimento de libertação, dado que torna o sujeito um cidadão produtivo, participante e consciente.

Esse sentimento libertário de inclusão é de natureza sempre social e coletiva para Freire;

Mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do *empowerment* ou da liberdade. (FREIRE; SHOR, 1987, p.71)

E quando fala sobre a luta dos oprimidos na transformação da realidade considera que:

Esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos — libertar-se a si e aos opressores. (FREIRE, 1987, p.15)

Nesse sentido, para Freire:

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, e exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é idéia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. (*idem*, p. 17)

O educador defende uma educação que só faz sentido mediante a luta dos oprimidos na reconstrução de sua humanização e na luta pela libertação. Libertação essa que quando alcançada é tanto sua quanto dos opressores.

2.3 O FMMC E A QUESTÃO DA INCLUSÃO SOCIAL

Nossa discussão a propósito da inclusão social destina-se a compreender as ações empreendidas pelas escolas participantes do FMMC, pois são dirigidas aos moradores das comunidades do FMMC, em principal aos jovens e adolescentes devidamente matriculados nas escolas do Maciço. Perante os documentos da CE do FMMC procuramos identificar e discutir o que essa comissão entende por inclusão social. Relembrando que nosso objetivo principal está em identificar e discutir como os processos educacionais baseados nos princípios da contextualização e da interdisciplinaridade podem auxiliar na inclusão social de seus educandos. Esses que, em sua maioria, abandonam os estudos para poderem ajudar no orçamento familiar, vitimados pelos processos de exclusão do sistema capitalista, compõem os elevados índices de desigualdade social e são as vítimas do narcotráfico.

O FMMC, como apresentado anteriormente, é um movimento social que entende que,

[...] para reverter as desigualdades sociais e mudar o quadro assustador da violência da exclusão, as escolas através de uma organização sólida devem criar uma rede de ações e de políticas públicas que passe pela (re) democratização do acesso, garantia de permanência e condições de aprendizagem na escola pública. (FMMC, 2004)

Para o Fórum, o descaso do poder público precisa ser combatido com a união das comunidades, seja na cobrança de atitudes públicas seja oferecendo alternativas para a inclusão dos menos favorecidos, principalmente os jovens de suas comunidades. Indicam que a melhoria na qualidade de vida da população de suas comunidades esta diretamente relacionada ao acesso à educação, e afirmam que,

[...] a **qualidade de vida** em seu sentido mais profundo esta **relacionada diretamente a inclusão social**. Inclusão que estabelece o acesso aos recursos da diversidade, oportunidades de escolha e respeito a todos. (**idem**) (grifo nosso)

Este entendimento parece assentar-se no conceito de acesso e equiparação de oportunidades, aos recursos e bens da sociedade. Identifica que qualidade de vida é o direito à saúde, a moradia, ao lazer, a educação e principalmente ao trabalho. Além disso, aponta que mediante a educação voltada ao mundo do trabalho, aumentariam as oportunidades de melhorias na qualidade de vida dos jovens das suas comunidades. Portanto, este movimento social considera que o contexto ligado ao mundo do trabalho, que inclui uma função ao

processo formativo educacional, é parte condicionante à melhoria na qualidade de vida de seus jovens, tornando-os inclusos socialmente.

Não discutiremos aqui as questões relacionadas ao conceito de educação contextualizada e educação pelo trabalho, pois as aprofundaremos posteriormente. Mas nos parece um problema ambicionar o acesso ao trabalho²⁵, em uma sociedade capitalista globalizada, dependendo apenas das oportunidades escolares. Por outro lado, a educação parece ser vista hoje apenas como um investimento de capital humano individual, para habilitar as pessoas à competição pelos empregos disponíveis e instáveis. Assim, o acesso a diferentes graus de escolaridade pode ampliar as qualidades do indivíduo, mas o sistema social não lhe garante o emprego, o que novamente lhe é apontado como futuro, a exclusão.

Portanto, nessa atual conjuntura o que acaba prevalecendo é o individualismo enquanto modo de vida, inclusive na esfera das expectativas com os processos formativos educacionais, do qual se espera estabelecer ligações diretas com o mercado de trabalho. Esse individualismo é oposto aos pressupostos educacionais Freireanos, tanto estimado pelo Maciço.

O FMMC ainda enfatiza que a qualidade de vida dos jovens de suas comunidades, pode ser alcançada através de uma educação problematizadora da realidade, em uma dimensão crítica e emancipadora (FMMC, 2004). Mas para que isso ocorra, Freire já alertava ser necessária uma intencionalidade política assumida por todos os que são comprometidos com a transformação da situação de vida dos oprimidos. Só assim a educação pode contribuir enquanto instrumento de libertação, destacando o processo da problematização e da reflexão crítica da realidade das pessoas (MOREIRA, 2008, p.163).

Freire (1980) afirmava que:

A educação problematizadora esta fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeira sobre a realidade. A educação crítica considera os homens como seres em devir, [...], incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela. [...] afirma que os homens são seres que se superam, que vão para frente e olham para o futuro, [...]. Ela se identifica com o movimento que compromete os homens como seres conscientes de sua limitação, movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objeto. (FREIRE, 1980, p.81 – 82)

Considerando o tema da inclusão social pela educação bastante complexo e polêmico, e entendendo que “todos os indivíduos da sociedade” estão nela inclusos - alguns

²⁵ Utilizaremos a expressão trabalho sendo sinônima ao termo emprego.

sendo mais oprimidos e outros sendo mais opressores - nossa concepção de inclusão social relaciona-se ao exercício dos direitos do cidadão. Entendemos, portanto, o cidadão como sujeito que exerce sua cidadania. No entanto, devemos considerar que a cidadania é um termo que vem sendo empregado como guia de políticas públicas educacionais quase sem a preocupação de uma explicação sobre seu entendimento e definição, onde pode gerar vários significados, podendo ocorrer assim confusões e contradições (MARTINS, 2000). Desta forma, nossa concepção sobre cidadania se baseia na,

[...] **participação dos indivíduos** de uma determinada comunidade em busca da igualdade em todos os campos que compõem a realidade humana, mediante a luta pela conquista e ampliação dos direitos civis, políticos e sociais, objetivando a posse dos bens materiais, simbólicos e sociais, contrapondo-se à hegemonia dominante na sociedade de classes, o que determina novos rumos para a vida da comunidade e para a própria participação. (MARTINS, 2000, p.58)

Assim sendo, entendemos por cidadão àquele que tem oportunidade de ascensão e efetuação de um processo educativo sólido e que condicione a capacitação do engajamento na luta política de modo organizado e consciente, almejando a transformação da realidade em que vive, estruturando e produzindo oportunidades no meio social. Alguns autores ainda destacam a participação como característica fundamental a cidadania, dizendo que o homem participante é o cidadão (CANIVEZ, 1991; DEMO, 1988).

Apoiando-nos também nas discussões de Silveira (2004) que relaciona a inclusão social a sua contrária definição de exclusão, colocando em jogo a busca de mudanças nas formas de inserção social, entrelaçando os direitos sociais ao sentido de cidadania. As idéias de cidadania ganharam impregnação social no final do século passado onde emergiram iniciativas de inquietação quanto à inserção social de diferentes camadas sociais. Surgiram as “ações cidadãs”, que por meio da participação ativa da sociedade, organizaram projetos, programas e estratégias inovadoras em prol da superação das desigualdades sociais (SILVEIRA, 2004).

Entendo que para haver uma verdadeira transformação social, todos deveriam ser respeitados nas diversidades; ter igualdade de condições de acesso ao saber; serem atendidos em suas necessidades mesmo como minorias; que os homens praticassem novas formas de relações sociais, e que revisemos os nossos valores e atitudes. Estes anseios são de uma sociedade com princípios inclusivos e capazes de gerar mudanças na educação escolar. Nessa concepção, a escola passaria a exercer um papel de fundamental importância, quebrando

barreiras e paradigmas consolidados em relação a grupos socialmente marginalizados, independentemente de suas dificuldades e diferenças. Assim, reconhecendo que a educação e o conhecimento são recursos valiosos para se alcançar os direitos sociais na sociedade que vivemos, questionamos: “como Projetos de Ensino de Ciências em escolas vinculadas ao FMMC, baseados nos princípios da contextualização e da interdisciplinaridade podem contribuir para a inclusão social de seus educandos?” E entendendo a inclusão social como sendo o exercício da cidadania, podemos então reformular parte da questão: “como podem esses princípios educacionais promover a cidadania?”

Para discutir essa questão de pesquisa identificamos e discutiremos as compreensões existentes a respeito desses dois enfoques metodológicos, interdisciplinaridade e contextualização, que se veiculam na literatura do campo educacional, bem como e principalmente entre os educadores das escolas vinculadas ao Maciço em capítulo futuro. Isso porque, esses dois enfoques são – como veremos adiante – tomados como chaves para se alcançar o propalado objetivo da inclusão social através de Projetos de Ensino.

3 A INTERDISCIPLINARIDADE E A CONTEXTUALIZAÇÃO COMO EIXOS ESTRUTURADORES DE PROJETOS DE ENSINO NAS ESCOLAS DO MACIÇO

A temática relacionada à interdisciplinaridade e contextualização tem sido alvo de intensa e permanente discussão no meio educacional. O que não tem impedido de se constituírem e estarem presentes em diversos projetos educacionais, sob alegação de que são diferentes em relação ao ensino tradicional comumente praticado. A complexidade dessas questões vem promovendo debates em torno de um ensino que busca preparar seus alunos para o exercício da cidadania, onde a adoção de projetos de ensino mediados por práticas interdisciplinares e contextualizadas podem ser uma das possibilidades para a sua melhoria.

No nível do Ensino Médio, documentos educacionais tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e suas orientações complementares (PCN+), como também as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, trazem a interdisciplinaridade e a contextualização como proposta para o desenvolvimento de novas metodologias de ensino, que tem por finalidade modificar a visão tradicional de currículo²⁶ (PACHECO; PEREIRA, 2007).

Deste modo, encontramos muitas tentativas de inovação nas práticas educacionais que buscam promover mudanças no ensino público, algumas tendo o intuito de inclusão social, como a que ocorre nas escolas do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis (SC). Assim, buscando compreender como tais objetivos se fundamentam, verificamos o que a literatura apresenta sobre esses dois princípios curriculares, bem como sobre o ensino através de projetos. Logo, como vimos no desenvolvimento dos capítulos anteriores e mediante essas fundamentações cometemos algumas análises relativas aos documentos (atas de reuniões) da Comissão de Educação do FMMC relacionadas às questões aprofundadas neste capítulo, tais como: projetos de ensino, interdisciplinaridade e contextualização.

3.1 O ENSINO ATRAVÉS DE PROJETOS

Mudanças nas escolas públicas brasileiras vêm ocorrendo há algum tempo e têm impulsionado novas práticas na educação escolar. Algumas dessas práticas apresentam o

²⁶ Entendemos por currículo tradicional aquele que se caracteriza pela fragmentação, linearidade, alienação, reprodução e estímulo ao individualismo no trabalho escolar (PACHECO; PEREIRA, 2007).

objetivo de ensinar o aluno a pesquisar problemas relacionados à situação de vida, como também a desenvolver estratégias que os levam a buscar o conhecimento ao longo de suas vidas (HERNÁNDEZ, 1988, p.51).

No FMMC o desenvolvimento de projetos educacionais já vinha ocorrendo há algum tempo. A partir de 2002, sob a orientação da Comissão de Educação, as escolas do Maciço consolidaram o desenvolvimento do ensino por meio de projetos, onde seus educadores, através de cursos de formação foram orientados a trabalhar práticas pedagógicas inovadoras, incluindo os chamados Projetos de Ensino.

O ensino por meio de projetos é um tipo de proposta que visa possibilitar práticas inovadoras; práticas estas que vem repercutindo nos espaços educacionais (ABRAMOVAY, 2004). Contudo, no campo educacional circulam denominações variadas sobre a organização e desenvolvimento do ensino através de projetos, tais como: projetos de trabalho, projetos de ensino, projetos político-pedagógicos (PPP), projetos pedagógicos, entre outros, ocasionando confusão e arranjos que não condizem com entendimentos propostos por alguns estudiosos no assunto (HERNÁNDEZ, 1998; MORAES, 2005). Relacionado a essa significativa variedade de entendimentos, referente aos projetos, Hernández propõe que:

Os projetos se constituam no planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção de escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. (HERNÁNDEZ, 1998, p.88)

Entendendo, assim, que independente da conotação que o projeto tenha (de trabalho, ensino, pedagógico, entre outros), ele deve estar diretamente relacionado à concepção de ensino e aprendizagem que a escola adota para seus alunos. Nesse sentido, em nossa pesquisa, pretendendo compreender quais os tipos de projetos que são desenvolvidos nas escolas do FMMC, consideramos importante identificarmos diferenças e aproximações relativas a premissa.

Sacristán e Gómez (1998) identificam os projetos educacionais igualando-os aos projetos curriculares das instituições escolares. Entendem que o projeto educacional é:

[...] um projeto global e integral de cultura e de educação, no qual se deve observar não apenas objetivos relacionados com conteúdos de matérias escolares, mas também outros que são comuns a todas elas ou que ficam à margem das mesmas. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p.245)

Esses autores apontam que diferenciar os projetos educacionais dos projetos curriculares é reduzir o currículo a definições de matérias e conteúdos de conhecimento, separando o ensino e a educação, de modo inconveniente e inapropriado.

Hernández (1998) focaliza sua obra na discussão sobre os projetos de trabalho. Caracteriza-os como concepção de educação, distinguindo-os dos métodos. Defende que devem ser entendidos como fundamentos para uma concepção de globalização²⁷ do ensino, sendo uma construção alternativa à fragmentação das matérias (disciplinas). O autor argumenta que os projetos de trabalho requerem e supõem mudanças nas concepções de educação dos professores, nos seus papéis no processo de ensino-aprendizagem; e buscam também originar um ensino libertador, levando o aluno a atuar de forma ativa na sociedade. Portanto, esses projetos não são apenas um novo procedimento didático.

Este autor ainda justifica que os projetos de trabalho atuam na (re)significação dos espaços de aprendizagem, de tal forma que influenciam “*na formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participantes*”. Os projetos de trabalho, para Hernández, possuem a intenção de formar sujeitos “*com uma visão mais global da realidade, vinculando a aprendizagem a situações e problemas reais, trabalhando a partir da pluralidade, da diversidade, e preparado para aprender toda a vida...*” (HERNÁNDEZ, 1998, p.49).

Percebemos a importância das distintas intencionalidades relacionadas ao que se quer do sujeito formado, tanto nos projetos de trabalho de Hernández, como no sujeito formado nos processos educativos formulados por Freire. Para Freire (1996), formar sujeitos ativos, reflexivos e participantes é formar sujeitos transformadores de sua realidade. Esse parece não ser o mesmo que se quer do sujeito formado pelos projetos de trabalho, formulado por Hernández, onde estes projetos são considerados como uma mediação para a formação do homem para atuar na sociedade atual.

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade de transformá-la. [...]. É importante preparar o homem para isso por meio de uma educação autêntica: uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjogue. Isto obriga a uma revisão total e profunda dos sistemas tradicionais de educação, dos programas e dos métodos. (FREIRE, 1980, p.40)

²⁷ Globalização não está se referindo a soma de matérias, mas como uma estrutura psicológica de aprendizagem, compreendendo as possíveis relações que possam existir entre diferentes “conceitos e procedimentos que o projeto envolve”. (HERNÁNDEZ, 1998, p.34 – 39)

Não importando o tipo de projeto que esta sendo desenvolvido, Freire (2000) lembra que,

[...] não importa se o projeto é de alfabetização de adultos, se de educação sanitária, se de cooperativismo, se de evangelização, a prática educativa será tão eficaz quanto, possibilitando aos educandos o acesso a conhecimentos fundamentais ao campo que se formam os desafios a construir uma compreensão crítica de sua presença no mundo. (p.92)

Assim, o educador identifica os projetos como práticas educativas que não podem estar alheias as condições concretas da vida, no tempo e no espaço.

Em relação aos projetos de ensino, Vasconcelos (2002) identifica-os como “*sistematizações da proposta geral de trabalho de um professor em uma determinada disciplina ou área de estudo, considerando um determinado contexto*”. Parece-nos que o autor entende e define os projetos de ensino como algo mais formal, igualando-os aos planos de ensino, que podem ser planejados anualmente ou semestralmente, dependendo da modalidade a qual as disciplinas são oferecidas (VASCONCELOS, 2002, p.136).

De outra parte, percebemos que a principal diferença entre os projetos de ensino e os projetos de trabalho consiste em, no primeiro caso, ser executado pelo professor da disciplina ou módulo específico. E ao segundo, ser executado pelo aluno sob a orientação do professor na intenção da aquisição de determinados conhecimentos.

Tanto os projetos de trabalho quanto os projetos de ensino podem estar vinculados aos PPPs das escolas, pois são conhecidos como “propostas pedagógicas”. Veiga (1998) afirma que o projeto pedagógico tem como propósito a “*explicitação dos fundamentos teórico-metodológicos, dos objetivos, do tipo de organização, das formas de implementação e de avaliação institucional*” (VEIGA, 1998, p.110). O autor não considera os projetos pedagógicos um conjunto de planos e projetos de professores, nem documentos que tratam unicamente das diretrizes pedagógicas da unidade escolar, mas sim, um documento específico que reflete a realidade da escola em um contexto mais amplo, podendo ser por ela influenciado. Tratando-se assim, de uma ferramenta esclarecedora de ações educativas de uma unidade educacional em seu contexto (VEIGA, 1998, p.110 – 113).

Já os PPPs podem apresentar dimensões políticas (André, 2001) e pedagógicas (Veiga, 1998). Políticas “*no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade*” (ANDRÉ, 2001, p.189). E pedagógicas, “*possibilitando a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo responsável, comprometido, crítico e criativo*” (VEIGA, 1998, p. 12).

O desconhecimento das distintas expressões e concepções relacionadas aos projetos educacionais tem levado muitos educadores em suas escolas a identificar como “Projetos” quaisquer atividades que venham a ser elaboradas em suas aulas, agravando ainda mais seu entendimento, sua efetivação e propagação.

Embora dando suporte a essa proposta, também encontramos diferenças e algumas vezes contradições no uso do termo “Projetos” em alguns documentos educacionais, como os PCNEM e PCN+. No PCNEM, os projetos estão contidos na proposta de organização curricular, e são identificados como procedimentos e atividades de estímulo ao aluno.

Uma organização curricular que responda a esses desafios requer estimular todos os procedimentos e atividades que permitam ao aluno reconstruir ou “reinventar” o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula, entre eles a experimentação, a execução de projetos, e o protagonismo em situações sociais. (BRASIL, 2000, p. 75)

Nesses mesmos documentos de orientação curricular, parece existir a preocupação em superar a idéia dos projetos serem considerados somente atividades extracurriculares.

[...] a parte diversificada poderá ser desenvolvida por meio de projetos e estudos focalizados em problemas selecionados pela equipe escolar, de forma que eles sejam organicamente integrados ao currículo, superando definitivamente a concepção do projeto como atividade “extracurricular”. (*idem*, p.85)

Assim, sugerem que sejam integrados ao currículo, auxiliando nos estudos da parte diversificada. Pode ainda ser identificado a uma atividade desenvolvida em sala de aula, que procura estimular o aluno no exercício da resolução de problemas que ajudam na construção de seus conhecimentos.

Já no PCN+ encontramos os projetos como atividades, como meio para oferecer estímulo ao ensino, sendo identificado por projetos pedagógicos.

O ensino por meio de projetos, além de consolidar a aprendizagem, contribui para a formação de hábitos e atitudes e para a aquisição de princípios, conceitos ou estratégias que podem ser generalizados para situações alheias à vida escolar. [...] um projeto pedagógico, mesmo que a idéia inicial parta do professor, é muito importante a participação dos alunos na definição dos temas e na elaboração de protocolos para o desenvolvimento das atividades. [...] não deve ser uma tarefa determinada pelo professor, mas sim eleito e discutido por todos, professor e alunos. É possível desenvolver projetos individuais ou em duplas; em outros mais amplos,

envolver grupos maiores de alunos; ou ainda mobilizar a classe, uma determinada série, ou mesmo toda a escola. (BRASIL, 2002, p. 53)

Consolidam a idéia de que os projetos pedagógicos podem ser desenvolvidos tanto individualmente como no coletivo de uma escola. Consideram importante a participação de todos os sujeitos da escola em sua elaboração, onde por meio deles se constroem conhecimentos úteis sobre situações concretas da vida, dentro e fora do meio escolar.

Nesses documentos, o uso do termo “projeto” não previamente especificado, dependendo do contexto da frase a que está inserido e de acordo com as definições acima referenciadas, pode ser entendido também como um projeto de ensino ou, como na citação acima, uma simples atividade de ensino:

Esse perfil auxiliará os demais professores da série na construção de seus projetos pedagógicos. Para isso, o professor deve propor aos alunos o que deseja e buscar com eles, numa primeira negociação, seu engajamento na tarefa, questionando o que significa descrever o perfil dos alunos da classe e sua importância, não só para que seus professores os conheçam e possam aproximar seus planos de trabalho das suas histórias, expectativas e interesses, como para que eles próprios também se conheçam mais, ampliando seus espaços de interação e trocas. (**idem**, p.127)

Pode ser também visto como um projeto de trabalho:

[...] os projetos, que podem ser propostos no interior de cada disciplina e também articulando disciplinas da área ou entre áreas, são instrumentos didáticos inestimáveis para promover autonomia e experiência coletiva no trabalho de equipe, qualificações e competências essenciais para a vida. (**idem**, p.132)

Ou ainda como um projeto pedagógico:

A participação do professor no projeto educativo da escola, assim como seu relacionamento extraclasse com alunos e com a comunidade, são exemplos de um trabalho formativo essencial, porque são atividades que poderão construir os vínculos sociais da escola que se deseja. (**idem**, p.138)

Deste modo, é compreensível que entre os educadores exista contraditórios entendimentos sobre o significado do termo projetos. Nogueira (2001) afirma que praticamente todas as instituições escolares trabalham, ou dizem trabalhar com projetos.

É possível assim apreender dos PCNEM, que são através dos “projetos” que se pode garantir o desenvolvimento de práticas educativas articuladas aos princípios da interdisciplinaridade e da contextualização, dado que:

[...] o ensino deve ir além da descrição e procurar constituir nos alunos a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação. (BRASIL, 2000, p.103)

Mesmo que ainda não prescindam das tradicionais disciplinas, os PCNEM apontam para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou ação, como meio de integrar conhecimentos e para o estudo de problemas concretos. E, tais vínculos e incentivo à integração de áreas do conhecimento também são percebidos nos PCN+, que explicitamente apresentam e defendem a interdisciplinaridade por meio de projetos, e que isto contribui a um ensino contextualizado.

O desenvolvimento de projetos disciplinares ou interdisciplinares, articulando todas essas formas de ação ou recursos pedagógicos, é extremamente propício para o desenvolvimento das diferentes competências almejadas, particularmente aquelas associadas à contextualização sócio-cultural. (BRASIL, 2002, p. 56)

Esses documentos (PCNEM, PCN+) indicam a necessidade de existir relações na elaboração e no desenvolvimento de “projetos” (disciplinares) com as práticas interdisciplinares e contextualizadas na forma de se alcançar a formação das competências dos alunos. Referente aos documentos (atas de reuniões) da Comissão de Educação do FMMC pode-se perceber que esses documentos de orientação curricular influenciam e são utilizados no planejamento dos cursos de formação que são oferecidos aos educadores das escolas do Maciço.

