



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

CLAUDECI MENDES DA SILVA

**(RE)ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO
MUNICÍPIO DE IBITITÁ**

Salvador

2015

CLAUDECI MENDES DA SILVA

**(RE)ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO
MUNICÍPIO DE IBITITÁ**

Projeto de Intervenção apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial de obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Maria Leite de Almeida

Salvador
2015

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Claudeci Mendes da.

(Re)organização curricular dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino do município de Ibititá / Claudeci Mendes da Silva. – 2015.

114 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Maria Leite de Almeida.

Projeto de intervenção (Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

1. Ensino fundamental - Currículos. 2. Currículos - Mudança. 3. Política e educação. 4. Professores – Formação. I. Almeida, Silvia Maria Leite de. II. Universidade Federal da Bahia. Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. III. Título.

CDD 372.19 - 23. ed.

CLAUDECI MENDES DA SILVA

**(RE)ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE IBITITÁ.**

Projeto de Intervenção apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial de obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovado em 14 de outubro de 2015.

Silvia Maria Leite de Almeida – orientadora
Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil (2006).
Universidade Federal da Bahia

Maria Roseli Gomes Brito de Sá
Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil (2004).
Universidade Federal da Bahia

Uilma Rodrigues de Matos
Doutorado em Perspectiva Histórica Política e Comparada da Educ pelo Universidad de Salamanca, Espanha (2010).

Zoraya Maria de Oliveira Marques
Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil (2006).
Universidade Estadual da Bahia

Salvador
2015

AGRADECIMENTOS

Citar o nome de todas as pessoas que contribuíram de alguma forma com este momento é uma tarefa difícil, talvez impossível, pois, acredito que todos que passaram pela minha vida e deixaram alguma marca positiva, desde minha infância, contribuíram com esta etapa e desta forma tem meus sinceros agradecimentos.

Citarei de forma especial, aqueles que estão mais próximos e que contribuíram mais diretamente, e mesmo assim, correndo o risco de esquecer pessoas que contribuíram de forma significativa nesta caminhada... se isto acontecer peço desculpa pelo lapso de memória.

A minha mãe que na sua simplicidade me ensinou a lutar e não temer os obstáculos.

Aos meus irmãos/irmãs, sobrinhos/sobrinhas, cunhadas... pela alegria e aconchego familiar.

Aos colegas do MPED que juntos, aprendemos, compartilhamos as angústias, socializamos conhecimentos...em especial a Gardênia pelo companheirismo e solidariedade.

A Professora Sílvia Leite, minha orientadora, pela tranquilidade, segurança, orientações e momentos de aprendizagens proporcionados neste percurso.

As professoras do MPED com as quais tive oportunidade de ampliar conhecimentos: Inez Carvalho, Roseli de Sá, Alessandra Assis, Verônica Domingues.

Aos professores colegas de trabalho e todos os professores da rede de educação de Ibititá que contribuíram com a pesquisa.

A diretora Rosinere e a ex-diretora Jurssileide pelo companheirismo.

A ex-secretária de Educação, Nerivânia, por proporcionar um ambiente de trabalho favorável ao crescimento profissional.

A secretária de educação Fabrízia Pires pela iniciativa em estabelecer a parceria entre o município e a UFBA.

Aos meus professores da educação básica, em especial a professora alfabetizadora, Nalice que além de ensinar-me as primeiras letras, era a vizinha que nos doava leite; a professora Alice que me ensinou a educar com amor.

A minha família na fé, pelo companheirismo e orações.

A Deus, meu maior orientador. Sem querer desrespeitar outras crenças ou não crenças, peço licença para citar uma frase do apóstolo Paulo, "posso todas as coisas naquele que me fortalece".

Silvia, C.M. (Re)organização curricular dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino do município de Ibititá. Projeto de Intervenção (Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RESUMO

Este Projeto de Intervenção procurou investigar a configuração e organização dos anos finais do ensino fundamental da rede de ensino de Ibititá e propor um plano de (re)organização curricular. Por meio da fenomenologia hermenêutica buscou-se interpretar e compreender os fatos advindos da investigação teórica e de campo. Adotou como fonte de referências os depoimentos dos professores dos anos finais do ensino fundamental, através de questionário e grupo de discussão; os documentos institucionais; observação participante e o referencial teórico e metodológico. Discorre-se sobre o diagnóstico da rede procurando compreender o impacto das políticas públicas de educação nacional para a rede no que se refere à organização dos anos finais do ensino fundamental, também investiga a forma de ingresso, a trajetória dos professores neste segmento e o percurso formativo por meio de implantação de políticas de formação. Para problematizar as informações levantadas no diagnóstico, o texto discute a articulação entre processos macro e micropolíticos; a construção dos saberes docentes e o cotidiano como espaço de formação, bem como a análise da legislação educacional brasileira. A pesquisa revelou a necessidade de uma proposta de intervenção para a rede que tenha como foco um plano de reestruturação dos anos finais do ensino fundamental a partir da tríade: (re)organização curricular, formação e legalização. A proposta foi sendo delineada desde o início da pesquisa e tomou uma forma mais detalhada no último capítulo quando ficou definido o desenho curricular e os pressupostos teóricos que inspiram a proposta. A proposta de intervenção define as possíveis etapas para sua implantação; o quadro curricular por meio de temas articuladores, numa perspectiva interdisciplinar e apresenta uma exemplificação a fim de dar mais clareza à proposta mostrando as possibilidades de implantação. Fica claro que a proposta não é um modelo para ser adotado literalmente, mas se apresenta como possibilidades para ser discutida e construída em processo.

PALAVRAS-CHAVES: Políticas públicas, intervenção, formação, reorganização curricular.

Silvia, CM (curricular reorganization of the final years of elementary school in the municipal teaching Ibititá municipality Intervention Project (Professional Master of Education, Curriculum, languages and Pedagogical Innovations.) - Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2015.

RESUME

This intervention project aimed to investigate the setup and organization of the final years of elementary school Ibititá of the school system and propose a plan of (re) curricular organization. By hermeneutic phenomenology sought to interpret and understand the facts arising from the theoretical research and field. Adopted as a source of references to statements from teachers from the final years of elementary school, through questionnaires and focus group; institutional documents; participant observation and the theoretical and methodological framework. It talks about the diagnosis of the network seeking to understand the impact of public policies on national education for the network as regards the organization of the final years of primary school, also investigates the form of entry, the trajectory of the teachers in this segment and the route training through implementation of training policies. To discuss the information collected in the diagnosis, the text discusses the relationship between macro processes and microspolíticos; the construction of teaching knowledge and everyday as training space as well as the analysis of the Brazilian educational legislation. The survey revealed the need for an intervention proposal for the network that has focused on a restructuring plan the final years of elementary school from the triad: (re) curricular organization, training and legalization. The proposal has been outlined from the beginning of the study and took a more detailed way in the last chapter when it was decided the curriculum design and the theoretical assumptions that inspire proposal. The intervention proposal defines the possible steps for its implementation; the curricular framework by articulating themes, from an interdisciplinary perspective and presents an exemplification in order to give more clarity to the proposal showing the deployment possibilities. It is clear that the proposal is not a model to be adopted literally, but is presented as possibilities to be discussed and built in process.

KEYWORDS: Public policies, intervention, training, curriculum reorganization.

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS: O PERCURSO DA PESQUISA.....	10
1.1	CARACTERIZAÇÃO: ESPAÇOS, TEMPOS, SUJEITOS, ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....	19
1.1.1	Informações gerais do município: origem, emancipação, localização, dados demográficos.....	19
1.1.2	Dados sobre as séries finais do ensino fundamental, meu objeto de pesquisa.....	20
TEXTURA I		
2	A RELAÇÃO ENTRE OS PROCESSOS MACRO E MICROPOLÍTICOS: os impactos da política de organização da educação nacional na rede de ensino do município de Ibititá.....	23
2.1	A DEMANDA DA FORMAÇÃO: BREVE ESBOÇO DA TRAJETÓRIA FORMATIVA DOS PROFESSORES DA REDE EM CONSONÂNCIA COM AS POLÍTICAS NACIONAIS.....	26
TEXTURA II		
3	O COSTURAR-DESCOSTURAR-(RE)COSTURAR DA REDE: a organização das séries finais do ensino fundamental e o percurso formativo dos professores neste segmento	30
TEXTURA III		
4	DANDO FORMA A TEXTURA: as possibilidades de intervenção na rede.....	45
4.1	INTERDISCIPLINARIDADE COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	46
4.2	(RE)ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: AS BASES LEGAIS.....	58
4.3	FORMAÇÃO DOCENTE NA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR.....	61
4.4	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR INTERDISCIPLINAR: O DETALHAMENTO DA PROPOSTA.....	63
4.4.1	Esboço das possíveis etapas para a reorganização curricular.....	67
4.4.2	Organização curricular: temas articuladores.....	71

4.4.3 Exemplificando.....	75
4.4.4 Retomando o problema da pesquisa.....	90
5 CONCLUSÃO.....	94
REFERÊNCIAS.....	97
OUTRAS REFERÊNCIAS CONSULTADAS.....	100
APÊNDICES.....	101
APÊNDICES A - quadro de distribuição de aulas nos anos finais do ensino fundamental das escolas da rede municipal de ibititá.....	101
APÊNDICES B - questionário aplicado aos professores.....	112

1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS: O PERCURSO DA PESQUISA

Este texto refere-se ao Projeto de Intervenção em que investiguei a configuração e a organização dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Ibititá¹ procurando compreender o processo de estruturação da rede no que se refere ao ingresso e atuação dos professores, o percurso formativo, a organização curricular, em particular nos anos finais do ensino fundamental, e por meio desta investigação proponho um plano de (re)organização curricular. Uso o termo “(re)organização” tendo em vista que já existe uma organização e que mesmo criando uma nova organização esta deve ser flexível, sempre aberta a mudanças.

Considero, para os fins deste estudo, o período a partir de 1997, ano em que foi realizado o primeiro concurso público para ingresso de professores da rede municipal de ensino de Ibititá e o percurso até os dias atuais em que foram sendo implantadas políticas educacionais na rede em consonância com as políticas nacionais, porém, com as ressignificações e configurações locais. Mesmo delimitando um tempo, não trato de forma arbitrária, linear, trago para a discussão, em alguns momentos, ações políticas, práticas pedagógicas e experiências anteriores a este período, por compreender que “o passado e o presente se interpenetram” (BLOCH, 2002 p.65).

A definição do tema foi um pouco conflituosa. Quando me submeti à seleção do Mestrado, inicialmente pretendia desenvolver meu projeto de intervenção na área do Ensino da História, o que me inquietava era o fato de muitos professores de História do município de Ibititá não terem a formação inicial em História e os que tinham trabalhavam com outras disciplinas. No entanto, ao longo do curso de Mestrado, mais especificamente no segundo ciclo², discutindo o meu tema com a professora Inez Carvalho, no qual fui problematizando, confrontando as ideias, pude perceber que aquele problema não estava relacionado apenas à disciplina de História, mas se tratava da organização da rede de ensino, a forma como os

¹ O Município de Ibititá está localizado no Território de Identidade de Irecê, inserido no polígono da seca, ocupando uma área de 597,2 Km². Limita-se com os municípios de Lapão ao norte, Canarana e Barro Alto a leste, Ibipêba ao sul, Uibaí e Presidente Dutra ao oeste. O acesso é feito através da rodovia BA 148. A distância para Salvador, capital do Estado, é de 500 km, através da rodovia BA 052, conhecida como “estrada do feijão”.

² O segundo ciclo corresponde ao segundo semestre do curso.

professores foram sendo locados, como a rede foi sendo estruturada. Neste exercício de problematização, tomando como base também as angústias e inquietação de outros professores, colegas de trabalho, foi possível constatar que há uma rotatividade constante dos professores nas disciplinas das séries finais do ensino fundamental da rede, muitos professores não tem habilitação para as disciplinas em que atuam, nas escolas de menor porte as disciplinas não preenchem o número de aulas para a carga horaria do professor, sendo necessário assumir mais de uma disciplina para complementar. Tais fatores tanto dificultam o trabalho do professor, comprometendo a qualidade do ensino, quanto causam instabilidade profissional. Diante do exposto, resolvi redimensionar minha proposta e defini como objeto da pesquisa a (re)organização curricular dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal do ensino de Ibititá. Definir o objeto da pesquisa era o primeiro passo, porém, diferentemente do Mestrado Acadêmico, no Mestrado Profissional o produto final é um projeto de intervenção. Emerge assim a delimitação do problema: como se configura a organização dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Ibititá e que intervenção pode ser proposta para uma reorganização?

A relevância deste trabalho está em promover a discussão a respeito de políticas públicas de educação do município, compreender os movimentos e dinâmicas da rede com a possibilidade de implantação de um plano de (re)organização curricular da rede voltado para os anos finais do ensino fundamental.

Não intenciono, através deste trabalho, propor respostas e soluções infalíveis para a problemática, tampouco apresentar uma proposta milagrosa para solucionar os problemas, mas, estou ciente da complexidade que se imbrica nos meandros da rede, desvendando a construção dos saberes que são mobilizados pelos professores, buscando compreender também os não-saberes, os não-fazerem, as dificuldades enfrentadas, os entraves e necessidades de mudanças, proponho caminhos no campo das possibilidades.

Uso o termo textura, para divisão dos capítulos, levando em conta não apenas a técnica de tecer um texto, mas o entrelaçar dos fios/das ideias, que puxam outros fios, em diferentes direções que vão se entrelaçando e dando uma forma, uma textura que não é aleatória, mas sem uma linearidade fixa, pré-determinada.

Parto do princípio fenomenológico em que “a realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado” (MACEDO, 2004 p.47). Desta forma busquei, por meio da fenomenologia hermenêutica, interpretar e compreender os fatos advindos da investigação teórica e de campo sem a expectativa de encontrar verdades que estão dadas, mas compreendendo que “a realidade humana é uma construção de sujeitos [...] uma pesquisa é uma construção do pesquisador” (MACEDO, 2004 p.168).

O caminho metodológico traçado, embora tomando por base modelos já percorridos, não foi aplicado nenhum modelo na íntegra, uma vez que, compreendendo com Dante Galeffi (2009, p. 23)

...há um abismo entre aquilo que se encontra formalizado fora de nós, e que não depende de nossa vontade, e aquilo que se encontra dentro de nós, e que também não depende de nossa vontade. O dentro e o fora nos dão a medida da relação entre o que está posto e o que se pode por entre parênteses.

Utilizei como técnica de construção das informações do campo, a análise de documentos, questionário com questões abertas e fechadas, grupo de discussão através da técnica do world café³ e observação participante.

A análise dos documentos foi realizada nas escolas a partir do primeiro ciclo através do componente curricular do Mestrado Profissional, denominado Oficina, o qual permitiu adentrar nos meandros das redes de ensino. Fiz análise de documentos instituídos na educação da rede e da trajetória de ingresso e locação dos professores no município, para isto analisei os editais dos concursos, o Plano Municipal de Educação do Município, que foi reestruturado neste ano, 2015, Estatuto do Magistério, os Projetos Políticos Pedagógicos de algumas escolas, matriz curricular, ementas, distribuição de carga horária, além da verificação dos documentos, elaborei tabelas com levantamento de informações, conforme consta no apêndice e participei da comissão de avaliação e reformulação do PME do município em 2015.

O questionário foi aplicado em três escolas da rede que funcionam com os anos finais do ensino fundamental, as quais denomino aqui de escola A, B, e C, escolhi as duas de maior porte por concentrar um maior número de professores e

³ A técnica do world café foi proposta por Brown e Isaacs (2007) e consiste em promover um ambiente descontraído e propício para conversação e geração de ideias, sendo utilizado tanto como técnica de aula como para pesquisa.

outra que apresenta de forma acentuada o número de professores que atuam com mais de uma disciplina. Numa reunião pedagógica, expliquei para os professores meu objeto de pesquisa e o objetivo da aplicação do questionário. Através do questionário levantei informações como: formação dos professores, disciplinas que ensinam, anos de ingresso na rede, número de aulas, turnos, critérios para ingresso nas séries finais do ensino fundamental, participação em cursos de formação continuada, opinião dos professores que ensinam mais de uma disciplina. Quando menciono no texto as falas expressas no questionário, identifico com a letra referente à escola e o número da sequência dos questionários, sendo também a mesma identificação que coloco no quadro de distribuição das aulas, conforme apêndices A. Por exemplo, o professor A2, refiro-me ao professor da escola A, sendo o segundo professor na ordem de classificação do questionário e no quadro de distribuição das aulas.

A técnica do world café foi aplicada numa atividade denominada de desconferência, promovida pelo componente curricular Oficina, tendo como tema: Intervenções do/no cotidiano. Foi organizada por nós, mestrandos do Mestrado Profissional da Educação, Currículo e Linguagens da UFBA, com a orientação da professora Inez Carvalho. O evento ocorreu no dia 22 de novembro de 2014, contou com a participação dos professores das redes municipais dos municípios de Irecê, Ibititá e Lapão e teve como objetivo levantar informações, geração de ideias e sugestões para os projetos de intervenção. Com a finalidade de proporcionar um ambiente acolhedor e descontraído e que ao mesmo tempo estimulasse uma participação efetiva e criativa, foram montados banners e uma instalação com objetos relacionados às temáticas de cada mestrando e por último, utilizou a técnica do world café.

Para o world café cada mestrando organizou sua mesa e se posicionou como o anfitrião lançando os questionamentos e fomentando as participações. Cada rodada de conversa contou com cerca de 10 a 15 participantes num período de 20 minutos. Para nortear as discussões, mesmo dentro de uma estrutura flexível e aberta, elaborei algumas questões a fim de dirigir as falas para a temática, tendo em mente que durante as discussões outros questionamentos seriam acrescentados. Os questionamentos foram da seguinte ordem: A formação acadêmica é fator preponderante para a atuação do professor? O professor pode estar preparado para

ensinar uma disciplina para a qual não possui formação acadêmica? Você já teve algum professor ou colega de trabalho que não tinha formação para a disciplina em que atuava, mas, demonstrava competência para ensinar? Como o professor adquire estas competências e saberes para ensinar? Algum de vocês já teve a experiência de ensinar uma ou mais disciplinas para a qual não tinha formação acadêmica? Como foi? Quais são as competências, ou saberes necessários para o "saber-ensinar"?

No início de cada rodada de conversa do world café, expus meu objeto de pesquisa, as ideias iniciais sobre a proposta do projeto de intervenção e deixei claro para os participantes, que as falas seriam utilizadas como fonte para o projeto de intervenção. As falas foram gravadas através de aparelho celular e máquina fotográfica. Fiz a transcrição organizando em quatro grupos seguindo a ordem das rodadas de conversa, e em cada grupo enumerei as falas na sequência em que foram transcritas. Assim categorizadas: G1; G2; G3; G4, as falas dos participantes foram enumeradas na sequência, assim a primeira fala do grupo um, é categorizada como G1.1, a segunda fala, G1.2 e assim sucessivamente. Desta forma, quando menciono no texto uma fala de um participante do world café identifico com esta classificação. Embora contando com a participação de professores dos três municípios já mencionados, o primeiro grupo que participou de minha mesa, com exceção de dois professores, foi formado por professores do município de Ibititá e que atuam nos anos finais do ensino fundamental, portanto, sujeitos de minha pesquisa. Não houve uma combinação prévia para que o grupo fosse formado com estes professores, creio que ocorreu por questão de afinidade com o tema e também pela afinidade entre os professores. Neste sentido, utilizo nos textos a análise das falas, dando ênfase para as falas dos professores participantes deste grupo específico, classificado como G1.

Usei também a técnica da observação, que se caracteriza como observação participante completa. Segundo Macedo (2004, p.157) este termo é usado em duas situações de pesquisa: quando o pesquisador é originalmente de fora da situação pesquisada e há uma conversão, o pesquisador torna-se membro daquela comunidade e vive intensamente aquele contexto, a outra situação, é quando o pesquisador é original daquele contexto, emergindo do próprio quadro da instituição e dos segmentos da comunidade e recebe desta autorização para realizar estudos

em que a realidade comum é o próprio objeto de pesquisa. Enquadro-me na segunda situação sendo original do campo da pesquisa, primeiro como aluna da educação básica, depois como profissional, professora, coordenadora pedagógica da rede e trabalhando atualmente na escola onde concentro minhas observações de forma mais densa por ser a escola de maior porte do município e que atua exclusivamente com as séries finais do ensino fundamental, portanto, meu objeto de pesquisa.

Trago nos textos breves narrativas de minha intinerância na rede, como participante envolvida no campo de pesquisa, uma vez que também sou professora da rede, tendo ingressando em 1996, antes mesmo do primeiro concurso realizado no município para ingresso de professores, em 1997, coordenadora pedagógica desde 2002, executando programas e políticas desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Município. Também atuei como professora-orientadora do Programa de Formação de Professores da Universidade do Estado da Bahia – REDE UNEB 2000 executado no município e a partir de 2013 atuo como coordenadora pedagógica no Colégio Municipal Eufrásio Vilela Dourado, uma das escolas da rede que atende aos finais finais do ensino fundamental, e também como professora na Educação de Jovens e Adultos – EJA, na mesma escola. Desta forma mergulho na pesquisa com um olhar de quem está implicada, de quem participou e participa do processo da estruturação da rede, vou tecendo minhas vivências com a dos professores participantes da pesquisa, contudo, sem perder de vista o olhar de pesquisadora, ciente da necessidade do rigor da pesquisa, da necessidade de suspensão, do distanciamento em alguns momentos.

Após definir o problema e o objetivo foi o momento de ir mais uma vez a campo realizando análise e produção de documentos que pudesse confrontar com meus conhecimentos prévios. A análise documental confirmou minhas expectativas iniciais no que se refere à rotatividade dos professores nas disciplinas, professores que lecionam disciplinas para as quais não tem formação e a falta de documentos que os legitimem como professores daquele segmento ou de determinada disciplina, uma vez que os concursos não foram específicos. Estas constatações iniciais provocaram novos questionamentos: Como a rede foi sendo estruturada? Como os professores foram lotados nas disciplinas específicas dos anos finais do ensino fundamental, uma vez que os concursos não especificavam a formação nem a

lotação para professores deste segmento? Quais os critérios? Quais interesses prevaleceram? Como o percurso formativo, os saberes para ensinar foram/vão sendo construídos por professores que atuam nas séries finais do ensino fundamental?

Embora sem a pretensão de elaborar hipóteses rígidas com etapas para serem seguidas linearmente, mas ciente da necessidade de uma “percepção sensibilizadora concernente ao que olhar, ao que ouvir, ao que apreender” (MACEDO, 2004 p.44), elaborei o esboço do projeto da pesquisa elencando o objeto de intervenção, objetivo geral, o produto de intervenção e as questões norteadoras que foram feitas no sentido de esboçar fatores que estão relacionados ao problema.