Devemos estar atentos às propostas dos documentos oficiais. **Nossos projetos podem se refletir a partir “deles” (os documentos) para não nos distanciarmos dessas concepções.** Abordaremos uma prática pedagógica de projetos a partir de eixos temáticos, eliminando a fragmentação. Nossos eixos devem estar de acordo com nossa realidade. Trabalhando com projetos, a busca pelo novo é necessária, recriando a prática educativa, se distanciando do tradicional, e criando um jeito diferente de ensinar, aprender, existir e viver. (FMMC, 2005) (grifo nosso)

Neste caso, entendem por projetos o desenvolvimento de trabalhos diferenciados em relação ao do modelo tradicional de ensino²⁸ e através de um novo jeito de ensinar e aprender via eixos temáticos²⁹. Esses eixos, sugeridos pela Comissão de Educação e mediados pelas instituições escolares, objetivam ações educacionais relacionadas aos problemas sociais vivenciados nessas comunidades escolares. Esta Comissão identifica nos “projetos” um método de articulação entre as disciplinas escolares e as práticas de ensino, e assim propõem aos educadores um caminho para se trabalhar com o contexto dos alunos de modo interdisciplinar.

Nossos educadores devem incorporar os projetos em suas práticas pedagógicas, onde esses ajudarão os professores a darem objetivos as suas aulas, se organizarem interdisciplinarmente, podendo planejar trabalhos relacionados à vivência dos alunos. (FMMC, 2005)

Os projetos são tratados de maneira subjetiva e ambivalente nos documentos das escolas (PPP) e em vários documentos do FMMC. Não é explicitado que tipos de projetos se referem; de ensino ou de trabalho. Considerando as referências apresentadas em momentos iniciais a este capítulo, sobre projetos de trabalho e de ensino, parece-nos que em tais documentos existe a presença dessas duas concepções nos Projetos de Ensino³⁰ das escolas do Maciço.

Lüdke (2003) caracteriza os projetos educacionais, independente dos termos a eles utilizados, apresentando aspectos comuns que argumentam em benefício de sua prática, tais como: “a ruptura do método tradicional e fragmentário do ensino por disciplinas; a possibilidade de aproximação entre os conhecimentos dos alunos as várias áreas de ensino, envolvendo os conhecimentos prévios; a construção de novos conhecimentos por meio do método investigativo, visando problemas significativos ao aluno; a articulação em meio a trabalhos individuais e coletivos e ao trabalho escolar e de instituições sociais”, valorizando assim os comportamentos sociais, estimamos importância as suas considerações. (p. 47-52)

²⁸ Entende-se por o ensino tradicional aquele desenvolvido como mera transmissão de conhecimentos “educação bancária” (FREIRE, 1987).

²⁹ Violência; Sabor e Saber (merenda sem agrotóxico); Sexualidade; Meio Ambiente; Comunicação; Arte-Educação; Informática; Bibliotecas Integradas e Avaliação Escolar são os eixos adotados pela Comissão de Educação do FMMC.

³⁰ Utilizaremos o termo em letra maiúscula identificando os Projetos de Ensino das escolas do FMMC, generalizando os conceitos mencionados sobre os projetos de ensino e os projetos de trabalho. Já deveria ter dito isso desde o início da dissertação.

Desta forma, acordamos com a compreensão sobre as características citadas por Lüdke (2003), pois pontua importantes aspectos que favorecem a prática desses Projetos. Assim sendo, consideramos importante ressaltar que os Projetos devem fazer parte da prática pedagógica dos profissionais de suas escolas, auxiliando nos trabalhos para uma abordagem contextualizada e interdisciplinar, o que é também enfatizado pela Comissão de Educação do Maciço.

Após a publicação e divulgação dos documentos oficiais de orientação educacional (DCNEM, PCN, PCN+...) nas instituições escolares, a interdisciplinaridade e a contextualização, acabaram ganhando notoriedade e se consolidaram no discurso da maioria dos educadores, como presenciamos nas escolas do Maciço. Todavia, estudos identificam que isso não significa que as práticas pedagógicas nas escolas estejam em consenso com esses documentos, dado que as dificuldades de compreensão sobre os mesmos são um dos principais motivos à sua não implementação nas escolas (RICARDO; ZYLBERSZTAJN, 2008).

Como já apontamos anteriormente, ao comentar sobre os Projetos nas escolas, a Comissão de Educação do Maciço parece ter a intenção de auxiliar nos trabalhos interdisciplinares, apontando à importância da contextualização como objetivo em seus planejamentos. Mas o que esses educadores entendem por interdisciplinaridade? E qual a concepção de contextualização possuem? Para verificar e discutir essas questões examinaremos a seguir, alguns aspectos trazidos na literatura sobre esse dois princípios educacionais.

3.2 ALGUMAS COMPREENSÕES SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade vem sendo discutida muito antes de se fazerem presentes nos documentos educacionais oficiais (FAZENDA, 1979; JAPIASSÚ, 1976; SANTOMÉ, 1998). Na literatura essa temática é tratada como objeto de controvérsias, contradições e ambigüidades. Apesar da grande produção e discussão desta temática, ainda existe pouco consenso sobre entendimentos e definições que lhes é atribuída. O termo interdisciplinaridade está presente em diversificadas áreas, situações e contextos. Assim, deve ser tratado com

cuidado, pois adotar uma de suas definições pode gerar grandes discussões, principalmente no campo educacional.

Percebemos que a interdisciplinaridade vem sendo uma tendência nas análises e nas propostas para solucionar inúmeros problemas que afetam a humanidade sejam eles de natureza científica, tecnológica, política, econômica, social, ambiental ou educativa.

No Brasil, Japiassú (1976) foi um dos pioneiros na pesquisa e na abordagem desse complexo tema, afirmando que:

[...] ao termo interdisciplinar, devemos reconhecer que este não possui ainda um sentido epistemológico único e estável. Trata-se de um neologismo cuja significação nem sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma. (p.72)

Para o autor, o conhecimento disciplinar passou por um profundo “processo de esfacelamento” em função da reprodução crescente das ciências, cujo desenvolvimento se fez à custa da especialização. Esclarece que para conhecer cada vez mais determinado fenômeno, o especialista precisou focar e sintetizar, em dimensões cada vez menores o seu objeto de estudo, acarretando uma enorme diversificação das disciplinas. Aponta que um dos enfoques da interdisciplinaridade é ser “*contra um saber fragmentado, de migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidades, em que cada um se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento*” (JAPIASSU, 1976, p.43). Para ele o termo representa:

[...] a **colaboração entre as diversas disciplinas** ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência conduzindo a interações propriamente ditas, isto é, a certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do **processo interativo, cada disciplina saia enriquecida**. [...] nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, e que toma de empréstimo à outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicas, fazendo uso dos esquemas conceituais e análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. (**idem**, p.74) (grifo nosso)

O autor apresenta uma concepção de interdisciplinaridade focada na colaboração, interação e reciprocidade principalmente entre as disciplinas, onde cada uma sai enriquecida após o processo interativo. Além disso, pensa a interdisciplinaridade como uma forma de renovação metodológica, reconhecendo que seu foco é mais amplo e

complexo, sendo difícil de ser estabelecido com rigor, e exigindo mudanças nas estruturas de ensino das disciplinas.

Contudo, essas reformulações não ficam somente restritas ao ensino, e para Ivani Fazenda (1979) a compreensão e efetivação dependem ainda de uma atitude do sujeito,

[...] pois **interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se**. Interdisciplinaridade exige um engajamento pessoal de cada um. Todo indivíduo engajado nesse processo será o aprendiz, mas na medida em que familiarizar-se com as técnicas e quesitos básicos, o criador de novas estruturas, novos conteúdos, novos métodos, será motor de transformação. (FAZENDA, 1979, p.56) (grifo nosso)

Para Fazenda (1979) a interdisciplinaridade depende de uma ação em relação ao conhecimento, evidenciando-se desta forma uma transformação no sentido da criação de novos métodos e conteúdos. A autora, pautada nos conceitos do filósofo George Gusdorf³¹, tem o “*entendimento interdisciplinar como a fusão dos saberes, opondo-se ao isolamento do conhecimento que privilegia uma especialização excessiva*” (FAZENDA, 1979, p.62). Diz-nos ainda, que apesar de não ser possível a criação de uma teoria singular para a interdisciplinaridade, é essencial que se atente para o movimento pelos quais os estudiosos dessa temática têm convergido nas últimas décadas, a partir do qual define a interdisciplinaridade como uma ação, e “*uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, um regime de co-propriedade que iria possibilitar o diálogo entre os interessados. Não é categoria de conhecimento, mas de ação*” (FAZENDA, 1995, p.89).

Já Etges (1993) conceitua a interdisciplinaridade enquanto um:

[...] **princípio mediador entre as diferentes disciplinas**, não poderá jamais ser elemento de redução a um denominador comum, mas **elemento teórico-metodológico** da diferença e da criatividade. A interdisciplinaridade é o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, é o princípio da diversidade e da criatividade. (ETGES, 1993, p.18) (grifo nosso)

³¹ Filósofo, Georges Gusdorf, da Universidade de Estrasburgo foi um dos grandes pensadores contemporâneos, cuja obra se aprofundou, desde a década de 40 do século passado, nos principais problemas que preocupam o homem atual: a liberdade, a religião, a ciência, a fé, o declínio de nossa civilização. Gusdorf nasceu em Bordeaux, no ano de 1912, fez a Escola Normal Superior, 1933-1937, foi prisioneiro de guerra na Alemanha de 1940 a 1945, e professor da Universidade de Estrasburgo de 1948 a 1976. A sua obra principal é *As ciências humanas e o pensamento ocidental*.

Este autor, não coloca a interdisciplinaridade como simples método ou uma ação, mas a define como um princípio teórico-metodológico para a produção de conhecimentos, não a reduzindo a um denominador comum; pelo contrário, a reforça como um princípio de diversidade e criatividade, dado que as ciências não são fragmentos de um saber unitário e absoluto.

Para Etges (1995), a interdisciplinaridade *“é uma exigência imanente das ciências postas, sendo formas de organização do mundo feitas pelo homem”*. Classifica e critica duas formas equivocadas de se conceber a interdisciplinaridade: a “generalizadora ou universalizante”, e a “instrumental”. A primeira e mais tradicional, apela para um nível não existente e historicamente frustrado; e a segunda, não excedendo a uma mera ação técnica de fins pré-estabelecidos, depara-se com vários equívocos. Ambas de modo inócuo, não conseguem desenvolver conversação entre as ciências.

Por outro lado, Frigotto (1995) defende a interdisciplinaridade como sendo uma necessidade e um problema fundamentalmente situado no plano material, histórico-cultural e epistemológico. Não a idealiza somente como um “método de investigação”, nem tampouco como “técnica didática”.

A questão da interdisciplinaridade, ao contrário do que se tem enfatizado, especialmente no campo educacional, não é, sobretudo uma questão de método de investigação e nem de técnica didática, ainda que se manifeste enfaticamente neste plano. Vamos sustentar que a questão da **interdisciplinaridade se impõe como necessidade e como problema** fundamentalmente no plano material **histórico-cultural** e no plano epistemológico. (FRIGOTTO, 1995, p.26) (grifo nosso)

Assim, como encontramos autores que apresentam idéias a respeito da interdisciplinaridade que se aproximam as de Frigotto, outros apresentam os mesmos aspectos, mas em sentidos opostos, indicando a interdisciplinaridade não apenas como uma necessidade teórica, mas, sobretudo uma ação prática (SANTOMÉ, 1998). Entendem que à medida que são realizadas experiências reais de trabalhos interdisciplinares, estariam deste modo a exercitando em todas as suas possibilidades, problemas e limitações. Santomé (1998) ainda enfatiza o trabalho em equipe, estabelecendo uma interação entre disciplinas e resultando na intercomunicação e no enriquecimento recíproco (**idem**, p.63).

O autor também reforça a importância das disciplinas na prática interdisciplinar quando diz que:

[...] convém não esquecer que, para que haja interdisciplinaridade, é preciso que haja disciplinas. **As propostas interdisciplinares surgem e desenvolvem-se se apoiando nas disciplinas**; a própria riqueza da interdisciplinaridade depende do grau de desenvolvimento atingido pelas disciplinas e estas, por sua vez, serão afetadas positivamente pelos seus contatos e colaborações interdisciplinares. (SANTOMÉ, 1998, p.61) (grifo nosso)

Parece-nos importante tal afirmação, dado que para o entendimento e a prática interdisciplinar a presença das disciplinas é fundamental, onde as características e os fundamentos de cada disciplina em particular não podem se dissolver.

Alguns autores ainda diferenciam a interdisciplinaridade relacionando-a com a tipologia e finalidades das singulares disciplinas, como as científicas e escolares. Segundo Lenoir (1998),

[...] os elementos de conteúdos das disciplinas escolares são bem diferentes dos das disciplinas científicas, respondem a uma outra lógica de estruturação interna e possuem outras finalidades. (p.47)

Além de diferenciá-la por esse critério o autor ainda coloca a interdisciplinaridade escolar em três planos diferenciados, onde o primeiro deles se refere ao curricular, o qual:

[...] consiste no estabelecimento — após uma análise sistemática de programas de estudos, particularmente sobre certos parâmetros (o lugar e a função de diferentes matérias, sua razão de ser, sua estrutura de aprendizagem etc.) — de ligações de interdependência, de convergência e de complementaridade entre as diferentes matérias escolares que formam o percurso de uma ordem de ensino ministrado, o ensino primário, por exemplo, a fim de permitir que surja do currículo escolar — ou de lhe fornecer — uma estrutura interdisciplinar segundo as orientações integradoras. (LENOIR, 1998, p.57)

Já o segundo plano de interdisciplinaridade escolar é o da didática, que se caracteriza por:

[...] suas dimensões conceituais e antecipativas, e trata da planificação, da organização e da avaliação da intervenção educativa. (...) a interdisciplinaridade didática leva em conta a estruturação curricular para estabelecer preliminarmente seu caráter interdisciplinar, tendo por objetivo a articulação dos conhecimentos a serem ensinados e sua inserção nas situações de aprendizagem. (**idem**)

Por fim, Lenoir coloca a interdisciplinaridade escolar no plano pedagógico, que:

[...] caracteriza a atualização em sala de aula da interdisciplinaridade didática. Ela assegura, na prática, a colocação de um modelo ou modelos didáticos interdisciplinares inseridos em situações concretas da didática. (**idem**, p. 58)

Nesse cenário de concepções divergentes ou não a respeito da interdisciplinaridade, há autores que defendem que sua fundamentação é algo ainda a ser conquistado, e que isso se dará:

[...] mediante uma atuação individual ou coletiva, tendo como ponto de partida a concretude do processo histórico vivido pela humanidade. No entanto, **é preciso adequar a atuação com as suas possibilidades e limites**. Ressalte-se que estes podem ser históricos, metodológicos e da natureza dos objetos/problemas/projetos. Isto posto, não podemos assumir um compromisso do tipo padrão. Podemos afirmar o princípio da interdisciplinaridade, mas não podemos firmar determinada forma interdisciplinar para o conjunto dos objetos/problemas. (JANTSCH; BIANCHETTI, 1995, p.200-201) (grifo nosso)

O que se detrai da afirmação acima, e das outras até aqui reportadas, é que nos princípios de interdisciplinaridade há um consenso quanto a sua existência e justificativa, o que não acontece no caso do lugar onde ocupa e seu padrão epistemológico.

Mas não bastando à diversidade de concepções relacionadas à interdisciplinaridade, essa se tornou ainda mais complexa e menos consensual após sua promulgação na LDB/96, quando vem definida como eixo estruturador dos currículos, para as novas propostas educacionais nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC). Segundo o qual, a interdisciplinaridade pode ser considerada, portanto, um caminho para a superação da compartimentalização do saber (BRASIL, 2000).

No contexto desta investigação já foi possível evidenciar, através dos documentos da Comissão de Educação do FMMC, que as bases teórico-metodológicas dos Projetos de Ensino estão fundamentadas nos documentos oficiais da educação, tal como as DCNEM, PCN e suas orientações complementares. Fato que talvez esta apontando e reportando alguns estudos que afirmam que tais documentos oficiais mesmo sendo pouco discutidos nas e com as escolas (RICARDO, 2001, RICARDO; ZYLBERSZTAJN, 2002), parecem ter encontrado terreno fértil para se propagar e tentar alterar as práticas educacionais, fazendo parte do discurso da maioria desses educadores. Mesmo assim, acabam se tornando importantes instrumentos de discussão neste âmbito escolar, orientando

discursos de transformações no ensino, baseadas em “*mudanças no conhecimento e seus desdobramentos no que se refere à produção e as relações sociais de modo geral*” (BRASIL, 1997, p.6).

A interdisciplinaridade é apresentada nos documentos do MEC como um dos fundamentos teórico-metodológicos estruturadores dos currículos do Ensino Médio. Vem sendo alvo de interpretações variadas, de acordo com as diversas concepções citadas anteriormente.

Nas Diretrizes Curriculares a interdisciplinaridade é interpretada de modo instrumental, onde na perspectiva escolar:

[...] não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a **interdisciplinaridade tem uma função instrumental**. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. (BRASIL, 2000, p.34) (grifo nosso)

As diretrizes curriculares ainda destacam que “*a interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição em generalidades*” (Brasil, 2000, p.88). No entanto, essas diretrizes também indicam que a interdisciplinaridade ocorre através da conversação entre as disciplinas, articulando-as com projetos de investigação que mobilizam competências cognitivas, e dando importâncias na articulação entre o pensamento e a linguagem. Preocupam-se ainda em apontar o planejamento e o desenvolvimento do currículo de forma orgânica, superando a disposição por disciplinas estanques e reconstruindo uma relação articulada aos conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade (**idem**, p.17). Neste mesmo documento, a interdisciplinaridade se opõe a fragmentação dos conhecimentos trabalhados na escola, não se opondo a estrutura disciplinar, como é organizado.

Já nos PCN não encontramos discussões densas a respeito da interdisciplinaridade, mas que reaparece de maneira mais intensa nos PCN+:

[...] a interdisciplinaridade **surge do contexto** e depende da disciplina, a competência não rivaliza com o conhecimento; ao contrário, se funda sobre ele e se desenvolve com ele. A **articulação entre as áreas** é uma clara sinalização para o projeto pedagógico da escola. Envolve uma sintonia de tratamentos metodológicos e, no presente caso, pressupõe a composição do aprendizado de conhecimentos disciplinares com o desenvolvimento de competências gerais. Só em parte essa

integração de metas formativas **exige, para sua realização, projetos interdisciplinares**, concentrados em determinados períodos, nos quais diferentes disciplinas tratem ao mesmo tempo de temas afins. (BRASIL, 2002, p. 11) (grifo nosso)

É evidente a articulação que estes documentos expõem à interdisciplinaridade aos trabalhos com projetos. Para os PCNs a interdisciplinaridade surgiria na proposição de um trabalho coletivo para o tratamento de um tema a ser estudado de acordo com seu contexto real. Ainda que estruturado por áreas de ensino, esta deve fazer parte de projetos interdisciplinares, fator que condiciona sua realização. Mas o PCN+ ainda enfatiza a importância das disciplinas quando identifica que a interdisciplinaridade depende das mesmas. Nesse aspecto, parece que entra em contradição as Diretrizes Curriculares em alguns pontos, pois:

[...] a possibilidade de uma disciplina de uma área poder tratar, com contexto e interdisciplinaridade, de um tema que lhe é próprio, **sem a necessidade de, no mesmo período, outras disciplinas estarem tratando dos mesmos temas**. Isso não significa que tais projetos coletivos não possam ser desenvolvidos, nem que cada professor deva ser deixado isolado, na procura e no desenvolvimento de temas como os acima exemplificados. (BRASIL, 2002, p.18) (grifo nosso)

Segundo Ricardo (2005), nestes documentos existe um “amplo espectro” de compreensão sobre interdisciplinaridade, que vai desde a oposição às disciplinas até de sua unidade; bem como a define sendo parte de um trabalho coletivo até a que seria a constituição de um novo conhecimento (RICARDO, 2005, p. 205). Assim, este autor ainda identifica como confusas as noções de interdisciplinaridade apresentadas nos documentos oficiais (DCNEM, PCN e PCN+), e isto somado aos:

[...] vários entendimentos presentes na literatura, mesmo antes das Diretrizes Curriculares e Parâmetros, sobre esse assunto, fazendo com que sua implementação em sala de aula esteja distante de acontecer. Em razão dessas concepções prévias sobre a interdisciplinaridade, a aceitação da forma como é tratada nos documentos é pequena e recebe várias críticas, embora a grande maioria a entenda como importante. (RICARDO, 2005, p.115)

Mas, uma discussão mais fundamentada e detalhada entre as diferentes concepções de interdisciplinaridade abordadas nesses documentos (PCNs e Diretrizes) pode

ser encontrada em Ricardo (2005), o qual percebe os seus diversos enfoques, enfatizando o entendimento de integração entre as disciplinas em vários aspectos: metodológico, conceitual, terminológico e epistemológico.

3.2.1 A Interdisciplinaridade no entendimento do Maciço

Considerando alguns dos discursos presentes nos documentos da Comissão de Educação do FMMC, passamos a identificar determinados entendimentos sobre interdisciplinaridade. Nas atas dos encontros dessa Comissão evidenciamos no relato de um dos representantes, que diz:

[...] é preciso termos um olhar interdisciplinar. Não podemos simplesmente **ver uma parte do processo sem ver todo** o processo histórico, sócio e econômico. É preciso **trabalhar em equipe**, com projetos, senão só estaremos apagando incêndios. Precisamos ter **metodologia**, registrar as nossas **práticas**, avaliar efetivamente os resultados. A educação é um desafio. (FMMC, 2004) (grifo nosso)

Neste depoimento sobre interdisciplinaridade identificamos uma visão da função instrumental e metodológica à mesma, a qual parece dever ocorrer por meio de uma ação coletiva. Ao mesmo tempo, parece apresentar uma preocupação epistemológica, quando enfatiza todo o processo histórico, econômico e social dos sujeitos envolvidos nos processos educativos. Entende ser um trabalho onde todos devem estar envolvidos, apontando para a importância do conhecimento do “todo”, da realidade de toda a comunidade envolvida no processo de ensino, ainda chamando a atenção para o registro de suas práticas.

Os trabalhos educacionais desenvolvidos pelo FMMC apresentam raízes na pedagogia Freireana (ARAÚJO, 2004). Além de assumirem uma educação focada na transformação, e com o compromisso de compreender a realidade presente, adotam a educação com a intencionalidade da prática social, evidenciando a melhoria na qualidade de vida dos jovens dessas comunidades.

Mas se recorremos a Freire (1987), percebemos a importância na questão da compreensão crítica da realidade, visando sua transformação, se ligado ao conhecimento crítico da totalidade do contexto, que,

[...] faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltaria com mais clareza à totalidade analisada. (FREIRE, 1987, p.55)

Assim, numa visão interdisciplinar e crítica de sua realidade condiciona o homem integrado a “desvelar” o mundo da opressão, distinguindo a realidade de modo crítico e totalizante do contexto que o cerca, comprometendo-se com a “práxis” e com sua transformação. Por isso o educador ainda enfatiza que *“tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quando, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões “focalistas” da realidade, se fixe na compreensão da totalidade”* (FREIRE, 1987, p. 58).

Para Freire, só teremos consciência da realidade que vivemos somente a partir do conhecimento da totalidade, pois assim o homem descobre o lugar ocupado no real vivido, compreendendo que *“o todo é integrado pelas partes”*, tendo uma visão da realidade nas perspectivas da unidade e da totalidade do real (FREIRE, 1987, p.55). Nesse sentido, através da interdisciplinaridade *“a captação e a compreensão da realidade se refazem, ganhando um nível que até então não existia”* (**idem**). Observa ainda a importância da interdisciplinaridade como uma atitude epistemológica, adequada ao resgate permanente do real.

Nossa percepção diante dos debates sobre os entendimentos de interdisciplinaridade nos leva a entendê-la mediante duas abordagens: a didática e a epistemológica. Na abordagem didática identificamos relações entre os conhecimentos “pré-existentes” e os conhecimentos disciplinares, onde práticas metodológicas propiciam à construção do “conhecimento elaborado” (SNYDERS, 1988).