Tendo em vista a primeira questão norteadora, deste trabalho, que se expressa na sentença: *Qual foi o impacto das políticas públicas de educação nacional para a rede, no que se refere a organização das séries finais do Ensino Fundamental e como o sistema municipal interpretou e implantou tais políticas?* Produzi o texto que denomino de **Primeira Textura** cujos fios foram sendo entrelaçados desde o primeiro ciclo através dos estudos e atividades propostas nos blocos temáticos e nos Grupos de Estudos Acadêmicos - GEACs. Foi produzido no segundo ciclo, sendo também instrumento avaliativo proposto pelos Blocos Temáticos Educação e Currículo ao Longo da História e Educação e Contextos Instituídos e Instituintes. Tem como principal marco referencial o Ciclo de Políticas defendido pelo teórico Stephen Ball onde discuto a articulação entre processos macro e micros políticos na educação. Faço uma análise a partir de minha trajetória profissional como professora e coordenadora pedagógica da rede em consonância com os contextos da abordagem dos ciclos de políticas definidas por Ball (2009) como sendo o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Discuto também a trajetória de programas educacionais no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, instituída em 1996 e a articulação dessas políticas com a organização da rede de ensino do município de Ibititá. Faço o diagnóstico da rede, identificando a forma de ingresso dos professores na rede de ensino em consonância com as políticas nacionais, fica visível que mesmo quando as políticas são implantadas de “cima para baixo”, assim como Ball analisa, passa por conflitos e embates a nível local, com acordos, ajustes e adaptações de forma

que não será implementada exatamente como foi formulada. Neste texto também analiso a trajetória de formação dos professores mediante cursos de formação continuada e formação inicial a partir da década de 1990 até o momento, sendo promovidos pelo Ministério da Educação em parceria com o município. Neste sentido a abordagem do ciclo de política contribui para a compreensão da articulação das políticas macro e micro, permitindo a análise das políticas locais e seus impactos no que se refere à organização da rede de ensino do município. Utilizo como instrumento de levantamento de informações a revisão bibliográfica dos textos de Stephen Ball (2009), Mainardes (2006), bem como a legislação educacional brasileira, além da análise de documentos da rede escolar do município de Ibititá.

Na **Segunda Textura**, tendo em vista a questão norteadora: *como acontece a organização das séries finais do ensino fundamental, a trajetória formativa dos professores, bem como os saberes necessários para ensinar?* Abordo nesta parte a trajetória dos professores nas séries finais do ensino fundamental do município, discutindo o ingresso e o percurso formativo. Estando mergulhada neste processo, narro um pouco de minha trajetória articulando com as vivências dos professores. Procuro problematizar as falas dos professores refletindo sobre os saberes necessários para ensinar uma disciplina, a forma como estes saberes vão sendo construídos, articulo com as contribuições de autores como Tardif (2013), Joanir (2004), Pacheco, (2004) refletido sobre a construção dos saberes docentes e o cotidiano como espaço de formação de professores. Discuto ainda a respeito da profissionalização e titulação dos profissionais do magistério, destacando as políticas voltadas para suprir as faltas de professores habilitados nas disciplinas específicas. Finalizo esta parte sinalizando a construção do plano de reestruturação a partir da tríade: legalização, formação, reorganização curricular, sendo pensado numa perspectiva interdisciplinar e de rede.

A **Terceira Textura** procura responder a pergunta: *qual a proposta de intervenção mais viável para uma (re)organização curricular da rede?* Esta última parte do projeto foi um processo de muita inquietação, dúvidas, e reflexões. Era o momento de detalhar a proposta, de tomar forma aquilo que vinha sendo delineado durante todo o curso. A ideia de uma reorganização curricular interdisciplinar já estava traçada desde o início da pesquisa, mas como delinear a organização dos

conteúdos? Baseado em quais pressupostos? Qual o desenho interdisciplinar que se adaptaria melhor à realidade da rede? Recorro aos estudos de Morin (1977, 2000, 2003, 2007) sobre o isolamento do conhecimento nas ciências, a dissociação dos saberes, a necessidade de um novo método, de uma nova visão, não apenas a respeito do trato com o conhecimento, mas uma nova visão de homem e de mundo. Neste frenesi das ideias busco recordar meu percurso formativo enquanto aluna do ensino fundamental, trago para a reflexão um exemplo de uma aula de minha professora de Língua portuguesa na década de 1980, que a meu ver já conseguia em alguns momentos romper com as barreiras do isolamento disciplinar, da dissociação dos saberes, mesmo sem haver neste momento nas escolas brasileiras, um debate amplo a este respeito. Senti a necessidade de aprofundar os estudos no que se refere à interdisciplinaridade na educação, busquei então suporte em autores como Fazenda (1991, 2008, 2011), Lenoir (1998); Japiassú, (1976), entre outros, com estes estudos discuto a compreensão do conceito de interdisciplinaridade distinguindo a escolar da científica, trago as críticas e contradições referentes as práticas interdisciplinares que consistem muitas vezes apenas no somatório de disciplinas em torno de um tema. Contrapondo a este enfoque somatório, evoco os estudos de Ivani Fazenda que traz a noção de interdisciplinaridade como ação e atitude pedagógica, atitude que busca superar a fragmentação não apenas do conhecimento, mas do ser humano, na medida em que concede a interdisciplinaridade como uma forma de compreender e modificar o mundo. Abordo as observações do campo com verificação dos PPPs e dos Planos anuais de trabalho das escolas da rede, buscando entender como a interdisciplinaridade está posta nos documentos e como acontece na prática. Retomo o problema da pesquisa apresentando o detalhamento da proposta tendo em vista a reorganização curricular interdisciplinar como parte principal, a criação de espaços de formação e proposta de legalização dos professores como parte integrante. Abordo também os pressupostos teóricos e alguns conceitos chaves. Finalizo o capítulo discorrendo sobre as possíveis etapas para implantação da proposta, apresento o quadro curricular por meio de temas articuladores e desenvolvo uma exemplificação a fim de dar mais clareza à proposta mostrando as possibilidades de implantação. Enfatizo que a proposta não é um modelo para ser adotado literalmente, mas se apresenta como possibilidades para ser discutida e construída em processo.

1.1 CARACTERIZAÇÃO: ESPAÇOS, TEMPOS, SUJEITOS, ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

A fim de situar o leitor faço aqui uma breve descrição do contexto local, trazendo os pontos mais relevantes para contextualização deste estudo.

1.1.1 Informações gerais do município: origem, emancipação, localização, dados demográfico.⁴

O município de Ibititá está localizado na Micro-Região de Irecê, também denominada Território de Identidade de Irecê, inserida no polígono da seca, ocupando uma área de 597,2 Km². Limita-se com os municípios de Lapão ao norte, Canarana e Barro Alto à leste, Ibipêba ao sul, Uibaí e Presidente Dutra ao oeste. O acesso é feito através da rodovia BA 148. A distância para Salvador, capital do Estado, é de 500 km, através da rodovia BA 052, conhecida como “estrada do feijão”. De acordo com relatos históricos, o município começou a ser povoado em 1887, através de viajantes, vindos do sertão de Macaúbas, em uma comitiva formada pelos irmãos, Martiniano Marques Dourado, conhecido por “Catu” e Clemente Marques Dourado, mais conhecido por padre. Também fizeram parte da comitiva alguns ex-escravos, como Vitorino Rodrigues de Souza, Tibério e outros. Ao poucos foram formando o povoamento onde hoje é a sede do município e também os povoados. Inicialmente o povoamento recebeu o nome de Rochedo, devido a grande quantidade de rochas formando uma paisagem natural marcada pelos lajedos e pelas poças de água que formam na época das chuvas o que deu origem ao nome de alguns povoados do município, como: Lajedão, Lagoa do Leite, Lagoa da Pedra, Caldeirão da Pedra, Canoão, Lagoa de Zé Mendes. Em 1961 por meio do decreto lei nº. 1518, a Câmara Estadual do Estado da Bahia em Assembleia, aprovou o desligamento territorial de Rochedo, que pertencia ao município de Irecê, emancipado com o nome Ibititá, palavra de origem Tupi, significa pedra da montanha, pedra do monte, pedra da serra ou colina de pedra (IBIT): monte, montanha, colina; ITA: pedra.). Atualmente, de acordo com o censo demográfico de 2010, a população do município é 17.832 habitantes, com 8.341 na

⁴ As informações contidas neste texto, no que se refere à origem do município, localização, emancipação política, história da educação e dados demográficos, foram extraídas do texto introdutório do Plano Municipal de Educação do Município de Ibititá aprovado em 2015, as demais informações foram extraídas através de levantamento junto à secretaria de educação e às escolas da rede.

zona urbana e 9.491 na zona rural, portanto, com uma população relativamente rural.

No que se refere à história da educação da cidade de Ibititá, consta que o primeiro professor a ministrar aulas foi o professor Samuel Guedes, na década de 1940. De acordo com relatos de pessoas mais velhas da comunidade suas aulas se apresentavam com características bastante inovadoras, mobilizadas por aulas de campo e recitais de poesias. Logo em seguida vieram as professoras Dária, Iraci e Geni, vindas da cidade de Irecê, na época denominada de Caraíbas. O primeiro prédio escolar chamava-se Prado Valadares e se localizava no espaço onde, hoje, funciona a Câmara Municipal de Vereadores. Atualmente (2015) o município conta com o total de 28 unidades escolares na rede municipal, sendo 5 na sede do município e 23 nos povoados, com um total de 3.442 alunos matriculados em toda a rede.

1.1.2 Dados sobre os anos finais do ensino fundamental, meu objeto de pesquisa.

Os anos finais do ensino fundamental, funcionam em sete escolas da rede municipal, uma na sede que é a de maior porte, e as outras seis em povoados distintos, a mais distante fica a 30km da sede e a mais próxima a 6km. Entre as seis escolas do interior do município, duas estão localizadas em comunidades remanescentes de quilombo. O seguimento conta com um total de 1.432 alunos matriculados em 2015, sendo que a maioria do alunado se concentra na escola da sede com um total de 814 alunos. De acordo com levantamento feito nas escolas há um total de 75 professores atuando nas séries finais do ensino fundamental da rede, com as seguintes formações: 14 licenciados em Pedagogia; 11 em Matemática; 10 em Letras Vernáculas; 7 em Geografia; 7 em Magistério Normal; 7 em História; 6 em Biologia; 6 em Educação Física; 4 em Letras com Inglês; 3 em Arte. Ressalto que dos professores com formação em disciplinas específicas, alguns ainda estão cursando e a maioria fez a primeira licenciatura em Pedagogia, entre os 7 com formação em Magistério Normal, 3 não são professores do quadro efetivo da rede. Os dados mostram que há um déficit de professores com formação específica em todas as disciplinas, mas principalmente em Arte e Inglês. No que se refere à equipe gestora e pedagógica, apenas as duas escolas de maior porte contam com coordenador pedagógico, quanto aos diretores, a maioria tem formação em

pedagogia e faz parte do quadro efetivo de professores da rede, sendo indicados para o cargo de diretor através da Secretaria de Educação.

As atividades escolares em todas as escolas funcionam em hora/aula com duração de 50min, com cinco aulas por turno e um intervalo de 20min. Algumas unidades escolares fazem um horário com aulas conjugadas, de forma que fiquem duas aulas seguidas, com um tempo de 100min. A carga horária dos professores em sala de aula é de 14 horas/aulas semanais, o restante da carga horária, 6 horas/aulas semanais são destinadas à atividades complementares como planejamento, correção de provas, estudos, participação em outras atividades de sua responsabilidade. Nas escolas de maior porte há professores com carga horária de 40 horas na mesma escola. Nas sextas-feiras são apenas quatro aulas, o último horário é usado para atividade complementar- AC, é o momento de planejamento, quando entende que há necessidade de um tempo maior para o AC, reduzem o horário das aulas nas sextas-feiras para 40min. Alguns sábados letivos, previstos no calendário, também são usados para AC, estudos, reuniões pedagógicas e administrativas. Apenas a escola da sede funciona nos três turnos com os anos finais do ensino fundamental, sendo que no turno da noite funciona a Educação de Jovens e adultos, outra escola que está entre as de maior porte funciona no matutino e vespertino e as demais funcionam com os anos iniciais no turno matutino e os anos finais no turno vespertino.

Ainda no tocante a organização administrativa e de gestão, todas as escolas que funcionam com os anos finais do ensino fundamental da rede possuem Unidade Executora e Conselho de Classe, apenas uma possui Regimento Escolar e duas possuem Projeto Político Pedagógico – PPP e ementas dos componentes curriculares, contudo, mesmo não tendo o PPP, todas desenvolvem seus planos anuais de trabalho. As Unidades Executoras funcionam apenas para liberar a compra de material e os Conselhos Escolares em sua maioria se encontra sem funcionalidade, em nenhuma há Colegiado Escolar ou qualquer outra organização estudantil. A avaliação da aprendizagem, embora seja feita no decorrer das aulas com instrumentos diferenciados, permanece o uso da semana destinada para provas, contudo, esta semana não é destinada exclusivamente para aplicação de provas, há as três primeiras aulas e as provas são aplicadas nos últimos horários. Em algumas escolas realizam reunião de conselho de classe bimestral, no final de

cada unidade a fim de diagnosticar os alunos com dificuldades e buscar estratégias para tentar solucionar os problemas, mas algumas fazem apenas no final do ano letivo. Em todas as escolas são realizadas reuniões com pais e responsáveis, geralmente no final do bimestre para entrega de boletins com as notas dos alunos e também discutir outras questões sobre a vida escolar dos alunos. Também realizam eventos que denominam de “dia da família na escola”, é um evento mais descontraído, geralmente com palestras, rodas de discussões, dinâmicas, com objetivo de fortalecer a integração entre a escola e a comunidade.

No que se refere à infraestrutura a maioria apresenta inadequações no espaço físico, com pouco espaço para lazer, apenas uma possui uma quadra poliesportiva coberta, mas construída fora do espaço da escola, os eventos costumam ser realizados nos pequenos pátios cobertos ou em locais fora da escola, cedidos ou alugados. Algumas escolas possuem salas de leitura, contando, com os livros disponibilizados pelo Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE e adquiridos com recurso do PDE escola, a maioria possui recursos tecnológicos como data show, computador, notebook, mas ainda há uma deficiência destes recursos, em todas possuem laboratórios de informática, contudo, estes quando funcionam é de forma precária por falta manutenção dos equipamentos, falta de funcionários e espaços inadequados.

Conhecer a caracterização da rede e em especial das escolas que atuam com os anos finais do ensino fundamental, foi importante para o delineamento do presente Projeto de Intervenção, entendendo que o currículo não se configura apenas nos conteúdos dos componentes curriculares, mas se vincula a distribuição do tempo, a organização escolar do espaço, da gestão, dos materiais, dos sujeitos, enfim, a organização curricular precisa estar articulada ao conjunto de organização e vivências do espaço escolar.

TEXTURA I

2 A RELAÇÃO ENTRE OS PROCESSOS MACROS E MICROPOLÍTICOS: os impactos da política de organização da educação nacional na rede de ensino do município de Ibititá

Compreender a articulação entre processos macros e micropolíticos na educação, bem como a trajetória de implantação de programas educacionais e a efetivação da legislação é imprescindível para uma análise da organização escolar em nível local. Nesta perspectiva faço aqui uma breve análise a respeito da estrutura organizacional da rede de ensino do município de Ibititá, a partir de minha trajetória profissional, tendo em vista a articulação das políticas educacionais em nível nacional e sua implantação, fenômeno que Ball (2009) denomina de “contexto da prática”.

Minha prática docente teve início logo após concluir, em 1995, o Curso de Magistério de 1º Grau da 1ª à 4ª série, no Colégio Estadual Democrático de Ibititá. Estava realizando meu sonho, mesmo ganhando menos de um salário mínimo, me sentia recompensada, tendo certeza de que ali era o primeiro passo para minha ascensão profissional. Em 1997 fui efetivada, através de concurso público, como professora e em 2002 como coordenadora pedagógica.

Meu ingresso na rede municipal de educação, assim como o de outros colegas em 1997, através de concurso público foi um marco importante para a trajetória da educação do município de Ibititá, visto que neste ano iniciava uma reorganização da rede em consonância com as mudanças ocorridas em nível nacional, com a Constituição de 1988 e a Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional-LDB.

Mesmo com a Constituição de 1988 instituindo no seu Artigo 37, inciso II o ingresso em cargo ou emprego público através de concurso público, até 1996 não houve concurso no município, pois, este dispositivo não havia sido regulamentado. Só houve concurso após a regulamentação feita através da Lei nº 9394/96, a LDB que instituiu, em seu artigo 67 inciso I, o ingresso para carreira do magistério exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

Percebo que mesmo quando se trata de reforma educacional embasada pela legislação, a interpretação e aplicação se adequa ao contexto local. Neste sentido, a

realização do concurso para ingresso dos professores da rede procurou atender as peculiaridades e demandas locais. No edital nº 01/97, exigia como formação mínima o “2º grau com habilitação específica em Curso de magistério para o 1º grau”[sic]. Sabe-se que a LDB de 1996 determina que a formação de docentes para atuar na educação básica deve ser em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitindo como formação mínima para atuar na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a formação em nível médio na modalidade Normal. Contudo, mesmo já havendo três escolas funcionando com as séries finais do ensino fundamental, o município optou por não exigir a formação em licenciatura plena por entender que não havia pessoas de nível superior no município, com as especificidades necessárias e suficientes para preencher as vagas. Vale lembrar que o primeiro curso de licenciatura plena na Microrregião/Território de Identidade de Irecê, onde o município de Ibititá se localiza, teve início em 1997 com uma turma de Pedagogia oferecida pela Universidade de Estado da Bahia- UNEB, no recém-criado Núcleo de Ensino Superior de Irecê - NESIR .

Foram realizados outros concursos para ingresso de professores na rede nos anos de 1998, 2001 e 2009. O edital do concurso de 1998 (IIBITITÁ, 01/1998) também exigia para o cargo de professor apenas o “segundo grau com habilitação específica em curso de magistério para o 1º grau” [sic], e para o cargo de auxiliar de ensino, “formação escolar mínima de “4ª série do 1º grau”, também especificava as vagas por localidade. O concurso de 2001 (IBITITÁ, 01/2001) exigia formação em magistério ou pedagogia com habilitação para o ensino fundamental, e o de 2009, exigia magistério ou cursando nível superior com no mínimo 50% do curso na área de educação. Em nenhum dos concursos havia exigência de formação específica para atuar nas disciplinas dos anos finais do ensino fundamental.

Diante desta situação, é possível remeter a Ball quando diz, em entrevista à Mainardes (2009), que não há uma linearidade na implantação das políticas, pois, “a prática é investida de valores locais e pessoais”, nas palavras do autor:

A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (MAINARDES, 2009 p. 305).

O que se percebe nesta análise é que apesar de ter sido criada uma política de reestruturação da educação nacional, por meio da LDB, esta alteração não podia ser cumprida de forma integral em muitos municípios. Como abrir vagas para professores com nível superior e formação em áreas específicas se não haveria candidatos para suprir as demandas? Como cumprir rigorosamente as exigências da LDB? Vale ressaltar que de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, em 1997 havia 48,6% dos professores da educação básica no Brasil com nível superior completo e na região Nordeste tinha apenas 25,7% deste quadro. Quando se trata especificamente das redes municipais, a situação é bem mais crítica, sendo que apenas 29,2% dos professores da educação básica no Brasil tinha nível superior completo e na região nordeste este índice era de 11,2%. Nota-se assim, um grande déficit de professores com educação superior no país naquele momento.

Dentro do movimento desta política de organização e reestruturação educacional é possível notar a inter-relação entre os contextos da abordagem dos ciclos de políticas a que Ball se refere e que Mainardes (2006) indica como sendo o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Neste sentido, o município interpreta a política federal, sendo discutida com os agentes locais, discutem os limites e possibilidades de aplicação, criam leis municipais e executam as ações realizando os concursos, locando os professores nas escolas, em determinadas séries ou disciplinas e posteriormente aderindo as políticas federais e estaduais de formação de professores.

Nestes contextos, de âmbito local, também “apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (MAINARDES, 2006). Como os professores foram lotados nas disciplinas específicas das séries finais do ensino fundamental, uma vez que os concursos não especificavam a formação nem a lotação para professores deste segmento? Quais os critérios? Como a rede foi sendo estruturada? Quais interesses prevaleceram? Estas são indagações que vão sendo respondidas, ou problematizadas, ao longo da pesquisa.

2.1 A DEMANDA DA FORMAÇÃO: BREVE ESBOÇO DA TRAJETÓRIA FORMATIVA DOS PROFESSORES DA REDE EM CONSONÂNCIA COM AS POLÍTICAS NACIONAIS.

A nova LDB, Lei nº 9394/96 institui a década da educação, que iniciaria um ano após a sua publicação, portanto, entre 1997 a 2007, determinando que até o fim desta década, somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Como o município poderia cumprir esta demanda? Como promover a formação dos que já haviam sido admitidos, mas não tinham a formação em nível superior? Tendo em vista esta demanda, políticas de formação de professores, tanto de formação inicial, quanto continuada, foram sendo criadas em nível nacional e estadual, as quais o município fez adesão a algumas destas políticas.

Em 1998, um ano após o primeiro concurso realizado em Ibititá, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e o Instituto Anísio Teixeira, o município ofereceu cursos de formação continuada para os professores, um de aperfeiçoamento para professores de 5ª a 8ª série, em Língua Portuguesa e Artes, outro de aperfeiçoamento para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, ambos com carga horária de 80 horas. No período de 2001 a 2003, em parceria com o MEC, realizou cursos de formação continuada com organização em grupos de estudos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN do ensino fundamental, PCN em Ação, PCN de Educação Ambiental, os cursos eram realizados quinzenalmente nos sábados, com carga horária de 4h por encontro. Em 2000, os professores leigos, tanto os que não haviam concluído o ensino médio, quanto os com formação em áreas que não correspondiam ao magistério, mas já haviam adquirido estabilidade garantida por lei, participaram do Programa de Formação para Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO, destinado a habilitar professores ao Magistério do Ensino Médio. Neste percurso, de 1998 até o presente, foram realizados outros cursos de formação continuada veiculados ao MEC, tais como: PROFA (programas de formação de professores alfabetizadores); Pró-letramento; Proinfo Integrado; Escola Ativa. A maioria desses cursos foi voltado para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Para os professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental foram oferecidos os seguintes cursos de formação continuada específicas para determinadas áreas: Gestar II (Programa

Gestão da Aprendizagem Escolar) em Língua Portuguesa e Matemática em parceria MEC e município; formação do ensino da História; formação do ensino da Arte; formação para os descritores da prova Brasil, em matemática e em Língua Portuguesa, estes foram organizados e oferecido pela Secretaria Municipal de Educação. Alguns professores fizeram também, individualmente, alguns cursos online oferecidos pelo MEC.

Um avanço importante para a rede foi no que se refere à formação inicial dos professores. Em 2005 o município de Ibititá implantou o Programa de Formação de Professores da Universidade do Estado da Bahia – REDE UNEB 2000 e graduou em pedagogia 97 professores da rede municipal que concluíram sua formação no ano de 2009. Ainda neste aspecto, em 2010, muitos professores ingressaram em cursos de licenciaturas específicas na área de atuação, pelo Parfor⁵ e 2011 o município formou uma nova turma de Licenciatura em Pedagogia com o ingresso de 40 professores. De acordo com dados do Plano Municipal de Educação – PME (IBITITÁ, 2015) e levantamento da Secretaria de Educação de Ibititá, em 2005, 97% dos professores tinham apenas nível médio, em 2010 já havia 48% dos professores com nível superior e em 2012, havia apenas 2% dos professores da rede com ensino médio em Magistério, os demais ou já haviam concluído ou estavam cursando uma licenciatura.