Essas práticas, planejadas de modo individual ou no coletivo, mediante um tema e ainda problematizada, podem estabelecer um diálogo entre as diferentes disciplinas, sempre através do estabelecimento de relações entre as mesmas. Já mediante a abordagem epistemológica, devem-se superar fronteiras disciplinares e possibilitar o tratamento do conhecimento de acordo com a história e situações vivenciadas, e que não se submetem a opressão do tempo e do espaço físico da sala de aula, das fronteiras das disciplinas ou dos módulos de um livro (MORAES, 2005, p. 39).

Assim, entendemos a interdisciplinaridade como um fundamento que propicia as conexões entre os conteúdos disciplinares aos conteúdos da realidade em que vivemos mediadas pelo contexto que nos cerca.

3.3 A CONTEXTUALIZAÇÃO

Embora ainda não se encontre na literatura uma intensa discussão sobre contextualização comparada à interdisciplinaridade, igualmente encontramos entendimentos diferenciados a respeito deste tema, principalmente nos meios educacionais. Apresentada como uma nova forma de organização dos processos de ensino e no debate sobre o currículo, a contextualização se associa à perspectiva interdisciplinar a partir do pressuposto que *“toda aprendizagem significativa implica numa relação sujeito-objeto”* (BRASIL, 2000, p.78).

Dessa forma, termos como o “mundo cotidiano”, o “dia-a-dia”, o “contexto”, a “vida diária”, entre outros, são bastante utilizados quando se pensa e se defende um ensino contextualizado. E assim, muitos autores expressam suas concepções sobre contextualização como vinculadas às condições vivenciadas pelos alunos (SILVA, 2004; COELHO; MARQUES, 2007; SOUZA; FREITAS, 2004).

Mas o que vem a ser contextualização? Como entendê-la? Qual seu verdadeiro significado? Tais questões são oportunas, sobretudo quando analisamos os documentos oficiais - e suas influências no meio escolar - pois identificam a contextualização como um dos eixos norteadores do currículo educacional que devem fazer parte dos processos de ensino escolar e nas práticas pedagógicas dos educadores.

Nada mais significativo iniciarmos nossas apreciações sobre as concepções educacionais de contextualização com a Proposta Curricular de Santa Catarina. Neste documento, o conhecimento parece ser entendido possuindo características universais, onde a contextualização é percebida nessa mesma perspectiva; isto é, não com o intuito de desprezar a realidade local, mas sim, relacioná-la à realidade universal.

[...] trabalhar com o conhecimento numa perspectiva universal significa saber lidar com a realidade proximal dos alunos, provocando o diálogo dessa realidade com conhecimentos que a expliquem, mas expliquem ao mesmo tempo o mundo. Exemplificando: **a história de vida de cada aluno pode adquirir um caráter universal**, se for compreendida a carga da história universal que determina essa história individual. (SANTA CATARINA, 1998, p.13) (grifos nossos)

Este documento parece buscar uma relação entre a vivência do aluno com aspectos mais abrangentes de sua vida. Não centraliza sua realidade somente ao contexto proximal, mas amplia sua compreensão num todo universal, estabelecendo uma função aos conhecimentos universais como uma ferramenta para a compreensão da realidade proximal e, por seguinte, do mundo.

Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais a contextualização aparece com o propósito de buscar “*dar significado ao conhecimento escolar*” (BRASIL, 1997, p. 13) e, neste sentido, guarda uma diferença com a Proposta Curricular de Santa Catarina. Nos PCNs a contextualização esta ligada à aprendizagem que tenha sentido ao aluno, buscando a superação da distancia entre os conteúdos escolares e a experiência do educando. Assim, a “*aprendizagem significativa pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas*” (BRASIL, 1997, p.36).

Já nas Diretrizes Curriculares (DCNs) a percepção da contextualização parece não ser tão ampla como na Proposta anteriormente mencionada, dando mais ênfase ao conhecimento no sentido escolar, através de pressupostos que:

[...] identificam as relações que existem entre os conteúdos do ensino e das situações de aprendizagem e os muitos contextos de vida social e pessoal, de modo a estabelecer uma **relação ativa entre o aluno e o objeto** do conhecimento e desenvolver a capacidade de **relacionar o aprendido com o observado**, a **teoria com suas conseqüências e aplicações práticas**. (BRASIL, 2000, p. 74) (grifo nosso)

Esses dois últimos documentos parecem compreender a contextualização como modo de dar significado aos conteúdos de ensino, identificando o contexto como mera ilustração dos mesmos, relacionando o “aprendido” ao “observado”. Segundo essas DCNs, a contextualização também aparece como recurso pedagógico para tornar a construção do conhecimento um processo de aprendizagem permanente. Assim,

[...] é possível generalizar a contextualização como recurso para tornar a aprendizagem significativa ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente. É preciso, no entanto, cuidar para que essa generalização não induza à banalização, com o risco de perder o essencial da aprendizagem escolar que é seu caráter sistemático, consciente e deliberado. Em outras palavras: contextualizar os conteúdos escolares não é liberá-los do plano abstrato da transposição didática para aprisioná-los no espontaneísmo e na cotidianidade. (BRASIL, 2000, p.94)

Há ainda as preocupações de caráter pedagógico, pois parecem se preocupar com a generalização e a banalização dos conteúdos via transposição didática, aspecto que julgamos importante. Esses documentos propõem ainda não somente trazer a vida real para a sala de aula, como também criar situações que condicionem os alunos a compreenderem a vida real sob várias perspectivas.

Nos PCNEM, além de encontramos a contextualização se relacionando a uma aprendizagem significativa ao aluno, também é apresentada como um recurso na ampliação de possibilidades de interação entre disciplinas de uma área, ou “nucleação” entre outras áreas de ensino. Propõem a contextualização como um instrumento pedagógico, que auxilia a organização curricular, habilitando a constituição dos conhecimentos dos sujeitos num processo permanente de formação de suas capacidades intelectuais superiores. Argumentam ainda que, um ensino contextualizado auxilia na motivação dos alunos, relacionando o conhecimento já adquirido pelo sujeito, ao conhecimento trabalhado na escola, conseqüentemente podendo diminuir índices de evasão. Condiciona-se à contextualização a função de ser um referencial que permite ao aluno identificar e se identificar com os problemas que lhe vão surgindo na vida, onde *“o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade”* (BRASIL, 2000, p. 73).

Os PCNEM buscam ainda dar importância ao cotidiano do aluno, levando para a sala de aula os conhecimentos adquiridos na vida das pessoas como um todo, incentivando os alunos a estabelecerem relação de reciprocidade entre conhecimentos (escolares e a vida cotidiana) e não aceitarem o saber apenas como acúmulo de informações técnico - científicas, mas identificando-as como uma ferramenta no enfrentamento de um mundo de significações.

O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado permite que, [...] o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. (BRASIL, 2000, p.78)

Além disso, encontramos nesses documentos a contextualização caracterizada no aspecto sócio-cultural, como uma proposta de competência, aproximando o aluno da sua realidade de forma a vivenciar de modo ativo, as situações que permitem o reconhecimento da diversidade que os cerca (BRASIL, 2002, p. 123).

Mas, foi no PCN+ que a contextualização parece ter adquirido papel de destaque, sendo considerada indispensável aos trabalhos interdisciplinares, *“a forma mais direta e*

natural de se convocarem temáticas interdisciplinares é simplesmente examinar o objeto de estudo disciplinar em seu contexto real, não fora dele” (Brasil, 2002, p.14). Esse documento parece admitir essa indispensável condição quando apresentam, ao ensino de ciências, a contextualização numa perspectiva histórico-cultural, para o qual:

[...] a contextualização abarca competências de inserção da ciência e de suas tecnologias em um processo histórico, social e cultural e o reconhecimento e discussão de aspectos práticos e éticos da ciência no mundo contemporâneo. (BRASIL, 2002, p.28)

E, como dissemos, apesar das discussões sobre contextualização ainda serem escassas na literatura, encontra-se nos documentos do MEC, principalmente os PCN e PCN+, sua importância tanto quanto suas contradições. Esses documentos apresentam também a contextualização como uma das principais características no tratamento das questões da vida particular, social e cultural do educando, onde o conceito “trabalho” centraliza esse processo como eixo organizador do currículo, dado que é identificado como a principal atividade humana.

O **trabalho** é o contexto mais importante da experiência curricular [...]. [...] o trabalho sendo o princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional de educação geral acadêmica ou, melhor dito, academicista. O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a lei reconhece que, nas sociedades contemporâneas, **todos, independentemente de sua origem ou destino sócio-profissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho** enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias. A riqueza do contexto do trabalho para dar significado às aprendizagens da escola é incomensurável. (*idem*, p. 78 – 79) (grifo nosso)

Consideramos pertinente essa temática relacionada à centralidade do “trabalho” como eixo e categoria centralizadora do currículo, mas a abordaremos mais adiante em nosso texto dissertativo, por ser essa uma questão também evidenciada pela Comissão de Educação do FMMC, pois a toma como forma de se conduzir a educação visando uma melhor qualidade de vida.

Tanto o Ministério da Educação quanto as Secretarias Estaduais são os principais responsáveis pela elaboração e distribuição dos documentos oficiais educacionais, como as DCNEM e PCNs, às instituições escolares, e por meio de seus representantes, buscam garantir

que todas as unidades escolares possam ter livre acesso a eles. Mas isso, não dá garantias quanto sua utilização em sala de aula, pois há pouca formação e estudos, sobre os mesmos. Tampouco são os estudos que identificam as incompreensões e diferentes entendimentos sobre esses documentos.

Algumas pesquisas têm buscado identificar e discutir as concepções de contextualização expressas nesses documentos oficiais. Lopes (2002) critica o conceito de contextualização implementado pelo MEC, argumentando que a assimilação deste conceito nos discursos curriculares procede de contextos educacionais diferenciados, gerando conflitos em torno em seu entendimento. A autora analisa que:

[...] é preciso considerar que essa apropriação tanto pode ter sido realizada por influencia direta dos textos acadêmicos sobre os elaboradores dos parâmetros, quanto por intermédio de uma mediação realizada em reformas educacionais de outros países que influenciaram a reforma brasileira e/ou pelas agencias financiadoras multilaterais. (LOPES, 2002, p. 388)

A autora ainda argumenta que podem existir reinterpretações sobre os mesmos, bem como ações de resistência a suas orientações na prática pedagógica. Identifica e procura demonstrar que os conceitos de contextualização adotados pelos PCNEM se relacionam à valorização dos saberes dos alunos, ao cotidiano associado a uma situação de contexto e a aprendizagem situada, identificando também como é sugerido o emprego da contextualização.

[...] visa que o aluno aprenda a mobilizar competências para solucionar problemas em contextos apropriados, de maneira a ser capaz de transferir essa capacidade de resolução de problemas para os contextos do mundo social e, especialmente, do mundo produtivo. [...], a contextualização situa-se na perspectiva de formação de performances que serão avaliadas nos exames centralizados e nos processos de trabalho. (*idem*, p. 390)

Ao analisar o “caráter híbrido do conceito de contextualização” nesses documentos, Lopes destaca seu aspecto impreciso. Esta indefinição não é considerada pela autora um aspecto contraproducente, devendo ser analisada especificamente para cada proposição, de modo a não deslegitimar a comunidade escolar na qual a contextualização é proposta e desenvolvida.

Aos documentos educacionais do MEC já referenciados, estudos ainda mencionam que a contextualização pode ser atribuída a “*uma compreensão rasteira que a confunde e a reduz ao cotidiano*” (RICARDO, 2005, p. 213).

Em estudo desenvolvido por Ricardo (2003), o autor sugere que:

[...] a dificuldade de compreensão desses conceitos ou noções tem se mostrado um dos obstáculos à implementação dos PCNs em sala de aula. Além disso, seu entendimento não poderia se dar isoladamente, pois envolvem também uma concepção de sujeito, escolhas didáticas sobre quais assuntos são significativos ao educando e o que seria considerado, nesse contexto, o cotidiano do aluno. (RICARDO, 2005, p.203)

E reforça o que acima dissemos, ao afirmar ainda que:

O entendimento do que seja a contextualização não é menos nebuloso do que as de competências e interdisciplinaridade. Nesse caso, com um agravante: ao contrário das noções anteriores, a discussão sobre contextualização é escassa na literatura atual. (RICARDO, 2005, p. 213)

Segundo o autor, a carência de informações induz a compreensão da contextualização de maneira simplificada, limitando-se a “situação de vida proximal do aluno”. Isso pode levar o educador a entender que esta motivando seus alunos, mas não passando de uma simples elucidação de fatos e temas. O autor discute a contextualização em três perspectivas: a epistemológica, a sócio-histórica e a transposição didática. Considera essas dimensões interligadas, e aprofunda as discussões sobre as duas primeiras perspectivas, identificando que a contextualização necessita de *“um aprofundamento teórico no campo epistemológico, associando-se ao conceito de problematização”* (RICARDO, 2005, p. 203).

A idéia da contextualização dos saberes escolares é, portanto, **problematizar a relação entre esses dois mundos**, pois a natureza faz parte de ambos. Desse modo, **a contextualização não se resume em partir do senso comum, ou do cotidiano imediato do aluno, e chegar ao saber científico**. Esse caminho não ocorre sem rupturas. O ponto de partida é a crítica ao senso comum, a fim de proporcionar um distanciamento crítico deste pelo aluno e oferecer-lhe alternativas que o levem a sentir a necessidade de buscar novos conhecimentos. Surge aqui um novo conceito: o de **problematização**. Este que parece **indissociável da contextualização** e que aponta para sua dimensão sócio-histórica. (**idem**, p. 218) (grifos nossos)

Assim, na perspectiva sócio-histórica, concentra suas discussões ao aproximar-se das contribuições Freireanas, através da problematização do senso comum e da vida cotidiana e em defesa da relação entre a consciência histórica e a realidade, considerando a contextualização mutuamente “indissociável” da problematização.

Estudos (Wartha e Alário, 2005) afirmam ainda, que a contextualização esta diretamente atrelada ao entendimento de problematizar, investigar e interpretar fatos e situações que envolvam conhecimentos científicos, de modo a tornar o cidadão mais apto a participar ativamente da sociedade em que vive. Wartha e Alário (2005) identificam na literatura, três concepções diferentes de contextualização: a primeira, como estratégia de ensino-aprendizagem; a segunda, como exemplificação de fatos do cotidiano; e a terceira, como o desenvolvimento de atitudes e valores para a formação do cidadão crítico. Para esses autores, a compreensão do significado da contextualização é de importância fundamental para que se possam desenvolver táticas de ensino que beneficiem a preparação ao exercício da cidadania.

Com bases nessas discussões, nossa percepção em relação ao conceito de contextualização a situa como uma interação entre os saberes escolares e os saberes pré-existentes, de senso comum, provocada por meio de problematizações que rompem com este último e provoquem a necessidade de respostas que, através de processos investigativos e dialógicos, condicionariam a aquisição de novos conhecimentos. Entendemos assim, que só adquirimos os conhecimentos quando se fazem necessários, seja pela informação seja pela sua aplicação para se relacionar com o mundo concreto em que se vive. Deste modo, concordamos com a extrema e necessária relação entre contextualização e o conceito de problematização nos pressupostos Freireanos.

Outra importante relação entre esses dois temas é realizada por Silva (2004), que argumenta,

[...] o processo de problematização propicia o reconhecimento das necessidades recorrentes não mais como dificuldades e questões pessoais, mas sim como conflitos percebidos e vivenciados por toda a comunidade. (SILVA, 2004, p. 152)

O autor identifica a problematização voltada para “*a realidade vivenciada pelo homem educador/educando, educando/educador*”, buscando significação às situações vividas. Para este autor, o conhecimento da realidade local é essencial para o ensino/aprendizagem contextualizado, não sendo somente ele diagnóstico do perfil sócio-econômico da comunidade, mas categoria básica para o estabelecimento da conversação entre os sujeitos que procuram entender essa mesma realidade.

Assumindo os pressupostos educacionais de Freire em nossas discussões, destacamos o que esse educador enfatizava:

Inseparável do ato cognoscente, a problematização se acha inseparável das situações concretas. [...], partindo destas, cuja análise leva os sujeitos a reverem-se em sua confrontação com elas, a refazer esta confrontação, a problematização implica num retorno crítico à ação. (FREIRE, 1977, p.82)

A concepção de problematização das situações de contexto de Freire apresenta-se ancorada ao conhecimento significativo, e tem origem no cotidiano do sujeito. Para o autor, os conteúdos escolares historicamente construídos é que devem girar em torno da problematização, “*o conteúdo do que fazer educativo nasce das relações homem-mundo, e vai-se transformando, ampliando, na medida em que este mundo se lhes vai desvelando*” (FREIRE, 1977, p.88). Destaca ainda que:

A problematização não é (...) um entretenimento intelectualista, alienado e alienante; uma fuga da ação; um modo de disfarçar a negação do real. Inseparável do ato cognoscente, a problematização se acha como este, inseparável das situações concretas. (**idem**, p. 82)

Na sua concepção educativa, Freire apresenta a problematização como instrumento de superação da “educação bancária” (FREIRE, 1987) e argumenta que por meio dela os sujeitos se libertam das “amarras” da opressão. Nessa perspectiva ocorre um desafio na procura da “emersão” das consciências, de modo que aconteça a “inserção crítica do sujeito na realidade”, facilitando a construção de uma consciência reflexiva, onde o sujeito possa fazer sua realidade social por meio de uma leitura crítica do mundo. Assim, o educador ainda enfatiza que,

[...] o exercício constante da “leitura do mundo”, demandando necessariamente a compreensão crítica da realidade, envolve, de um lado, sua denuncia, de outro, o anuncio do que ainda não existe. A leitura crítica do mundo é um que-fazer pedagógico-político indicotomizável do que-fazer político-pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade. (FREIRE, 2000, p.42)

Ao discutir sobre a reinvenção da sociedade, o autor procura fazer emergir o entendimento de mudança, transformação e de emancipação. Assim, a problematização busca contribuir para um processo de emancipação através da reflexão crítica sobre a realidade das pessoas, comprometendo-as com a transformação das condições e situações de vida para a libertação da opressão.

Portanto, enfatizamos a esse entendimento de problematização a importância dada à realidade dos sujeitos, onde o problema deve partir de sua vivência real e regressar a ela pelo confronto crítico através da ação: *“a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade”* (FREIRE, 1977, p.83).

Perante tais pressupostos, nos aproximamos do contexto de nossa investigação. A Comissão de Educação do FMMC, junto a seus educadores acreditam ser através da “práxis”, da ação crítica dos sujeitos, o caminho para a inclusão social. E tais ações desenvolvidas pelos Projetos de Ensino, poderiam, segundo a Comissão, gerar mudanças na qualidade de vida de seus jovens educandos, favorecendo a transformação e conseqüentemente levando a emancipação social.

3.3.1 A Contextualização no entendimento da Comissão de Educação do FMMC

Como já mencionamos no primeiro capítulo, o Fórum do Maciço do Morro da Cruz é organizado através de comissões. A Comissão de Educação, no entanto, responsável por questões educacionais identifica que a educação é a principal responsável pela inclusão social de seus jovens. Consideramos importante recordar que, para o Maciço, a inclusão social está associada ao entendimento de qualidade de vida. Por sua vez, entendem que um ensino desenvolvido por meio de Projetos educacionais baseados na contextualização e na interdisciplinaridade pode conduzir a *“apropriação da realidade na qual estão situados”* e é o caminho pra chegar à inclusão social.

Em nosso problema de investigação questionamos como o FMMC pretende proporcionar a qualidade de vida aos alunos dessas escolas mediante projetos de ensino baseados na contextualização e na interdisciplinaridade? Será que a orientação metodológica dos trabalhos baseados em Projetos de Ensino, orientadas pela contextualização e interdisciplinaridade podem emergir ações que propiciam a inclusão social?

Nas comunidades do Maciço existem vários projetos educacionais comunitários³² independentes das instituições escolares vinculadas ao Fórum, mesmo assim sob cuidados da

³² Projetos educacionais comunitários são como identificamos os Projetos educacionais que não são desenvolvidos pelas escolas do Maciço. Tais projetos são organizados pela própria comunidade do FMMC, em parcerias com ONGs, não possuem ligações direta com os Projetos desenvolvidos nas escolas, sendo independentes das UEs. Alguns desses projetos são: Projeto Travessia, Projeto Aroeira, Projeto Aprendiz, entre outros.

Comissão de Educação. Porém, esta Comissão defende que esses Projetos educacionais atinjam as escolas do Maciço e respectivamente os trabalhos nelas desenvolvidos, intencionando maior interação entre escola e comunidade, onde atualmente a única ligação que possuem, é através de seus participantes³³, muitos dos quais estão matriculados e freqüentam as escolas. Por via desta interação, entendem ainda que os Projetos desenvolvidos nessas escolas devam estar fundamentados no contexto do aluno e ainda salientam ser o professor o responsável em levar para sala de aula as situações com as quais o educando consiga se identificar, iniciando o processo fundamental do aprendizado (FMMC, 2002).

Para Comissão, a contextualização parece propiciar uma nova perspectiva para o ensino, utilizando dimensões presentes na vida de seus alunos, auxiliando-os na inserção social. Em seus documentos enfatizam a contextualização, como a identificada no discurso de um de seus integrantes, que:

O foco profundo é a contextualização. Paulo Freire disse que “não se pode ler o texto sem compreender o contexto”. Agora, é preciso também resgatar a possibilidade da indignação, ela é fundamental para que você se mova em direção a uma ação. Aí, creio, existe uma forma de rompermos com o imobilismo da ideologia neoliberal. Porque o neoliberalismo te joga no imobilismo, na angústia, na frustração, te leva a dizer “não é possível”. Eu digo que é possível, desde que você construa uma possibilidade de **intervenção nessa realidade**. (FMMC, 2002) (grifo nosso)

Nos documentos da Comissão de Educação do Maciço encontramos várias aproximações aos pressupostos educacionais de Freire, que são por meio desses documentos levados aos educadores das escolas do Maciço. Tais aproximações podem ser explicadas devido às raízes formativas em educação popular, do coordenador geral do Maciço.

A compreensão e relevância dada à contextualização identificam-se pela sua relação com a problematização, onde firmam que:

Os projetos das escolas podem ser planejados através de uma problematização **envolvendo o contexto dos alunos**, para que o conhecimento que se pretende trabalhar tenha **significação para o estudante**, onde os professores das diferentes disciplinas auxiliarão na resolução deste problema. (FMMC, 2005) (grifos nossos)

³³ Crianças, adolescentes e jovens das comunidades pertencentes ao FMMC.

Essas dimensões trabalhadas na íntegra e de forma indissociável uma da outra, relacionada ao contexto escolar, são vistas como um desafio permanente para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem nas escolas do FMMC.

Contudo, a questão ainda é: como esses projetos baseados na *contextualização* e na interdisciplinaridade podem auxiliar na inclusão social dos alunos dessas escolas?

Quando referenciamos as idéias de Freire, podemos identificar que as condições de exclusão social, as quais classes menos favorecidas - “os oprimidos” - estão submetidas são as “situações-limites” que precisam ser problematizadas, e são as que se encontram vinculadas á vida pessoal e social do indivíduo. Na luta pela superação dessas situações, o ser humano precisa questionar-se a si mesmo e aos outros, onde em busca de respostas, pode testar hipóteses, confirmando-as ou refutando-as. Portanto, nesse processo pode relacionar conhecimentos novos a outros já construídos no sujeito, podendo assim transformar a si e a sua própria realidade (FREIRE, 1987).