Estando inserida neste processo, desde 1997 como professora e entre 2002 a 2012 atuando como coordenadora técnica da Secretaria de Educação, vivenciei, se não totalmente, mas em grande parte, a trajetória das políticas de formação de professores do município. Se por um lado, havia a necessidade de cumprir as exigências e diretrizes nacionais, por outro procurava atender as peculiaridades locais, num contexto, nem sempre de acomodação, mas muitas vezes de disputas e embates. Um exemplo deste processo foi o debate entre os professores para a implantação do Programa de Formação de Professores da Universidade do Estado da Bahia – REDE UNEB 2000. A finalidade do programa era promover a licenciatura em Pedagogia para os professores em serviço, o conflito se deu para definir quais professores poderiam participar da seleção. Para um grupo, como a formação era

⁵ Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR é um programa emergencial instituído para ofertar educação superior, gratuita para professores em exercício na rede pública de educação básica.

em Pedagogia, apenas os professores que estavam atuando na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental deviam participar da seleção. Para outro grupo, todos os professores da rede teriam o direito de participar porque os professores que estavam atuando nas séries finais do ensino fundamental não tinham nenhuma garantia que iriam permanecer nessas séries, uma vez que o seu ingresso não foi para áreas específicas e não havia perspectivas de formação inicial voltadas para esses professores. Neste embate, prevaleceu a defesa do segundo grupo, todos os professores da rede participaram da seleção. Mas os embates não pararam por aí, o curso exigia que os professores cursistas estivessem em sala de aula das séries iniciais, como muitos professores estavam atuando nas séries finais do ensino fundamental, foi preciso haver um remanejamento destes professores para as séries iniciais, ou ampliando a carga horária, de forma que atuaria um turno em um seguimento e no outro turno em outro.

Podemos discutir neste ponto o que Ball, citado por Mainardes (2006) classifica como o “contexto dos resultados”. Não é possível mensurar de forma simples os impactos das políticas de formação da rede, contudo, alguns efeitos podem ser destacados. Com a formação dos professores pelo programa Rede UNEB 2000, o município atendia a exigência da LDB com a totalidade dos professores das séries iniciais com formação em Pedagogia ou em magistério, no entanto, os professores que atuavam nas séries finais não possuíam a formação adequada. A partir de 2010 o município aderiu à política de formação do governo federal, através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, com a finalidade de promover a formação dos professores das séries finais do fundamental, muitos professores ingressaram, mas os que já haviam feito pedagogia, o município se recusou a contribuir com a segunda graduação, alegando que estes já haviam sido beneficiados com recursos públicos. Alguns desses professores ingressaram no curso, mesmo sem a contribuição financeira do município, outros optaram por fazer a complementação⁶ em faculdades particulares, e outros continuam apenas com a formação em pedagogia.

⁶ Complementação é o termo que os professores se referem à formação oferecida pelos Programas Especiais de Formação Pedagógica, instituídos pela Resolução CNE/CP nº 2 de 16 de junho de 1997, com o objetivo de suprir a falta de professores habilitados em determinadas disciplinas específicas.

Verificando a distribuição das disciplinas por professor nas séries finais do Ensino Fundamental da rede, no ano de 2014 pude constatar que há problemas estruturais, tanto de organização, quanto curricular, que precisam ser estudados e debatidos. Muitos professores estão lecionando disciplinas que não são condizentes com sua formação inicial. Constata-se que além de faltar professor com formação específica para cada área, nas escolas de menor porte, as disciplinas não preenchem o número de aulas para a carga horária do professor, sendo necessária mais de uma disciplina para complementar. O problema reside no fato desta escolha da disciplina “complementar” ser feita de forma aleatória, a cada ano o professor pode ficar com disciplinas diferentes, não há formação continuada para os professores que não tem formação inicial na área, não há garantia legal de que o professor, mesmo com formação específica, permaneça ensinando a disciplina, o que possibilita a rotatividade de disciplinas de um ano pra outro e muitas vezes ensinando disciplinas que não tem nenhuma afinidade, causando assim, prejuízos na atuação pedagógica dos professores e conseqüentemente na aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, meu objeto de pesquisa teve como foco compreender como se configura a organização das séries finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino e propor um plano de (re)organização curricular. Neste sentido a abordagem do ciclo de política contribuiu para a compreensão da articulação das políticas macro e micro, permitindo a análise das políticas locais e seus impactos no que se refere a organização da rede de ensino local.

TEXTURA II

3 O COSTURAR-DESCOSTURAR-(RE)COSTURAR DA REDE: a organização dos anos finais do ensino fundamental e o percurso formativo dos professores neste segmento.

Início este texto buscando as lembranças do início de minha atuação como professora. Parto da perspectiva de Azevedo (2004) quando afirma que “narrativas provocam outras narrativas, dado que ao narrar não seguimos a linearidade da lembrança dos fatos, mas intercalamos outras lembranças de outros fatos”. Assim articulo minhas vivências com as dos demais professores da rede municipal de educação, analisando, investigando e problematizando. Procuro explicitar como a rede foi sendo estruturada, os conflitos, interesses, a mobilização dos saberes pelos professores, as nuances e interfaces que delineiam o ensino dos anos finais do ensino fundamental do município de Ibititá.

Após concluir o curso técnico do Magistério, em 1995, procurei a diretora do Colégio Estadual Democrático de Ibititá⁷, a mesma escola onde havia estudado, para saber se havia alguma disciplina faltando professor. Ansiosa, com as mãos trêmulas, mas com a confiança e a ousadia de quem deseja escrever “sua história pelas próprias mãos”, assim como incentiva Zé Geraldo na música “Como Diria Dylan”, expus meu currículo argumentando que além do curso de Magistério, já havia concluído anteriormente o curso Técnico em Administração e um curso profissionalizante e que poderia ensinar alguma disciplina. Tive resposta positiva e comecei a ensinar ciências numa turma de 7ª série (8º ano atualmente) e geografia numa turma do 2º ano do curso Técnico do Magistério. Com a disciplina de ciências não tive dificuldade, quando estudante gostava da disciplina, o que já me proporcionou certa afinidade e conhecimento dos conteúdos. Além do livro didático disponibilizado para professor e alunos, procurei outros livros que havia disponíveis no colégio para auxiliar na elaboração dos planos de aula. Com a disciplina de geografia não tive a mesma facilidade, a escola não adotava livro didático para aquele segmento, nem para professor nem para os alunos, e naquela época não havia acesso à internet, desta forma procurei produzir e mobilizar conhecimentos adquiridos ao longo de minhas vivências como aluna e informações adquiridas em

⁷ O colégio é da rede estadual, mas tinha convênio com o município, por isto, mesmo sendo professora da rede municipal ensinei na instituição durante 12 anos.

meios de comunicação como programas de rádio, televisão e revistas. Durante os 12 anos que lecionei no colégio, atuando tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, trabalhei com as disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Biologia, Arte, Metodologia da História, Metodologia da Geografia, sempre ensinando mais de uma disciplina em cada ano letivo, mesmo não tendo habilitação acadêmica específica em nenhuma destas disciplinas.

No levantamento de informações junto às escolas do município de Ibititá que atuam com os anos finais do ensino fundamental, através da análise de distribuição de carga horária/disciplinas, depoimentos e questionários respondidos pelos professores, constato que assim como eu, quase todos os professores, com exceção de alguns professores de matemática, trabalham com mais de uma disciplina desde o início da atuação neste segmento. Separei alguns exemplos, das falas colhidas através dos questionários, que podemos observar e problematizar esta realidade.

A professora B25, que ingressou no município em 2010, conta que no primeiro ano de ingresso ensinou durante três meses a disciplina de Ciências do 9º ano e Recursos Naturais no 6º ano, em seguida foi transferida para outra escola onde lecionou Geografia e Identidade e Cultura (disciplina da parte diversificada), no ano seguinte, em 2011 foi transferida para a escola em que se encontrava quando foi aplicado o questionário, ensinou História e as disciplinas diversificadas (Identidade e Cultura, Cidadania e Política, recursos naturais, Ciências e Tecnologia), nos anos seguintes, até 2014, ensinou língua portuguesa e arte. Vale ressaltar que ao ingressar na rede de ensino de Ibititá, através do concurso, já era graduada em Letras Vernácula, mas o concurso não foi para a área específica. A professora B22, que ingressou nas séries finais do ensino fundamental em 2007, concluiu licenciatura em Letras em 2014, trabalhou com as disciplinas Relações Humanas, Arte, Educação Física e em 2014 lecionou língua portuguesa e as disciplinas diversificadas (Identidade e Cultura, Cidadania e Política, Ciências e Tecnologia). Há na rede muitos outros casos semelhantes aos das professoras citadas em que podemos verificar uma constante troca de disciplinas, além do acúmulo e a falta de habilitação para as disciplinas que atuam.

Diante do exposto, posso indagar como os professores/as foram/são lotados nas disciplinas específicas dos anos finais do ensino fundamental, uma vez que os

concursos não especificavam a formação nem a lotação para professores deste seguimento? No meu caso, inicialmente o critério foi a falta de professor para algumas disciplinas, mas a cada ano havia trocas, não apenas pela falta de professor, mas pelo fato de ser professora da rede municipal e estar trabalhando cedida para uma escola estadual, os professores “da casa”, que eram efetivos na rede estadual, tinham prioridade para escolher as disciplinas ou pela sua formação ou pela afinidade. Através das respostas dos questionários, pude observar que outros professores da rede também iniciaram no mesmo colégio onde iniciei, com critérios parecidos, mas verifiquei também outros critérios adotados para locação dos professores da rede. Uma das situações mais comuns foi o que aconteceu com a professora B22 que migrou dos anos iniciais para os anos finais quando o município implantou o Programa Rede UNEB 2000 que habilitava os professores em Pedagogia. Ela foi convocada pela secretária de educação a mudar de segmento pelo fato de ter havido a aprovação de um grande número de professores que trabalhavam nos anos finais e o curso de Pedagogia exigia a atuação do professor nos anos iniciais. Outros, para cumprir a exigência legal, optaram pelo curso mais viável, foi o caso da professora B5 que ingressou na rede em 2001 trabalhando com os anos iniciais, mas não conseguiu ingressar no curso de Pedagogia, em 2009 passou no vestibular para Geografia e reivindicou a transferência para os anos finais. E tem os que já foram locados diretamente nos anos finais passando pela avaliação prévia dos gestores, diretores e secretária de educação, baseado em informações sobre a vida escolar do professor, partindo do entendimento de que quem foi bom aluno no ensino médio teria mais habilidade para trabalhar naquele segmento, ou também pelo critério de classificação no concurso, conforme narra a professora A6: “quando fiz o concurso, não estipulava a série que você iria lecionar, o critério que a secretaria usou foi pela classificação, os primeiros seriam para o ensino fundamental II [sic] e os últimos para o ensino fundamental I [sic].”

Minha discussão nesta pesquisa, perpassa pelo movimento de reflexão sobre o “ser professor”, “o saber ensinar”, indagando e procurando responder questionamentos como: o professor pode estar preparado para ensinar uma disciplina para a qual não tem a formação específica? Como se constituem os saberes necessários para ensinar uma determinada disciplina?

É relevante neste escrito evocar alguns estudos sobre o conceito de disciplina escolar tendo em vista que o termo tem sido discutido por alguns teóricos explicitando as contradições e problemáticas envolvidas. Segundo o teórico francês, André Chervel (1990) o termo disciplina, empregado como organização dos conteúdos a serem ensinados, só aparece logo após a Primeira Guerra Mundial. Chervel enfatiza que embora tenha rompido com o “peso da palavra” conforme fora empregada no século XIX, com a ideia de “disciplinar o espírito”, “disciplina intelectual”, “ginástica do espírito”, prevaleceu nos conteúdos de ensino o sentido de “disciplinar”, visto que “estima-se ordinariamente, de fato, que os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha” (CHERVEL, 1990). O autor ressalta ainda que as disciplinas escolares não podem ser entendidas como mera vulgarização ou adaptações das ciências.

Para o inglês Ivon Goodson (1990 p. 234) disciplina refere-se a uma forma de conhecimento oriundo do meio acadêmico, enquanto os saberes escolares, o que se trabalha na educação básica, consiste em matérias escolares. Para o referido autor, as matérias escolares não possuem a mesma estrutura das disciplinas acadêmicas, salienta que o contexto escolar é muito diferente do contexto universitário e muitas matérias ou estão “divorciadas de sua disciplina-base ou não tem uma disciplina-base” (GOODSON, 1990, p.234). Goodson reitera que uma matéria escolar pode inclusive transformar em disciplina universitária. Uma matéria escolar, neste sentido, não tem necessariamente origem numa disciplina acadêmica.

Na educação brasileira o termo disciplina, utilizado para organização dos conteúdos curriculares, parece ser usado em grande parte das escolas, contudo, tanto nas Diretrizes Gerais da Educação Básica, no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, Parecer CNE/CEB nº 11/2010 substituem o termo disciplina por *componentes curriculares*. O texto do relatório das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, destaca:

os conteúdos sistematizados que fazem parte do currículo são denominados *componentes curriculares*, os quais, por sua vez, se articulam às áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (BRASIL, 2010).

Mesmo havendo mudança da nomenclatura, o termo componentes curriculares não foi ainda internalizado por todos os sistemas de educação, desta forma, no presente trabalho será usado, na maioria das vezes, o termo *disciplina* visto que os documentos da rede de ensino do município de Ibititá, como Plano Municipal de Educação, Projeto Político Pedagógico e a matriz curricular, trazem esta nomenclatura.

Perguntar que saberes são necessários para a atuação de um professor em determinada disciplina, uma das respostas mais frequentes é que o professor precisa ter “domínio dos conteúdos”, termo muito usado no âmbito escolar, ou seja, o professor precisa ter conhecimento a respeito dos conteúdos da disciplina. Onde adquirir tais conhecimentos? Sabemos que a formação em cursos de licenciaturas tem a pretensão de oferecer ao cursista os conhecimentos referentes às disciplinas que compõem o curso, neste sentido, o professor adquiriria num curso superior os conhecimentos que o habilitariam a ensinar um segmento ou uma disciplina específica, assim, por exemplo, quem faz uma licenciatura em História estaria habilitado a ensinar a disciplina história na educação básica. Esta explicação não é tão tranquila quando deparamos com situação em que o professor tem a habilitação específica para a disciplina que atua, tem conhecimento dos conteúdos referentes àquela disciplina, mas não ensina bem. Este “não ensinar bem” pode ser percebido nas falas dos alunos quando dizem que determinado professor sabe o conteúdo, mas não sabe como “passar”, os alunos não conseguem compreender o que ele ensina, ele não consegue se expressar bem, não consegue proporcionar meios para que haja aprendizagem dos conteúdos. Por outro lado, é comum encontrarmos pessoas que se lembram de bons professores, que conseguiam proporcionar a aprendizagem dos alunos, mesmo não tendo a formação específica para aquela disciplina. Não quero aqui negar a necessidade da formação acadêmica e do domínio do conteúdo que é indispensável para *o ensinar*, não podemos ensinar um conteúdo que não conhecemos, mas se faz necessário discutir os diferentes saberes que se articulam e que são relevantes na prática docente. Tomo aqui a noção de “saber” exposto por Tardif que “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2013, p.25 5).

A literatura sobre prática docente tem mostrado que o “ser professor” se faz no cotidiano da escola, nas “trocas de figurinhas” e nos “calos nas mãos” conforme a professora Joanir Azevedo (2004) retrata em seu texto sobre o cotidiano como espaço de formação dos professores, para ela, as trocas de informações, as negociações, as vivências, as experiências, as tensões cotidianas constituem em maneiras de aprender a ser professora e professor. Nesta mesma linha, Tardif (2013 p.) diz que “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”.

Neste sentido, o fazer cotidiano do professor, seja na sala de aula, seja nos momentos de estudos individuais ou nas discussões coletivas, na sala dos professores, nas reuniões pedagógicas, nos encontros de formação, congressos, conferências, entre os mais variados eventos e situações, formais e informais em que o professor participa, vivencia, vai tecendo os conhecimentos e construindo seu percurso formativo. Este entendimento não é alheio aos professores, como podemos notar em suas respostas, em atividade do world café. Quando questionados sobre os saberes necessários para ensinar uma disciplina, apontam:

“o conhecimento da disciplina, gostar da disciplina, a experiência que vai adquirindo com a prática, ter habilidade com aquele segmento, uns tem com crianças menores, outros com os maiores, ser flexível...(Professora G1.3).”

“... se o professor tiver a formação na área e não buscar, só a formação não é o suficiente”(G1.3).

“tem muitos professores nas escolas que dão o melhor de si, que se desdobram e faz um trabalho melhor do que quem só tem o canudo (G1.4)”.

“...está muito atrelado ao processo ensino/aprendizagem, é muito mais que domínio do conteúdo, é muito de processo(professora G2.9)”.

Podemos observar nestas falas a validação da prática como fator fundamental para o “aprender a ser professor”, é preciso um “buscar”, os conhecimentos adquiridos na academia não são prerrogativa para ser professor. Alguém que não tem formação na disciplina, mas “dar o melhor de si”, ou seja, se aperfeiçoa, busca outros saberes, pode atuar melhor do que aquele que só tem o “canudo”/diploma. Para compreender melhor a ideia do conhecimento produzido e adquirido na prática cotidiana, me reporto a estudos que partem do pressuposto de que “os

conhecimentos são criados não só pelos caminhos já sabidos e consagrados, e que precisam ser questionados permanentemente, mas também nesse tecer de encontros e desencontros cotidianos”(MACEDO, 2011 p.18). Nesta mesma perspectiva Pacheco, (2004, p.44) ressalta:

essas conversas que ocorrem entre uma e outra aula, na hora do recreio, da entrada e da saída, demonstram que o aprender e o ensinar são partes de um mesmo processo, que não exclui o professorado; ao contrário, amplia e ressignifica seus saberes, construindo e orientando sua formação, tecidas pelas e nas redes de relações/informações vivenciadas no cotidiano.

Diante do exposto, fica evidente que o/a professor/a pode construir sua formação, reunir saberes para ensinar, em diversas situações, tempo, espaços e que o domínio do conteúdo não depende exclusivamente da assimilação dos conteúdos científicos estudados numa universidade, eles podem ser apreendidos em outros espaços.

Aqui faço uma pausa para rememorar uma história de minhas andanças, não como professora, mas como estudante. Quando cursava a primeira série, percorria 3 quilômetros todos os dias com meus irmãos até chegar ao pequeno “prédio escolar”, uma escola em que havia apenas uma sala onde a professora dava aula para alunos da educação infantil à 4ª série. Mas o que veio em minhas lembranças não tem nada a ver com a sala de aula, a forma da professora dar aula, ou sobre o que aprendia, tem a ver com uma pergunta: “quem fez este vestido tão bonito”? Esta era uma pergunta que algumas vezes ouvi de uma senhora que morava próximo à escola. Eu ia para a escola sempre com vestidos costurados pela minha mãe. Ela comprava os tecidos e confeccionava nossas roupas, tecidos de bolinhas, tergal, chita. E quando dona Rizoleta perguntava admirando a beleza dos vestidos, minha resposta era cheia de orgulho: “foi minha mãe quem costurou”. Mas qual a relação dessa história com minha discussão? É que esta história tem a ver com saberes que se entrelaçam, que são construídos nas vivências, nos quefazeres cotidianos. Minha mãe nunca frequentou uma escola de costura, nem ao menos era alfabetizada, o pai não deixou frequentar a escola para não escrever cartas para os rapazes, mas ela costurava tão bem a ponto de alguém nos parar a caminho da escola para saber quem havia costurado aquelas roupas. Aprendeu a costurar, assim como aprendeu, ainda muito nova, a puxar a roda para produzir a farinha, pedalar o tear para construir as linhas que fabricava o cobertor. Ao ser questionada como aprendeu a

costurar, a resposta é simples, “costurando”. A resposta simples não exige a complexidade do ato de aprender, do aprender a fazer fazendo. Nem sempre a costura sai correta, às vezes precisa descosturar, costurar de novo, apertar, fazer ajustes, saber escolher a cor da linha que combina com a tonalidade do tecido, o tipo de linha adequado para uma máquina de costura de modelo antigo, o modelo de agulha que se adequa à máquina, o jeito de pegar na tesoura, é preciso pensar sobre o modelo da roupa, prestar atenção nos detalhes, nas medidas. Assim, posso notar que o fazer-se professor também acontece neste processo de “costurar-descosturar-(re)costurar”, acontece na prática cotidiana, no fazer/acontecer, no viver e refletir sobre as práticas.

Se os saberes do professor não se dão apenas num curso universitário, se a experiência, o fazer pedagógico cotidiano, os saberes adquiridos mesmo antes de tornar-se professor, bem como as diversas situações sociais, culturais, no seu ambiente de trabalho e fora dele, são fatores fundamentais para a aquisição de competências e habilidades para ensinar, é possível afirmar que o professor/professora pode adquirir saberes para ensinar uma disciplina mesmo não tendo uma habilitação específica naquela área? Fui investigar o que os professores pensam sobre esta questão e de que forma tem acontecido nas escolas. Nas discussões do world café, pude notar uma convergência dos professores no que se refere à iniciativa do professor em desenvolver sua autoformação, em construir seu percurso formativo mobilizando competências, habilidades para ensinar uma disciplina a partir de sua busca, seu “querer fazer”, da experiência que vai sendo adquirida a cada ano ensinando a mesma disciplina.

as escolas pequenas com poucas turmas é obrigado o professor pegar muitas disciplinas, eu sou vítima disto, sou professora de História, pego matemática, português...se o professor da conta? É complicado, mas quando a gente quer fazer um bom trabalho, a gente faz (professora G1.5).

Constato nesta fala dois pontos relevantes para serem discutidos. Primeiro a questão da obrigatoriedade e segundo o “querer fazer”. Nenhum documento diz que o professor deve assumir mais de uma disciplina, mas isto está instituído, as escolas de menor porte, o professor precisa ensinar mais de uma disciplina para complementar sua carga horária, muitas vezes sequer é dada a opção de escolha conforme vemos nas falas de outra professora: “ teve um ano que me colocaram

para trabalhar nas séries finais, não gostei, primeiro porque não me identifiquei, segundo não tinha livros, não tinha nada, jogaram para mim, me deu Arte e Cooperativismo, me deu, toma, pronto, se vire...”(professora G2.13). Neste ponto poderíamos dizer que o trabalho do professor é determinado pela estrutura escolar, é vítima de uma conjuntura maior, ele não tem escolha, precisa cumprir. E o professor se torna totalmente passivo diante desta situação?

Já é consenso entre os estudiosos da área de educação que o professor não é um mero executor de programas ou de uma determinada atividade imposta.