Quando se refere à contextualização, o educador, mesmo não adotando essa denominação, entende que isso ocorre ao se estar abordando a realidade vivida a um conhecimento significativo, o qual não existe - como possibilidade - se não existir a problematização da realidade (FREIRE, 1977). Assim, à medida que nos aprofundamos na realidade, a “situação problematizada”, novos caminhos passam a existir para sua real compreensão. O autor ainda sugere que para ocorrer tal compreensão, se faz necessário a interação do sujeito com sua totalidade sendo preciso que o indivíduo se posicione frente ao mundo, como um trabalhador que reflete, age, transforma, se insere e emancipa-se.

Os homens, em seu processo, como sujeitos do conhecimento e não como recebedores de um “conhecimento” de que outro ou outros lhes fazem doação ou lhes prescrevem, vão ganhando a “razão” da realidade. Esta vai revelando como um mundo de desafio e possibilidades; de determinismos e de liberdade, de negação e de afirmação de sua humanidade... (FREIRE, 1977, p.84)

Assim, é na formação desse sujeito integrado ao mundo que podemos perceber as preocupações nas discussões da Comissão de Educação do FMMC, e um exemplo disso conferimos em uma palestra proferida aos educadores das escolas do Maciço pelo coordenador do FMMC, afirmando que “*o profissional da educação não pode ser neutro, pois cada ser carrega marcas*” (FMMC, 2005). Essa afirmação parece orientar a reflexão desses educadores sobre a necessidade de se apropriarem da sua própria história, de sua

prática, e não perder a perspectiva dos estudos desenvolvidos, mas apropriando-se de sua teoria. E para tanto, faz-se necessário o conhecimento do contexto.

O entendimento de contextualização para o FMMC tem como premissa a necessidade de inserção na vida daquela população. Na mesma palestra aos educadores das escolas do Maciço, o coordenador desse Fórum explana que:

Não podemos ser “técnicos de balcão”. Mas como nos inserir na comunidade? Temos que ir lá, [...]. Temos que ver o outro como centro, ver a cultura do outro, o outro que me ensina. É preciso haver horizontalidade na relação. Eu tenho que me inserir corporalmente na comunidade, entrar na vida da população. Nós precisamos nos envolver na vida do outro além da decodificação. Precisamos nos colocar no espaço e tempo do outro para podermos ajudá-los a identificarem sua situação através da problematização. É só os conhecendo que podemos problematizar e ajudá-los na transformação... (FMMC, 2005)

Com essa manifestação, se incorporada, parece-nos que a Comissão de Educação do FMMC passa a entender a contextualização também como um recurso da escola para retirar o aluno da condição de “espectador passivo”. Onde, através do conhecimento da realidade do aluno, o professor problematiza, conscientiza e ajuda na transformação social e individual dos mesmos. Identificamos ainda nessa manifestação, aproximações às idéias presentes nos documentos oficiais de educação, anteriormente mencionados, e que também fundamentam os cursos organizados pela Comissão de Educação deste Fórum.

Relacionando à realidade do homem com o seu contexto principal de vida, Freire (1980) enfatiza que “*os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade*”, mas para tanto é necessário o conhecimento da mesma, e que para isso é preciso reconhecer que:

[...] a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica, [...] na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. [...] o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está a procura. Esta tomada de consciência não é a conscientização. (FREIRE, 1980, p. 26)

Freire (1980) chama a atenção para não confundirmos conscientização com a ingênua tomada de consciência, pois a:

[...] conscientização ultrapassa a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. [...] Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade. A conscientização não pode existir sem o ato de ação-reflexão. (**idem**)

Deste modo, o FMMC parece compreender que através de Projetos baseados na contextualização e interdisciplinaridade é possível adquirir esta conscientização (no sentido Freireano). O FMMC acredita na inclusão social de seus jovens educandos por meio da educação, enfatizando o mundo do trabalho como aspecto principal desse contexto. A Comissão de Educação parece entender que só através do trabalho, seus jovens terão acesso à sociedade, garantindo assim a melhoria na qualidade de suas vidas.

Temos que acabar com esse apartheid do preconceito que, por sua vez, passa pela questão do trabalho. A escola tem de ser um espaço de mediação para que a criança desde pequena exerça sua cidadania, lute pelo direito de terminar o segundo grau, chegue a universidade e abra o caminho no campo profissional. O processo de exclusão social e a ausência na perspectiva de emprego geram a violência e tem ceifado muitas vidas. (GUARAPUVU, Jornal Comunitário, 2002, p.3)

Nesta citação, realizada por uns dos integrantes da Comissão de Educação ao jornal local, identificamos a importância dada ao mundo do trabalho, aqui entendida similar a empregabilidade. Esta Comissão acredita que é a educação voltada ao trabalho ou ao emprego que irá auxiliar na inserção de seus jovens na sociedade. Através de exemplificações, identificam que há alternativas para a inclusão social desses jovens informando que:

Estamos com mais de 200 jovens que no final do ano prestarão vestibular, 150 já estão na universidade e formamos 600 em magistério popular. Cerca de 80% dessa moçada já está no mercado de trabalho. (**idem**, p. 6)

A Comissão de Educação ainda condena o falso discurso da igualdade. Questionam que em um país de desiguais, como pode existir oportunidades iguais para todos? No entanto, acreditam que essas oportunidades podem ser geradas, e isso deve passar por interfaces da *“sociedade civil, da vontade política de mexer com as instituições desse país, e fundamentalmente, dizer que nós queremos que essa população possa se emancipar”* (FMMC, 2004).

Se olharmos para esse tema na sociologia da educação, correntes entendem que a escola tem como objetivo principal preparar seus alunos para incorporação no mundo do trabalho (VIGOTSKY, 2003; SAVIANI, 1983, 2005). E, perceberemos que esta compreensão está muito próxima às concepções educacionais da Comissão de Educação, a qual acredita que a preparação para o trabalho deve ser o foco dos Projetos desenvolvidos nas escolas, tal como os projetos educacionais comunitários do Maciço, que são anunciados como voltados para o trabalho.

Alguns autores, como Sacristán e Gómez (1998) já afirmavam que desde as teorias funcionalistas de educação “*a principal função que a sociedade delega a escola é a incorporação futura ao mundo do trabalho*”, e onde teorias se diferem em aspectos que definem o significado dado à preparação ao mundo do trabalho. Esses autores identificam que a diferenciação nessas teorias está em definições de como se “*realiza o processo, e as conseqüências que procuram promover a igualdade de oportunidades ou mobilidade social, ou para reproduzir e reafirmar as diferenças sociais de origem dos indivíduos e grupos*” (SACRISTÁN, GÓMEZ, 1998, p. 15).

Saviani (2005) em seus estudos afirma que “*a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos*”, e indo um pouco mais além, identifica o trabalho como a principal diferença entre o homem e o animal. Desta forma, o autor conclui que educação e trabalho são processos intimamente conectados, onde a educação é uma exigência do processo de trabalho e vice-versa. Percebe nesses aspectos “o homem” como principal executor do trabalho e da educação, identificando-as como principais atividades humanas (SAVIANI, 2005, p. 12).

O autor ainda aprofunda aspectos ontológicos que fundamentam a relação entre educação e trabalho, apresentando em seus estudos duas importantes categorias para a educação, o “*trabalho material*” e o “*trabalho não-material*”. O primeiro refere-se a atividades em que “*o produto se separa do produtor*”, já o segundo como produção do conhecimento onde “*o produto não se separa do produtor*” (idem, 2005, p. 94). Desse modo, Saviani identifica o trabalho como ação para modificar o meio, em função das prioridades humanas, e onde a particularidade do homem é o trabalho (SAVIANI, 2006). Afirmando ainda que:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele precisa aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. (SAVIANI, 2006, p.4)

O autor considera assim a origem do homem vinculada à sua origem a um processo educativo, de produção de sua existência, portanto um ato associado ao trabalho que o constitui e constitui a possibilidade de sua existência.

Não é de nossa intenção aprofundarmos a discussão sobre os aspectos ontológicos e históricos sobre a relação entre educação e trabalho, aprofundamentos esses que podem ser encontrados nas obras de Dermeval Saviani (2005; 2006), mas consideramos importante identificar que através do trabalho o homem pode transformar a natureza adequando-se a ela ou transformando-se a ela. Aspectos esses, que nos auxiliam nas discussões sobre perspectivas de inclusão social presentes em nossa investigação sobre os Projetos de Ensino das escolas do FMMC.

Por outro lado, nos documentos educacionais (DCNEM, PCNEM e PCN+) encontramos o contexto do “trabalho” – como categoria e princípio educativo – relacionado também aos princípios de contextualização, quando sugere propostas de ensino e aprendizagem, principalmente ao Ensino Médio (BRASIL, 2000).

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional onde se explicita ser o Ensino Médio parte final da educação básica, o educando passou a ser considerado um sujeito que produz informações e que participa do mundo do trabalho, desenvolvendo um “*sujeito em situação*”, o cidadão (BRASIL, 2000, p.10). Neste aspecto, identifica o Ensino Médio como parte da educação escolar que “*deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a pratica social*” (idem, p.10).

Tais considerações identificam necessidades das escolas buscarem novas alternativas educacionais, mais comprometidas com o contexto do trabalho considerando a situação de mundo capitalista e globalizado em que vivemos. Outra preocupação está na ação do sujeito ativo que se apropria de conhecimentos, buscando o aprimoramento para o mundo do trabalho e sua pratica social (BRASIL, 2000, p.18). Assim,

O trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações. (idem, p.73)

Portanto, é possível identificar nos documentos educacionais acima mencionados a contextualização como sendo fundamentada pelo contexto do trabalho e da cidadania.

Aspectos que guardam aproximações com os documentos educacionais produzidos pela Comissão de Educação do FMMC partem de nosso contexto investigativo, a qual defende que, é através do desenvolvimento de novas alternativas educacionais fundamentadas em Projetos de Ensino baseados nos princípios da interdisciplinaridade e da contextualização, pode-se estar rompendo com os modelos tradicionais de ensino e proporcionando a inserção social de seus jovens educandos.

Nas discussões apresentadas no segundo capítulo identificamos nosso entendimento de inclusão social, conexo ao conceito de cidadania. Fizemos isso para elucidar nosso problema de investigação e buscar responder a questão central de pesquisa: “*Como os Projetos de Ensino de Ciências das escolas vinculadas ao FMMC, baseados na contextualização e na interdisciplinaridade podem contribuir para a inclusão social de seus alunos?*”. Nessa interlocução da literatura com a aproximação ao ambiente de nossa pesquisa, principalmente com nosso olhar sobre os documentos, emergiram ainda outras questões: Será possível isso? Na prática educativa de Projetos de Ensino fundamentados na interdisciplinaridade e na contextualização pode ocorrer a promoção da cidadania? Somente a educação poderá dar conta da inclusão social dos alunos de escolas públicas? Será esta a função da educação?

Consideramos tais questões pertinentes ao objetivo de nossa investigação, dado que se procura “*identificar e discutir os elementos teórico-metodológicos presentes nos Projetos de Ensino que possam indicar formas de promover a inclusão social dos alunos das escolas pertencentes ao FMMC*”. Para tanto, no próximo capítulo, apresentamos os aspectos ligados ao percurso investigativo: a metodologia de investigação e a metodologia de análise dos dados. Analisaremos esses dados sempre procurando responder nosso problema central, visando os objetivos de nossa investigação.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Em momentos anteriores, como no desenvolvimento do capítulo 2 e principalmente no capítulo 3 desse trabalho antecedemos algumas análises mediante os documentos da Comissão de Educação do FMMC e de suas escolas, coletados durante o processo investigativo. Dessa forma, a análise dos dados que iremos relatar neste quarto e último capítulo resumir-se-á na transcrição das entrevistas com os professores do Maciço como também nos dados obtidos através do projeto piloto (Projeto Ambial).

4.1 O PROCESSO INVESTIGATIVO

O processo investigativo se desenvolveu em duas etapas. A primeira foi composta por uma pesquisa exploratória, que culminou com um Piloto de Entrevista, que buscou inicialmente acompanhar o trabalho de educadores em seus Projetos de Ensino nas escolas vinculadas ao FMMC, ação que definiu e delimitou a amostra em estudo. A segunda procedeu no levantamento de informações mais pontuais pelo meio de entrevistas semi-estruturadas aos professores de Química, Física e Biologia (nossa amostra) através do estudo de caso.

Para a obtenção de informações qualitativas, nossa pesquisa exploratória utilizou o estudo de caso, a análise documental, as entrevistas semi-estruturadas e a observação por via não participativa. Segundo Gil (1995), a pesquisa exploratória tem como intenção fundamental,

[...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, com vistas na formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Portanto as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. (GIL, 1995, p. 208)

Segundo o autor, de todos os tipos de pesquisa, a pesquisa exploratória apresenta “*menor rigor no planejamento*”. Envolve comumente levantamento de bibliografia e de documentos, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Assim, a pesquisa exploratória intenciona conhecer as variáveis de estudo como elas se apresentam, seus significados e o contexto onde ela se insere. Esta pesquisa ainda permite o controle dos efeitos “*desvirtuadores da percepção do pesquisador, admite que a realidade seja percebida como*

ela é, e não como o pesquisador pensa ser” (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995, p. 320). Este tipo de pesquisa é realizada, sobretudo quando o tema selecionado é considerado pouco explorado e difícil de se formular hipóteses sucintas e “operacionalizáveis”, como consideramos nosso tema investigativo - a inclusão social pela educação.

Ainda como recurso metodológico, Piovesan e Temporini (1995) definem a pesquisa exploratória como parte complementar da pesquisa central; é um estudo preliminar realizado com finalidades de melhor adequar os instrumentos de medida à realidade que se pretende conhecer. Apurando os dados da pesquisa, o desenvolvimento e definição de suposições com intuito de corrigir o “viés” do pesquisador, aumentando o nível de objetividade da pesquisa e aproximando-a com a realidade. Assim, pode se integrar ao projeto da pesquisa principal, compondo parte dela para identificar a verdadeira realidade (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995, p. 322-323).

Já para Triviños (1987), os estudos exploratórios consentem ao pesquisador adicionar em suas experiências as informações em torno de determinado problema. Assim, o investigador pode partir de suas hipóteses e aprofundá-las com o estudo dos limites de uma realidade específica, buscando prévios conhecimentos para, posteriormente, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental.

O estudo de caso, segundo Goode e Hatt (1968), se destaca por constituir uma unidade dentro de um sistema mais aberto, como consideramos o caso das escolas do FMMC, onde identificamos nossos interesses investigativos: a Comissão de Educação e os Projetos de Ensino. Nesse sentido, o interesse incide no que o caso tem de privado, mesmo que em seguida venha a tornarem-se evidentes as similaridades com outras situações. Ludke e André (1986) também apresentam o estudo de caso enfatizando a “*interpretação em contexto*”, ou seja, leva em consideração o contexto em que ele se situa, buscando “*retratar a realidade de forma mais completa e profunda*”. Utiliza-se de várias fontes de informações, relacionando-as a fim de confirmar ou rejeitar proposições, descobrir novos elementos, afastar suposições ou formular hipóteses alternativas (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.21).

Esses autores recorrem a Nisbet e Watt (1978), os quais afirmam que o desenvolvimento de um estudo de caso pode ser demarcado por meio de três momentos: uma fase exploratória, a fase de delimitação e a análise sistemática. A primeira vai delinear o estudo durante o processo investigativo, a segunda seleciona aspectos mais proeminentes para a delimitação da intenção de pesquisa, e a última finaliza com a elaboração do relatório (NISBET; WATT, 1978 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.21). Esses autores ainda ressaltam que essas fases não são necessariamente unidimensionais, podendo ser interpoladas.

Ludke e André (1986) também classificam o estudo de caso sendo uma pesquisa qualitativa. Ao mencionarem Bogdan e Biklen (1982) afirmam que uma pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e onde a ferramenta principal é o pesquisador. Supõem que a pesquisa qualitativa, através de intenso trabalho de campo, coloque o pesquisador em contato direto com a conjuntura de investigação. Aos dados coletados predomina a forma descritiva, ricos em particularidades, situações e episódios, que podem ainda incluir transcrições de entrevistas, testemunhos e extratos de documentos (BOGDAN; BIKLEN, 1982 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 24).

À nossa investigação, empregamos ainda a análise documental desenvolvida em principal nos capítulos 2 e 3 como um dos instrumentos de pesquisa. As atas das reuniões dos encontros das escolas participantes do Maciço, promovidos pela Comissão de Educação do FMMC, auxiliaram na identificação dos Projetos de Ensino que estão sendo ou foram desenvolvidos nas escolas, como também na identificação das concepções referentes aos temas da investigação³⁴. Registros escolares também serviram como documentos para a análise durante a investigação, entre eles foram analisados os projetos políticos pedagógicos; alguns diários de classe (somente 3 educadores permitiram); e principalmente a transcrição de entrevistas semi-estruturadas, que serão aqui nossa principal fonte de dados para análise, como se mencionou em outro momento. Neste tipo de análise os documentos nos serviram como fontes de dados, implicando *“um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos, com finalidades de lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação”* (FLORES, 1994, p.112).

Ludke e André (1986) ao utilizarem Caulley (1981), argumentam que a análise documental procura identificar dados factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse, representando uma fonte “natural” de informação. Listam ainda, algumas vantagens na utilização de documentos em uma pesquisa, tais como, *“se constituírem de fonte estável”* podendo ser consultados várias vezes, e conseqüentemente, dando mais estabilidade aos resultados obtidos. Relembrem, por conseguinte, que os documentos surgem de um determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (CAULLEY, 1981 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

Com a intenção de avaliar essa metodologia e seus instrumentos para coleta de dados, foi desenvolvido um projeto piloto, norteador a investigação e verificando a eficácia

³⁴ Através da análise das atas de encontros formativos e reuniões, procuramos identificar o que a Comissão de Educação do FMMC entende por interdisciplinaridade, contextualização e inclusão social, temas de nossa investigação.

dos instrumentos escolhidos. Estes instrumentos, segundo Piovesan e Temporini (1995), servem para atingir uma verificação em extensão reduzida para teste, ou adaptação de certos procedimentos de investigação. O projeto piloto desta forma serve como modelo para o processo de coleta de dados e análise do instrumento de investigação (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995, p. 319).

4.2 O PROJETO PILOTO

O projeto piloto, considerado como a primeira etapa de investigação, nos auxiliou na centralização de nossos objetivos, focando as atenções no planejamento dos Projetos de Ensino das escolas, observando seu desenvolvimento e também auxiliando na delimitação da amostra principal. Os critérios de seleção para a escolha da escola que fez parte do piloto foram: 1) estar vinculada ao FMCC; 2) possuir em desenvolvimento os três níveis de ensino: Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; 3) desenvolver Projetos envolvendo os princípios da interdisciplinaridade e da contextualização; 4) se dispor a abrir espaços para nossa investigação.

Com base no segundo critério eliminamos de nossa amostra inicial os Centros de Educação Infantil (CEIs), e as Escolas Silveira de Souza e Lucia do Livramento Mayvorne.

Em reuniões ocorridas no primeiro semestre de 2007 nas escolas do FMCC, promovidas pela Comissão de Educação, e através de diálogos informais com alguns professores participantes e também pela divulgação de alguns trabalhos desenvolvidos durante os encontros, pudemos selecionar as escolas que se encaixavam no perfil delineado. Entretanto, o mais difícil foi encontrar escolas com Projetos no Ensino Médio, principalmente na disciplina de Química, onde pretendíamos focar nossa investigação (nossa maior experiência³⁵). Assim, em caráter de verificação dos métodos e instrumentos de coleta de dados, não excluimos inicialmente nenhum nível de ensino para desenvolver nosso projeto piloto, também como forma de prevenção afim de não eliminarmos amostras mais sólidas.

A escola que selecionamos para a investigação-piloto apresentava, nesse período de 2007, dois projetos em desenvolvimento. Um deles ainda recente, não possuía uma identificação e era desenvolvido na Educação Infantil, envolvendo as primeiras séries. A escola não apresentava registros relacionados à origem desse projeto, tampouco relativos aos

³⁵ Temos formação em Química Licenciatura, considerada como área das Ciências da Natureza pelos documentos oficiais da educação e suas orientações curriculares (BRASIL, 2002).

seus objetivos. Durante o diálogo com alguns professores que colaboravam no desenvolvimento do projeto, os mesmos se mostravam descontentes, principalmente por não terem espaços de planejamento para o seu desenvolvimento. Assim, parecia que não estavam dando crédito ao que faziam.

O segundo projeto desenvolvido na escola era conhecido como Projeto Ambial. Apesar deste projeto estar vinculado a um programa da Secretaria Estadual de Educação, era bem visto pela Comissão de Educação do Fórum, e bastante divulgado em suas reuniões. Com raízes na escola, pois estava em seu terceiro ano de desenvolvimento, pudemos identificar o afetivo apreço dos educadores desta unidade escolar pelo Projeto. Este envolvia alunos de terceira e quarta série do Ensino Fundamental, apresentando abordagens sobre assuntos relacionados ao ensino de ciências, onde sua principal justificativa era promover uma educação para a inclusão social (SANTA CATARINA, 2003), adequando-se, portanto com o tema de nossa pesquisa.

4.3 O PROJETO AMBIAL NO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ

Como dissemos, o Projeto Ambial faz parte de um programa da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina (SEE-SC), que teve início em 2003, com o desígnio de desenvolver trabalhos educativos nas comunidades escolares, visando à inclusão social. Objetiva superar o problema da fome sob seus aspectos de desnutrição e subnutrição, amenizando o desperdício de alimentos, possibilitando o acesso à renda familiar, através de cursos baseados no reaproveitamento de alimentos aos pais dos alunos envolvidos, e considerando a sustentabilidade ambiental (SANTA CATARINA, 2003).

As escolas selecionadas pela Secretaria da Educação para o desenvolvimento deste projeto são aquelas localizadas em comunidades de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Segundo a SEE-SC, “*escolas contempladas com este projeto tendenciam a abertura de novas perspectivas de vida no âmbito escolar aos alunos, pais, professores e comunidade*” (idem, 2003, p. 3).

Os eixos do Projeto Ambial concentram-se em linhas de atividades extraclasses que envolvem: a linguagem (cursos de língua estrangeira); as práticas esportivas; a arte e cultura; e iniciação à pesquisa científica. Neste último item estudam o método científico – como se desenvolve uma pesquisa científica; o que é objeto de pesquisa; como se elabora um projeto de pesquisa; o desenvolvimento de projetos tendo como objeto as comunidades locais,

aspectos históricos, geográficos, questões ambientais, Ciências da Natureza; Matemática e outras disciplinas curriculares.

As turmas extraclases são organizadas com no mínimo 20 e no máximo 25 alunos, existindo um professor responsável para cada eixo anteriormente citado. As atividades relacionadas para cada eixo são de responsabilidade dos professores articuladores, distintos do professor regente, que planejam e desenvolvem atividades diretamente vinculadas aos objetivos do Projeto Ambiental. As disciplinas oferecidas pela Escola³⁶ devem possuir um planejamento articulado com as disciplinas curriculares de base comum (português, matemática, geografia, história, artes, educação física e ciências), seguindo as diretrizes da Proposta Curricular de Santa Catarina, além de constar no Plano Político Pedagógico da Escola (SANTA CATARINA, 1998). Para este Projeto ter um bom desenvolvimento, considera-se importante que as Escolas Ambientais (como são conhecidas essas escolas), desenvolvam ações favorecendo o diálogo e o envolvimento nos planejamentos, dos professores que estão à frente deste Projeto com os demais professores da Unidade Escolar.

Na Escola selecionada para o piloto, quatro professores eram os responsáveis por duas turmas multisseriadas e coordenadas pela supervisora pedagógica. Cada professor é o responsável por um dos eixos do projeto (linguagem, arte e cultura, práticas esportivas e iniciação a pesquisa científica), e todos os responsáveis se encontram semanalmente, durante um período, para o planejamento e a articulação de seus trabalhos. O Projeto Ambiental é desenvolvido nesta escola desde 2005, mobilizando os educadores, pais e também as merendeiras no desenvolvimento de atividades educativas, relacionadas à alimentação, ao meio ambiente e à profissionalização.