É ingenuidade pensar que professoras e professores aceitam ou rejeitam pura e simplesmente as propostas que lhes chegam. Uma e outra forma de reação tem a ver com processos complexos e dolorosos que envolvem a tradução e as negociações internas que, naquele momento, consegue realizar entre concepções, valores, saberes, comportamentos. Também é ingenuidade pensar que basta às professoras e aos professores os seus saberes tecidos na prática (AZEVEDO, 2004, p.24).

Podemos notar na fala de outra professora esta complexidade:

uma vez me desesperei na escola porque fiquei com português, matemática, história e ciências. Eu me identifico com história, sou formada em História, mas não foi porque trabalhei 20 horas com português que não me preparei, eu aprendi muito, é um conhecimento a mais que agradeço muito porque estou olhando pelo lado positivo, porque me ajudou muito no concurso (professora G1.5).

A professora não apenas aceitou pacificamente, mas, apesar de admitir que foi uma situação desesperadora, tendo que assumir quatro disciplinas diferentes de sua formação, vê o lado positivo, adquiriu mais conhecimentos, que serviu não apenas para realizar seu trabalho, mas ajudou na aprovação do concurso. Neste caso vale esclarecer que ela já era professora efetiva da rede, mas fez concurso para mais vinte horas.

As falas dos participantes me levam a perceber que o professor aceita a imposição de ensinar determinada disciplina, mas a forma como irá conduzir seu trabalho, a gestão dos conteúdos, dos conhecimentos que vão ser mobilizados para ensinar, em parte, depende dele. Podemos perceber a autonomia, o que vou denominar também de *rebeldia docente* quando a professora diz: “mas quando a gente quer fazer um bom trabalho, a gente faz”. Subentende que se o professor não quiser, ele também não irá fazer um bom trabalho e terá elementos que legitima o seu “não querer fazer” pela própria situação de trabalho: não tem livros, não tem

onde pesquisar, não tem habilitação para aquela disciplina, não tem apoio pedagógico, não foi lhe dada oportunidade de escolha. Contudo, o peso da responsabilidade, a cobrança social, e outros diversos interesses e interfaces, levam o professor, na maioria das vezes, ao “querer fazer”, ao “buscar,” a “pesquisar”.

Se a maioria dos professores concorda, de acordo com suas narrativas, que há a possibilidade do professor fazer um bom trabalho, ensinar bem uma disciplina para a qual não tem uma habilitação, também apontam suas limitações, deixando transparecer que “não basta os saberes tecidos na prática” (AZEVEDO, 2004, p.24). Mesmo com a responsabilidade que leva ao “querer fazer” há situação que impossibilita o professor de fazer um bom trabalho conforme podemos observar nas falas daqueles que estão atuando com muitas disciplinas. Uma das professoras narra: “eu mesma estou com quatro disciplinas, gostaria de fazer um trabalho melhor, mas não dá, o tempo é pouco”(professora G1.6).

Aqui reside o problema crucial deste estudo, o acúmulo de disciplinas é sem dúvida uma das dificuldades para os professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental, esta dificuldade se dá principalmente pelo fato de não haver nenhuma relação entre as disciplinas, são organizadas com conteúdos estanques, os saberes são fragmentados, dificultando assim o trabalho do professor que não consegue planejar suas aulas de forma mais eficaz e também compromete a aprendizagem do aluno, não conseguindo fazer uma relação entre os conteúdos. Outra dificuldade citada é no que se refere à rotatividade, a mudança de disciplina a cada ano, de acordo com depoimento de outra professora:

O professor não tendo a formação em Língua portuguesa, mas ele fica muitos anos com a disciplina, ele vai adquirindo experiência, se torna capacitado, mas acontece a troca, a rotatividade e todo ano troca para outra disciplina. Mesmo o professor não tendo formação na área, ele mesmo busca, pesquisa, se capacita, mas se todo ano pegar uma disciplina diferente, não dar para se capacitar” (professora G2.4).

Quando começa a trabalhar com uma disciplina o professor lê, pesquisa, produz conhecimentos, busca respostas, mobiliza saberes que irão estruturar sua atuação naquela disciplina e vai se aperfeiçoando a cada ano. A troca constante de disciplina dificulta a estruturação dos saberes experiências em torno da disciplina, tendo que começar sempre uma nova etapa. Há também uma preocupação dos

professores no que se refere à legalização, a atender as normas exigidas por lei quanto à habilitação, conforme pude notar nas falas de alguns professores.

As falas dos professores me remetem também aos estudos de Tardif (2013) quando discute a epistemologia da prática profissional. O referido autor faz uma abordagem sobre a profissionalização do ensino trazendo inicialmente esclarecimentos sobre as principais características do conhecimento profissional e o que distingue uma profissão de outras ocupações. Não tenho a pretensão de aprofundar este assunto, mas, apenas trazer alguns elementos que julgo pertinentes para esta discussão. Entre as características mencionadas pelo autor, no que se refere à profissionalização, está a necessidade de referenciar suas práticas em conhecimentos especializados e formalizados, adquiridos através de cursos universitários ou equivalentes. O acesso a um diploma concede um título profissional que protege legalmente aquela profissão de invasão dos “não diplomados e dos outros profissionais”, garantindo assim o direito exclusivo do uso pelo profissional. Nesta discussão o autor enfatiza que a busca pela profissionalização dos agentes educacionais e em especial dos professores é um movimento quase que internacional, mobilizando reformas nas instituições educativas e com novas ideologias da educação e do ensino.

No Brasil esta corrida pela profissionalização ou pela titulação dos profissionais do magistério intensificou-se a partir da década de 1990 quando foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei Nº 9394/96 que instituiu a obrigatoriedade de habilitação específica para os profissionais da educação e em particular a formação do docente. A fim de regularizar a situação dos professores não habilitados que atuavam/atuam na educação básica e suprir a demanda de professores, em determinadas localidades, foram organizadas políticas de formação de professores estabelecendo programas especiais com parcerias entre federação, estados e municípios. Quero destacar aqui os programas voltados para suprir a falta de professores habilitados nas áreas e disciplinas específicas.

Em 1997 foram instituídos os Programas Especiais de Formação Pedagógica⁸ destinados aos portadores de diploma de nível superior que pretendessem ensinar ou que já estavam lecionando alguma disciplina nas quatro séries finais do ensino

⁸ Instituído pela Resolução CNE/CP nº 2 de 16 de junho de 1997.

fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Esses programas deviam ser de caráter emergencial para suprir a falta de professores sem habilitação, exigindo para isto a compatibilidade entre a formação do candidato e a disciplina para a qual pretendia habilitar-se. Contudo, devido à grande demanda os programas se estenderam até a atualidade, conforme constatamos, em levantamento que fizemos junto às escolas, que alguns professores da rede com formação em Pedagogia, ingressaram neste programa em 2013 a fim de obter o título de licenciado em algumas disciplinas específicas. Ultrapassando a “década da educação”, estabelecida na lei 9394/96, não foi resolvida a carência de professores com a habilitação adequada, conforme constatado no censo escolar 2009, em 2008 ainda havia aproximadamente 350.000 professores em exercício sem formação em nível de graduação e cerca de 300.000 professores em exercício possuía graduação em área distinta daquela em que atuavam (BRASIL 2009), levando o MEC a criar o Programa Emergencial de Segunda Licenciatura⁹. O que diferencia este programa do instituído em 1997 é que este é específico para professores que já possui uma licenciatura e estão em exercício ensinando uma disciplina diferente da sua habilitação, enquanto o outro permitia o ingresso de interessados com qualquer curso superior, desde que o curso tivesse alguma aproximação com a disciplina e não era apenas para professores em exercício. Outra diferença é que o Programa de Segunda Licenciatura só pode ser ministrado por instituição de educação superior pública. Em 2012 o MEC estabeleceu através da Resolução nº 3 de 7 de dezembro, que a oferta do Programa de Segunda Licenciatura fica restrito às instituições que participam do PARFOR com o programa de primeira licenciatura. Contudo, ainda não foram abertas inscrições com esta finalidade, uma vez que o MEC está priorizando as primeiras licenciaturas devido a sua demanda. Podemos notar que a intencionalidade dos programas não é apenas regularizar legalmente a situação do profissional que atua com uma disciplina distinta a de sua formação, mas também ampliar os saberes para ensinar aquela disciplina, conforme exposto no relatório das Diretrizes Operacionais para implementação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura:

Por razões diversas, que passam por afinidade de área de conhecimento, falta de professores com formação específica e

⁹ Instituído pela Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009. E Resolução CNE nº 3 de 7 de dezembro de 2012.

necessidade de completar a carga horária do contrato de trabalho, muitos licenciados passam a atuar em disciplinas ou atividades para as quais não possuem formação inicial que expresse o domínio de conteúdos, conceitos e metodologias relacionadas. Possibilitar a estes profissionais que já são licenciados a ampliação da sua formação não é apenas uma forma de legitimação de um trabalho que já está sendo desenvolvido e de sua legalização. É muito mais do que isto! É potencializar a experiência destes profissionais, agregando a este saber o necessário conhecimento científico (BRASIL, 2009 p.2)

No caso dos professores que são o objeto desta pesquisa, já estão legalmente enquadrados como profissionais do magistério através do concurso público, alguns com curso de magistério, a maioria com uma habilitação e alguns já cursaram ou estão cursando a segunda licenciatura, contudo, o que pude concluir é que mesmo com uma licenciatura específica não resolve a problemática das escolas de pequeno porte, uma vez que há professores que trabalham com até 4 (quatro) disciplinas, há também os casos de transferência de professores para outras unidades escolares devido à diminuição de número de alunos, podendo haver necessidade de ensinar uma disciplina diferente da sua formação.

Compreendendo a realidade a partir do pensamento complexo de Edgar Morin (2000) em que “um sistema é um todo que toma forma ao mesmo tempo que seus elementos se transformam”, percebi a necessidade de uma intervenção a partir de um todo que se articulasse, visando a legitimação e legalização dos professores que ainda não tem habilitação para trabalhar com os anos finais do ensino fundamental, ao mesmo passo que criasse alternativa de (re)organização curricular referente à organização dos conteúdos a partir de uma perspectiva interdisciplinar, e organizasse também espaços de formação continuada que ampliassem os conhecimentos dos professores nas diferentes áreas tendo em vista suas experiências e o contexto curricular.

Ao questionar, na atividade do world café, a viabilidade de uma organização curricular interdisciplinar para as séries finais do ensino fundamental, fica evidente na fala dos professores que esta concepção, em algum nível já está internalizada em sua forma de pensar os conhecimentos, ainda que nem sempre se concretize em suas práticas. Eis alguns exemplos:

“Sim. História poderia trabalhar com arte, literatura, geografia, a nossa salvação é isto, que o currículo não se fecha, poderia adaptar as áreas afins” (professora G1.11).

“Quando penso na interdisciplinaridade, matemática e ciências, penso em conteúdos. Conteúdo interdisciplinar seria mais dinâmico. Seria um conjunto de conteúdos, não sei como denominar. Seria por temáticas, a EJA já trabalha assim” (professora G1.15).

“Trabalho com História e com Língua Portuguesa, vejo como seria fácil interligar os conteúdos naturalmente, sem forçar nada... quando trabalho projeto por temática facilita muito a interdisciplinaridade. Trabalhando as lendas Africanas em Português, naturalmente estava trabalhando História (professora G1.16).

Nas falas dos professores, percebo a receptividade com relação as possibilidade de uma organização curricular interdisciplinar. Nesta perspectiva, fui delineando a proposta pensando num desenho curricular que promovesse a articulação dos conhecimentos movimentando pelos diferentes campos do saber, de forma que um tema pudesse ser tratado por diferentes componentes curriculares sendo planejado de forma integrada. Para esta organização observo as possibilidades de um trabalho interdisciplinar tendo em vista as interseções entre os diferentes campos do saber, facilitando o trabalho do professor que atua com disciplinas diferentes, sendo possível tanto a integração entre as disciplinas de sua responsabilidade quanto entre as dos demais professores.

Para contemplar todas as dimensões que envolvem a problemática ficou evidente também a necessidade de legalização e legitimação dos professores que atuam nas séries finais do ensino fundamental, de forma que possa ser produzido um documento que garanta a autenticidade neste segmento. Este documento também será discutido e elaborado pelos professores. Percebo que estes elementos, tanto a reorganização curricular, quanto a legalização perpassam pela formação, seja a formação inicial, que legitima a atuação dos professores naquele segmento; a formação continuada, necessária e a autoformação, de forma que os três elementos se constituem em um todo.

A ideia de uma reorganização curricular interdisciplinar já estava sendo traçada desde o início da pesquisa, mas precisava ainda responder algumas perguntas:

como delinear a organização dos conteúdos? Baseado em quais pressupostos? Qual o desenho interdisciplinar que se adaptaria melhor à realidade da rede? Com estas indagações busquei subsídios nos aportes teóricos e na observação participante a fim de traçar o detalhamento da proposta conforme apresento no capítulo seguinte.

TEXTURA III

4. DANDO FORMA A TEXTURA: as possibilidades de intervenção na rede

Início este capítulo como um pássaro que fita os olhos no horizonte, olha para suas asas, nota que já pode voar, mas percebe a altura em que está, entre o ninho e o chão há uma linda paisagem, mas há os obstáculos...resta duas alternativas, alçar um voo reto, ousado, mesmo correndo risco de não atingir seu objetivo, não conseguir chegar ao seu destino, ou ser menos ousado, pular de um galho para outro, procurando se adaptar aos obstáculos. Uma coisa é certa, não tem mais como ficar acomodado no ninho depois que cria asas, e outra certeza é de que seja lá como for a forma de voar os objetivos poderão ser atingidos conforme o esperado ou não...mas, é preciso voar tendo em vista que o voo em si já cumpre parte dos objetivos.

Assim, entre voos e pousos, entre angústias e reflexões fui tecendo este último capítulo. Refletindo sobre tudo o que foi observado, analisado, através das falas dos professores participantes da pesquisa, das observações, das leituras, de minhas vivências, meu percurso formativo como aluna, como profissional da educação, era o momento de definir com mais clareza a proposta de intervenção que foi sendo tecida desde o início da pesquisa, momento em que a textura precisava tomar uma forma.

Não é uma tarefa fácil propor uma reorganização curricular em meio à multiplicidade de concepções, de múltiplas referências acerca do currículo e de práticas curriculares, diversidade de caminhos teóricos-metodológicos e ainda, a desconfiança dos professores muitas vezes esgarçadas nos corredores das escolas e nas salas dos professores quando desabafam: “estamos cheios de teorias”, “colocar teorias no papel é fácil, quero ver na prática”, “é fácil fazer discurso bonito sobre práticas pedagógicas, queremos ver no chão da sala de aula”, desabafos estes que certamente também já balbuciei com outros colegas. Mesmo vivendo e experimentando a realidade cotidiana da escola, no “chão da sala de aula” a quase duas décadas como professora da educação básica, além da experiência como coordenadora pedagógica, sinto-me apreensiva ao propor ações que não serão direcionadas apenas para minha prática pedagógica, mas que apontam possibilidades de modificações no fazer pedagógico de outros profissionais. Tenho

ciência que é preciso um olhar sensível, colocar-me no lugar do outro, compreender os diferentes percursos formativos, as diversidades de caminhos percorridos, a cultura curricular da rede, as possibilidades e limitações.

Diante da realidade analisada neste período de pesquisa, buscando uma escolha que seja mais “adequada” à realidade da rede, opto por propor uma reorganização curricular focada na concepção interdisciplinar, é uma escolha consciente das limitações desta concepção, bem como das limitações da pesquisa e da própria proposta, seja pelo curto tempo para a pesquisa, seja pela complexidade que envolve a demanda tendo em vista que será dada ênfase apenas à organização dos conteúdos não dando conta de vários outros aspectos que constituem a organização curricular de uma rede de ensino.

Vale ressaltar que os capítulos anteriores, Textura I e Textura II, foi o texto submetido à banca de qualificação, assim, este capítulo ao qual denomino de Textura III, não é um texto à parte, mas a continuidade da discussão anterior, sendo que aqui proponho de forma mais detalhada a proposta de intervenção.

4.1 INTERDISCIPLINARIDADE COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Antes de entrar na discussão sobre interdisciplinaridade, retorno a minha trajetória de estudante do ensino fundamental, rememorando sobre uma prática docente que considero oportuna para pensar sobre interdisciplinaridade no currículo escolar, puxando fios que se entrelaçam com as discussões sobre a temática. Retorno ao ano de 1988 na turma de 8ª série, numa aula de Língua Portuguesa. A Professora Alice cumprimentou a turma, fez a chamada e em seguida nos apresentou a página de um jornal - em cidades do interior e principalmente naquela época, não era comum as pessoas lerem jornais, as poucas vezes que tive oportunidade de ler algum texto de jornal, em minha época de estudante do ensino fundamental, foi quando meu pai trouxe objetos da feira que eram embrulhados com pedaços de jornais - ela disse que tinha algo importante para ler para nós e que devíamos prestar bastante atenção. A turma toda ficou em silêncio, a professora leu uma notícia que se tratava de um rapaz aidético que estava internado em um hospital em Salvador, a notícia dizia que ele estava pedindo ajuda, pois, foi abandonado pelos familiares e amigos que não se aproximavam dele por medo de contágio e também havia o preconceito porque se acreditava que a doença estava

relacionada com práticas homossexuais, era tida como uma “doença de gays”. A professora Alice nos explicou um pouco sobre a AIDS, o vírus do HIV, mas confessou que sabia pouco sobre a doença porque ainda não havia muitas informações a respeito, disse que ficou muito comovida com aquela história, o que dava para perceber em seu semblante, e que ela e outra colega iriam ao hospital fazer uma visita àquele rapaz e levar alguma ajuda. Ela nos desafiou a também ajudar, cada aluno poderia contribuir com alguma quantia em dinheiro, poderíamos também doar mel de abelha para ela levar para o hospital. Lembro-me que quase todos os alunos contribuíram, e na semana seguinte ela já havia feito a visita e nos contou com detalhes, disse que ele estava isolado numa sala, quando chegaram para fazer a visita uma enfermeira falou para elas serem breves e não tocarem nele nem em nenhum objeto dele. Quando voltou do hospital ela foi procurar mais informações sobre a AIDS e descobriu que muitas das informações que teve antes estavam equivocadas, inclusive o que a enfermeira lhes disse, pois não havia risco de contágio com um aperto de mão ou com um abraço. Com a voz trêmula a professora relatou que ficou muito triste porque se tivesse tido aquelas informações antes da ida para o hospital, não teria se recusado a apertar a mão do rapaz quando ele lhe estendeu a mão e poderia ter inclusive dado um abraço.

O que quero com o relato desta história, aliás, uma das histórias que marcaram minha vida estudantil na educação básica, é trazer a discussão sobre a superação da fragmentação dos saberes e conhecimentos no currículo. Pode se observar que a professora Alice, a partir de uma situação real, explora conhecimentos da área de linguagem, como o texto jornalístico, a comunicação; conhecimentos da área de ciência, quando evoca a discussão sobre a AIDS, além de abordar questões como preconceito, amor ao próximo, respeito, solidariedade e o que é mais importante, materializado nas atitudes, nas ações, não apenas servindo de modelo para seus alunos, mas fomentando a participação deles, mobilizando conceitos, atitudes e procedimentos.

O que impulsionou uma professora do ensino fundamental, apenas com a formação do magistério a direcionar seu trabalho com um viés globalizante, mesmo na década de 1980, quando, de acordo com os relatos históricos não havia nesta época um amplo debate na educação brasileira a respeito da necessidade de superação da fragmentação do conhecimento? Penso que a resposta reside no fato

de que os problemas humanos, as situações reais cotidianas, são por sua natureza, complexas, multidimensionais, multifacetadas, assim como afirma (MORIN, 2000), desta forma, quando um professor/a se propõe a desenvolver sua prática pedagógica pautada nas vivências cotidianas, utilizando os conhecimentos acumulados pela humanidade com o foco na dimensão humana, nota-se rastros de propostas integradoras ainda que de forma isolada ou carecendo de um aprofundamento teórico. Tais práticas mostram que é possível romper as barreiras que fragmentam e isolam os conhecimentos e que distancia da realidade que vivenciamos no cotidiano, na vida prática.

A denúncia a respeito da fragmentação do conhecimento instituído pela ciência já se faz presente há algumas décadas, a exemplo dos estudos de Edgar Morin (1977) que desde a década de 1970 convoca a ciência a questionar a própria ciência. O autor reconhece que foi através do método que isola, que dissocia, que a ciência fez grandes descobertas como da célula, a medula, o átomo, a partícula, entre outras, contudo, a dissociação dos saberes inviabilizou a comunicação entre as ciências e provocou o isolamento dos saberes até dentro do mesmo ramo da ciência que se fragmenta entre as disciplinas. Assim, Morin (1977, p.19) evoca a necessidade de um método que fosse capaz de articular, de unir o que estava separado, dissociado, “um método capaz de detectar, e não de ocultar, as ligações, as articulações, as solidariedades, as implicações, as imbricações, as interdependências e as complexidades” (MORIN, p.19). Destas discussões emerge o debate sobre a organização do currículo escolar em disciplinas e sobre a possibilidade de integração entre as disciplinas.

É importante lembrar que a organização disciplinar tem uma história, com nascimento, institucionalização, evolução, decadência. Conforme relata Morin (2007 p.39) esta forma de organização dos conhecimentos foi instituída no século XIX com a formação das universidades modernas, se destacando no século XX com o progresso da pesquisa científica. Morin demonstra ainda que não podemos negar a importância da disciplinarização para organizar o conhecimento científico delimitando um domínio de competências sem a qual o conhecimento tornaria fluido e vago. Assim, uma disciplina tem sua autonomia, delimita suas fronteiras pela linguagem, pelas técnicas, pelas teorias que lhes são próprias, todavia, o grande

problema se situa na hiperdisciplinarização, nas fronteiras e isolamento dos conhecimentos de forma que

A fronteira disciplinar, com sua linguagem e com os conceitos que lhes são próprios, isola as disciplinas com relação às outras e em relação aos problemas que ultrapassam as disciplinas. Deste modo, o espírito hiperdisciplinar corre o risco de se consolidar, como o espírito de um proprietário que proíbe qualquer circulação estranha em sua parcela de saber (MORIN, 2007).

No concernente à compartimentação dos conhecimentos no ensino, o autor reitera que

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada (MORIN, 2003 p.16).

Seria possível superar o compartimentação dos saberes e isolamento dos conhecimentos escolares? No bojo dessas discussões, nas décadas de 1980 e 1990, sobre uma possível reorganização do currículo escolar, surgem novas concepções teórico-metodológicas a exemplo das abordagens sobre interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade. Neste trabalho, focarei na abordagem interdisciplinar por compreender que esta é a que mais se aproxima da realidade da rede de ensino de Ibititá, meu objeto de pesquisa, com maior possibilidade de adequação.

De acordo com os estudos embasados em teóricos como: Fazenda (1998, 2008, 2011); Lenoir (1998); José (2008); Miranda (2008); Tavares (2008); Japiassú (1976); em linhas gerais, interdisciplinaridade consiste em uma interconexão, interligação entre as disciplinas, tendo como objetivo a superação da fragmentação e compartimentação dos conhecimentos, dos saberes. É sabido que há diferentes interpretações e divergência quanto ao conceito de interdisciplinaridade e também não há homogeneidade nas práticas pedagógicas interdisciplinares, entretanto, não irei tecer uma discussão epistemológica e metodológica densa do termo por compreender que a interdisciplinaridade é um termo polissêmico, e desta forma a prática interdisciplinar é contrária a qualquer homogeneização ou enquadramento conceitual, de acordo com Leis (2005)

Qualquer demanda por uma definição unívoca e definitiva do conceito de interdisciplinaridade deve ser rejeitada, por tratar-se de

proposta que inevitavelmente está sendo feita a partir de alguma das culturas disciplinares existentes. Em outras palavras, a tarefa de procurar definições “finais” para a interdisciplinaridade não seria algo propriamente interdisciplinar, senão disciplinar. Na medida em que não existe uma definição única possível para este conceito, senão muitas, tantas quantas sejam as experiências interdisciplinares em curso no campo do conhecimento, entendemos que se deva evitar procurar definições abstratas da interdisciplinaridade (LEIS, 2005, p.5).

Neste sentido, trarei alguns conceitos e classificações sem a pretensão de delimitação conceitual ou referencial, mas como elementos que julgo ser importante para embasar meu trabalho e fazer alguns delineamentos necessários para situar o caminho que irei percorrer.

De acordo com Lenoir (1998, p. 50), pode se distinguir quatro campos de operacionalização da interdisciplinaridade, assim sendo: interdisciplinaridade científica, escolar, profissional e prática, e quanto à organização, o autor classifica em: pesquisa, ensino, aplicação. Assim, a interdisciplinaridade escolar, a que me interessa neste trabalho, pode ser objeto de pesquisa, ser ensinada e praticada a depender do objetivo que se deseja atingir.

Nesta perspectiva é importante ressaltar, conforme já discutimos em capítulo anterior, que disciplina escolar é diferente de disciplina científica. A disciplina escolar não é uma transposição direta dos conhecimentos científicos, elas são organizadas com objetivos, finalidades e estrutura específicas para uma determinada etapa e modalidade da educação. Disciplina escolar diz de “um conhecimento organizado e ordenado didaticamente, classificado por graus de dificuldades e dirigidos a públicos com idades e capacidades cognitivas diferenciadas” (MAHEU, 2015). Da mesma forma, é importante diferenciar a interdisciplinaridade escolar da científica.

Lenoir (1998) estabelece algumas distinções entre as duas formas de interdisciplinaridade tendo em vista as finalidades, objetivos, modalidades de aplicação, sistema referencial, consequência, que não irei detalhar todas, mas, sintetizando, fica claro que a interdisciplinaridade científica se preocupa com a produção do conhecimento tendo como objeto as disciplinas científicas em que o sistema de referência é o conhecimento. Já a interdisciplinaridade escolar se preocupa com a difusão do conhecimento a fim de favorecer a integração da aprendizagem e conhecimento tendo por objeto as disciplinas escolares e como sistema de referência o sujeito aprendiz e sua relação com o conhecimento.

Outra questão importante para a discussão da temática é que a interdisciplinaridade não visa eliminar ou negar as disciplinas, de acordo com Fazenda (2011 p.89) não se pretende propor a “superação de um ensino organizado por disciplinas, mas a criação de condições de ensinar em função das relações dinâmicas entre as diferentes disciplinas, aliando-se aos problemas da sociedade”. Nesta mesma direção Lenoir (1998, p.48) aponta que a “perspectiva interdisciplinar não é, portanto, contrária à perspectiva disciplinar; ao contrário, não pode existir sem ela e, mais ainda, alimenta-se dela”.

José (2008) também enfatiza:

Quando a escola se abre para um novo olhar para a educação que ministra, a possibilidade de elaborar um projeto interdisciplinar começa a tomar forma, tornando-se mais concreta. A interdisciplinaridade passa, então, a não ser mais vista como a negação da disciplina. Ao contrário, é justamente na disciplina que ela nasce. Muito mais que destruir as barreiras que existem entre uma e outra, a interdisciplinaridade propõe sua superação. Uma superação que se realiza por meio do diálogo entre as pessoas que tornam a disciplina um movimento de constante reflexão, criação — ação (JOSÉ, 2008, p.94).

Nesta mesma linha Yared (2008) ressalta:

(...) interdisciplinaridade é o movimento (inter) entre as disciplinas, sem a qual a disciplinaridade se torna vazia; é um ato de reciprocidade e troca, integração e vôo; movimento que acontece entre o espaço e a matéria, a realidade e o sonho, o real e o ideal, a conquista e o fracasso, a verdade e o erro, na busca da totalidade que transcende a pessoa humana (YARED, 2008 p.165).

Morin (2009, p.35), discutindo sobre a necessidade de uma reforma do pensamento, tendo em vista o pensamento complexo, também afirma: “A reforma que visualizo não tem em mente suprimir as disciplinas, ao contrário, tem por objetivo articulá-las, religá-las, dar lhes vitalidade e fecundidade”. O autor reitera ainda que “não se pode jogar fora o que foi criado pelas disciplinas, não se pode quebrar todas as clausuras (p.51)”

Neste sentido, a interdisciplinaridade visa articular os conhecimentos, promover um movimento, um entrelaçar dos saberes das diferentes áreas e/ou disciplinas escolares. Entretanto, são muitas as críticas às práticas interdisciplinares que têm sido desenvolvidas nas últimas décadas. Uma das críticas é que muitas vezes a interdisciplinaridade tem acontecido apenas como uma mera integração, ou junção das disciplinas em torno de um problema ou de uma temática. Leonir (1998) chama

atenção alertando que uma concepção externa de integração sendo voltada apenas para o professor é inaceitável, não condiz com a ideia de interdisciplinaridade. Para Fazenda (2011, p.83) a integração deve ser vista como etapa e não como produto acabado da interdisciplinaridade, conforme declara:

A interdisciplinaridade é fator de transformação, de mudança social, enquanto a integração como fim em si mesma é fator de “estagnação”, de manutenção do *status quo*. Na integração a preocupação seria ainda com o conhecer e relacionar conteúdos, métodos, teorias ou outros aspectos do conhecimento. Neste sentido é que permanecer apenas nela seria manter as coisas como elas se apresentam, embora de uma forma mais organizada.

Edgar Morin (2009, p 50) constata que

A interdisciplinaridade pode significar que diferentes disciplinas encontram-se reunidas como diferentes nações o fazem na ONU, sem entretanto poder fazer outra coisa senão afirmar cada uma seus próprios direitos e suas próprias soberanias em relação às exigências do vizinho (MORIN, 2009 p.50)

Algumas práticas pedagógicas que propõem a interdisciplinares tem se realizado nesta perspectiva posta por Morin em que a interdisciplinaridade consiste apenas na junção das disciplinas em torno de um tema, de forma que cada disciplina fica responsável por explorar isoladamente um subtema relacionado ao tema central, sem haver um trabalho de articulação em todo o processo e com todos os envolvidos, espera que o aluno sozinho faça a interdisciplinaridade do conhecimento.

Fazendo uma análise sobre propostas de globalização na educação, Hernández (1998, p.54) também faz esta crítica ao enfoque interdisciplinar apontando que “não se costuma estabelecer como o aluno realizará as relações que supostamente vai aprender e se realmente concretizará o descobrimento de inter-relação que o professor lhe coloca”. O autor reitera que esta concepção de interdisciplinaridade

se fundamenta na crença de que o aluno possa estabelecer conexões pelo simples fato de serem evidenciadas pelo professor, e em que o somatório de aproximações a um tema permita, por se próprio, resolver os problemas de conhecimento de uma forma integrada e relacional.

Contudo, Morin (2009, p 50) ressalta que a interdisciplinaridade “pode também querer dizer troca e cooperação e, desse modo, transformar-se em algo orgânico”, e

é exatamente nesta direção que vejo a interdisciplinaridade como uma organização pedagógica importante e viável para nossas escolas, como um movimento de cooperação, trocas e interação.

Debruçando sobre os estudos de Fazenda (1998, 2008, 2011) percebo que sua perspectiva de currículo interdisciplinar perpassa por um fazer pedagógico que se norteia pela troca, cooperação, diálogo que engloba todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Fazenda (1998) nos conduz para uma enfoque de interdisciplinaridade que vai além de uma simples soma ou justaposição dos conteúdos ou disciplinas, na sua concepção, interdisciplinaridade tem a ver com ação e atitude pedagógica, atitude para buscar soluções de problemas, para buscar alternativas, novos conhecimentos, atitudes para a reciprocidade, o diálogo, atitude de humildade, de perplexidade, desafio, envolvimento, compromisso, responsabilidade e, sobretudo, uma atitude de crê na humanidade. Assim, uma atitude pedagógica interdisciplinar busca substituir a visão fragmentada não apenas do conhecimento, mas do ser humano. Partilhando deste entendimento, acredito que é possível pensar numa organização curricular viável para as escolas da rede, uma organização interdisciplinar que envolva toda a estrutura curricular de forma que possa facilitar o trabalho dos professores que enfrentam o isolamento, a solidão na hora de planejar, a dificuldade em trabalhar com disciplinas e conteúdos distintos de sua área de formação, e que possa também suscitar questionamentos da própria realidade numa ação conjunta entre docentes e discentes tendo a interdisciplinaridade como “uma forma de compreender e modificar o mundo” (FAZENDA, 2011).

Retomando meu relato inicial, podemos classificar a prática pedagógica da professora Alice, quando trabalha com o tema AIDS, como interdisciplinar? Em que consiste a interdisciplinaridade numa ação pedagógica?

Tendo em vista que a interdisciplinaridade promove diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, entre os diferentes saberes, derruba os muros entre as disciplinas, é possível notar este elemento na prática da professora Alice, além de um fazer pedagógico pautado na atitude, na ação, no fazer. Compreendo que a atitude pedagógica da professora Alice se configura como uma prática integradora ultrapassando as barreiras da compartimentação do conhecimento, todavia, não havia uma proposta pedagógica interdisciplinar por parte da escola, era um trabalho

solitário, não me lembro, como aluna, de um trabalho articulado entre as disciplinas, de práticas integradoras por parte de outros professores daquela escola. Uma organização curricular interdisciplinar exige uma maior articulação que não compreende apenas em articular conhecimentos das diferentes áreas. Neste sentido, indago como se encontra atualmente os trabalhos da rede municipal de ensino de Ibititá no que se refere a uma proposta interdisciplinar.

É sabido que a ideia de trabalho interdisciplinar não é alheia aos professores, desde a década de 1990, nas escolas brasileiras tem se discutido sobre interdisciplinaridade e na rede de educação de Ibititá, a partir de 2002. Creio que mesmo antes das discussões a respeito deste tema, muitos professores, ainda que de forma intuitiva, desenvolviam em suas aulas atividades que iam além das barreiras e fragmentação das disciplinas, a exemplo da prática da professora Alice, conforme relatei no início do texto. Contudo, pode se questionar como as concepções sobre interdisciplinaridade foram compreendidas e como acontecem na prática.

Observando os projetos políticos pedagógicos de escolas da rede que atuam com os anos finais do ensino fundamental, constato que a organização curricular segue a estrutura tradicional, estruturada nas disciplinas com a descrição em suas ementas dos conteúdos, objetivos, metodologia, recursos e avaliação, só há referência à interdisciplinaridade quando citam os “projetos” no capítulo que descreve as metodologias que serão adotadas pela escola, com o seguinte enfoque:

Projetos - Serão elaborados e executados projetos buscando a interdisciplinaridade e a co-responsabilidade entre as disciplinas desde a construção e elaboração do projeto, até a sua culminância, envolvendo as famílias dos educando e a comunidade geral (IBITITÁ, 2007).

Não há uma especificação sobre o desenvolvimento dos projetos, nem consta qualquer embasamento teórico e metodológico. Nos anexos traz a listagem dos projetos: projetos cultura afrodescendentes, projeto interclasse, projeto junino, projeto desfile cívico de 7 de setembro. Estes são projetos fixos sugeridos pela Secretaria de Educação todos os anos para toda a rede. Nos planos anuais de trabalho destas escolas para 2015 constam ainda projetos de leitura, projeto meio ambiente e gincana interdisciplinar. Nos PPPs, são citadas também outras formas

de metodologia de trabalho como a exibição de filmes, aulas de campo, ressaltando a contextualização dos conteúdos, mas não aborda a possibilidade e interdisciplinaridade nestas metodologias.

Os projetos de aprendizagem como proposta interdisciplinar começaram a ser desenvolvidos na rede de educação de Ibititá a partir de 2002 quando iniciaram os estudos dos PCN e grupos de estudos orientados pelas coordenadoras técnico-pedagógicas da Secretaria da Educação, da qual eu fazia parte. Inicialmente foram realizados estudos tendo como referência as abordagens de Dewey a respeito de Método de Projeto e a teoria da experiência, entretanto, não houve um aprofundamento teórico, os projetos foram sendo elaborados, ora com indicação da Secretaria da Educação, ora com temas gerados nas próprias escolas. Fazendo uma análise mais acurada, observando o desenvolvimento de alguns projetos propostos, é possível perceber que muitas vezes os projetos de aprendizagem na rede têm sido numa perspectiva de somatório de matérias, em que a partir de um tema, ora sugerido pela Secretaria da Educação, ora que emerge de uma problemática da realidade local, definida e organizada pelos professores, direção e/ou coordenação pedagógica, introduz-se os conteúdos das diferentes disciplinas, muitas vezes forçando uma conexão entre a disciplina e o tema, sem haver estratégias que possibilite aos estudantes fazer a interconexão entre os conteúdos, isto não significa, no entanto, que não tenha experiências bem sucedidas.

Uma das dificuldades em realizar projetos envolvendo todas as disciplinas é que muitas vezes alguns professores entendem que os conteúdos de suas disciplinas não têm afinidade com aquela temática, mas acaba ou “forçando a barra” para tentar se encaixar, ou o professor “finge” que está fazendo a interdisciplinaridade, porém, segue trabalhando os conteúdos propostos no livro didático sem nenhuma articulação com o tema do projeto. Esta dificuldade me parece enquadrar nos obstáculos que Fazenda (2011) aponta com relação a prática da interdisciplinaridade, é quando a interdisciplinaridade é compreendida, seja pelos órgãos oficiais, seja pelos professores, e/ou equipe pedagógica, apenas como integração. A interdisciplinaridade deve ir além, “para que haja interdisciplinaridade deve haver uma “sintonia” e uma adesão recíproca, uma mudança de atitude diante de um fato a ser conhecido; enfim, o nível interdisciplinar exigiria uma transformação” (FAZENDA, 2011). Neste sentido, quando um tema sugerido para o

desenvolvimento de um projeto não parte desta sintonia e adesão por parte dos professores, acontece o que classifico neste trabalho como “rebeldia docente”, o professor pode até aceitar sem questionar, mas as atividades relacionadas ao projeto não serão desenvolvidas em sua sala de aula.

Outro obstáculo apontado por Fazenda (2011) e que percebo na execução dos projetos de aprendizagem interdisciplinar desenvolvidos na rede é com relação ao papel da hierarquia das disciplinas e a importância que lhes são atribuídas, não apenas na escola, mas socialmente. De forma geral, os conhecimentos escolares são organizados em função das disciplinas, funcionando, assim, como a espinha dorsal do ensino, assim, quando se propõem uma prática pedagógica interdisciplinar a maior preocupação costuma ser em encaixar/contemplar os conteúdos que já estão estruturados na ementa, ou no planejamento do professor que geralmente segue a sequência do livro didático. Neste sentido, “qualquer mudança hierárquica ou qualitativa das disciplinas implica a mudança das diretrizes centrais do sistema” (FAZENDA, 2011 p.88). Contudo, para Fazenda, mudar as estruturas mentais ainda é mais difícil do que mudar as estruturas institucionais. O preconceito, a falta de formação específica para trabalhar a interdisciplinaridade e o comodismo são apontados pela autora como os maiores obstáculos para implantação de um currículo interdisciplinar.

A despeito dos obstáculos, quando há uma sintonia entre os professores, um planejamento articulado, o trabalho interdisciplinar gera bons resultados, me reporto à observação de um projeto de aprendizagem desenvolvido na escola onde trabalho em que foi possível verificar, mesmo com algumas falhas, uma experiência bem sucedida tendo em vista a interdisciplinaridade. Aqui, me posiciono como uma observadora participante, uma vez que atuo como coordenadora pedagógica nesta escola, portanto, implicada nesta análise, entendendo que a “implicação é também formação em ato” (MACEDO, 2004, p160). Na jornada pedagógica de 2015 a Secretaria da Educação orientou que cada escola fizesse o levantamento dos seus problemas e a partir de uma listagem própria, construíssem o plano de ação para o ano letivo definindo os desafios e as ações para a resolução dos problemas. A dificuldade em leitura e escrita foi apontada pelos professores e equipe pedagógica como um dos desafios a serem trabalhado pela escola através da execução de projetos de aprendizagem, sendo que em cada bimestre o projeto seria desenvolvido

por uma área do conhecimento. No primeiro bimestre foi desenvolvido o projeto de leitura e escrita com a temática: juventude de Ibititá. O projeto foi desenvolvido pelos componentes curriculares da área de linguagem, definindo como produto final a produção de um jornal escolar impresso, jornal mural, painel fotográfico, livretos com os cordéis e as charges, culminando com a exposição deste material num evento realizado pela Secretaria da Educação no mês de junho, denominado de “São João Literário”.

Todas as produções dos alunos foram voltadas para a temática que se tratava da juventude local, com entrevistas realizadas com jovens estudantes, profissionais, jovens que destacam no esporte, nas artes, explorando, assim, os aspectos sociais e culturais relacionados a juventude local. Foram trabalhadas as modalidades: poemas, charges, palavras cruzadas, cordel, xilogravura, fotografia, notícia, reportagem, propaganda, carta ao leitor. A interdisciplinaridade aconteceu desde o momento da definição, durante a jornada pedagógica quando professores de diferentes áreas discutiram os desafios, também aconteceu no momento da elaboração, com a definição dos conteúdos e atividades que seriam trabalhados por cada componente curricular, bem como no decorrer das atividades, na organização do jornal e da exposição. Pude observar no decorrer do projeto a interação entre os professores de Língua Portuguesa e Arte, por exemplo, a partir dos poemas e cordéis construídos nas aulas de Língua Portuguesa foram construídas as charges e xilogravuras nas aulas de Arte, as fotografias trabalhadas nas aulas de Arte, também foram usadas para ilustrar os noticiários e entrevistas trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa. Foi possível notar a interação também entre professores e alunos, e principalmente a satisfação dos alunos ao contemplarem seus textos no jornal impresso e no jornal mural, que, além da exposição no evento da Secretaria de Educação, foram expostos também na escola. Algo que me chamou bastante atenção foi o fato do jornal mural, produzido com os textos dos alunos ter ficado por mais de sessenta dias exposto no mural da escola sem que sofresse danos por parte dos alunos, o que não é comum quando se trata da exposição de outros materiais, sem sombra de dúvidas demonstra o quanto aquelas produções foram importantes para eles.

Pude notar, no desenvolvimento do projeto observado, que não houve apenas uma integração dos conteúdos, a interdisciplinaridade foi evidenciada durante todo o

processo, contudo, verifiquei, tanto através da observação, quanto da avaliação do projeto, realizada junto aos professores, que a interação não foi total, os professores de um determinado turno conseguiram uma melhor interação entre si e conseqüentemente um melhor desempenho nos trabalhos com os alunos, houve professor que não conseguiu realizar as atividades, que não se atentou para os prazos e também tivemos problema com a falta de tempo para planejar melhor as atividades interdisciplinares. Não quero aqui, tecer juízo sobre os que não conseguiram se integrar no projeto, o que demandaria um estudo mais aprofundado da questão, mas, constato que de fato, como é enfatizado por Ivani Fazenda em seus estudos, o diálogo, a interação, a atitude, são fatores fundamentais para que aconteça a interdisciplinaridade, sendo necessário espaço para encontros com os professores possibilitando esta interação num perspectiva de formação interdisciplinar.

Nestes termos, o presente projeto propõe uma (re)organização curricular, levando em conta as experiências que a rede já possui com projetos interdisciplinares, redimensionando esta proposta para o trabalho com **temas articuladores**, conforme detalhamento na última parte deste capítulo, com a pretensão de que a interdisciplinaridade não aconteça apenas em nível de somatório de disciplinas, ou em algumas situações bem sucedidas, porém de forma esporádicas, mas que aconteça de forma articulada, pensada e desenvolvida na proposta curricular.

4.2 (RE)ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: AS BASES LEGAIS

Tendo em vista uma proposta de intervenção para (re)organização curricular numa perspectiva de um currículo aberto e com uma abordagem interdisciplinar, fui investigar como esta questão se configura na legislação educacional brasileira, para isto verifiquei alguns documentos significativas em nível federal e local: a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9394/96), o Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13005/14), o Plano Municipal de Educação PME (Lei nº 745/2015) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (Resolução nº 4/10) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (Parecer CNE/CEB nº 11/2010).

Analisando a LDB, percebo que no artigo 3º (terceiro) já contempla esta abertura para o currículo quando diz que o ensino será ministrado tendo como um dos princípios o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. O novo PNE, embora não trate diretamente da organização curricular, também reforça esta abertura quando prevê a organização flexível do trabalho pedagógico, em sua meta 2 (dois) que trata da universalização do ensino fundamental de 9 (nove) anos. De forma mais explícita o PME traz em sua meta de nº 3 (três) que trata da universalização do ensino fundamental de 9 (nove) anos: “assegurar, dentro da proposta curricular, uma perspectiva transversal, interdisciplinar e multidisciplinar” (IBITITÁ, 2015).

As Diretrizes Curriculares Nacionais, tanto as gerais para educação básica, quanto para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, preveem que os conteúdos sejam organizados em componentes curriculares, dentro das áreas de conhecimento. O relatório das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, discutindo sobre a organização do currículo, esclarece que os conhecimentos escolares consistem num conjunto de conhecimentos que a escola seleciona e transforma para tornarem passíveis de serem ensinados, sendo que as diversas instâncias que oferecem recursos à escola modificam os conhecimentos acadêmicos das diferentes áreas, fazendo a *transposição didática*. Transposição didática, em linhas gerais, consiste em transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar. De acordo com Menezes (2002) o conceito de transposição didática foi introduzido por Verret em 1975, e difundido pelo teórico Yves Chevallard, o termo inicialmente foi utilizado para área da matemática, e logo depois aplicada em outras áreas.