Nossas observações e a coleta dos dados sobre este Projeto ocorreram no segundo semestre de 2007, onde estivemos presentes em todas as atividades de planejamento realizadas. Através da observação não-participativa, anotamos dados referentes às conversas dos professores durante essa fase, identificando como eram realizadas as articulações entre as disciplinas; a escolha e o desenvolvimento dos temas de estudos (se e quando utilizavam algum tema), como realizavam as avaliações, suas anotações pessoais, entre outros aspectos. Nosso objetivo era levantar o entendimento que esses educadores expressavam a respeito de interdisciplinaridade, contextualização e sobre inclusão social dos alunos, manifestos nos Projetos de Ensino. Portanto, não foi nosso interesse principal acompanhar em sala de aula o desenvolvimento daquilo que planejavam.

³⁶ Utilizamos letra maiúscula por estarmos nos referindo a Escola onde desenvolvemos o projeto piloto.

No final do período de observação, que teve duração de 4 meses (16 dias de planejamento), foi aplicado um questionário a esses professores, à direção e a supervisão da escola (que acompanhavam este projeto). O intuito foi levantar questões centradas no objetivo da investigação, onde pretendemos *identificar e discutir os elementos teórico-metodológicos presentes nesses projetos de ensino, que possam indicar formas de promoção da inclusão social* dos alunos das escolas pertencentes ao FMCC. Contudo, foram explicados previamente aos entrevistados os objetivos da investigação por meio de um termo de consentimento (anexo I), esclarecendo aos educadores sobre a livre participação e sobre o anonimato da pesquisa. Nessa amostra de seis educadores, somente quatro entregaram o questionário para análise.

Após as análises dos documentos e das respostas aos questionários, identificamos a necessidade de aprimoramento do instrumento (questionário) para a entrevista semi-estruturada, com o intuito de obtermos informações mais precisas e diretas.

Os dados obtidos na segunda etapa da nossa investigação, através de entrevistas semi-estruturadas (anexo II), serão analisados pelo processo da Análise Textual Discursiva - ATD, (MORAES, 2003). Perante as demais metodologias de análise existente, como a análise de conteúdos (AC) e análise de discursos (AD), optamos pela análise textual discursiva (ATD) por entendermos que este método de análise é mais apropriado para uma pesquisa em educação, transitando suas características entre a AC e a AD, ressaltando algumas distinções.

Moraes e Galiazzi (2007) utilizam Navarro e Dias (1994), para identificar essas distinções, apontando que a AC estabelece conexões do texto a níveis semânticos, e a AD, sem preocupações analíticas, relaciona o texto ao nível interpretativo. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p.143)

Consideramos que a ATD apresenta aspectos que transitam entre as duas metodologias, e que esta apresenta um adequado rigor ao processo analítico, onde o pesquisador é o principal responsável por seus resultados. Assim, para uma pesquisa em educação, onde *“o descrever e o interpretar, quando concebidos em conjunto, constituem o esforço de expressar a compreensão de um fenômeno”* (MORAES; GALIAZZI, 2007, p.145), avaliamos ser a melhor metodologia para a análise de nossos dados.

Esses autores ainda afirmam que:

[...] a análise textual discursiva, tende principalmente para a construção ou reconstrução teórica, numa visão hermenêutica, de reconstrução de significados a partir das perspectivas de uma diversidade de sujeitos envolvidos na pesquisa. Ainda

que podendo assumir teorias *a priori*, visa muito mais a produzir teorias no processo da pesquisa. (**idem**, p.145)

Optamos ainda em discutir os dados obtidos durante o processo da pesquisa, não nos comprometendo em definir antecipadamente suas categorias de análise. Assim, a interpretação crítica dos dados obtidos nas entrevistas, junto à construção dos metatextos serão os alicerces para a definição de nossas categorias.

Freire (1987) já afirmava que:

[...] a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quando deixamos de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões “focalistas” da realidade, e se fixe na compreensão da totalidade. (FREIRE, 1987, p. 58)

Os metatextos serão produzidos a partir das transcrições das entrevistas semi-estruturadas, sendo consideradas como textos produzidos durante o processo de investigação. Neste tipo de análise, Lüdke e André (1986) identificam o processo reiterativo de escrita gradativa possibilitando uma produção bastante qualificada. É importante que o investigador dê atenção ao “*maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado*” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Assim, como já mencionamos em outro momento a entrevista semi-estruturada foi o instrumento escolhido para aprofundarmos nossas informações sobre os temas da investigação. Ao mesmo tempo em que esta valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Segundo Trivinos (1987), a entrevista semi-estruturada é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, o informante participa da elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVINOS, 1987, p.147).

Neste tipo de entrevista, o investigador tem uma lista de questões ou tópicos para serem preenchidos ou respondidos, como se fosse um guia. A entrevista tem relativa “flexibilidade” e as questões não precisam seguir as ordens previstas no guia, podendo ser

ordenadas novas questões no decorrer do encontro (MATTOS; LINCOLN 2005). Segundo Tomar (2007), as principais vantagens das entrevistas semi-estruturadas são:

[...]a possibilidade de acesso às informações além das que se listou; o esclarecimento de aspectos durante a entrevista; a geração de pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação e a definição de novas estratégias e outros instrumentos (TOMAR, 2007, p. 132).

Para a análise das entrevistas, como referida, utilizaremos a ATD, pois este tipo de análise opera com significados construídos a partir de um conjunto de textos (MORAES; GALIAZZI, 2007). O “corpus”³⁷ desta é produzido através do material obtido na transcrição das entrevistas, onde pretendemos nos aprofundar na compreensão de nossa hipótese de pesquisa, onde, apesar de entendermos a intenção dessas escolas na procura de alternativas inovadoras de ensino, seus Projetos ainda se encontram longe de promover a inclusão social de seus alunos. Contudo, se partimos do intento que a leitura é uma arte interpretativa, um texto permiti a edificação de diversos significados.

A análise textual discursiva considera que novos entendimentos emergem de uma seqüência de três ciclos: a unitarização; a categorização e a comunicação. O primeiro, a unitarização consiste na “desmontagem” dos textos que constituem as respostas dos educadores às entrevistas, examinando-as em seus detalhes, extraindo dela os fragmentos do que são significativos à pesquisa, identificadas como “unidades de significado”. Estas unidades são extraídas com base nas teorias e pontos de vista do pesquisador e são pertinentes com os propósitos da pesquisa. Essas unidades podem ser definidas a partir de categorias pré-definidas ou de categorias emergentes. Portanto, essa fragmentação resulta da decisão do pesquisador. Em nossa investigação, as categorias que serão analisadas seguidamente emergiram durante a identificação das unidades de significação. Neste primeiro ciclo, é indispensável o envolvimento intenso do pesquisador com os materiais de análise, condição para a manifestação de novas compreensões.

A categorização consiste no sentido oposto, ou seja, no estabelecimento de relações e comparações entre as unidades de significado, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, formando as categorias (MORAES, 2003). Contudo, esse processo implica em deixar que os fenômenos se manifestem, sem lhes impor um

³⁷ Conjunto de documentos que representam as informações da pesquisa. (MORAES, GALIAZZI, 2007)

direcionamento, onde por meio de periódicos retornos aos mesmos elementos, constroem-se os significados de cada categoria. Por fim, segue a etapa de comunicação, que se constitui na compreensão do todo, o objetivo da análise, através da formatação de um “metatexto”, o qual é resultado do empenho em explicitar a compreensão da combinação de elementos construídos ao longo dos passos anteriores. Estes ainda necessitam ser polidos gradualmente, submetendo-os a críticas.

Assim, esta metodologia pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de novos significados, resultando sempre em novos conhecimentos.

4.4 O UNIVERSO DE NOSSA PESQUISA

Nossa investigação procurou identificar e discutir os diferentes aspectos pedagógicos presentes nos Projetos de Ensino das escolas do FMMC e a relação desses Projetos com a perspectiva da inclusão social. Além disso, buscamos verificar qual o entendimento que esses educadores possuem sobre interdisciplinaridade, contextualização e inclusão social através da educação. Assim, pretendemos identificar alguns elementos que podem emergir como resposta ao nosso problema de investigação - *como Projetos de Ensino das escolas vinculadas ao Fórum do Maciço do Morro da Cruz, baseados na contextualização e na interdisciplinaridade, podem contribuir para a inclusão social de seus alunos?*

Durante nosso processo investigativo, constatamos que atualmente, de oito escolas do FMMC, apenas seis dessas possuem o Ensino Médio, nível de ensino mais adequado para o tipo de pesquisa que desejamos desenvolver, considerando que nossa pretensão era delimitar a amostra aos professores de Biologia, Química e Física e levando em consideração o vínculo oficial de trabalho com as escolas, isto é, serem os professores do quadro de efetivos.

Esse último critério condiciona certa afetividade e compromisso aos trabalhos desenvolvidos nas escolas, como também maior tempo de vivência com as atividades da Comissão de Educação do FMMC. Nas seis escolas com nível médio, o quadro efetivo nessas disciplinas totalizava 17 professores (6 de Química, 6 de Biologia e 5 de Física), onde um deles atuava em duas escolas do Maciço, para complementação de sua carga horária. Porém, entre esses professores efetivos, sete se encontravam afastados do exercício docente (licença

premio, saúde, estudos, entre outras) durante todo período investigativo. Com base nos critérios anteriormente mencionados, e por força das circunstâncias, a amostra ficou delimitada a 10 professores efetivos, dos quais: 3 de Química, 3 de Biologia e 4 de Física.

Para a obtenção dos dados, acompanhamos o trabalho de planejamento desses professores no período compreendido de março a junho de 2008. Durante esses quatro meses tivemos acesso aos Projetos Político Pedagógico (PPP) das escolas, realizamos a leitura de alguns diários de classe (nem todos os professores cederam seus diários para a análise), presenciando um total de seis reuniões de planejamento pedagógico dessas escolas. Ao final deste período, sete desses professores nos concederam entrevista, mediante um roteiro (Anexo II), cujo conteúdo se discutirá a seguir.

4.5 ANÁLISE DOS DADOS

Iniciamos a caracterização de nossa amostra com a perspectiva de entrevistar 10 professores de Ensino Médio, contudo, fizeram parte da amostra investigativa e da composição das informações sete desses professores (P)³⁸. Todos possuíam graduação em Licenciatura nas suas respectivas disciplinas, mas variando muito em relação ao tempo de serviço e de suas experiências nas escolas do Maciço. O professor mais experiente atuava a 28 anos em sala de aula, e há 13 anos numa das escolas do Maciço. O mais novo tinha 6 anos de atuação em sala de aula e estava somente há 2 anos numa das escolas do Maciço. Apenas dois tinham titulação de mestre, não sendo na área das licenciaturas, dois possuíam especialização e apenas uma era na área educacional. Suas cargas horárias também variavam entre 20 e 40 horas.

Maiores informações especificaremos na tabela a seguir.

³⁸ Identificaremos esses professores pela letra P, utilizando números de 1 a 7 para distingui-los (P1, P2,...,P7).

Tabela 1 – Especificações da amostra de professores.

Professores	Disciplina	Formação	Tempo de serviço (em anos)	Tempo de serviço em escolas do FMCC (em anos)	Carga horária (horas/aula)
P1	Biologia	Licenciatura	6	2	30
P2	Química	Licenciatura e Bacharelado, mestrado em Química Analítica	10	8	20
P3	Física	Licenciatura	8	7	30
P4	Química	Licenciatura, especialização em gestão educacional	18	10	40
P5	Química	Licenciatura e Mestrado em Química Inorgânica.	28	13	40
P6	Física	Licenciatura e Especialização em Psicopedagogia.	18	10	30
P7	Biologia	Licenciatura e Mestrado em Educação.	13	5	20

Os dados coletados para análise, como já especificamos em outros momentos foram obtidos nas atas de reuniões da Comissão de Educação do FMCC, nos PPP das escolas, nos diários de classe de alguns professores (somente 3 nos cederam autorização para esta verificação), nas anotações realizadas durante as observações não-participativas de planejamentos e nas reuniões pedagógicas (acompanhamos uma reunião de planejamento de cada professor, como também uma reunião pedagógica da escola do professor identificado por P7), bem como nas entrevistas semi-estruturadas.

Durante todo o processo de construção deste trabalho, como pode ser verificado, se desenvolveu análises referentes aos documentos da Comissão de Educação do FMMC, identificando suas percepções relacionadas à inclusão social, aos projetos de ensino, contextualização e interdisciplinaridade. Assim, os textos foram produzidos por meio da transcrição de entrevistas semi-estruturadas, e a análise dos mesmos serão feitas através dos princípios da análise textual discursiva (ATD), anteriormente referenciado (Moraes, 2003), e na qual o produto final são os metatextos. Esta análise é constituída por um ciclo em três etapas: a unitarização, a categorização e a comunicação.

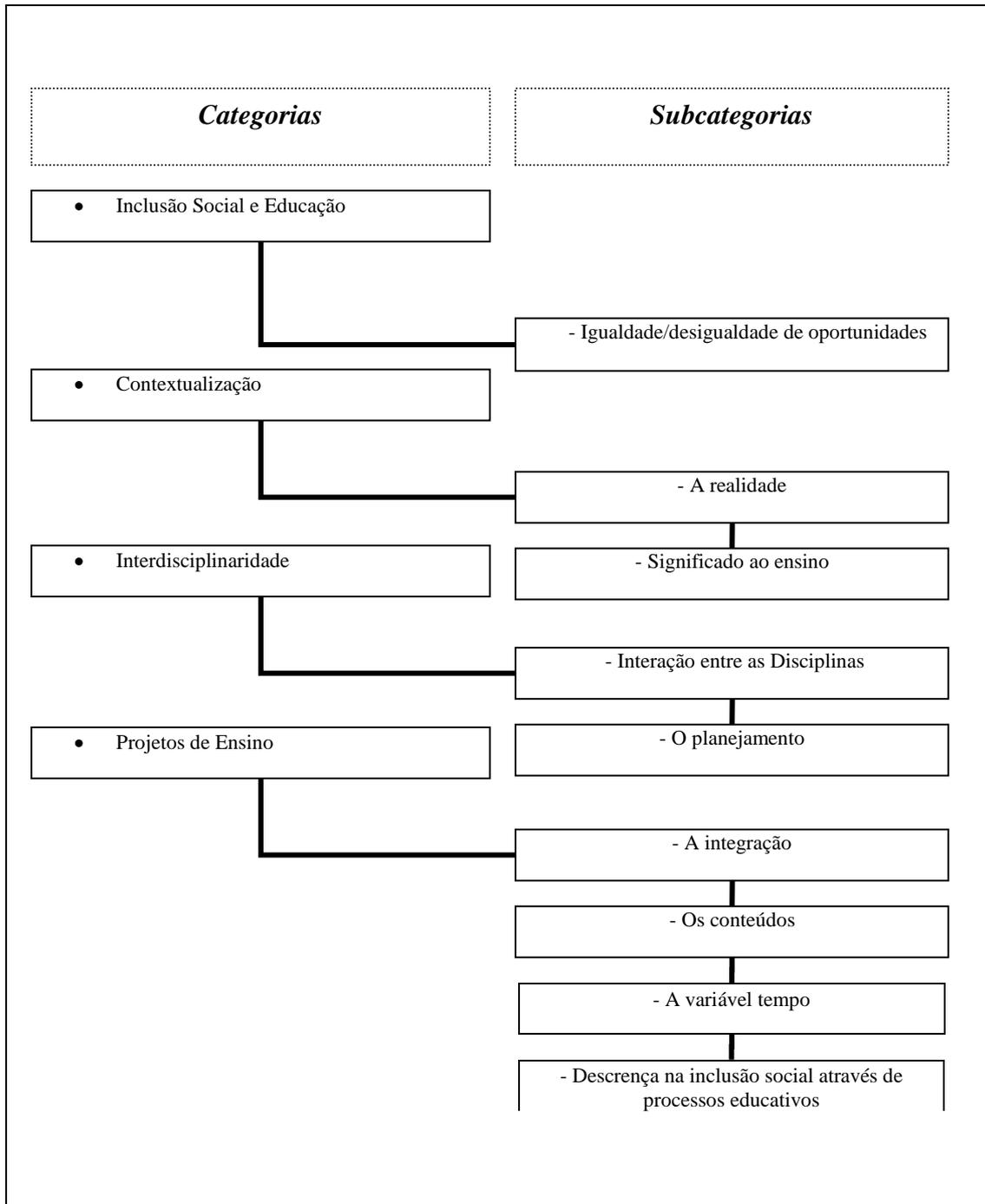
Durante o processo de unitarização, ou desmontagem dos textos transcritos, foi possível identificar a importância das relações entre a leitura e a interpretação. Implícito ao ato da leitura está a interpretação, que concede emergir uma variedade de significações de um único texto, onde uma das finalidades dessa análise está em construir novas significações perante os materiais significantes (MORAES, 2003).

Assim, de posse das entrevistas transcritas, realizamos várias leituras desse material que nos oportunizou o processo de desmontagem dos textos para a extração das unidades de significado. A esse processo de desmontagem dos textos identifica-se como “limite do caos” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 21). Depois de fragmentados os textos, essas unidades de significado foram categorizadas, cujo processo é composto basicamente pelo agrupamento dessas unidades de acordo com suas semelhanças. A classificação das categorias serão apontadas logo a seguir, mas destacamos que essas categorias emergiram a partir das informações do “corpus” da análise, portanto, não foram previamente definidas.

Entendemos que um único texto pode dar origem a inúmeras interpretações, permitindo que de uma unidade de sentidos se classifiquem diferentes categorias. Na categorização buscou-se dar uma nova organização às unidades de sentido, construindo-se um novo texto, o metatexto - já anteriormente caracterizado - e cuja interpretação relaciona-se diretamente ao nosso objetivo da investigação, que em nosso caso, procura identificar e discutir os elementos teórico-metodológicos presentes nos Projetos de Ensino das escolas do FMMC que possam indicar formas de promoção à inclusão social de seus alunos.

As categorias que emergiram do “corpus” do texto foram: inclusão social e educação, contextualização, interdisciplinaridade e projetos de ensino. Dentre essas categorias, emergiram subcategorias, as quais são identificadas (ver quadro) e discutidas a seguir.

Quadro 1 – Esquematização das categorias e subcategorias de análise.



4.6 INCLUSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO

A inclusão social é um dos principais objetivos, senão o principal, do Fórum do Maciço do Morro da Cruz, o qual envolve todas as suas comissões, especificamente a Comissão de Educação. Análises realizadas no primeiro capítulo, sobre os documentos desta Comissão identificam um entendimento abrangente de educação e de suas finalidades, onde acreditam ser por meio dela (a educação) que seus jovens poderão garantir uma melhor qualidade de vida, fator de inclusão na sociedade, e que a formação escolar possibilitaria tanto o exercício da cidadania como asseguraria uma melhor qualidade de vida. Partindo desta intencionalidade de objetivos, fomos verificar a compreensão de inclusão social entre os educadores das escolas do Maciço e como a educação poderia contribuir para tal.

Durante a análise das transcrições das entrevistas identificamos que para esse grupo de professores a educação é caracterizada sendo tanto responsável pela inclusão, como pela exclusão social. Esse entendimento dual do papel da educação, isto é, ligado ao princípio de gerar o sistema de igualdade - desigualdade de oportunidades foi o que emergiu como um dos principais aspectos nesta apreciação cuja subcategoria discutiremos a seguir.

4.6.1 Igualdade/Desigualdade de Oportunidades

Percebemos que a procura em proporcionar aos educandos uma educação que tenha como valor a promoção da igualdade de oportunidades foi considerada pelos professores uma das condições para a inclusão social, como se pode evidenciar na fala de um dos professores entrevistados.

“Incluir socialmente é dar condições ao aluno para que ele possa concorrer com outras pessoas de igual pra igual, proporcionar igualdade de oportunidades” (P1)

Aprendemos em várias falas, que a igualdade de oportunidade está intrinsecamente ligada na garantia do acesso ao mundo do trabalho. Uma equidade talvez ligada à condição que lhes deva proporcionar tornarem-se concorrentes, determinados, crédulos e seguros a disputar qualquer trabalho que lhes possa surgir.

*“Incluir socialmente um aluno acho ser dar condições para que esse aluno seja capaz de **adquirir um bom emprego** que lhe garante moradia, alimentação, saúde e educação” (P2)*

Como já mencionado anteriormente, alguns educadores identificam a educação como sendo um caminho fundamental para a garantia da inclusão social. Porém, o significado de educação para esses educadores pode dar margem a contraditórias e confusas compreensões sobre relações causa-efeito entre a inclusão social e a educação. Se no meio educacional essas discussões já são polêmicas, isso também foi constatado nas entrevistas com os professores do Maciço, onde apontaram que a educação em vez de proporcionar a igualdade social, contrariamente, é causadora da desigualdade, conseqüentemente da exclusão social,

*“cada vez mais **a educação é responsável pela exclusão e desigualdade social**. (...) **a qualidade** que temos é um crime dizer que educação é principio de inclusão social. Isso é só papo” (P5)*

Esta afirmação é oposta ao entendimento do papel de educação em relação a inclusão defendido pela Comissão de Educação do Maciço. Mas, outros entendimentos nos mostram mais claramente que existe uma visão tradicionalista de educação, onde alguns desses educadores identificam que são os conteúdos (disciplinares) o meio para se alcançar a inclusão social.

*“Incluir um aluno é ajudá-lo **a adquirir conteúdos** para poder estar preparado para a vida fora da escola, trabalhar, ter sua casa, sustentar sua família, ter saúde, e o mínimo de condições para sobreviver de forma digna” (P4)*

Na citação acima se pode verificar que o entendimento de inclusão social está ligado ao alcance de uma vida digna, de acesso ao trabalho, ao sustento da família, a saúde, alcançados e oportunizados através do acesso aos conteúdos que os alunos adquirem na escola. A compreensão do que sejam estes conteúdos (químicos), para P4, parece ficar mais explícita quando este expõe como são trabalhados os mesmos em suas aulas, ainda que o mesmo apresente alguma dúvida com relação aos resultados do processo de ensino:

*“Acho que **através dos conhecimentos** que trabalhamos em sala de aula, **posso contribuir** explicando sobre como guardar e o porquê armazenar alguns produtos fora do alcance das crianças. Porque não ingerir certos medicamentos sem receita médica, entre outras coisas que a química trabalha, mas isso são conversas que*

temos no decorrer de algumas aulas (...). Mas não sei se isso que faço possa estar incluindo alguém”. (P4)

Nesse sentido, é possível verificar certa confusão ao se relacionar os conteúdos escolares a conhecimentos mais gerais trabalhados em sala de aula. O depoimento mostra questões mais abrangentes, que não caracterizam o significado do termo “conteúdo” somente como conhecimentos científicos, e apresenta certa incerteza, o qual não sabe identificar se seu trabalho junto aos alunos está relacionado ou não à inclusão social, confessando ser muito difícil falar sobre esta: *“Acho difícil falar em inclusão social” (P4).*

Nas análises realizadas no desenvolver do segundo capítulo evidenciamos a ambigüidade do termo inclusão social, colocando-o como alvo de amplas discussões, aspecto que identificamos também nas falas dos professores do Maciço. Entendimento diferenciado pode ser evidenciado na fala a seguir.

“ a educação é um meio para terem qualificação e poderem procurar bons empregos. Assim, quanto mais inteligentes são os alunos, melhor estão preparados para se incluírem na sociedade. E somos responsáveis pela transmissão do conhecimento para esses alunos que querem melhorar suas condições de vida” (P6)

Esta distinção que relaciona inclusão social a inteligência do aluno é ainda vista tradicionalmente como de responsabilidade unicamente do professor, onde nós educadores, devemos transmitir os conhecimentos aos alunos, e ainda nos responsabilizando pela futura condição de vida dos mesmos. Este entendimento além de ser porta-voz de uma visão tradicional de educação, isenta de toda e qualquer responsabilidade os pais e o poder público, portanto, contrárias as posições que apresentamos e defendemos ao longo do nosso segundo capítulo, que apontam não ser a educação única nem o principal agente para a inclusão social. Pois, vários são os aspectos que juntamente a ela (educação) devem contribuir e auxiliar na promoção de inclusão social, isto é, ligado ao exercício da cidadania.

O mesmo professor que nos coloca como responsáveis pela inclusão social de nossos alunos, e associa a eficácia do processo educativo ao tradicionalismo metodológico da transmissão de conhecimentos, identifica os excluídos da sociedade sendo os que financeiramente pouco ou nada ganham:

“os desempregados, os pobres são pessoas que devem batalhar pela sua inclusão na sociedade, pois ganham pouco ou nada ganham” (P6)

A essa visão ainda ingênua e restrita de inclusão social, relacionamos também a questão da inclusão integradora dos portadores de necessidades especiais (PNE). Foram poucos os professores que fizeram referência a essa questão, onde alguns deles ao serem abordados sobre o assunto da inclusão social ainda relacionaram para uma outra:

“Muitos aqui quando falam em inclusão social pensam nos excepcionais que agora estão na escola, na verdade esses estão sendo mais excluídos do que nunca” (P4)

*“ em toda minha carreira **nunca dei aula pra deficiente mental**, já trabalhei com um aluno surdo, que lia meus lábios. Hoje, quando vejo crianças deficientes na escola, acho um absurdo, pois **os professores não estão preparados** e na verdade em vez de estarem sendo incluídos socialmente, vejo uma maior exclusão” (P5)*

Como já expusemos, nossa concepção de inclusão social compreende um conceito voltado à cidadania, de modo que as discussões que tínhamos que realizar diante a inclusão de PNE foram realizadas no decorrer do segundo capítulo, mas percebemos que essa distinção ainda não é presente e forte no meio educacional, como evidenciado pelos depoimentos acima.

Não obstante, identificamos uma visão muito próxima ao nosso entendimento de inclusão social, que pode ser percebido na fala de um dos professores entrevistados.

*“Inclusão social é preparar os alunos para a sociedade de uma forma com que ele possa **incluir-se** nela sem precisar passar despercebido. É ajudá-lo a **ter consciência que ele faz parte do meio que vive e suas atitudes influenciam esse meio**. E a educação faz parte disso diretamente” (P7)*

Nessa fala a educação é um dos alicerces para a inclusão social, mas não o único. Aponta a educação como auxílio ao aluno na tomada de consciência, de sua participação no meio social em que vive e que dele faz parte. Essas idéias parecem-nos muito próximas às concepções educacionais de Paulo Freire, fundamentadas no conceito central de “conscientização” (Freire, 1980). Freire já dizia que a conscientização “*é um teste de realidade*”.

“Implica que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”. (FREIRE, 1908, p.26)

Abrangendo também uma crítica sobre a relação “consciência-mundo”, o autor acredita que através do comprometimento humano diante do contexto histórico-social, os sujeitos tendem a se conhecerem, comprometendo-se cada vez mais com a realidade a que vivem e com sua transformação. A conscientização a qual o educador se refere, parece relacionar-se a idéia de participação, fazendo com que o sujeito se identifique com o mundo em que vive, e dele participe por meio de ações que visam sua modificação. Freire dizia que:

A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer dessa conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação. (FREIRE, 1987, p. 40)

A existência de lacunas e ambigüidades nos entendimentos de inclusão social pela educação na Comissão de Educação do Maciço e em alguns de seus educadores é evidente. Esta Comissão acredita ser a educação base fundamental para a inclusão de seus jovens educandos no meio social, mas o que transpareceu foi que esse entendimento parece não ser o mesmo entre os educadores entrevistados, pertencentes a este Fórum. O que nos fica ainda mais claro quanto expressam seus entendimentos sobre inclusão social relacionado-a a igualdade de oportunidades.

Talvez esses entendimentos contraditórios possam estar refletindo e contribuindo para um “esfacelamento” e perda de referência que vem atingindo a Comissão de Educação em relação aos educadores dessas escolas, como pudemos verificar durante as entrevistas. Esta comissão vem sofrendo boicotes em seus programas de formação continuada, tanto do atual Governo quanto dos gestores que estão à frente da Comissão de Educação.

Pudemos observar que na abordagem do assunto sobre a inclusão social, muitos dos professores entrevistados resistiram ou sentiram dificuldades em falar sobre a temática. Procuravam responder questionamentos sobre tal aspecto de forma bem rápida, ou então, após longos prólogos e momentos de reflexão. Essas “dificuldades” em falar sobre o assunto podem estar nos mostrando à falta de uma compreensão sobre o assunto. Sendo quase unânime a idéia de que esta temática está relacionada à oportunidade de acesso ao trabalho, juntamente com o entendimento de igualdade/desigualdade de oportunidades. Parece-nos que

o principal objetivo do FMMC - a inclusão social - e os entendimentos de inclusão social de seus educadores estão em falta de sintonia e possuem alguns desencontros. Nesse sentido, identificamos a urgente necessidade da promoção de um diálogo esclarecedor entre esta comissão e os demais educadores dessas escolas relativos aos objetivos gerais e específicos do trabalho educacional.

Outra questão de grande importância à Comissão de Educação do FMMC está na interação entre escola e comunidade. Esta Comissão entende que a escola deve estar atenta a realidade de seus educandos, onde a apropriação desta realidade é fundamental para que se possam realizar trabalhos destinados à superação, e ou, minimização dos problemas enfrentados por essa comunidade. Assim, a contextualização é identificada como aspecto mais plausível para atingir essa interação entre escola e comunidade.

Diante as análises dos dados averiguamos a mesma importância dada à contextualização pelos professores entrevistados, onde discutiremos a seguir como mais uma categoria emergente.

4.7 CONTEXTUALIZAÇÃO

A contextualização é uma temática que vem sendo muito discutida no meio educacional, principalmente a partir do momento que esta se tornou um eixo norteador de novas metodologias de ensino nos documentos oficiais da educação (DCNs, PCNs entre outros), mas que não exige a necessidade que a mesma tenha ainda de ser muito estudada e compreendida. A respeito do conceito de contextualização, as ambigüidades encontradas nesses documentos foram mencionadas no decorrer do terceiro capítulo, e como observamos, muito contribuíram para ampliar diferentes compreensões e formas de sua utilização em sala de aula.

A respeito do entendimento de contextualização, analisamos no capítulo anterior a importância dada pela Comissão de Educação do Maciço, a qual acredita que os processos de ensino conduzidos através desta possibilitam o aluno a intervir na realidade; entendimento este que se aproxima dos pressupostos de Paulo Freire. Entretanto, neste capítulo analisaremos a importância dada pelos professores de Química, Física e Biologia - participantes da investigação - os quais, adiantamos, compreendem a contextualização como um modo de trabalhar com a realidade do aluno e que dá significação ao ensino.

4.7.1 A Sub-categoria: Realidade

Para Freire a realidade “*não é só dado objetivo, o fato concreto, senão, também, a percepção que o homem tem dela*” (FREIRE, 1976, p.32). Em suas obras o autor trata a realidade de modo a ser lida e transformada, afirmando que:

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar (...). Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não **discirna** (...) isto também é assim nas forças sociais. (FREIRE, 1977, p.48)

Freire entende a realidade enquanto relações entre os sujeitos, os outros seres humanos e o contexto em que esses sujeitos vivem, sendo capazes de apreender a realidade e agirem sobre ela. Diferencia o ser humano dos outros sujeitos pela capacidade de responder aos desafios que a realidade impõe, onde a participação desses sujeitos no mundo e com o mundo não se processa de maneira isolada.

Diante da realidade (como Freire a expressa), identificamos que para alguns professores do Maciço a contextualização é voltada para o estudo da realidade do aluno, sua vivência, seu dia a dia; realidade esta que em alguns momentos parece não se aproximar àquela expressa pelo autor. Pois confere a esse processo, além de tomar consciência sobre a realidade vivida, a ação de transformá-la. Algumas das falas a seguir fundamentam essa nossa assertiva, pois afirmam que,

*“Trabalhar com contextualização é **trabalhar o dia a dia do aluno, a vida do aluno.** Os projetos que dizem trabalhar a contextualização devem estar voltados a **realidade que o aluno vive**” (P1)*

*“Fundamentar o que ensinamos em sala de aula com o que o aluno convive **em sua vida diária, aquilo que o interessa**” (P2)*

Outros professores ainda colocam que a contextualização deve partir do local onde o educando vive, sua comunidade, bairro, casa, rua.

*“ um ensino contextualizado parte do lugar onde mora o aluno, casa, rua, bairro. Deve **partir da vida do aluno para que possamos ampliá-la**. Buscando alargar suas **informações** que os alunos possuem.” (P6)*

Tal entendimento de contextualização verifica-se numa compreensão mais restrita à temática, onde a identifica partindo do meio que o sujeito vive com o objetivo de ampliar as informações aos mesmos. Parece aproximar-se de uma idéia generalizante de contexto, e, por conseguinte de contextualização, identificada na Proposta Curricular de Santa Catarina.

*“contextualização é quando trabalhamos com os alunos coisa que estão diretamente relacionadas **a vida deles, em família, na comunidade, e na sua vivencia**. Na biologia é fácil, pois vivemos falando de reciclagem, alimentação, meio ambiente, entre milhares de outros assuntos do dia a dia” (P7)*

Na fala identificada anteriormente verificamos como esses professores entendem o trabalho por meio da contextualização, onde o professor aponta ser fácil trabalhar a contextualização em sua disciplina, exemplificando através de temas que são trabalhados na escola. Na escola do professor P7, os planejamentos eram realizados bimestralmente, onde todos eram envolvidos por uma temática centralizadora, trabalhada durante todo o ano letivo, exemplificando no caso a alimentação. Essa temática era escolhida durante a primeira semana de planejamento da escola, onde realizam diagnósticos e avaliações referentes ao ano letivo anterior, e traçam metas para o ano letivo que inicia. As temáticas eram sugeridas pelos professores da unidade escolar e selecionadas perante votação de seus pares.

Quando participamos de uma reunião de planejamento da escola do professor P7 percebemos a participação crítica de seus colegas educadores diante de seus trabalhos. Os planejamentos eram realizados de forma coletiva, na presença de orientação e direção escolar, procuravam um entrelaçamento nas relações entre seus trabalhos com a temática da escola e também no relacionamento entre os conteúdos das diferentes disciplinas. O que nos chamou atenção foi a maneira pela qual se identificavam com os seus alunos, discutindo onde moravam, onde trabalhavam e como poderiam estar contribuindo para realizarem alguns trabalhos escolares, mediante o acesso as informações que tinham. Outro ponto interessante foi a autonomia que pareciam ter, com suas posturas ativas em relação a posicionamentos autoritários dos gestores da escola (onde trabalhava o professor P7) presentes nesses encontros. Contudo, não foi o que pudemos observar nas reuniões de planejamento das

demais instituições, onde o individualismo e a autoridade dos gestores foi bastante perceptível.

Em outro depoimento encontramos uma preocupação no que se refere ao trabalho com o contexto de interesse do aluno, e pudemos observar a relação que esses educadores fazem entre o trabalho com projetos e a contextualização no ensino.

*“(...) acho que é aquele projeto que é elaborado **a partir dos interesses** e realidades dos alunos né... É quando ministramos os conteúdos das grades curriculares, **partindo da realidade ou universo dos alunos...**” (P3)*

Mas, concepções equivocadas também foram percebidas quando na fala de um dos professores identificou-se um entendimento ingênuo sobre a contextualização: *“pois então, deve se trabalhar os assuntos que os alunos querem estudar”*(P5). E, esta visão equivocada de contextualização é examinada pelo próprio educador, que constata não ser o modo mais adequado de ensino. Demonstra uma contradição, no desenvolvimento de um trabalho considerado inovador, onde ao mesmo tempo defende a imposição e a rigidez sobre o que se deve ensinar aos alunos em sala de aula.

*“Isso não dá certo, pois se formos perguntar **o que os alunos querem estudar** vão dizer “nada”. Hoje a garotada não quer saber de estudar, temos que nos impor mais nas aulas e sermos mais rígido”*(P5)

*“A contextualização deve ser trabalhada através do **contexto de interesse do aluno**, verificando características de sua comunidade. Ensino contextualizado é aquele que mais se aproxima do contexto de vida do aluno”* (P4)

Assim, parece-nos não estar claro para muitos desses professores o significado de contextualização, pois enfatizam trabalhar o que é de interesse do aluno e caem em contradições como a acima discutida ou aquelas relativas a um contexto genérico. E, diante destas distintas posições é que se pode entender algumas das dificuldades que esses educadores possuem em trabalhar o contexto e suas diversidades:

“Mas acho difícil isso, pois nossos alunos possuem muitas diferenças, não recebemos uma única comunidade e tem muitas diferenças entre religião até ordem social. Como encontrar um assunto comum a todos com essa diversidade?? Daí acabamos dando só exemplos e pronto...”(P4)

Esse depoimento retrata a falta de compreensão sobre a temática, onde a diversidade é apontada como um pretexto para a não realização de um trabalho contextualizado.

Distintos entendimentos também são verificados entre esses educadores quando se busca discutir e identificar a contextualização como modo a dar significação ao ensino.

Nos documentos educacionais (PCNs e DCNs) analisados no terceiro capítulo verificamos como um dos conceitos apreendidos a contextualização, uma proposição a dar significação ao conhecimento escolar, maneira a qual busca a superação do distanciamento entre os conteúdos escolares e o conhecimento prévio dos educandos. Identificamos esta mesma compreensão da contextualização dada pelos professores entrevistados, tal como entendemos a emergência da subcategoria discutida a seguir.

4.7.2 Significação ao Ensino

A contextualização como fundamento ao processo de significação ao ensino é outro ponto que observamos em nossas análises, e que emergem nas falas dos educadores. Esta é considerada com certa importância por alguns professores entrevistados que entendem ser a contextualização um dos métodos que pode fazer com que seus alunos se interessem mais pelos estudos.

*“Bem, essa é uma questão que acho importante... eu acho que temos que dar **significado das nossas disciplinas** pra que o aluno possa se interessar por ela...”
(P1)*

*“Vejo que a preocupação em trabalhar a contextualização é **buscar dar sentido ao que o aluno está aprendendo**, não aprender por aprender, mas aprender para saber agir quando for necessário. Fundamental o que ensinamos em sala de aula com o que o aluno convive em sua vida diária” (P2)*

A este entendimento de significação possibilitada pelas falas dos professores, percebemos ainda a intenção de buscar motivação de seus alunos, auxiliando-os em seu aprendizado. Mas, como já constatamos, este mesmo entendimento foi examinado na análise dos documentos oficiais de orientação educacional discutidos no capítulo anterior.

Com os depoimentos pudemos examinar que para os envolvidos nesta investigação a contextualização acaba sendo um aspecto importante para o desenvolvimento de suas práticas, porém, seus diferentes entendimentos, variam desde a relação com a realidade do aluno até a significação aos conteúdos disciplinares. Verificamos com isso uma relativa falta de conhecimento, mais fundamentado, sobre o que venha a ser contextualização.

As entrevistas com os professores apontaram também aspectos relativos aos cursos de formação, proporcionado pelo Maciço, norteados pela proposta de aprendizagem mediante contextualização;

É, uma vez num curso que fiz no maciço. O orientador nos auxiliou a elaborarmos projetinhos assim com os alunos, mas foi muito rápido. Fazia em sala o que montávamos no curso (P4).

O Maciço já promoveu algum curso sobre isso, mas não tive como participar de todo o curso (P5).

Porém, a apreciação feita pelos professores investigados das formações organizadas e oferecidas pela Comissão de Educação pareceu não ser satisfatória, e alguns deles apresentaram desconfianças relativas às intenções políticas do Maciço. Este pode ser um indício da distância verificada entre as ações da Comissão de Educação do FMMC e sua base – os educadores das escolas.

Nesse sentido, convém recordar os tipos de contextualização apontados por Wartha e Alário (2005) e suas relações com os resultados das análises obtidas pelas entrevistas com os educadores. Pudemos constatar que dentre as três distintas concepções de contextualização apontadas por esses autores, contextualização como estratégia de ensino-aprendizagem (motivação); a contextualização como exemplificação de fatos (ilustração); e a contextualização como desenvolvimento de atitudes e valores (formação da cidadania), somente esta última não se fez presente no entendimento dos educadores entrevistados. Como também não se fez presente nos documentos educacionais analisados em nosso trabalho. Não obstante a isso, identificamos como a que mais se aproxima dos anunciados propósitos educacionais da Comissão de Educação do FMMC, dado que tal concepção (contextualização como desenvolvimento de atitudes e valores) é a que visa a formação de sujeitos críticos e com possibilidades de interferir e transformar a realidade em que vivem.

Porquanto, uma incompreensão, ou uma compreensão muito restrita do conceito de contextualização por parte dos professores entrevistados, pode afetar diretamente os processos de inclusão social tão almejado pela Comissão de Educação do FMMC e toda a comunidade que ali vive. Aspectos semelhantes serão encontrados nas análises ao entendimento da categoria interdisciplinaridade, e suas subcategorias como verificamos a seguir.

4.8 INTERDISCIPLINARIDADE

Já mencionamos anteriormente que a interdisciplinaridade é discutida muito antes de estarem presentes nos documentos oficiais da educação (DCNs, PCNs), e de estarem sendo veiculadas nas escolas e no meio acadêmico. Muitos autores até concordam que a este termo não é possível existir consensos, e que isso não inviabiliza a sua utilização como eixo ou princípio metodológico no meio educacional. Esses múltiplos entendimentos também são encontrados na literatura mesmo antes da promulgação dos documentos educacionais. As ambigüidades, controvérsias e contradições encontradas na literatura referente ao entendimento de interdisciplinaridade podem ser um dos motivos para a grande dificuldade e confusão entre os educadores, como constatamos em nossa investigação e discutiremos a seguir.

A análise do “corpus” das entrevistas expõe uma compreensão de interdisciplinaridade dos professores investigados como sendo uma metodologia de ensino, voltada a um determinado assunto, conteúdo ou tema, que deve ser abordado entre as diferentes disciplinas, e também frente a um planejamento em equipe, o que proporcionaria o envolvimento entre as disciplinas. Foi considerando tais evidências que estabelecemos as subcategorias, que passaremos a apresentar e discutir.

4.8.1 Interação entre as Disciplinas

Há um entendimento quase unânime entre os professores entrevistados sobre a interdisciplinaridade como sendo um trabalho em equipe e pautando um determinado princípio centralizador, e isto pode ser observado pelas falas a seguir:

“Várias disciplinas trabalhando um mesmo assunto...” (P1)

*“A interdisciplinaridade para mim é poder estar **trabalhando um assunto** que se intere do conhecimento **de várias áreas ao mesmo tempo...** Um professor buscando o conhecimento de outro para poder abrir caminhos para o entendimento de algumas coisas mais profundas. Trabalhar o conhecimento de maneira não superficial. Um grupo trocando seus conhecimentos, e esse grupo sendo os professores da turma e os alunos, por exemplo” (P2)*

*“ A interdisciplinaridade vejo como a possibilidade de **abordagem de um assunto ou conteúdo em outras disciplinas**” (P3)*

*“ Um assunto sendo **trabalhado em várias disciplinas ao mesmo tempo**” (P4)*

A este entendimento de interdisciplinaridade identificamos aproximações às idéias referentes de Japiassú (1976), quando identifica a colaboração e interação entre as disciplinas. Alguns professores ainda associam a preocupação com um possível excesso de trabalho sobre um determinado conteúdo ou assunto, o que, segundo os mesmos, poderia provocar dificuldades no processo de estudo;

*“Trabalhar um mesmo assunto com todas as disciplinas ao mesmo tempo deve ser complicado. Os “profes” devem **ter tempo pra organizar isso**, além de que **muitas disciplinas não se encaixam...**” (P1)*

A esse entendimento verificamos a necessidade que os educadores depositam na relação entre as diferentes disciplinas, como no caso do professor acima que pontua ser uma das dificuldades relativas ao trabalho interdisciplinar.

Dúvidas referentes aos trabalhos com enfoque na interdisciplinaridade também são observadas nas falas de alguns professores, onde apontam para a saturação dos assuntos:

*“interdisciplinaridade... Todos os professores devem ter interesse e participarem das reuniões de planejamento dos conteúdos para poderem saber do que os demais colegas estão trabalhando e poderem se interar e organizar os conteúdos de forma a todos falarem sobre um mesmo assunto ao mesmo tempo. Mas acho complicado isso, todos falarem sobre um único assunto em suas aulas... **deve saturar os alunos...** (...)”(P4)*

“O negócio agora é ser interdisciplinar, todos falarem do mesmo assunto ao mesmo tempo né... só que pro aluno deve ser super chato, todo mundo falando de um assunto só... e os conteúdos pro vestibular onde ficam?”(P5)

Neste último depoimento, verificamos uma preocupação do professor perante os conteúdos ministrados para vestibular, um tradicionalismo ainda muito forte nos professores do ensino médio.

Ao perguntarmos como esses profissionais da educação trabalham a questão da interdisciplinaridade verificamos, através de exemplos, algumas concepções ainda confusas entre o que é e o como desenvolvê-la:

“... acho que buscando um assunto que possibilite as várias disciplinas participarem ao mesmo tempo e desenvolvendo cada uma o seu conteúdo específico” (P3)

“pra mim são temas trabalhados por professores de todas as disciplinas em uma mesma turma, por exemplo... reciclagem, daí todos falam da reciclagem e aí vai...” (P5)

“é uma questão que abrange todas as matérias falando de todos os assunto possíveis, em todas as áreas não é?”(P6)

Outra concepção do que vem a ser interdisciplinaridade diz respeito ao seu desenvolvimento, e apareceu na preocupação de professores no respeito a fragmentação entre os conteúdos:

“ fiz essa articulação entre a disciplina dela e a minha, tentando evitar a fragmentação dos conteúdos” (P6)

O fragmento parece reforçar a compreensão já desenvolvida por Japiassú (1976), que entende a interdisciplinaridade como uma forma de saber contra o saber fragmentado.

Já o entendimento de interdisciplinaridade sendo derivado do trabalho desenvolvido por várias disciplinas ao mesmo tempo, e sendo fruto de um trabalho coletivo no meio escolar, os professores centraram específica atenção ao planejamento, como expresso pelo professor P7:

“ Várias áreas falando de um assunto aos alunos(...) temos que planejar e escolher o assunto em questão” (P7)

4.8.2 O Planejamento

Quando se fala em planejamento pedagógico alguns educadores ainda trazem a idéia de preenchimento de fichários burocráticos, adversos e com datas previstas para entrega na orientação escolar. Documentos que muitas vezes ficam arquivados em gavetas de armários da escola, somente fazendo parte de uma burocratização da instituição. Infelizmente em muitas escolas esse entendimento ainda é vivenciado.