Vale ressaltar que a ideia de transposição didática é controversa, seja pelo fato de haver diferentes interpretações e reelaborações do termo, seja pela oposição de alguns autores a essa abordagem. Seria os componentes curriculares o resultado da adaptação das ciências eruditas? Quem faz estas adaptações? Sobe qual ótica? Bittencourt (2009, p 31-51.) faz esta discussão enfatizando que de acordo com a abordagem da transposição didática, para o conhecimento científico chegar à escola depende da produção das universidades e demais instituições acadêmicas que promovem a “vulgarização” do conhecimento, evitando o distanciamento da produção científica e o que deve ser ensinado. Outro aspecto observado nesta

concepção é a ideia de hierarquia de conhecimentos, os conhecimentos que mais se aproximam do científico são superiores. Contudo, ainda segundo Bittencourt, outros teóricos que fazem oposição à abordagem da *transposição didática*, a exemplo do inglês Ivor Goodson e do francês André Chervel, consideram que a disciplina escolar não consiste numa mera transposição didática, mas numa “teia de outros conhecimentos havendo diferenças mais complexas entre as duas formas de conhecimentos, o científico e o escolar” (BITTENCOURT, 2009, p.37)

Além da ideia de transposição didática, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, enfatiza a recontextualização, a transversalidade, a interdisciplinaridade e a perspectiva multicultural para a organização dos conteúdos curriculares, afirmando que

os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual”(BRASIL, 2010)

Percebe-se que essas diretrizes possibilitam uma abertura para organização dos conteúdos, a fim de superar a fragmentação das áreas – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso - promovendo uma integração entre as áreas de conhecimento, além da contextualização.

Ainda tendo as diretrizes do ensino fundamental de nove anos, como referencial, observo que apesar de incentivar a integração dos conteúdos, inclusive mencionando diferentes formas de organização do conteúdo, há a ênfase nos componentes curriculares e nas áreas de conhecimentos como forma de garantir a sistematização dos conhecimentos e a continuidade e consistência.

É sabido que muitos sistemas escolares vêm aderindo à ideia de organização de conteúdos distinto deste modelo fragmentado, tanto em nível internacional quanto em nível nacional, contudo, ainda há uma dificuldade em fugir das amarras da compartimentação, sobretudo quando se trata das séries finais do ensino fundamental. Neste segmento, a própria legislação educacional estabelece a exigência de professores com formação em disciplinas específicas, de forma geral, estes professores já prestam um concurso para atuar naquela disciplina

predeterminada e nos estabelecimentos de ensino cada um recebe a incumbência de “da conta” dos conteúdos listados nas ementas das disciplinas, cada um se preocupa com a “parte que lhe toca”. O ponto forte, é que mesmo havendo a dificuldade da organização do currículo - digo de uma organização formal, nas propostas curriculares - num perspectiva globalizante de contextualização e integração dos conteúdos, esta noção de interação já não é mais tão distante dos professores, muitas vezes ela acontece de maneira informal, pela própria natureza dos conteúdos e das redes de relações, nas redes de conhecimentos que vão tecendo nas atividades práticas, no cotidiano da escola.

Conhecer a legislação vigente, principalmente as diretrizes curriculares nacionais relacionadas à educação básica, bem como as influências dos diversos estudos no que se refere à organização do conhecimento escolar, foi fundamental para pensar esta proposta de reorganização curricular, diante do desafio de propor uma organização dos conteúdos que pudesse proporcionar a integração entre os componentes curriculares, sem perder o caráter de continuidade e consistência, possibilitando que o professor possa transitar por diferentes áreas, e não perder de vista as diretrizes gerais.

4.3 FORMAÇÃO DOCENTE NA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

Retomo aqui uma das dimensões desta proposta de intervenção que é a de proporcionar espaços/tempo de formação a partir dos conhecimentos produzidos e adquiridos nas práticas cotidianas.

Na seção que denomino de Textura II, reporto à fala dos professores quando discutem sobre os saberes profissionais construídos no fazer cotidiano, revelando em suas falas que são “sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho” (TARDIF, 2013), saberes estes que ocupam algumas características como a temporalidade, a pluralidade, e heterogeneidade, entre outros aspectos.

Considerar que os saberes dos professores são temporais (TARDIF, 2013) nos leva a compreender que muito destes saberes são anteriores ao início de sua atuação como profissional do ensino, ou seja, inicia ainda em sua vida estudantil, sendo que muitas das crenças adquiridas neste período podem permanecer em suas práticas através dos tempos, por outro lado, o caráter da temporalidade indica

que ao longo do percurso profissional os saberes também vão sendo construídos, resignificados, transformados. Neste sentido, proponho espaços de formação dos professores partindo do princípio de que formação não deve ser vista “como coisa do exterior como ação para completar, reajustar, retificar existências, procedimentos inerentes às pedagogias ortopédicas” (MACEDO, 2011), mas, compreendendo formação do professor que já atua como profissional, como um processo de experiência e reflexão, num espaço em que haja exposição das experiências, reflexão sobre suas práticas, com possíveis problematizações e resignificações de seu fazer pedagógico, concordando com Nóvoa (2009, p.30) quando diz que:

É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

Parto também do princípio de que não basta discutir sobre as práticas cotidianas, considerar as experiências, se faz necessário criar meios que proporcionem aos professores o contato com outras leituras, outros referenciais que ampliem seus saberes, entendendo formação, não com uma motivação externa, mas como um processo interno que os leve a questionar, indagar, dialogar, duvidar, refletir, acreditar. Questionar as “verdades” que muitas vezes são cristalizadas por teorias externas e alienadas das realidades do “chão” das escolas, do fazer pedagógico, conceitos que foram internalizados como verdades dadas; indagar sobre as orientações epistemológicas que norteiam suas crenças pedagógicas; dialogar com seus pares, com outros atores/autores, com os alunos, com os pais, com a comunidade; duvidar das fórmulas prontas, das “cartilhas”, dos discursos prontos; refletir sobre suas experiências, suas práticas cotidianas, seu fazer em sala de aula, refletir sobre as experiências individuais e do grupo de sua escola; acreditar que é possível transformar, modificar, avançar e também manter o que tem dado certo, manter as boas práticas. Dito isto, não quero afirmar que os professores não desenvolvem estas ações, que tais ações lhes são alheias, mas enfatizo como exercícios necessários num processo formativo.

Pensando em uma (re)organização curricular interdisciplinar, que é o ponto crucial deste projeto de intervenção, é indispensável que se articule uma formação também numa perspectiva interdisciplinar em que haja interação entre professores,

equipe pedagógica, comunidade escolar, interna e externa, interação entre as diferentes áreas do conhecimento num exercício permanente. Nestes termos, trago a proposta de criação de grupos de estudos que promova este movimento e interação entre os professores de todas as escolas que atuam com as séries finais do ensino fundamental, entre professores da mesma escola, entre professores que trabalham com o mesmo ano e entre outros agentes da comunidade escolar, conforme detalhamento mais adiante.

Outra dimensão desta proposta de intervenção e que também está relacionada à formação é a proposta de regularização. Como já foi mencionado nas outras partes, na exposição do problema e no diagnóstico da rede, há uma necessidade de regularização dos professores que se encontram lecionando nas séries finais do ensino fundamental da rede, uma vez que seu ingresso através do concurso não foi específico para este segmento, neste sentido, a proposta de legalização será justificada tendo em vista as experiências adquiridas ao longo da atuação como professores deste seguimento, os processos formativos, seja no que se refere a cursos de formação continuada, seja em cursos de formação inicial em serviço. Assim, será proposto ao poder legislativo do município, a criação de um projeto de lei que assegure a estes professores o direito de permanecerem atuando neste seguimento e que o município também proporcione condições para a formação inicial em áreas específicas para aqueles que ainda não têm a formação exigida por lei. Vale salientar que esta proposta de regularização está em consonância com o Plano Municipal de Educação do município que prever em sua meta 19, estratégia 19.13, “regularizar a situação dos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental, garantindo formação específica e legitimação neste seguimento” (IBITITÁ, 2015).

4.4 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR INTERDISCIPLINAR: O DETALHAMENTO DA PROPOSTA

Embora tome como base a concepção interdisciplinar para a organização do currículo, tendo como principal referencial os estudos de Ivani Fazenda, conforme as referências já apresentadas neste trabalho, parto da compreensão de “currículo como processo, como possibilidade de interações, de confrontos, de negociações, de produção” (SÁ, 2004). Um currículo que é complexo e com possibilidade de múltiplas referências, podendo assim, agregar concepções de outros autores e linha

de pensamentos diferentes, que podem divergir em alguns aspectos, mas que convergem na ideia de um currículo flexível e aberto.

A estrutura curricular foi pensada a partir dos referenciais teóricos e das contribuições obtidas na pesquisa de campo, assim como de minhas vivências e experiência profissional. A organização dos conteúdos será estruturada em temas articuladores. A partir destes temas serão definidos os conteúdos que serão trabalhados em cada ano, distribuídos em cada unidade didática e também as produções que serão geradas com o trabalho de cada tema, conforme detalharei mais adiante.

Tema articulador traduz aqui a ideia de conexão e também de movimento. As disciplinas serão mantidas como princípio estruturante da matriz curricular para distribuição das cargas horárias dos professores e articulação dos conhecimentos a partir dos temas trabalhados. A ênfase não será dada à organização predefinida, isolada e linear dos conteúdos correspondentes a cada componente curricular. O intuito é de evitar a segmentação e linearidade dos conteúdos, de forma que o conhecimento não seja entendido apenas como acúmulo de informações e de conteúdos organizados hierarquicamente.

Para o desenho curricular parto do princípio de que a função primordial da escola é proporcionar a aprendizagem, seja numa visão freiriana, quando convoca os professores a uma rigorosidade metódica de forma que não apenas proporcione o tratamento do objeto ou do conteúdo superficialmente, mas que produza condição de aprender criticamente, e desta forma os educandos vão se transformando em sujeitos das construções e das reconstruções do saber ensinado (FREIRE, 1996 p.13). Seja numa perspectiva provocativa de Nóvoa (2009) quando denuncia “a escola transbordante”¹⁰ e defende uma escola centrada na aprendizagem tendo em vista que:

Promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal (NÓVOA, 2009, p,88)

¹⁰ Antônio Nóvoa aponta como transbordamento escolar o modelo de escola criado na modernidade, que segundo o autor, coloca a escola como “reparadora da sociedade”, “chamando a si todas as missões possíveis e imagináveis”, contudo, a escola acaba concentrando mais nas dimensões sociais dando menor atenção as aprendizagens.

Tanto na visão de Freire quanto na de Nóvoa, vejo uma perspectiva de aprendizagem escolar que garanta aos indivíduos o acesso aos conhecimentos e saberes produzidos pela humanidade de forma que estes enfrentem os desafios e a complexidade contemporânea. Neste sentido, defendo um desenho curricular com uma organização de temas articuladores estruturantes que possam assegurar a formação comum, tendo em vista os conhecimentos construídos social e historicamente e temas articuladores locais, a fim de articular os saberes e vivência dos alunos que se materializam no cotidiano, no seu lugar. A organização curricular, aqui proposta, em temas articuladores, além dos pressupostos teóricos e epistemológicos já mencionados anteriormente, se inspira também nos temas geradores que tem como base teórica a Pedagogia de Paulo Freire, entretanto, não adoto as sequências propostas pela pedagogia freiriana como modelo, embora possa acontecer em determinados momentos.

O termo lugar possibilita diferentes definições, entretanto, defino aqui como o local onde vivemos, o contexto onde está inserida a escola, o bairro, o povoado, a cidade, a cultura, o cotidiano das pessoas que vivem ali, um local que se configura com suas nuances, com permanências e transformações, com interesses e vivências comuns, mas também com as diversidades, que é local mas também global, sendo, portanto, lugar de produção de conhecimento. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, em seu relatório, diz da necessidade das escolas adotarem propostas pedagógicas que estejam articuladas com a realidade de seus alunos de forma que a comunidade escolar possa conhecer melhor e valorizar a cultura local.

Trata-se de uma condição importante para que os alunos possam se reconhecer como parte dessa cultura e construir identidades afirmativas o que, também, pode levá-los a atuar sobre a sua realidade e transformá-la com base na maior compreensão que adquirem sobre ela. Ao mesmo tempo, a escola deverá propiciar aos alunos condições para transitarem em outras culturas, para que transcendam seu universo local e se tornem aptos a participar de diferentes esferas da vida social, econômica e política (BRASILIA, 2010, p. 8).

Nesta perspectiva é importante proporcionar ao aluno condições para interpretar os saberes e vivências de sua localidade compreendendo as inter-relações locais, regionais, nacionais e mundiais, compreendendo que “os fenômenos

acontecem no mundo, mas são localizados temporal e territorialmente num lugar” (CALLAI 2010, p.31).

Não se trata de uma concepção simplista de que para haver aprendizagem deve sempre partir do local para o global e do mais simples para o mais complexo. A depender do tema, do que está sendo trabalhado, pode ocorrer o contrário: informações globais, que aparentemente estão distantes da realidade do aluno, num primeiro momento, podem ser fundamentais para compreender algo do contexto local, visto que a aprendizagem não é linear, os conhecimentos se cruzam, o próximo pode ser o distante da compreensão do aluno, e o distante pode ser o próximo. O importante aqui é considerar o contexto local e o cotidiano como espaço de tematização, de problematização que pode nortear a aprendizagem dos alunos.

Vale lembrar que as 7 escolas da rede que atende os anos finais do ensino fundamental estão localizadas em comunidades diferentes, sendo uma na sede do município, 6 em povoados, das quais, 2 estão inseridas em comunidades quilombolas. Levando isto em consideração, esta organização curricular visa, além de estabelecer um diálogo entre os saberes locais e saberes universais, respeitar as singularidades de cada comunidade escolar, uma vez que mesmo estando no mesmo município estão localizadas em comunidades diferentes, com um público diferente, garantindo assim a autonomia de cada escola para definir suas temáticas locais, sem perder de vista a ideia de uma educação em rede e a formação comum em conformidade com a legislação que rege a educação nacional.

Neste sentido, a proposta é pensada a partir de uma perspectiva de currículo interdisciplinar que é movimento, que se adequa às singularidades dos contextos, mas ao mesmo tempo abre novas brechas, aponta possibilidades num processo construtivo. Conforme afirma Miranda (2008):

A interdisciplinaridade se sustenta na base da leitura da realidade tal como ela é, assumindo suas nuances e singularidades, bem como a diversidade presente. Assim, age como transgressora, abrindo brechas às formas estabelecidas e enraizadas, colocando as certezas no cenário da temporalidade e da dúvida (MIRANDA 2008, p.118).

Neste desenho curricular, levo em conta que para haver a interdisciplinaridade é indispensável o diálogo, as trocas de opinião, a interação entre as pessoas envolvidas neste processo de ensino e de aprendizagem de foram que a proposta

pedagógica seja um resultado de um exercício coletivo, não apenas de planejamentos isolados. Assim, sugiro que a proposta seja implementada em etapas que contemplem a participação desde setores externos à escola, mas que tem responsabilidade educativa, até a comunidade escolar interna, conforme detalhamento mais adiante.

É imperativo que numa proposta curricular interdisciplinar haja espaço de estudos, de questionamentos, problematização e reflexão da prática pedagógica por parte dos próprios professores, neste sentido proponho organização de grupos de estudos, que aconteça tanto encontros envolvendo todos os professores da rede, encontros envolvendo professores que ensinam nos mesmos anos/séries, quanto encontros dentro da unidade escolar.

A presente proposta, embora traga um delineamento sugerindo etapas e organização de um quadro curricular, não é um modelo para ser seguido de forma literal, mas se apresenta como possibilidade para ser discutida e construída em processo.

4.4.1 Esboço das possíveis etapas para a reorganização curricular

Apresento as etapas previstas para a intervenção, estas etapas são como um esboço que não é pré-definido em sua totalidade, uma vez que será aberto a possíveis alterações dependendo das tramitações e negociações por todos os envolvidos.

Etapa 1 – Elaboração do projeto de intervenção - Incluo o presente projeto de intervenção como a primeira etapa para reorganização curricular da rede uma vez que faço parte do corpo docente e da equipe pedagógica desta rede. Neste sentido, a proposta da reorganização não nasce de uma vontade externa, mas de uma inquietação que é minha e de meus pares. Foi nas reuniões pedagógicas, nas conversas nas salas de professores, nas próprias vivências em sala de aula que gerou a necessidade de mudança que procuro materializar neste trabalho. Reitero ainda que todo o percurso da pesquisa foi discutido com professores da rede colhendo informações e ideias que vieram compilar nesta proposta, não sendo, portanto, fruto de uma vontade meramente pessoal, mas de um diálogo com os outros professores.

Etapa 2 - Exposição pública da proposta - Embora não haja obrigatoriedade de execução da proposta pelo município, há uma grande possibilidade de implementação desta proposta, uma vez que, o município está em processo de elaboração da proposta curricular da rede e fui convidada pela Secretaria da Educação para, junto com outros professores, fazer parte do grupo de elaboração da proposta curricular. Desta forma, compreendo que para haver implementação da proposta, seja de forma integral ou parcial, se faz necessária a exposição pública da mesma, sendo apresentada aos órgãos oficiais (Secretaria Municipal de Educação do município, representantes do poder executivo e do legislativo, Conselho Municipal de Educação, Conselho do FUNDEB, entre outros), a todos os professores da rede, dirigentes e equipe pedagógica, sobretudo os que atuam nos anos finais do ensino fundamental, bem como alunos, pais de alunos e a comunidade em geral.

Etapa 3 - Criação de GEs (grupos de estudos) - É imprescindível que a mudança parta de uma atitude dos professores, de uma transformação do seu olhar, por acreditar que é possível. Desta forma é importante promover momentos, espaço/tempo que possibilitem reflexões e discussões a respeito do fazer pedagógico.

Estes grupos serão necessários para provocar a reflexão e problematização das práticas já adotadas pelos professores, podendo levantar questionamentos como: estamos satisfeitos com os resultados de aprendizagem em nossas escolas? Quais são as experiências com práticas pedagógicas interdisciplinar na rede? Quais referenciais teóricos embasam nossas práticas? Temos consciência desse embasamento teórico? Com quais autores podemos dialogar a fim de confrontar com nossa prática?

No primeiro momento os encontros de estudos serão com todos os professores e equipe pedagógica que atuam nos anos finais do ensino fundamental da rede, sendo encontros de mobilização e reflexão (EMR). Estes encontros terão a finalidade de promover reflexões e discussões a respeito da organização curricular para este seguimento, refletindo sobre problemas que perpassam por todos os anos de ensino. Serão mobilizados estudos com autores que tratam de temáticas referentes a: currículo, complexidade, interdisciplinaridade, qualidade na educação, saberes docentes, legislação da educação, entre outros que surgirem no decorrer

dos estudos. Poderão ser convidados palestrantes, pesquisadores da área para ampliação das discussões. Nestes encontros será elaborada também a proposta de regularização legal da situação dos professores que atuam neste seguimento (anos finais do ensino fundamental) e encaminhada ao poder executivo.

Posteriormente os estudos serão organizados com agrupamento menores de professores que atuam em cada ano específico: encontros de análise e reorganização - EAR. Nestes encontros os professores irão discutir e (re)pensar a respeito da organização dos conhecimentos para cada ano (6º, 7º, 8º e 9º ano) a partir de questionamentos tais como: quais conteúdos estão propostos nas ementas e livros didáticos adotados atualmente pela escola e como são organizados em cada ano e em cada disciplina? Quais são os objetivos de aprendizagem? Que saberes e conhecimentos são relevantes para o aluno nesta fase, e com base em quais referenciais? Quais são as possibilidades de organização em temas interdisciplinares? Quais os aspectos a serem observados? Como os conhecimentos serão articulados? Qual o papel do professor numa organização curricular interdisciplinar? Qual o papel do aluno? Ou seja, nestes encontros será definida a nova organização curricular dos conteúdos para cada ano/série.

Tendo em vista que no primeiro ano, 2016, a proposta será implantada apenas nas turmas de 6º ano, na jornada pedagógica de 2016 será definida a estrutura curricular com os temas estruturantes e os temas articuladores locais para o primeiro bimestre.

Após a organização e implantação da proposta, os grupos de estudos serão organizados dentro de cada escola. Nos horários de Atividade Complementar - AC, nas sextas-feiras, como é habitual na rede, acontecerão os planejamentos, acompanhamento e avaliação das práticas e novas demandas. No final de cada unidade/bimestre será realizado dois encontros de estudos/planejamento para definir o tema articulador local, produção e conteúdos que serão trabalhados na unidade seguinte. A ideia dos encontros de estudos está em consonância com o previsto no Plano Municipal de Educação do Município de Ibititá, na meta 17, estratégia 17.2, que prevê a garantia de “carga horária reservada para estudos, planejamento e avaliação com acompanhamento da coordenação pedagógica, de acordo com lei do piso nacional, bem como espaço adequado para este fim” (IBITITÁ, 20015). Os encontros poderão acontecer nas sextas-feiras e nos sábados, previsto no

calendário, dentro da carga horária do professor, ou conforme acordo entre Secretaria de Educação e professores.

Na Jornada Pedagógica de 2017, serão retomados os estudos e planejamento para implantação da proposta nas demais turmas, 7º ao 9º ano. Vale ressaltar que embora seja posto como etapas, estes encontros de estudos são cíclicos uma vez que não se esgotarão com a implantação da proposta de reorganização curricular, mas, deverão continuar acontecendo após a implantação, uma vez que a formação é contínua, assim como o pensar e repensar a prática deve ser um exercício permanente dos professores e toda equipe pedagógica.

Etapa 4 - Implementação do currículo interdisciplinar (fase experimental) - Sugiro que no primeiro ano a proposta seja implantada apenas nas turmas de 6º ano de todas as escolas da rede que atuam com as séries finais do ensino fundamental. A ideia de implantar primeiro apenas nos 6º ano decorre do fato de que grande parte dos professores trabalha com todas as turmas, do 6º ao 9º ano. Como se trata de uma experiência nova requer considerável tempo de estudos e planejamento, o que sobrecarregaria os professores caso fosse implantado em todas as turmas simultaneamente.

Etapa 5 – Ampliar implementação do currículo interdisciplinar – esta etapa deve acontecer em 2017, com a implantação da proposta em todas as turmas do 7º ao 9º ano das 7 escolas da rede que atuam com os anos finais do ensino fundamental.

CRONOGRAMA

Implantação, encontros de estudos e planejamentos	Período	Carga/horária
Exposição pública	Novembro de 2015	2 horas
Encontros de mobilização e reflexão – com todos os professores dos anos finais do ensino fundamental.	Primeiro encontro: janeiro de 2016 (jornada pedagógica). Segundo encontro: abril de 2016. Terceiro encontro: janeiro de 2017	8 horas 4 horas 8 horas
Elaborar proposta de regularização legal.	Março 2016.	4 horas

Encontros de análise e reorganização – professores que atuam com os 6º anos.	Primeiro encontro: janeiro 2016 (jornada pedagógica). Final de cada bimestre: 2 encontros	8 horas 8 horas
Encontros de planejamento (A.C – atividade complementar)	Todas as sextas-feiras.	2 horas
Implantação experimental – turmas do 6º ano	Ano letivo 2016.	800 h/ano
Ampliação – todas as turmas em todas as escolas da rede.	Ano letivo 2017.	800 h/ano

4.4.2 Organização curricular: temas articuladores

A organização do conhecimento por meio de temas articuladores está em consonância com a LDB, Lei 9394/96, com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação básica e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, respeitando a organização curricular prevista na referente legislação, tendo em vista uma base nacional comum e uma parte diversificada, assim como a obrigatoriedade dos componentes curriculares organizados em suas áreas de conhecimento.