Todavia, o que constatamos durante o processo investigativo nas escolas do Maciço foi que as mesmas fazem um único planejamento, traçando em documentos apenas os conteúdos que deverão ser ministrados durante o período letivo, sem nem mesmo conhecer a realidade que encontrarão em sala de aula. E isto expressa uma compreensão a respeito do planejamento muito contrária ao que entendemos, pois o consideramos como o principal instrumento do trabalho do educador. É através dele que o educador reflete sobre suas ações, é um momento de pensar e refletir sobre o melhor modo de agir e como agimos. E tal importância ao planejamento foi muito evidenciada pelos professores que participaram de nossa investigação, principalmente no que diz respeito a sua necessidade em trabalhos interdisciplinares, como se pode evidenciar pelos depoimentos abaixo:

“um projeto interdisciplinar deve ser planejado e trabalhado com todos os professores” (P1)

“ O planejamento tem que vir em primeiro lugar” (P2)

“Todos os professores devem ter interesse e participarem das reuniões de planejamento dos conteúdos para poderem saber do que os demais colegas estão trabalhando e poderem se interar e organizar os conteúdos de forma a todos falarem sobre um mesmo assunto ao mesmo tempo” (P4)

Contudo o que também pudemos verificar com algumas falas sobre tal aspecto é que isso implica num trabalho considerado coletivo, onde recordamos Fazenda (1995) afirmando que a interdisciplinaridade exige um engajamento pessoal de cada indivíduo, onde observamos ser ainda muito falho nas escolas do Maciço:

“No dia de planejamento tem gente que já vem com tudo pronto... isso pra mim não é planejar não, ainda mais sendo interdisciplinar como você esta me dizendo” (P1)

“Os professores daqui não são muito de planejamento comunitário não, já possuem tudo pronto. Às vezes conseguimos fazer alguma relação com algum conteúdo de outra disciplina, mas não é muito comum” (P7)

Entendemos que toda e qualquer atividade pedagógica deve ser planejada antes de colocada em prática. O planejamento também é um meio de se evitar as improvisações, portanto planejar significa refletir, observar o já praticado, os resultados e modificá-los se necessário. Freire (1996) já afirmava que a *“reflexão crítica sobre a prática”* é o momento fundamental do trabalho do educador. *“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”*(p. 39).

Com as entrevistas pudemos constatar algumas contradições entre os documentos de algumas escolas e o conhecimento sobre tais documentos entre os professores que nelas atuam. Ao perguntarmos como eram realizados os planejamentos interdisciplinares da escola a um professor, verificando antes o que dizia o PPP da escola, este se mostrou surpreso,

“Planejamento interdisciplinar, ta isso lá é... No papel é tudo lindo né... Bem... Nesses tempos que estou aqui, o que vejo é cada um por si” (P1)

Esse é somente um exemplo do constatado em relação para com a falta de conhecimento dos documentos escolares, como o PPP. Que se expressa também no entendimento da importância dada ao trabalho individual, independentemente do planejamento coletivo da escola, algo bastante comprometedor.

“Depois cada um vai pra sua sala de aula e faz o que bem entende. Tem uns “profes” que organizam algumas coisa sim, mas entre eles...” (P1)

Diante a fala acima e de outras desse mesmo professor (P1) é possível encontrar algumas contradições, onde no primeiro momento afirma que os professores realizam trabalhos individualizados e num segundo momento, aponta para o trabalho coletivo que alguns professores executam ao desenvolverem a interdisciplinaridade.

Contudo, durante o processo de análise dos dados há também o destaque proporcionado por algumas falas que enfatizam a importância dada ao planejamento.

*“Todos os professores devem ter interesse e **participarem** das reuniões de planejamento dos conteúdos para poderem saber do que os demais colegas estão trabalhando e poderem **se interar e organizar** os conteúdos de forma a todos falarem sobre um mesmo assunto ao mesmo tempo”.* (P4)

Apesar da concepção de interdisciplinaridade vinculada ao trabalho de um único assunto, a importância da participação de todos os educadores durante o planejamento é importante e bem identificada, onde segundo os entrevistados o educador pode se interar dos trabalhos que estão sendo realizados na escola e por seus pares. Esta interação proporciona condições ao desenvolvimento e organização de trabalhos coletivos, mesmo que isso seja um modo simplista de como estes educadores entendem que sejam os trabalhos interdisciplinares.

Várias são as contradições e limitações encontradas no entendimento de interdisciplinaridade entre esses educadores entrevistados, por exemplo, quando os mesmos expressam um entendimento que a aproxima de uma função de prática metodológica. Este conflito não é fato exclusivo entre os professores dessas escolas, porém, como já analisamos no terceiro capítulo, esta é uma temática ainda muito complexa e sem um entendimento único, como já apontado por Jantsch e Bianchetti, (1995). Assim, a visão interdisciplinar desses professores entrevistados não é muito próxima ao entendimento de interdisciplinaridade do Fórum do Maciço, como já verificamos anteriormente, pois este ressalta a interdisciplinaridade como sendo um processo de visualização do todo, que serve para evitar a fragmentação, e é desenvolvida por meio de uma ação coletiva.

Constatamos também, durante as análises do “corpus” de investigação que esses dois enfoques acima analisados – contextualização e interdisciplinaridade – são relacionados pelos professores entrevistados como estando relacionados aos Projetos de Ensino de suas escolas, enfatizando como mais uma categoria que iniciaremos discussão.

4.9 PROJETOS DE ENSINO

Nas atuais relações entre a escola, os sujeitos e a sociedade são possíveis observar Projetos de Ensino apresentados como meio de propiciar um ensino com conhecimentos globalizados e que abrem espaços para trabalhos para além das delimitações das disciplinas escolares, que valorizam os saberes dos alunos e oportunizam um processo de aprendizado mútuo, através de um ensino mais significativo aos alunos, e que ainda têm por objetivo o

fortalecimento da função social da escola. Alguns depoimentos expressam, ainda que difusamente, tal compreensão:

*“Atualmente muito se fala em trabalhos desenvolvidos através de projetos... **É uma forte tendência nas escolas** e existem projetos de todos os tipos, aqui mesmo vejo isso acontecer... Espero que não seja uma fase nas escolas, pois podemos trabalhar várias vertentes”.*(P2)

*“Vejo que o ensino por projetos vem sendo mais realizado nas escolas de uns anos pra cá. Vejo que **é uma tendência** que esta em fase de crescimento...”*(P4)

Nas escolas do FMMC constatamos a presença de trabalhos com Projetos, e que em nosso trabalho os denominamos como Projetos de Ensino, já que esses educadores não especificam os tipos de projetos desenvolvidos nas escolas, ainda que salientem como uma tendência crescente nessas escolas.

Entendemos que um projeto de ensino deve ser planejado de forma a delinear o que se pretende fazer, onde se pretende chegar e como será realizado. Quanto mais detalhado for o planejamento de um projeto, maiores condições os educadores terão em prever fatos e evitarem imprevistos, ainda que isso faça parte do processo educativo. E que não há receitas que garantam a ocorrência de um projeto de ensino sem percalços. Mas se este estiver bem estruturado, será mais fácil tratar os acontecimentos. Desta forma identificamos o planejamento como principal instrumento para um promissor Projeto de Ensino, principalmente quando os professores desta investigação identificam a importância do planejamento para os trabalhos interdisciplinares.

No entanto, apesar de identificarmos a presença de trabalhos por meio de Projetos de Ensino nas escolas do FMMC, várias são as questões que aparecem como argumentos que delimitam esses trabalhos entre os educadores dessas escolas. Um dos aspectos positivos que pudemos observar nessa questão diz respeito à integração entre educadores e educandos. Mas o que constatamos e é muito preocupante foram argumentações justificando os motivos pelos quais os professores entrevistados, em sua maioria, não executam trabalhos com Projetos de Ensino. Nesse sentido, o tempo e a preocupação com os conteúdos foram as principais justificativas (as discutiremos mais a seguir). Outro fato marcante sobre a temática dos Projetos de Ensino é a descrença que esses educadores possuem perante tais projetos, dado que consideram que estes não estão de acordo com os princípios do FMMC, especialmente devido a questão da inclusão social.

“Essa questão é bem delicada né... Sei que existem projetos trabalhados pelo maciço que visam realmente a inclusão social, mas só sei da existência quando temos reunião e nos é informado. Mas os projetos que desenvolvemos na sala de aula não é tão amplo assim não, ainda esta longe da inclusão social dos alunos” (P2)

4.9.1 A Integração

As considerações positivas apontadas durante as entrevistas frente aos Projetos de Ensino relacionaram-se a questão da ênfase a necessidade de integração entre educadores e educandos, principalmente em relação aos alunos do Ensino Médio, considerados mais autônomos pelos professores.

*“As facilidades é que no ensino médio os alunos são mais autônomos aos trabalhos em equipe, geralmente dividimos as tarefas para podermos não perder tempo e existe uma **maior interação entre eu e os aluno**”.(P2)*

Parecendo eximir uma idéia de participação, essa integração entre alunos e professores também pode expressar no interesse e na possibilidade de melhorar o interesse por parte dos alunos nas disciplinas, promovendo um envolvimento mais expressivo entre alunos e professores.

*“durante a sua aplicação sempre acontece **uma aproximação dos alunos com o professor e também com a disciplina**, o que vem a facilitar a aprendizagem né...”(P3)*

As falas também expressam preocupações de alguns professores no que diz respeito à aprendizagem do aluno, onde passam a acreditar que o trabalho por meio de projetos possam ajudá-los na aprendizagem. Ressalvam, reforçando o interesse e o reconhecimento pelos Projetos de Ensino, que se angustiam diante da falta de comprometimento de algumas dessas escolas com os trabalhos por meio destes:

“As facilidades ficaram por conta da turma de terceiro ano que o desenvolveu com um pouco de entusiasmo. Poderia ter sido bem melhor, não houve comprometimento da escola com um todo” (P3)

Também foram identificadas contradições nas falas diante a algumas atividades desenvolvidas nos Projetos de Ensino nas escolas e as preocupações educacionais expressas pela Comissão de Educação do FMMC. A falta de compromisso evidenciada na fala do professor acima referido, não vai de encontro com o que essa Comissão espera das escolas, isto é, há aqui uma lacuna entre os trabalhos dos educadores dessas escolas e os objetivos do próprio FMMC.

Além dessa falta de comprometimento da escola, identificada por um dos professores entrevistados, que acrescente ainda a falta de compromisso e interesse da comunidade diante os trabalhos educacionais realizados pelas escolas.

“A comunidade é que demonstra pouco interesse em todos os segmentos da escola. A comunidade ainda está longe da escola né..”(P3)

Sem o envolvimento da comunidade os trabalhos promovidos pelas escolas podem deixar de ter valor a ele creditado diante dos próprios objetivos da comunidade, como por exemplo, o da inclusão social, defendido pelas comunidades do Maciço do Morro da Cruz.

Outro aspecto que se destacou no desenvolvimento das análises das entrevistas foi a preocupação com os conteúdos disciplinares e sua presença nos trabalhos com Projetos de Ensino.

“no projeto, o conteúdo vai sendo trabalhado de forma diferente e sempre partindo de um contexto maior né, e mais abrangente, onde todos estão envolvidos... (P3)

Nesta fala observamos o entendimento que os conteúdos podem ser trabalhados de forma diferenciada e que isto é proporcionado pelos Projetos de Ensino, os quais são neles trabalhos ou abordados de modo abrangente, envolvendo todos os sujeitos. Por outro lado, outras preocupações envolvendo os conteúdos também tiveram mais destaques e foram relacionados nas dificuldades em trabalhá-los dentro dos Projetos de Ensino, como discutiremos na categoria a seguir.

4.9.2 Os Conteúdos

As preocupações com os conteúdos ainda são muito presente nas escolas do Maciço, e se expressam na defesa de um ensino conteudista. Existem professores que, estão ainda muito presos a uma prática docente centrada num ensino baseado na mera transmissão de informações, e entende o trabalho por Projetos de Ensino como uma fuga dessas responsabilidades e incumbência dos professores,

“ uma vez num curso que fiz no maciço(...) o orientador nos auxiliou a elaborarmos projetinhos com os alunos, mas foi muito rápido. Fazia em sala o que montávamos no curso. Não gostei muito não, pois achei matação de conteúdo, perdi muito tempo e tive que acelerar depois pra dar conta dos conteúdos”(P4)

Em observações realizadas durante as análises ainda foi possível constatar confusões relacionadas pelos professores aos trabalhos com Projetos de Ensino, uma delas, e a mais grave, entende que esses Projetos não trabalham com conteúdos disciplinares. Esta incompreensão, relativa aos trabalhos com Projetos de Ensino, identificam possíveis crenças que apontam que os alunos nada aprendem, e está relacionando a aprendizagem a simples transmissão de conteúdos, bem como ao fato de que os mesmos nada podem aprender, pois não há a presença de conteúdos a serem ensinados,

“Os professores que trabalham com projetos estão fugindo do conteúdo, ouço muito falar de professores novos que se dizem desapegados ao conteúdo, e que o importante é o aluno a aprender. Mas se não tiver conteúdo como o aluno vai aprender, aprender o que?”(P5)

Ainda nas palavras desse mesmo professor (P5) existe a preocupação com o tempo de aula e os conteúdos que sua disciplina deve trabalhar. Fica assim evidente que para este professor, os conteúdos disciplinares são o norte de suas práticas em sala de aula, e não faz uma reflexão sobre os conteúdos e suas implicações no contexto de seus alunos, limitando-se a preocupação com a quantidade e não com a qualidade na aprendizagem,

“acho esse negócio de projetos uma fuga do conteúdo. Tiraram nosso tempo de aula, e como antes já era difícil dar todo conteúdo, agora ficou impossível.”(P5)

Parece-nos que para esse professor o “todo conteúdo” esta vinculado diretamente aos planos de ensino tradicionais, onde se listam conteúdos disciplinares de modo aleatórios, provindos de índices de livros didáticos. Fato este constatado dado que muitos professores ainda fazem uso dos conteúdos apontados nos livros, e que são impossíveis de serem (todos) trabalhados linearmente perante um ensino que visa a contextualização e a interdisciplinaridade. A argumentação mais evidenciada durante os relatos as dificuldades que os professores encontram em trabalhar com Projetos de Ensino foi o fator tempo, aspecto que recebeu unanimidade nas entrevistas.

4.9.3 A Variável “Tempo”

Diante das dificuldades levantadas pelos professores participantes com relação ao trabalho com os Projetos de Ensino, foi possível constatar que sua maioria não o realiza devido a variável “tempo”. Apesar dos problemas mais ferais enfrentados atualmente pela educação derivados do descompromisso do poder público, como a falta de incentivo e os baixos salários - que fazem os professores trabalharem quase que 24 horas diárias para sua sobrevivência -, é interessante perceber a justificativa de muitos docentes que apontam para a falta de tempo como um dos maiores motivos para o exercício de práticas ou trabalhos inovadores na área educacional. Que em tal aspecto (a falta de tempo) foi uma das principais argumentações para o não desenvolvimento de Projetos de Ensino em escolas do Maciço.

*“Pra trabalhar com projetos **temos que ter tempo, coisa que não temos...** e deve existir um comprometimento dos professores que trabalham com isso”(P1)*

*“Vejo que muitos dos meus colegas professores não trabalham, ou não aceitam trabalhar com projetos por **não terem tempo** para tal” (P2)*

Paulo Freire nos dizia que o tempo é poder de acumulação, detenção, retificação por meio da dominação política e principalmente meio de transformação social *“Pois o tempo somos nós com nossas incompletudes”* (FREIRE, 2000).

Mesmo aqueles professores que desenvolvem e acreditam na realização de trabalhos através de Projetos de Ensino, identificam a variável tempo como sendo o principal entrave ao andamento desses projetos, associando a isso a questão da falta de parcerias,

“Procuro desenvolver alguns projetos sim, mas encontro muita dificuldade em estar compartilhando esse projetos com os demais colegas, os que se interessam não tem tempo, os que tem tempo não tem interesse dizendo dar trabalho e não ganham pra isso” (P2)

*“para se trabalhar com projetos, vejo que **deve se ter tempo e interesse**, não temos tempo para nos dedicarmos aos projetos, onde somente nos cursos de formação fazemos alguma coisa pra mostrar serviço” (P4)*

Mas em algumas falas observamos que não é somente a variável tempo a inibidora de trabalhos com Projetos nas escolas do Maciço, onde a isto se associa a falta de conhecimento, como destacado nas falas de alguns professores.

“Legal pra quem tem tempo e sabe trabalhar com isso.” (P6)

*“Apesar de falarem muito sobre o assunto, **não existe tempo nem preparo para isso**” (P7)*

Nessas falas ainda é possível encontrar contradições entre as informações que verificamos nos princípios educacionais do FMMC, na qual a Comissão de Educação diz preparar os professores através de cursos de formação para a execução de trabalhos por meio de Projetos. Como também, encontramos contradições nas falas dos próprios professores que apontam a promoção de cursos de formação para este fim pelo FMMC.

Esses contra-sensos podem ser interpretados como sendo motivados pelo fato de que muitos professores, não se sentem integrantes na Comissão de Educação, e sentem-se excluídos dos trabalhos do FMMC, como já havíamos mencionado em momentos anteriores de nossa exposição. Outro indicio pode estar sendo relacionado a falta de qualidade nesses cursos, propostos por essa Comissão, não indo ao encontro das verdadeiras necessidades desses professores.

A esses fatores, somam-se a descrença nos trabalhos da Comissão de Educação e nos princípios do FMMC, onde podemos constatar - pelas falas desses professores - a inexistência de elos orgânicos e permanentes entre os objetivos educacionais do FMMC e os trabalhos desenvolvidos nas escolas vinculadas a esse Fórum.

4.9.4 A Descrença na Inclusão Social através de Processos Educativos

Como já mencionado, o principal objetivo do FMMC está no princípio da inclusão social de seus moradores. Inclusão esta que entendem como sinônimo de qualidade de vida, lutando junto a seus pares por melhores condições de moradia, saúde, educação e participação na sociedade. Acreditam que a educação é o principal caminho para se chegar à inclusão social.

As entrevistas possibilitaram perceber a existência de uma distancia muito grande entre os trabalhos desenvolvidos nas escolas e aqueles objetivos defendidos pelo FMMC, como por exemplo, na fala do professor P1,

“Não consigo identificar relação entre os projetos desenvolvidos nas salas de aula com a inclusão social, não consigo imaginar como um projeto desses poderia ser realizado de jeito que inclua socialmente um aluno na nossa sociedade”(P1)

Alguns professores consideram a relação entre inclusão social e seus trabalhos pedagógicos uma questão muito delicada e pouco compreendida. Apontam que os projetos comunitários (Projeto Aroeira, Projeto Travessia, entre outros) desenvolvidos nas comunidades do Maciço são projetos realmente inclusivos, mas quando se trata dos projetos das escolas esses, os consideram “ilusórios”, que subestimariam a complexidade da questão da inclusão social.

“Essa questão é bem delicada né... Sei que existem projetos trabalhados pelo maciço que visam realmente a inclusão social, mas só sei da existência quando temos reunião e nos é informado. Mas os projetos que desenvolvemos na sala de aula não é tão amplo assim não, ainda esta longe da inclusão social dos alunos” (P2)

“ Não vejo muita ligação entre os projetos da escola e a inclusão social, vejo sim uma distancia muito grande. Os projetos desenvolvidos pelo maciço fora da escola é que tem alguma coisa mais a ver, pois trabalham com drogados, alunos que querem começar a trabalhar, entre outros” (P4)

Outros professores também indicam a existência de grandes lacunas entre os projetos das escolas e o objetivo da inclusão social, almejada pela Comissão de Educação do FMMC.

“ os poucos projetos que ouvi falar aqui na escola podem até serem interdisciplinar e trabalharem com a contextualização. Mas estão anos luz longe de ser capazes de incluir alguém socialmente” (P6)

“Nenhuma. Não identifico relação entre os projetos da escola e a inclusão social” (P5)

Alguns desses educadores, além de não relacionarem os trabalhos das escolas com os objetivos de inclusão social do Maciço, identificam que os próprios alunos não se esforçam para estudar, contribuindo para sua própria exclusão na sociedade.

“ não identifico esses projetos incluindo os alunos, pois eles não querem estudar, eles mesmos se excluem da sociedade” (P4)

Este professor coloca os próprios alunos como responsáveis por suas relações na sociedade, onde o interesse nos estudos e na aquisição de conhecimentos deveria partir deles próprios. Até mesmo a inclusão no mercado de trabalho é identificada como um objetivo pretensioso no quesito inclusão por meio de Projetos de Ensino.

“Incluir socialmente um aluno dentro da sociedade como um todo, principalmente no mercado de trabalho é pretensão muito grande. O Maciço pode até ter alguns projetos desse sentido ou com essa intenção, mas não os aqui da escola” (P6)

È muita empáfia. Não vejo nenhuma relação não. Ta muito distante de incluir algum aluno na sociedade. (P7)

Contraditoriamente, alguns professores (como no caso o professor P7) - dentre os entrevistados – apesar de identificarem como uma empáfia dizer que os Projetos das escolas incluam algum aluno na sociedade confiando que os Projetos desenvolvidos nessas escolas podem auxiliar na inclusão social de seus alunos. Porém, admitem que a preparação do professor para este tipo de trabalho é fundamental. O que implica reconhecer que ainda não estão ou foram preparados para tal.

“Sim, pois podemos fazer um projeto já possibilitando esta inclusão, basta que o professor esteja preparado para tal não é mesmo!?!?...” (P3)

“Sim. Mas tem que ter uma equipe preparada e disposta a trabalhar, porque dá trabalho” (P7)

Fica evidenciado que os professores apontaram questões referentes a uma formação voltada especificamente aos trabalhos com projetos. E, como referencia a formação realizada pela Comissão de Educação do Maciço para atuarem com Projetos de Ensino, ainda que a questionem, identificando a necessidade de mais e melhor preparação para eles, professores.

“Falta mais compromisso com a formação dos professores, é absurdo as coisas que ouço os professores fazerem e falarem, tudo por falta de capacitação” (P2)

Afirmam a falta de capacitação como um argumento ou justificativa para a não realização de trabalhos com Projetos,

“ Vejo que muitos dos meus colegas professores não trabalham, ou não aceitam trabalhar com projetos por não terem tempo para tal, mas no fundo acho que a falta de conhecimento é o mais agravante” (P2)

Assim, como podemos verificar na fala do professor P2, incluem a argumentação do “tempo” como uma válvula de escape aos trabalhos com Projetos de Ensino, mas esse argumento parece esconder o verdadeiro motivo, isto é, a falta de qualificação.

Há professores que admitem não ter o conhecimento necessário para desenvolverem trabalhos desse tipo, mas apontam suas dificuldades e/ou identificando que ainda estão em processo de aprendizagem.

“ Ainda estou aprendendo com os projetos, hoje sei que devem ter objetivos, e serem planejados, mas no começo fazia qualquer trabalho e dizia que era projeto. É o que vejo acontecer na escola, qualquer trabalho vira projeto” (P2)

“ Tenho dificuldades em elaborar um projeto, preciso aprender mais sobre este assunto e principalmente tentar convencer a escola a se envolver também, bem como os outros professores” (P3)

“Não me sinto preparada pra trabalhar com projetos, acho muito complexo esse negócio de ficar montando as justificativas do projeto, os objetivos geral, específico, fazer com que o aluno trabalhe, pesquise” (P4)

Assim, verificamos que a falta de conhecimento entre os professores é um dos fortes motivos que acaba igualando qualquer trabalho escolar como se fosse um Projeto de Ensino. Como dissemos anteriormente, os professores do Maciço não especificam que tipos de projetos trabalham, mesmo porque parecem possuírem enormes dificuldades conceituais ou conhecimentos específicos para fazerem tal diferenciação. Além do mais, muitas vezes tais dificuldades fazem com que seus trabalhos fiquem restritos a escola ou a sala de aula.

Percebemos a necessidade de uma formação específica para trabalhos com Projetos de Ensino, mas primeiramente, esses educadores precisam se identificar com os propósitos últimos do Maciço. Essa falta de identificação com os princípios do FMMC, como também com a Comissão de Educação, acabam gerando distanciamentos e contraposições pouco salutares ao que ambas as partes defendem em termos de pressupostos educacionais. Como os professores podem trabalhar as propostas da Comissão de Educação, sem acreditarem no que esta Comissão executa ou propõe? Mas será que todos sabem realmente o que Comissão propõe? Como podem promover trabalhos com os mesmos objetivos do FMMC se não se identificam como fazendo parte deste Fórum?

Apesar de assumirem que conhecem os projetos elaborados e em desenvolvimento pelo Fórum junto às comunidades do Maciço, em nossa pesquisa não conseguimos identificar junto a esses professores a existência de proximidades entre os trabalhos realizados nas escolas e os propostos pelo FMMC. O que esta faltando? O que podemos fazer na promoção de uma maior aproximação entre esses professores e o Fórum? Será somente a falta de capacitação, como colocam os professores? O que se pode fazer para minimizar este distanciamento percebido, aumentando o diálogo entre escola e comunidade?

Ficou evidente em nossa pesquisa que existe uma grande falta de comunicação entre os educadores, a Comissão de Educação e principalmente a comunidade do Maciço. Numa proposta educacional orientada por uma educação emancipatória, como a defendida por Paulo Freire (1977), se necessita estar fundamentada no diálogo como uma categoria central de seu projeto pedagógico, crítico e participativo. Tal intencionalidade parece provocar momentos futuros mais esperançosos, como verificamos na fala de um dos professores.

“Se essa pesquisa puder contribuir na luta pela melhoria na capacitação dos professores será de grande valia”(P2)

Paulo Freire já afirmava que através do diálogo podemos visualizar mudanças no mundo e em nossa existência na sociedade, e que isto é algo em construção, um processo, em torno da realidade “inacabada” e em constante “transformação” (FREIRE, 1977).

Nossos apontamentos identificam a existência de incompreensões sobre os trabalhos do FMMC, e da Comissão de Educação, entre os professores participantes da pesquisa. Além disso, através das análises aos PPPs das escolas, não encontramos nenhuma identificação de que estas convivem com os princípios educacionais do FMMC, às vezes com a argumentação de que estes documentos estão em constante revisão e reformulação. Esses fatos demonstram grande vazio ou distanciamento entre as escolas e a Comissão de Educação, cuja superação passa pelo diálogo como um dos elos que faltam a esta (re) aproximação tão estimada. É difícil e pouco aceitável que essa organização, fruto de movimentos sociais que lutam por uma sociedade mais justa e participativa, venha a esmorecer diante suas concepções políticas e educacionais, seja por desconhecimento ou pela falta de diálogo entre os educadores, a comunidade e as lideranças do FMMC.

Aproximamos essas dificuldades ao que Freire identifica como “situações-limites”, compostas por incoerências que envolvem os sujeitos e as “situações-limites” em si, que podem produzir sensações de fracasso ao que lhes envolve, mas, como o autor mesmo afirma “*não são as situações-limites, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança*” (FREIRE, 1977, p.91).

Tais constatações em vez de nos desanimar, pelo contrário nos incentivam – como educadora-pesquisadora - na promoção de propostas de estudo a esses educadores. Estudos delineados nos princípios da dialogicidade, da conscientização, da participação e da ação para a transformação de uma sociedade que luta em prol de emancipação, sua inclusão na sociedade pelo exercício à cidadania. E, como Freire mesmo afirma:

“O papel fundamental dos que estão comprometidos numa ação cultural para a conscientização não é propriamente falar sobre como construir a idéia libertadora, mas convidar os homens a captar com seu espírito a verdade de sua própria realidade” (FREIRE, 1980, p.91).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gadotti (2000) já dizia que na sociedade em que estamos vivendo - “sociedade da informação” - a escola deve ser a “bússola” para navegarmos no “mar do conhecimento”, buscando a superação do utilitarismo e oferecendo informações que favorecem resultados. Para o autor a escola,

Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral. O que significa servir de bússola? Significa orientar criticamente, sobretudo as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer. (GADOTTI, 2000, p.123)

Nas últimas décadas a escola pública promoveu e se envolveu em muitas lutas, principalmente pela melhoria de sua qualidade e pela construção de uma sociedade menos excludente, e contou para isso com a participação de muitos de seus membros e da grande parcela da sociedade, e foi nesse processo de luta que emergiu o Fórum do Maciço do Morro da Cruz. Fruto desta organização popular é que surge a Comissão de Educação do Maciço do Morro da Cruz, tendo a frente escolas dessa região com objetivos de promover as lutas por melhores condições de educação à seus jovens e em prol da inclusão social.

O propósito de nossa pesquisa foi identificar e discutir os elementos teórico-metodológicos presentes nos Projetos de Ensino das escolas pertencentes a este Fórum, e que poderiam indicar formas de promover a inclusão social de seus alunos. Os dados obtidos nas análises dos documentos da Comissão de Educação como também as entrevistas com os professores nos permitiram algumas conclusões pouco animadoras.

A investigação nos forneceu elementos que de certa forma confirmam nossa hipótese de pesquisa, ou seja, de que os Projetos de Ensino estavam muito distantes de conduzir os alunos a processos ou formas de inclusão social. Tal afirmação evidenciada confirmou-se diante dos dados e pelas análises dos mesmos, principalmente ficou evidente pela compreensão, muitas vezes contraditórias e com várias lacunas, que os participantes entrevistados tiveram sobre as questões envolvendo a inclusão social, a contextualização, a interdisciplinaridade e sobre os próprios Projetos de Ensino.

No tocante ao entendimento sobre inclusão social, as análises apontaram para um entendimento no sentido de “igualdade/desigualdade de oportunidades”. Tal entendimento aproxima-se do ideário da “qualidade de vida”, expresso pela Comissão de Educação do

FMMC, que visa o acesso a saúde, moradia, trabalho e principalmente o acesso a educação. Contudo, para a Comissão, a educação deve ser o caminho principal ao acesso a uma melhor qualidade de vida, entendimento que destoa da maioria dos educadores entrevistados. Estes apontam que a educação é um dos fundamentos ou alicerces, mas não o caminho para se alcançar a inclusão social.

Outro aspecto averiguado relativo ao conceito de inclusão social refere-se ao entendimento de alguns professores sobre inclusão social como sendo sinônimo de acesso ao ensino aos portadores de necessidades especiais, portanto, algo que expressa uma discussão pouco esclarecida no meio educacional.

Diante esses diferentes conceitos e entendimentos sobre inclusão social que emergiram de nossa investigação junto aos documentos e educadores do FMMC, reafirmamos que para nós tal conceito, que no fundo também expressa um objetivo geral dos processos educativos, está direcionado ao exercício da cidadania e a garantia dos direitos do cidadão. Cidadania que entendida como o conjunto de todos os direitos fundamentais do ser humano de forma a atingir a coletividade dos indivíduos, independente de sua classe. Entre os direitos fundamentais devem estar presentes as condições necessárias para uma vida digna, tanto do ponto de vista material incluindo saúde, educação, trabalho, transporte etc., como do ponto de vista da liberdade de pensar e de se expressar (MARTINS, 2000).

Entretanto, percebemos que para uma prática educacional inovadora deve ter condições reais de concretização da formação do cidadão, conscientizando o sujeito de sua potencialidade de ação transformadora, estimulando os jovens na educação formal, e em especial na formação de sujeitos conscientes de seu papel de cidadão na construção de “espaços democráticos” legitimando sua participação na sociedade a qual faz parte.

Já com relação às concepções de contextualização, apresentadas tanto pela Comissão de Educação quanto pelos professores entrevistados, constatamos um entendimento ligado a um trabalho voltado a realidade do aluno e em busca de uma significação ao ensino. Porém, tratando-se de realidade do aluno, fica ainda pouco claro o que entendem constituir tal realidade, pois parece ainda faltar a esses professores um significativo conhecimento desta realidade. Será que esses educadores estão conscientes de que tipo de realidade falam? Não é o que nos pareceu diante das análises, onde alguns desses entendimentos parecem distanciar-se da realidade vivida por seus educandos, realidade esta do contexto histórico, econômico, social e até mesmo afetivo. Nesse sentido, concordamos com Freire (1977) que afirma ser impossível que a “leitura da realidade” seja um esforço intelectual que uns fazem e transmitem a outros. A leitura da realidade é uma construção coletiva, implicando na

participação daqueles que fazem parte dela através de suas interpretações em relação ao mundo em que vivem. Assim, a falta da conscientização entre esses educadores sobre a realidade social de seus alunos acaba afetando e comprometendo as suas práticas docentes, pelo menos na perspectiva emancipatória e democrática que o FMMC almeja.

Dessa forma, o entendimento de contextualização que constatamos existir entre os educadores situa-se na interação entre os saberes escolares e os saberes pré-existentes dos sujeitos provocados, interação esta que em certa medida é possibilitada por meio de problematizações e visa romper o senso comum, induzindo à necessidade de se buscar novas respostas. Isto parece corroborar com o que Wartha e Alário (2005) concluíram ao averiguar sobre as diferentes concepções e entendimentos de contextualização na pesquisa que desenvolveram junto a alguns livros didáticos de Química. Nela houve a preponderância de entendimentos mais voltados a tomar a contextualização como exemplificação do cotidiano e a metodologias motivadoras do ensino, da mesma forma que as encontramos em nossa pesquisa. Contudo, o entendimento de contextualização como formação de atitudes e valores, e de formação à cidadania – defendidos pela Comissão de Educação do FMMC e também por considerados importante e necessário àquela comunidade - não foram identificados em nosso processo investigativo, constituindo-se uma importante lacuna na compreensão dos professores investigados.

Sobre os entendimentos de interdisciplinaridade por parte dos educadores entrevistados pode-se perceber uma compreensão, quase que unânime, de interação entre as disciplinas, sendo, portanto, concebida como um instrumento pedagógico alçado por meio de um trabalho coletivo entre os educadores. Tal entendimento é em parte contraditório ao expresso pela Comissão de Educação, a qual a entende não só como uma soma das partes, mas que articula todo o processo histórico, econômico e social de seus sujeitos. Ainda assim, mesmo que a Comissão tenha uma visão mais ampla de interdisciplinaridade, parece contradizer-se quando define a interdisciplinaridade como função metodológica e instrumental, aspecto que também foi defendido por alguns educadores entrevistados. Entretanto, ainda que não exista um consenso na literatura sobre o conceito de interdisciplinaridade, como já afirmamos e verificamos em discussões anteriores, nosso entendimento sobre ela situa-se sobre dois tipos de abordagens: a didática, relacionando os conhecimentos pré-existentes e os disciplinares por meios metodológicos; e a epistemológica, superando as fronteiras entre o conhecimento do processo histórico e o conhecimento disciplinar (BRASIL, 2000).

Assim, os múltiplos e contraditórios entendimentos verificados em nossa pesquisa sobre o tema da inclusão social, contextualização e interdisciplinaridade, exprimem as muitas imprecisões encontradas nos Projetos de inclusão da Comissão de Educação do Maciço do Morro da Cruz e entre os educadores dessas escolas, inclusive imprecisões conceituais (da própria literatura). E, como trabalhamos diretamente com professores das disciplinas de Biologia, Física e Química, evidenciamos tais aspectos nos Projetos de Ensino de Ciências.

Por fim, evidenciaram-se nos depoimentos dos entrevistados as críticas e as preocupações relativas à falta de planejamento coletivo das atividades escolares e dos chamados Projetos de Ensino, bem como um maior envolvimento da comunidade, o que ficou caracterizado como um distanciamento entre as concepções educacionais da Comissão de Educação, as escolas do Maciço, os educadores e as comunidades do FMMC. Situação preocupante diante de uma organização que é fruto de uma história de luta contra as políticas públicas que não incentivam melhorias na qualidade do ensino.

Ficou também evidente, pelo relato dos próprios professores, que estes utilizam de práticas de ensino ainda muito tradicionais, com mera transmissão de conhecimentos. Contudo, o que mais nos intrigou foi unanimidade nas declarações desses professores com relação aos Projetos desenvolvidos nas escolas e em relação aos objetivos de inclusão social do FMMC, onde disseram que praticamente ignoram qualquer relação entre os trabalhos desenvolvidos nas escolas e o princípio da inclusão social.

Tais constatações e dificuldades apontam para a necessidade imediata de se continuar a formação dos professores para atuarem em seus contextos de trabalho, e de um maior envolvimento desses educadores a todo o processo educacional do FMMC. Mas, como já afirmava Freire, a participação emerge com a mobilização dos sujeitos diante a democratização social. Para o educador,

“a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração entre setores populacionais. (...) implica um estar presente na História e não simplesmente nela estar representada. Participar é discutir, é ter voz, ganhado-a na política educacional das escolas”. (FREIRE, 1991, p. 75 e 127)

Ao longo desses meus sete anos de trabalho efetivo em uma das escolas do Maciço do Morro da Cruz, adquiri uma afetuosa responsabilidade com a educação dos alunos dessas comunidades do Maciço, me senti realmente integrante desta organização. Porém, não é o que verifico em muitos educadores que lá se encontram. Acreditamos que a falta de

compreensão dos professores entrevistados perante as temáticas aqui tratadas, é um dos principais motivos pelo qual ocorre um distanciamento entre os pressupostos da Comissão de Educação e a prática pedagógica dos educadores dessas instituições educacionais, mas que podem ser superadas se concebidas como um “inédito-viável” (FREIRE, 1975), principalmente se reconhecidas pelo FMMC. Essa falta de uma maior compreensão e organicidade que verificamos pode ser amenizada pela organização de grupos de estudos nas escolas ou entre elas, de modo a transcender as “situações-limites” hoje existentes e impostas pela fragmentação e distanciamentos, de modo a descobrir que se tem algo mais além delas, o “inédito-viável” (FREIRE, 1975, p.110). Este apontaria para a necessidade de projetos, alicerçados em atos e possibilidades humanas, crenças, valores, sonhos, desejos, aspirações, medos, ansiedades, vontades e possibilidades de saber, fragilidade e grandezas humanas. Carregaria a inquietude sadia e a boniteza arraigada na condição de ser homem/mulher. Empregaria, sobretudo, a esperança das transformações necessárias voltadas a alcançarmos o destino ontológico da existência humana. Inédito-viável que além de serem sonhos coletivos, deverão estar sempre a serviço da coletividade, não tendo um fim em si mesmo (FREIRE, 1975).

Assim, por meio do nosso “inédito-viável”, reafirmamos nosso compromisso de levarmos a público os resultados de nossa pesquisa, já que muitos professores não possuem o tempo para irem em busca destas informações e dos conhecimentos produzidos. Atualmente, apesar dos professores não serem devidamente valorizados (financeiramente) e nem respeitados, é preciso que possam refletir sobre suas práticas, tendo consciência da necessidade de constante atualização, pois sem essa “conscientização” terão ainda mais dificuldades em alcançar e proporcionar a emancipação que tanto almejam.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Escolas inovadoras: experiências bem sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2004.

ANDRE, M. E. D. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. IN. Amélia Domingues de Castro e Anna Maria Pessoa de Carvalho (Orgs.). **Ensinar a Ensinar**. São Paulo, 2001.

ARAÚJO, C. B. **A sociedade sem exclusão do Padre Vilson Groh: a construção dos movimentos sociais na comunidade do Mont Serrat**. Florianópolis: Insular, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto - MEC. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Bases Legais - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Departamento de Políticas de Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2007.

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** Campinas: Papyrus, 1991.

COELHO, J.C.; MARQUES, C. A. **Contribuições freireanas para a contextualização no ensino de Química**. Ensaio. Pesquisa em Educação em Ciências, v. 09, p. 1-17, 2007.

DANTAS, J. **“Projeto histórico e construção curricular: a experiência social do Fórum do Maciço do Morro da Cruz.”** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.88, n. 218. p.122-139, 2007.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, P. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1988.

ETGES, N. J. **Produção do conhecimento e interdisciplinaridade**. Educação e Realidade. Porto Alegre, v.18, n° 2, p.73-82, jul/dez, 1993.

ETGES, N. “Ciência, Interdisciplinaridade e Educação”. In: JANTSCH, A. P. & BIANCHETTI, L. (orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FAZENDA, I. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 1979.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 2a.Edição. São Paulo: Papirus, 1995.

FLORES, J. **Análisis de dados cualitativos**. Aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: PPU, 1994.

FREIRE, I. M. **Informação e educação: parceria para a inclusão social**. Revista Inclusão Social, Brasília, v.2, n.2, p. 142-145, 2007.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 3ª. Edição Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 3ª. Edição, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª. Edição, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 35ª. Edição, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano dos professores**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P; GADOTTI, M. e GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 2ª. Edição, 1986.

FRIGOTTO, G. “A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais”. In: JANTSCH, A. P. & BIANCHETTI, L. (orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FÓRUM DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ (FMMC). **Ata ordinária do encontro de Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz**. Florianópolis, 04 março, 2002.

FÓRUM DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ (FMMC). **Ata ordinária do encontro de Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz**. Florianópolis, 23 agosto, 2004.

FÓRUM DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ (FMMC). **Ata ordinária do encontro de Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz**. Florianópolis, 20 março, 2005.

GUARAPUVU, Jornal. **Jornal Comunidade do FMMC**, setembro, 2002.

GADOTTI, M. **Perspectivas Atuais da Educação**. São Paulo: São Paulo, vol.14, no.2 2000.

GADOTTI, M. Escola. In: STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

GENTILI, P. Como reconhecer um governo neoliberal? Um breve guia para educadores. In: SILVA, L. H. da; AZEVEDO, J. C. do (Org.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 128-137.

GENTILI, P. **Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 5ª. Edição, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1995.

GOODE e HATT, K. **Métodos em Pesquisa Social**. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1968.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Ed. IMAGO, 1976.

JANTSCH, A. P. & BIANCHETTI, L. “Universidade e Interdisciplinaridade”. In: JANTSCH, A. P. & BIANCHETTI, L. (orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LENOIR, Y. “Didática e Interdisciplinaridade: Uma Complementaridade Necessária e Incontornável”. In: FAZENDA (org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **A democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 15.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LOPES, A. C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio e a Submissão ao Mundo Produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, 2002.

LÜDKE, M. **O Trabalho com Projetos e a avaliação na Educação Básica**. In: HOFFMANN, J. (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2003.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, M. F. **Ensino Técnico e Globalização: cidadania ou submissão?** Campinas: Autores Associados, 2000. (Polêmicas do Nosso Tempo, 71).

MATTOS, P.; LINCOLN, C. L.: **A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise.** Rev. adm. publica;39(4):823-847, jul.-ago. 2005

MENEZES, E. T.; SANTOS, T.H. Plano Decenal de Educação Para Todos (verbete). **Dicionário Interativo de Educação Brasileira** – Educa Brasil. São Paulo: Midiamix, 2006. Disponível em <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=91>>, Acesso em 10 abril, 2008.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilidade pela análise textualdiscursiva. **Ciência & Educação**, São Paulo, v.9, n.2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, Ma. C. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORAES, S.E. Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n.213, 2005.

MOREIRA, A. F. B. Estudos do currículo no Brasil: abordagens históricas. In: PACHECO, J.C. & VIAIYA, I.C. (orgs). **Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração.** Atas do IV Colóquio sobre questões curriculares. Centro de Investigação em Educação. Universidade de Minho, 2002.

MOREIRA, C.E. Emancipação. In: STRECK, D.R.;REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autentica, 2008.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 1997.

MOTA, R.; FILHO, H.C. Educação Transformadora e Inclusiva. **Revista Inclusão Social**, Brasília, v.1, n.1, p. 47-50, 2005.

NETO, J.C.M. **A ação pedagógica no núcleo de educação popular Paulo Freire: a inclusão social de comunidades periféricas de Belém do Pará.** V Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, 2005.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências.** São Paulo, Editora Érica, 2001.

NUNES, F.G. **Educação inclusiva: um desafio para a escola e para a sociedade.** Edição 04/2005, site www.unioeste.br/projetos/observatório/texto_educacaoinclusiva Acesso 24 maio, 2008.

PACHECO, J. e tal. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PACHECO, J.A.; PEREIRA, N. Estudos Curriculares: das teorias aos projetos de escola. **Educação em Revista**, n. 45, p. 197-221, Belo Horizonte, junho de 2007.

PIOVESAN, A; TEMPORINI, E.R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista Saúde Pública**, agosto 1995, vol.29, n° 4, p. 318-325.

PUIG, J.M. **Democracia e Participação Escolar: propostas de atividades**. São Paulo, Moderna, 2000.

RATTNER, H. Sobre exclusão social e políticas de inclusa. **Revista Espaço Acadêmico**, ano II, n. 18, nov. 2002. ISSN 15196186.

REIS, C. N. Inclusão Social: uma proposta de integração articulada de políticas sociais públicas. **Revista Virtual Textos & Contextos**, n.4, 2005.

REZENDE, S. Inclusão Social. **Revista Inclusão Social**, Brasília, v.1, n.1, p. 6-7, 2005.

RIBEIRO, M. Exclusão: problematização do conceito. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 35-50, 1999.

RICARDO, E. C. **A Parte Diversificada do Currículo e a Alfabetização Científica e Tecnológica**. In: III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2001, Atibaia. III ENPEC, 2001.

RICARDO, E.C. **A Problematização e a Contextualização no Ensino das Ciências: acerca das idéias de Paulo Freire e Gérard Fourez**. In: IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2003, Bauru. IV ENPEC, 2003.

RICARDO, E. C.; ZYLBERSZTAJN, A. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para as Ciências do Ensino Médio: uma visão a partir de seus elaboradores. **Investigações em Ensino de Ciências** (Online), v. 13, p. 257-274, 2008.

RICARDO, E. C.; ZYLBERSZTAJN, A. O Ensino das Ciências no Nível Médio: um estudo sobre as dificuldades na implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 19, n. 3, p. 351-370, 2002.

RICARDO, E.C. **Competências, Interdisciplinaridade e Contextualização: dos Parâmetros Curriculares Nacionais a uma compreensão para o ensino das ciências**. Tese doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SACRISTÁN, J.G.; GÓMEZ, A.L.P. **Compreender e transformar o ensino**. (Trad.) ROSA E. F. F. 4ª. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina: ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio: disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Programa Ambial: orientações metodológicas para o funcionamento das escolas ambial**. Florianópolis, 2003.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTOMÉ, J.T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, W.L.P. Educação Científica Humanística em Uma Perspectiva Freireana: resgatando a função do ensino de CTS. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.1, n.1, p. 109-131, mar. 2008.

SANTOS, W.L.P; SCHNETZLER, R. **Educação em química: compromisso com a cidadania**. Editora: Ijuí, Ijuí, RS, 2003

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 1ª. Edição: Cortez, São Paulo, SP, 1983.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9ª. Edição: Campinas, SP, 2005.

SAVIANI, D. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Ed.: Autores Associados, São Paulo, SP, 2006.

SILVA, A.F.G. **A Construção do Currículo na Perspectiva Popular Crítica das Falas Significativas às Práticas Contextualizadas**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

SILVEIRA, C.M. **O combate à desigualdade e à exclusão no contexto brasileiro: referências e elementos do debate**. Rio de Janeiro: Rits, 2004.

SOUZA, M.L.; FREITAS, D. O cotidiano de educandos(as) trabalhado na prática educativa de professores e professoras de Biologia. **Revista Brasileira de Pesquisa Em Educação Em Ciência**, Porto Alegre, v. 4, n. 3, 2004.

SNYDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo, Manole, 1988.

TEDESCO, J. C. **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?**. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

TESSARO, G. S. **Ecopedagogia Biocrática: a sobrevivência humana colocando a vida em xeque – a experiência popular no Maciço da Cruz (e no Planeta)**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

THOMAS, G. **Inclusive schools for na inclusive society**. British Journal of Special Education, v.24, n.3, p. 103-107, 1997.

TRIVIÑOS, A. N. S. **-Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TOMAR, M. S.: A Entrevista semi-estruturada Mestrado em Supervisão Pedagógica" (Edição 2007/2009) da Universidade Aberta.

UNESCO. Ministério da Educação e Ciência da Espanha. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção**: necessidades educativas especiais. Salamanca-Es: UNESCO, 1994.

UNESCO. **World conference on special needs education**: access and quality: Paris: Unesco, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, I. P. A. **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.

VIGOSTKY, L.S. **O Esclarecimento Psicológico da Educação pelo Trabalho**. Psicologia Pedagógica. Artmed: Porto Alegre, 2003.

WARTHA, E.J.; ALÁRIO, A.F. **A Contextualização no Ensino de Química através do Livro Didático**. Química Nova na Escola, nº 22, 2005.