Neste sentido, os **temas articuladores** serão a base para a definição dos conteúdos que serão organizados em cada componente curricular, tendo em vista o objeto de estudo local e os conhecimentos universais. Mesmo havendo a interdisciplinaridade entre saberes e conhecimentos dos diferentes componentes curriculares, os referenciais próprios de cada componente curricular serão preservados, conforme determina o Artigo 23 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos.

Tendo em vista a organização da matriz curricular para as séries finais do ensino fundamental das escolas da rede municipal de ensino de Ibititá, temos:

Componentes curriculares de base nacional comum: para todas as turmas do 6º ao 9º ano - Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Arte, Educação Física, Ciências, Ensino Religioso. Vale ressaltar que Ensino Religioso, aparece na matriz curricular, mas não consta o funcionamento do componente curricular em nenhuma das 7 (sete) escolas da rede em que funciona com os anos finais do ensino fundamental.

Componentes curriculares da parte diversificada: para os 6º anos, Recursos Naturais; 7º ano, Identidade e Cultura; 8º ano, Cidadania e Política; 9º ano, Ciências e Tecnologia; Língua Estrangeira Moderna (Inglês) que é componente curricular obrigatório, em todas as turmas do 6º ao 9º ano.

Os temas articuladores se caracterizam por: temas articuladores estruturantes, temas articuladores locais/cotidianos, temas articuladores abrangentes. A organização em temas articuladores e as produções interdisciplinares, leva em conta que, o currículo vai além dos conteúdos traçados nos componentes curriculares e nas áreas de conhecimento, de forma que a escola deva proporcionar vivências que valorize outras formas de aprendizagem como valores, atitudes, regras de espaço público, normas de convivências orientadas pelo respeito e diálogo.

Tema articulador estruturante – Ficará definido para cada unidade/bimestre um tema amplo que constitui em um conjunto de saberes e conhecimentos construídos historicamente e que são fundamentais para promover a articulação dos conteúdos gerais e locais. Estes temas serão definidos em **encontros de análise e reorganização**, com a participação dos professores das 7 (sete) escolas, devendo definir temas iguais para todas as escolas. Para a definição desses temas serão analisadas as diretrizes curriculares da educação básica e do ensino fundamental; as ementas das escolas que já possuem PPPs; material científico-pedagógico voltado para os anos finais do ensino fundamental, oferecido pelo MEC através do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE do professor, a exemplo das coleções Explorando o Ensino, Entre Nós, Somos Mestres; os parâmetros curriculares nacionais, entre outras referências bibliográficas que auxiliarão os professores na formulação destes temas, tendo em vista os objetivos estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional para este seguimento.

Temas articuladores locais/cotidianos – estes temas serão desdobrados a partir dos temas articuladores estruturantes, serão voltados para a realidade e necessidades cotidianas locais, explorando o contexto social, cultural, econômico, político, ambiental e tecnológico, entrelaçando com os conhecimentos, regionais, nacionais e globais. A ideia é garantir aos alunos a articulação e problematização dos saberes locais e/ou cotidianos sem negar os saberes necessários para os desafios contemporâneos tanto no seu lugar quanto noutros contextos. Os temas devem ser definidos em grupos de estudos organizados na própria escola com os

professores, equipe gestora e pedagógica, com a participação dos alunos, ou entre professores e alunos, quando surgir a partir de outro tema que já foi trabalhado. A interdisciplinaridade pode ser realizada com a articulação de todas as disciplinas ou com disciplinas que se interseccionam. Entendo aqui por realidade local, não apenas o que está próximo dos alunos no aspecto físico e/ou geográfico, mas, que faz parte do interesse deles ou de uma necessidade pontual que julgam de interesse para a escola, comunidade local ou sociedade em geral, sendo relevante estudar naquele contexto.

Trabalhar com temas cotidianos visa também facilitar a interação entre professores e alunos, acreditando que para haver a interdisciplinaridade do conhecimento é indispensável quebrar as barreiras entre as pessoas, especialmente entre docente e discente. A cultura autoritária, que coloca o professor como o único conhecedor e o aluno como meros receptores do conhecimento, muitas vezes impossibilita a aprendizagem através da troca, do diálogo. Neste sentido, a discussão dos temas locais ou que fazem parte do cotidiano do aluno, de suas vivências, propõem derrubar estas barreiras, possibilitando a participação do aluno como protagonista, percebendo-se como sujeito histórico e o professor, por sua vez, se coloca também como aprendiz.

Temas articuladores abrangentes – com o objetivo de fortalecer ações que contribuem para a eliminação de discriminações, racismos e preconceitos, os cuidados com o outro, com o meio ambiente, entre outras demandas contemporâneas, esses temas serão trabalhados englobando todos os componentes curriculares e todas as turmas de todos os anos. Serão gerados tendo em vista os projetos que já fazem parte da cultura da rede, como exemplo, os referentes ao dia da consciência negra, identidade indígena, comemoração do 7 (sete) de setembro, conferência do meio ambiente. Do mesmo modo, as olimpíadas de caráter nacional: da língua portuguesa, da matemática, da astronomia, que já são realizadas pelas escolas há alguns anos, portanto faz parte da cultura da rede, também serão incorporadas nestes temas.

Produções - Em cada tema trabalhado, tanto os articuladores locais/cotidianos, como os articuladores abrangentes, será realizada uma produção interdisciplinar tais como: instalação, peça teatral, jornal, oficina, feira, gincana,

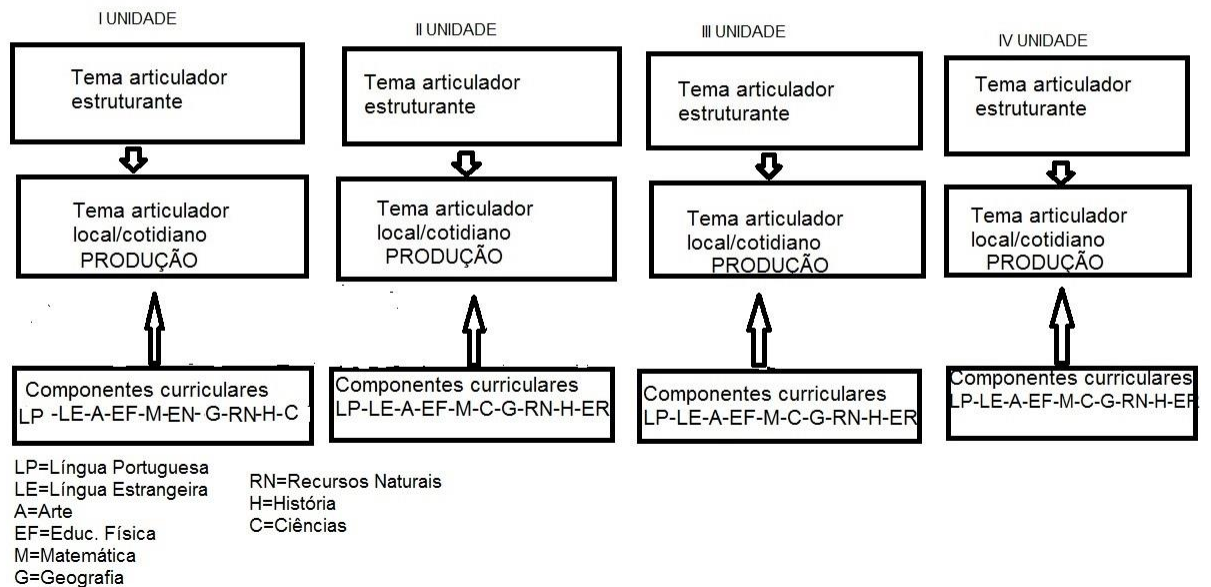
produção tecnológica, etc. Esta produção deve ser definida entre professores e alunos.

Componentes curriculares: como mencionado anteriormente, os componentes curriculares terão o papel de possibilitar a interação dos conhecimentos, saberes que serão articulados tendo em vista os *temas articuladores locais/cotidianos e as produções*. Apesar de alguns componentes curriculares terem na matriz curricular carga horária maior que outros, no trabalho com temas não haverá hierarquia ou maior valorização de determinados componentes em relação a outros, uma vez que a ênfase será em explorar o tema e realizar a produção. Nesta perspectiva, uma disciplina com carga horária menor pode ter o mesmo, ou até maior grau de importância na resolução de um problema ou na exploração de determinada temática. A interdisciplinaridade entre os componentes curriculares se dará, não apenas explorando os conteúdos voltados para o tema, mas também nos usos dos recursos e metodologia, trabalhando com as múltiplas linguagens, a exemplo: exibição de filmes, trabalho de campo, elaboração de peça teatral, oficinas, músicas, atividades esportivas, etc.

Após definir o tema articulador local/cotidiano, os professores, em sala de aula, devem instigar os alunos a fazerem perguntas sobre a temática. Partindo do questionamento: o que vocês sabem e o que não sabem sobre o tema? O que querem saber?

Tendo elaborado diversas perguntas, os professores se reunirão para listar os conteúdos que deverão ser mobilizados para responder tais perguntas e fazer a classificação dos conteúdos a serem trabalhados por cada disciplina. É importante fazer aqui duas considerações: primeiro frisar que a preocupação não deve ser em seguir a sequência dos conteúdos dos livros didáticos, que devem ser usados como um dos recursos pedagógicos, mas a ênfase será em responder e/ou problematizar as indagações a respeito do tema; segundo, na definição dos conteúdos é preciso ter o cuidado para não reduzir as respostas a explicações simplistas, mas deve ter em vista a mobilização dos conhecimentos científicos, a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade que irão se articular com os saberes populares e de senso comum, procurando proporcionar aos alunos uma aprendizagem ampla através da problematização, da pesquisa, da busca.

Estrutura curricular interdisciplinar

**4.4.3 – Exemplificando:**

Para maior clareza da proposta, elaborei um exemplo de como poderá ser a organização dos conteúdos nesta perspectiva interdisciplinar. Lembrando que não é um modelo para ser aplicado na íntegra, como uma forma de organização única e idealizada, mas um exemplo ilustrativo para indicar possibilidades de organização curricular na perspectiva proposta neste projeto. Exemplifico com a organização de um bimestre do 6º ano de uma escola.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – 6º ano

APRESENTAÇÃO

Esta proposta tem a finalidade de exemplificar a organização curricular dos conteúdos para o primeiro bimestre do 6º ano de uma escola da Rede Municipal de Educação de Ibititá. Escolhi, para esta exemplificação uma das escolas que se

localiza no interior do município. Foi pensada para uma das escolas da rede que se localiza no interior do município, portanto, uma escola do campo.

A escolha dos temas articuladores, assim como os procedimentos interdisciplinares e conteúdos é resultado de reflexões a respeito do contexto das escolas da rede, das práticas pedagógicas vivenciadas e estudos em diversos documentos que estabelecem diretrizes educacionais, tais como: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; Parâmetros Curriculares Nacionais de 5^a a 8^a série; livros de apoio pedagógico fornecidos pelo MEC, para os anos finais do ensino fundamental, das coleções: *entre nós, explorando o ensino, somos mestres*; ementas das disciplinas de escolas da rede, caderno de orientação da olimpíada de Língua Portuguesa.

Foi definido o *tema articulador estruturante* **Identidade e linguagem - leitura de si e leitura do mundo: as múltiplas linguagens na construção da aprendizagem**, levando em consideração o perfil dos alunos que ingressam no 6º ano, as características que os alunos apresentam ao ingressarem neste seguimento, tendo em vista a necessidade de interação com os colegas e professores, e o acesso às diferentes linguagens. A definição do tema articulador local, **As cacimbas, os lajedos, as lagoas: histórias e linguagens de um lugar**, foi pensado tendo em vista a comunidade onde a escola está inserida, sendo uma escola do campo, buscou explorar espaços na localidade que tem um valor histórico e cultural para a comunidade a fim de fortalecer as identidades e pertencimentos dos alunos, estudando e problematizando seu lugar além de ampliar seus conhecimentos a partir de outras referências e saberes.

Como atividades interdisciplinares e articulação dos conteúdos, foi pensado uma estrutura que priorize as interações, colaboração e trocas de experiências entre os componentes curriculares que se interseccionam e uma interação coletiva de todos os professores, sem perder de vista as especificidades de cada componente curricular. Este bloco foi denominado *de atitudes interdisciplinares* por compreender que a interdisciplinaridade é também resultado de atitudes. Foram propostas as seguintes atividades: visita de campo, entrevistas, projeção de filme e documentário e exposição de produções através de uma feira expositiva. Cada componente curricular está estruturado com as competências, habilidades e

conteúdos locais e globais que serão articulados a fim de assegurar uma aprendizagem significativa para os alunos.

A partir do mesmo tema estruturante as outras escolas da rede poderão definir seus temas articuladores locais tendo em vista fatores de interesse de estudo, podem ser escolhidos como objeto de estudo, elementos da paisagem natural ou produzida pelo homem, elementos culturais, de valor econômico, cultura tecnológica que faz parte da vida dos alunos, enfim, as possibilidades são diversas, o importante é promover a articulação com a realidade dos alunos, da comunidade em que a escola está inserida, problematizando e ampliando os saberes do alunado.

PERFIL DO ALUNADO

Antes de definir os temas é necessário discutir o perfil destes alunos, as características e interesses típicos desta faixa etária, além dos estudos científico-pedagógicos que indicam objetos de estudos e conhecimentos mais apropriados, tendo em vista o desenvolvimento psicológico e sociocultural destes alunos. Desta forma, alguns questionamentos são necessários: Quem são os alunos que ingressam nas turmas de 6º ano das escolas da rede pública municipal de Ibititá? Quais os conhecimentos e formas de trabalhos pedagógicos mais adequados para esta fase?

Os alunos que ingressam no 6º ano tem em média entre 11 a 12 anos - alguns apresentam idades mais avançadas, são alunos que foram reprovados em algum ano, mas é a minoria - estando, portanto, numa fase de transição entre o final da infância e início da puberdade, período em que estão passando por transformações biológicas e psicológicas, que irá também interferir no seu comportamento, nos laços sociais e afetivos. De acordo com estudos psicológicos, nesta fase os alunos já possuem maior capacidade de pensamento abstrato, a diminuição do egocentrismo, bem como o interesse pela sexualidade e identificação com padrão de comportamento de jovens da mesma idade, tanto do grupo que frequenta, quanto do universo da mídia. O uso das tecnologias, principalmente o acesso as redes sociais por meio do celular é um dos maiores campos de interesse dos alunos, tanto os que moram na zona urbana quanto os que moram na zona rural. Vale sempre lembrar que estas características são genéricas, uma vez que há diferenças individuais,

cada um com sua história de vida e nem todos tem o mesmo processo de desenvolvimento biológico e intelectual. No que se refere ao aspecto socioeconômico e cultural, os alunos que frequentam a escola da sede do município, apresentam maior heterogeneidade, são oriundo do centro da cidade, dos bairros “periféricos” e de alguns povoados, muitos tem pais com bom nível de escolaridade, outros com baixa escolaridade. Já nas demais escolas, apresentam uma maior homogeneidade, uma vez que são, em sua maioria, do próprio povoado e alguns vindo de povoados vizinhos.

Quanto aos aspectos cognitivos dos alunos que ingressam no 6º ano, todas as escolas apresentam heterogeneidade. Há alunos que já dominam a leitura e escrita, os conceitos básicos de matemática, enquanto grande parte apresenta muita dificuldade nestes aspectos, demandando uma atenção maior por parte da escola.

Neste sentido, é fundamental que a rede educacional, através de cada escola, busque articular seu currículo de acordo com a realidade de seu alunado, com ação pedagógica que articule as vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente construídos, contribuindo assim, para construção das identidades dos estudantes e o desenvolvimento cognitivo.

TEMA ARTICULADOR ESTRUTURANTE

I unidade/1º bimestre: Identidade e linguagem - leitura de si e leitura do mundo: as múltiplas linguagens na construção da aprendizagem (lembrando que este tema é comum para todas as turmas de 6º anos da rede).

Justificativa

Os alunos que ingressam no 6º ano passam por um período de transição e adaptação no primeiro bimestre, mesmo quando são oriundos da mesma unidade escolar. Nos anos iniciais do ensino fundamental, em cada ano letivo, tem apenas um professor, que trabalha com todos os componentes curriculares e, normalmente, seguem as mesmas regras e instruções. Quando chegam ao 6º ano deparam-se com uma divisão de horários, cada componente curricular distribuído em hora/aula, na maioria das vezes com professores diferentes, com diferentes formas de abordar os conteúdos, enfim, há uma mudança que precisa ser levada em consideração pela escola criando meios de adaptação e familiaridade destes alunos com o novo

ambiente de ensino. Neste sentido, o tema estruturante, ***Identidade e linguagem - leitura de si e leitura do mundo: as múltiplas linguagens na construção da aprendizagem*** visa mobilizar conteúdos e ações pedagógicas que explore as diferentes linguagens, que propicie aos alunos a integração com seus pares, fortalecendo suas identidades, bem como a integração de seus saberes com saberes mais amplos e diversos dos seus.

Escola A

TEMA ARTICULADOR LOCAL: As cacimbas, os lajedos, as lagoas: histórias e linguagens de um lugar.

Justificativa

Escolher um espaço local como objeto de estudo é importante para que o aluno se reconheça como parte deste contexto e construa identidades afirmativas, assim como possibilita entender a realidade local a partir de outros olhares. Nesta perspectiva, o estudo do espaço geográfico da comunidade em que a escola está inserida, focando as *cacimbas, lajedos e lagoas*, possibilitará aos alunos lerem seu espaço, refletirem sobre o valor histórico, social, econômico e cultural deste local, o que representou para seus ancestrais e perceberem que as pessoas vão construindo seus espaços, que estes vão sendo modificados como resultado da vida em sociedade.

Ao mesmo passo em que o estudo com o tema local promove a leitura do espaço, do lugar, procedimentos pedagógicos com atividades interdisciplinares, atividades em grupo, a aproximação com as pessoas da comunidade, a leitura das vivências e saberes construídos pelos moradores da comunidade sendo entrelaçados com conhecimentos construídos noutros espaços, em diferentes contextos, permitirá que os alunos relacionem suas histórias de vida com a do seu lugar, valorizem suas origens, fortalecendo suas identidades e pertencimento, além de ampliar seus conhecimentos.

Objetivo geral

Estudar e problematizar elementos do espaço da comunidade onde a escola está inserida através da interação das diferentes áreas do conhecimento com a ampliação e articulação das diversas leituras.

Problematização

Um professor fica responsável por fazer a problematização, incentivar os alunos a fazerem o máximo de perguntas a respeito do tema, além de expressar o que eles já sabem. Depois os professores no espaço da Atividade Complementar – AC, fazem as classificações das perguntas especificando de acordo com as áreas e componentes curriculares.

Podem ser levantadas questões como: Há sinais de modificação destas paisagens pelos homens? Quais foram as modificações? Quais os objetivos das modificações? As paisagens foram em algum momento usadas como meio de sobrevivência, como a produção de britas para serem vendidas? Há sinais de degradação recentes? O que foi conservado? Porque as casas foram construídas com certa distância dos lajedos e das lagoas? Os moradores jogam lixo nas lagoas e lajedos? Quais medidas poderiam ser tomadas para que houvesse a conservação destas paisagens? Quais os tipos de rochas estão presentes? Como elas se apresentam?

Atitudes interdisciplinares:

Visita de campo: Geografia, Artes, Educação Física, Matemática e Língua Portuguesa.

Os alunos serão acompanhados pelos professores que, previamente irão combinar o horário com os demais professores. Não poderá ser com todos pelo fato de haver professores que trabalham com outras turmas/anos. A partir das perguntas e informações que foram levantadas com os alunos, elaborar com eles um roteiro em que irão fazer uma análise descritiva da paisagem comparando com o que foi abordado e problematizado antes da visita: o que de fato está como eles imaginaram? o que está diferente? o que deve acrescentar? Incentivá-los a ter um olhar aguçado, observar todos os aspectos e ir anotando em seu roteiro. Além do roteiro para descrição, devem levar aparelhos para fotografar e filmar.

Interação e compromisso de cada componente curricular: nas aulas de Geografia irão elaborar o roteiro para observação da paisagem, quanto à forma, função e estrutura; em Arte, irá mobilizar os instrumentos para realizar o registro fotográfico, procurar saber quem tem máquina fotográfica, celular com câmera, que poderá levar, orientá-los a fazer os registros mais significativos para que possam montar cartões-postais, e imagens para serem postadas em ambiente virtual, filmar

o local para ter ideia de como montar uma peça teatral com aquele cenário; Língua Portuguesa, orientar os alunos a elaborarem o comunicado e pedido de autorização dos pais para a visita de campo; Educação Física, orientá-los das medidas prévias, tendo em vista os cuidados com a saúde e proteção - levar água, o tipo de roupa e calçado que devem usar, acessórios para se proteger do sol, protetor, chapéu - os cuidados no local para evitar acidentes, cuidados com abelhas, insetos, além da observação dos locais, lagoas, lagoas, lagoas de água que na época das chuvas podem ser usados para prática de atividades aquáticas e as que representam perigos; Matemática, irá orientá-los a observar o ambiente de forma que possam perceber a necessidade do uso da matemática nas ações empregadas no ambiente. Após a visita de campo cada disciplina irá problematizar e relacionar com os conhecimentos específicos mais amplos, bem como trabalhar com as produções. Geografia e matemática poderão construir maquetes representando aqueles lugares, em Arte produzir um painel fotográfico, confeccionar cartões-postais, e construir uma peça teatral a partir das histórias de vida dos moradores, contando com a ajuda de Língua Portuguesa e História que também estarão trabalhando com memórias. A peça deve ser gravada no local que está sendo estudado.

Importante frisar que as análises e observações da visita de campo será recurso usado por todos os componentes curriculares, pois, servirão de base para os professores organizarem outras atividades como entrevistas, produções de textos, análise de filmes, etc.

Entrevistas: Ciências e Recursos Naturais.

Definir público alvo: quem serão os entrevistados? Pode sugerir entrevistas com as seguintes pessoas: agricultores e pecuaristas, donas de casa, pessoas mais jovens. Definir com os alunos o roteiro das entrevistas. As entrevistas poderão ser realizadas nos horários de aulas destes professores ou no horário oposto, como atividade extraclasse.

Produtores rurais e pecuaristas, investigar - ainda utilizam as águas das cacimbas para consumo dos animais? Na época das chuvas, utilizam as águas das lagoas? Utilizam a água para a pastagem? Como poderiam utilizar melhor aqueles recursos para a agricultura e pecuária?

Pessoas mais jovens – já utilizaram aqueles espaços como lazer? Como veem a estética daqueles espaços? De que forma aqueles espaços poderiam ser melhor utilizados para o lazer? Que medidas de melhorias poderiam ser tomadas? Como os moradores poderão restaurar a conservação daqueles espaços tendo como patrimônio da comunidade?

Donas de casa – já utilizaram as águas das cacimbas e lagoas para lavar roupa ou outras utilidades domésticas? As águas ainda podem ser utilizadas para uso doméstico? As pessoas jogam lixo nestes locais? O que mudou com a vinda da água encanada? Quais são as vantagens e desvantagens entre a utilização da água encanada e da água das cacimbas e lagoas?

Interação e compromisso de cada componente curricular: nas aulas de Ciências serão orientados a elaborar questões que indaguem os entrevistados sobre o uso da água; em Recursos Naturais irão elaborar questões que indaguem sobre conservação do ambiente e os possíveis usos dos locais para o lazer. Os professores das duas disciplinas irão combinar horários das aulas em que irão sair com os alunos para realização das entrevistas, orientá-los como se dirigir as pessoas inclusive consultando os entrevistados previamente. Nas aulas seguintes, cada professor irá trabalhar os elementos e informações colhidas nas entrevistas, articulando-os com os conteúdos gerais e na sequência, em ambas as disciplinas, irá orientar os alunos a produzirem uma carta aberta para comunidade local e poder público mostrando a necessidade de providências para restauração e conservação daqueles ambientes como patrimônio da comunidade.

Entrevista/roda de conversa na escola - História, Educação Física e Língua Portuguesa.

Convidar algumas pessoas mais velhas da comunidade para virem até a escola. Um professor irá com os alunos levar o convite às pessoas. Criar um ambiente receptivo, dizer aos convidados da importância da presença deles naquele lugar. Fazer indagações como: o que aquela paisagem, cacimbas, lagoas, lajedos representam para eles? Há alguma relação entre aqueles espaços e a origem da comunidade? Quais são as lembranças/memórias que tem daqueles espaços? Como eram utilizadas no passado? Quando crianças usaram aqueles espaços para jogos e brincadeiras? Quais tipos de brincadeiras e jogos eram realizados? Já

usaram as lagoas para prática da natação? Realizavam outras atividades de lazer nas águas das cacimbas e lagoas? O que foi construído pelos moradores, e o que faz parte da paisagem natural? Como construíram, se foi através de mutirão? Como era realizada a conservação das cacimbas e lagoas? Porque algumas cacimbas receberam o nome de pessoas? Quem foram estas pessoas? Como as águas eram utilizadas? Utilizavam aqueles lugares como lazer? O que mudou com o decorrer dos anos?

Interação e compromisso de cada componente curricular: nas aulas de História discutir sobre as pessoas que serão entrevistadas, se necessário pode pedir opinião de outros professores ou funcionários da escola que tem mais conhecimento sobre os moradores da comunidade, elaborar questões para a entrevista; nas aulas de Língua portuguesa elaborar o convite para os entrevistados, revisar as perguntas que foram elaboradas, combinar quem serão os alunos que irão entrevistar os convidados, quem irá fazer as anotações, orientar os alunos sobre os cuidados com a oralidade na realização da entrevista. Após as entrevista, nas aulas seguintes de Língua Portuguesa irá trabalhar com textos memorialísticos e produzir textos a partir das informações coletadas nas entrevistas. Nas aulas de História articular os conteúdos gerais com o local e orientar os alunos a produzirem seu memorial, sendo produzido em parceria com o professor de Língua Portuguesa; Educação Física problematizar com os alunos a respeito das informações sobre os jogos e as brincadeiras descritas pelos entrevistados.

Projeção de filmes e documentários: Arte, Geografia, Recursos Naturais e Inglês.

Os professores das quatro disciplinas poderão combinar com a direção e os demais professores um ajuste no horário de forma que suas aulas fiquem seguidas num mesmo dia para exibição dos filmes e documentários para não haver interrupções. Pode preparar o ambiente com pipoca, esteiras, almofadas, criar um ambiente atraente para os alunos. Num dia exibir o documentário Lixo Extraordinário, em outro dia o filme Central do Brasil.

Interação e compromisso de cada componente curricular: antes da exibição para os alunos é importante que os professores vejam os vídeos, podem combinar para assistir juntos, ou cada um assistir individualmente e no horário de AC

compartilhar o que pensou em explorar, discutir como irá fazer as problematizações para que as atividades não fiquem repetitivas e que os alunos possam fazer a interpretação dos vídeos relacionando com o tema local, com os conteúdos estudados e percebam a interdisciplinaridade. Nas aulas de Recursos Naturais podem discutir sobre os cuidados com o meio ambiente, a reciclagem e ressignificação do lixo, as modificações do meio ambiente pelas pessoas; em Arte, passar para os alunos informações básicas sobre o documentário e o filme, como o contexto da produção, o tema, a diferença entre documentário e filme e elaborar com os alunos um roteiro para facilitar a compreensão do que irão assistir, alertá-los para prestar atenção nas histórias de vida dos personagens envolvidas nas tramas e da relação entre as histórias de vida das pessoas e seus lugares; nas aulas de Inglês, discutir com os alunos a função da língua para interação das pessoas, orientá-los a assistir ao documentário com bastante atenção nas falas e legendas, explicar que aparece trechos em que as falas das pessoas serão em inglês com legenda em português, e outros com falas em português com legenda em inglês. Após a exibição cada professor irá fazer a problematização levando em conta as especificidades do seu componente curricular inter cruzando com o filme e documentário e com as questões locais. O professor de Inglês poderá ajudar a escrever a legenda da peça que será produzida nas aulas de Arte, problematizando com os alunos: se um estrangeiro que fala o idioma inglês assistir à peça, quais palavras seriam necessárias para que ele entendesse o contexto da peça, trabalhar com os alunos as palavras que irão para a legenda.

Produções: organização de uma feira expositiva na escola com convite para a comunidade.

Serão expostas todas as produções de todos os componentes curriculares, sendo as seguintes produções: maquetes, painéis fotográficos, cartões-postais, livretos com os textos memorialísticos, memoriais, leitura da carta aberta para a comunidade e poder público, exibição da peça teatral, exibição de trechos das entrevistas com moradores.

Componentes curriculares

Geografia:

Competências/habilidades:

Conhecer as diferentes paisagem e suas configurações;

Perceber que a paisagem pode ser transformada pelo homem ou pela natureza;

Conhecer os diferentes tipos de rocha, como se deu a formação;

Perceber os diferentes aspectos que caracterizam o lugar estudado (cacimbas, lajedos e lagoas);

Compreender que todos os lugares têm suas peculiaridades, o que deve ser respeitado e valorizado.

Perceber a influência do espaço geográfico nos modos de vida das pessoas da comunidade;

Construir maquetes com réplicas das paisagens estudadas na comunidade: cacimbas, lajedos, lagoas.

Conteúdos:

Paisagens, rochas, espaço e lugar, o trabalho e a transformação do espaço geográfico, orientação no espaço geográfico.

Ciências:

Competências/habilidades:

Reconhecer a importância da água das cacimbas e lagoas para as pessoas da comunidade antes da água encanada e nos dias atuais.

Compreender o ciclo da água e sua importância para a manutenção da vida;

Relacionar os estados físicos da água com o seu ciclo na natureza;

Compreender a importância do uso sustentável da água e do solo;

Identificar atitude de preservação dos recursos naturais como alternativas para a restauração dos ambientes;

Identificar os principais impactos a saúde causados pela água contaminada e/ou poluída;

Conhecer as principais doenças de veiculação hídrica;

Compreender as potencialidades econômicas, sociais e ambientais dos recursos hídricos presentes no Brasil, e principalmente no município e na sua comunidade;

Produzir carta aberta para mobilização de conservação do ambiente estudado;

Identificar os tipos de solo e o seu uso.

Conteúdos:

Água: ciclo da água e sua importância para a manutenção da vida, estados físicos da água, contaminação das águas, as águas das chuvas, fontes de água na comunidade; uso sustentável da água, doenças causadas por água contaminada; O solo: tipos de solo; o uso do solo.

História:

Competências/habilidades:

Reconhecer e valorizar a história de vida das pessoas mais velhas da comunidade;

Reconhecer a importância do local na produção das memórias;

Perceber a relação das histórias de vida individual com as histórias coletivas e o ambiente local;

Compreender que a História é construída por pessoas comuns;

Construir seu memorial se reconhecendo como sujeito da história;

Identificar a história oral como fonte histórica;

Compreende a trajetória do ser humano através dos tempos.

Conteúdos: a relação entre as paisagens e a história da comunidade, o papel do lugar na identidade individual e coletiva; memória e identidade, patrimônio cultural, história oral e fontes históricas; os primeiros povoadores da terra.

Artes:

Competências/habilidades:

Compreender a relação entre arte e história;

Perceber a importância da Arte para a vida sociocultural dos indivíduos;
 Desenvolver o senso crítico para a imagem;
 Identificar as características da arte rupestre;
 Comparar a arte rupestre com as imagens artísticas da atualidade;
 Organizar critérios de seleção para a escolha das imagens fotográficas;
 Criar painel com fotografias dos espaços estudados na comunidade;
 Reconhecer que a encenação é uma prática usada desde os povos pré-históricos como forma de expressar sentimentos, contar história e louvar os deuses;
 Produzir texto para encenação com base nas memórias da localidade;
 Produzir diálogo narrativo para peça teatral;

Conteúdos: o conceito de arte, arte rupestre, fotografia, história do teatro, texto teatral.

Língua portuguesa:

Competências/habilidades:

Produzir textos para interlocutor concreto (convites para entrevistados, convites para comunidade, pedido de autorização para os pais);
 Usar recursos linguísticos para produzir textos;
 Reconhecer características do texto memorialístico;
 Planejar e realizar entrevista com ajuda do/a professor/a;
 Perceber que objetos, imagens e o espaço geográfico podem ser usados para rememorar histórias de vida;
 Produzir textos de memória em primeira pessoa, a partir das entrevistas com os moradores mais velhos e observação dos espaços geográficos da comunidade;
 Realizar revisão de textos com orientação do/a professor/a;
 Usar a oralidade para contação de histórias e causos.

Conteúdos: correspondência (carta, convite, autorização), textos memorialísticos: linguagem e características; revisão de texto (respeito à margem, paragrafação, utilização do recuo, adequação do texto a proposta e as características do gênero, uso do título e pontuação, ponto final, exclamação e

interrogação); Aspectos discursivos – marcas de oralidade, substituição do uso excessivo do “aí”, “da” e “então” pelos recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e pela introdução de conceitos adequados; aspectos gramaticais; produção de gêneros orais – contação de histórias, entrevistas, causos.

Educação física:

Competências/habilidades:

Conhecer a importância das atividades e exercícios físicos para a manutenção da saúde individual e coletiva;

Relacionar atividade física com meio ambiente;

Realizar percurso em ambiente natural;

Conhecer e organizar normas de segurança e precaução para visitas ao meio ambiente natural;

Identificar as distintas funções das práticas corporais aquáticas;

Saber normas básicas de segurança com relação ao uso de espelhos d’água;

Conhecer atividades aquáticas praticadas pelas pessoas mais velhas de comunidade;

Identificar os espaços físicos da comunidade, lagoas e tanques que podem ser usados para a prática de natação na época das chuvas e os locais de risco;

Conhecer jogos e brincadeiras praticadas pelas pessoas mais velhas da comunidade;

Diferenciar jogo e brincadeira;

Reconhecer os jogos e brincadeiras como cultura;

Conhecer e socializar jogos e brincadeiras que fazem parte da cultura local.

Conteúdos: Importância da atividade física (aspectos gerais, conceitos e a importância dos movimentos); jogos e brincadeiras: jogos e brincadeiras como cultura, jogos e brincadeiras locais; atividades aquáticas.

Recursos Naturais:

Competências/habilidades:

Conceituar e caracterizar meio ambiente;

Observar e caracterizar o estado de conservação das paisagens locais, cacimbas, lajedos e lagoas;

Identificar elementos do espaço natural e as transformações provocadas pela ação humana;

Apontar ações que visam a conservação e restauração dos espaços observados;

Identificar melhores formas de uso dos espaços observados na comunidade;

Conhecer e classificar os tipos de lixo;

Estabelecer relações entre as cenas do filme, “Lixo extraordinário”, e situações do cotidiano que revelam capacidade de transformar o ambiente de forma positiva;

Discutir sobre a coleta do lixo na comunidade;

Compreender a importância de ressignificação do lixo;

Confeccionar objetos com material que seria jogado no lixo;

Buscar informações para a escrita da carta aberta para comunidade e poder público a respeito da restauração e conservação dos espaços da comunidade que formam estudados.

Conteúdos: preservação do meio ambiente; ambiente local; o lixo: classificação, reciclagem, ressignificação; carta aberta sobre meio ambiente.

Inglês:

Competências/habilidades:

Identificar palavras e frases em textos em inglês referentes à conservação ambiental;

Compreender a importância das legendas em língua estrangeira para compreensão de filmes e documentários;

Identificar no documentário, “lixo extraordinário”, palavras ditas e escritas em inglês referentes ao meio ambiente;

Ampliar conhecimento sobre lixo e meio ambiente;

Estabelecer conexão entre vocábulos em inglês e usos no cotidiano;

Compreender o uso dos adjetivos em inglês na escrita de frases;

Compreender o uso da preposição em inglês como elemento organizador na frase;

Conteúdos: frases e vocábulos sobre meio ambiente, textos sobre meio ambiente, uso da preposição, uso do adjetivo, pequenos diálogos com a temática, nome de lugares, escuta e leituras visuais.

Matemática

Competências/habilidade:

Compreender o uso da matemática em situações cotidianas;

Resolver situações-problemas do cotidiano envolvendo medidas de massa e de comprimento;

Conhecer os sistemas de medida, de massa e de comprimento que eram usados pelos moradores mais velhos da comunidade;

Usar representação geométrica e sistema métrico para confecção de maquetes;

Fazer cálculos com medidas de capacidade usando situações relacionadas ao uso das águas dos recipientes locais, das cacimbas e lagoas;

Conteúdos: unidade de medida e de massa antiga e atual; medida de capacidade; representação geométrica; resolução de situação-problema; cálculos em situação do cotidiano; sistema métrico: unidade de comprimento antiga e atual.

4.4.4 Retomando o problema da pesquisa

Retomo aqui, outra vez, o problema da pesquisa demonstrando como a reorganização curricular, numa perspectiva interdisciplinar, abre possibilidades que irão facilitar o trabalho dos professores e conseqüentemente melhorar a qualidade do ensino na rede.

O objeto da pesquisa se configurou a partir da seguinte problemática: primeiro, o ingresso dos professores da rede se deu através de concurso público, mas estes concursos não especificavam o seguimento e não exigia licenciatura específica para atuar nas séries finais do ensino fundamental. Desta forma, grande parte dos professores, com a exigência de formação pela LDB, ingressou no curso de Pedagogia que era o mais acessível na época e só mais tarde alguns voltaram a fazer cursos específicos, uma segunda licenciatura e muitos continuam apenas com

a formação de pedagogo, faltando assim professores com formação em algumas áreas. A outra problemática, é que mesmo quando o professor tem uma licenciatura específica em uma determinada área, terá que ensinar outras disciplinas para complementar sua carga horária, deste modo, há dificuldade na hora de planejar, tendo que trabalhar com conteúdos completamente estanques, sem possibilidade de interação entre as disciplinas e com os outros colegas, resultando, assim, na solidão na hora de planejar e num ensino fragmentado que tanto dificulta o trabalho dos/das professores/as quanto compromete a qualidade do ensino.

Neste sentido, a presente proposta propõe intervenção em duas frentes: propondo a elaboração de um documento que regularize a situação, legitimando estes professores a continuarem lecionando nas séries finais do ensino fundamental, tendo em vista os anos que atuam neste seguimento, suas experiências e formação continuada e a própria reorganização curricular que favorece a atuação destes professores que trabalham com mais de uma disciplina. Mas apenas legalizando não resolveria o problema estrutural, uma vez que os professores continuariam tendo dificuldades para trabalhar com mais de uma disciplina, justificando assim, a reorganização curricular.

Tomando o exemplo que desenvolvi é possível visualizar os resultados que pode se obter com esta reorganização, conforme podemos observar com a distribuição das disciplinas para os professores da escola A, de acordo com o quadro abaixo.

Quadro de distribuição de aulas dos anos finais do ensino fundamental da Escola A

ESCOLA A	Nº DE TURMAS POR TURNO - 4		TURNO	VESPERTINO
PROFESSOR	FORMAÇÃO	DISCIPLINA QUE LECIONA	Nº DE AULAS SEMANAIS	SÉRIE/ANO
A1	Letras vernáculas	L. Portuguesa	8 aulas	4 aulas no 6º ano e 4 no 7º ano.
		Educ. Física	4 aulas	2 aulas no 6º ano e 2 no 7º ano.

		Recursos Naturais	2 aulas	6º ano
A 2	Pedagogia e Biologia	Ciências	6 aulas	3 aulas no 6º ano e 3 no 7º ano.
		Artes	8 aulas	6º, 7º, 8º, 9º (2 aulas por turma).
A3	Pedagogia	Inglês	8 aulas	6º, 7º, 8º, 9º (2 aulas por turma).
		Ciências	6 aulas	3 aulas no 8º ano e 3 no 9º ano.
A4	Geografia	Geografia	12 aulas	6º, 7º, 8º, 9º(4 aulas por turma).
		Cidadania e política	2 aulas	7º ano
A5	Pedagogia e História	História	12 aulas	6º, 7º, 8º, 9º(3 aulas por turma).
		Identidade e cultura	2 aulas	7º ano
A6	Pedagogia e Matemática	Matemática	16 aulas	6º, 7º, 8º, 9º (4 aulas por turma).
A7	Pedagogia e Letras	L. Portuguesa	8 aulas	4 aulas no 8º ano e 4 aulas no 9º ano.
		Ed. Física	4 aulas	2 aula no 8º ano e 2 no 9º ano.
		Ciências e Tecnologia	2 aulas	9º ano

Obs:Atualmente a carga horária de cada professor é de 14 aulas semanais.
Falta professor com formação nas áreas de Educ. Física e Arte.

Por exemplo: o/a professor/a A1 que trabalha no 6º ano com as disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Física e Recursos Naturais. Ao trabalhar com memórias, em Língua Portuguesa, com base nas entrevistas das pessoas mais velhas da comunidade e na visita de campo, já irá obter informações sobre jogos, brincadeiras e atividades aquáticas na comunidade que são conteúdos de Educação Física; a escrita da carta aberta em Recursos Naturais, também é elemento de

linguagem em que pode trabalhar a revisão do texto observando aspectos discursivos e gramaticais. Além da interação com Ciências, Geografia e História. O/a professor/a A2 que atua com Ciências e Arte, a partir das fotografias retiradas nos lugares observados na visita de campo, poderá desencadear as discussões sobre água e o solo; as entrevistas organizadas em ciências fornecerá elementos para a produção da peça teatral em Artes. O/a professor/a A3 que atua com Inglês, irá articular com os professores de Geografia, Recursos Naturais a fim de trabalhar textos, frases e palavras em inglês que discute sobre lixo e meio ambiente; fará parceria com Arte contribuindo com legenda em inglês que serão colocadas na peça teatral filmada. O/a professor/a A4 que trabalha com Geografia irá articular com Arte na exibição e análise do filme “Central do Brasil”, contribuindo com a discussão dos lugares e paisagens, com Educação Física e Língua Portuguesa para a visita de campo e com Matemática na confecção das maquetes. O/a professor/a A5 que atua com História, irá articular com Português e Educação Física para realização das entrevistas com moradores, além de construir os memoriais com a parceria de Língua Portuguesa. O/a professor/a A6 que atua com Matemática irá articular com Geografia na confecção de maquetes, com História, com levantamento de informações sobre sistema de medidas usadas pelos povos antigos. Além das articulações entre as disciplinas que se interseccionam. Conforme exposto, deverá acontecer a interação com todos os professores, uma vez que estão explorando uma única temática, e os trabalhos exigem uma inter-relação do coletivo acontecendo nos ACs e encontros de estudos.

Fiz a análise a partir da distribuição das disciplinas como se encontram atualmente na escola, entretanto, a distribuição pode ser feita tendo em vista o tema articulador local que será trabalhado, podendo inclusive mudar esta distribuição no decorrer do ano, de um bimestre para o outro.

5.CONCLUSÃO

Faço aqui a conclusão desta Textura, não totalmente acabada, pois ficaram fios para novas texturas, em vista que o costurar, descosturar, (re)costurar, organizar, re-organizar, “voar”, “pousar”... é um exercício permanente em nossa vida acadêmica, profissional, pessoal, na ação educativa, na ação humana.

O levantamento das informações com os professores, através da técnica do world café foi relevante e surpreendente. Surpreendente porque a princípio não estava confiante, tinha sido uma decisão do grupo, suscitaram dúvidas: vou conseguir levantar as informações necessárias? Contarei com a presença dos sujeitos de minha pesquisa? Vai ser relevante para a proposta de intervenção? Apesar de minhas inquietações foi um momento relevante para pensarmos juntos sobre a estrutura curricular da rede, e não apenas da que foi meu objeto de estudo, mas das demais que participaram da técnica, permitindo levantar informações cruciais para elaboração da proposta de intervenção. As falas revelaram as nuances e complexidade do fazer-se professor, de como o professor vai traçando seu percurso formativo, se angustiando, acreditando, rebelando, querendo, buscando...fazendo.

As discussões foram essenciais para pensar num desenho curricular que pretendesse um fazer pedagógico mais leve, não por ser mais fácil, mais simples, mas por proporcionar uma interação entre os conteúdos, entre os sujeitos, sendo possível ter o aluno também como protagonista de sua aprendizagem e o professor também como aprendiz. Qual professor não se frustra quando tenta fazer seu trabalho da melhor maneira possível, mas, percebe que não “deu conta,” que os alunos não estão interessados, que a aula está chata? Por outro lado, qual o professor que não se alegra e se empolga quando percebe que os alunos estão participando, interagindo, aprendendo? Foi nesta perspectiva que o projeto de intervenção foi pensado, levando em conta que trabalhar com várias disciplinas distintas simultaneamente, sem nenhuma conexão entre elas se torna muito pesado para o professor. Penso que a organização curricular com um desenho interdisciplinar pode ser mais interessante, mais significativo, tanto para o/a professor/a quanto para o alunado, portanto, mais leve. Entretanto, rejeito a visão utópica de que “redescobri a roda”, que tudo será resolvido, a proposta foi pensada

no campo das possibilidades par ser discutida, questionada, analisada, por aqueles que são também sujeitos desta textura, os professores da rede.

Por meio dos questionários e análise dos documentos, foi possível traçar o diagnóstico da rede, compreender como a rede foi sendo estruturada, como as políticas de educação nacional foram sendo implementadas e/ou adaptadas no contexto local. As constatações do campo, articuladas com as discussões teóricas sobre os Ciclos de Políticas, foram importantes para refletir a respeito da possibilidade de implantação do projeto de intervenção, uma vez que mesmo estando implicada no contexto, diz respeito a outros sujeitos, com caminhadas profissionais diferentes, percursos acadêmicos diversos, concepções pedagógicas heterogêneas.

O projeto de intervenção não poderia ser traçado apenas pelas informações colhidas no campo, através das falas dos professores, nas informações documental, nas observações, era necessário pensar a respeito dos saberes e conhecimentos mobilizados pelos professores no seu percurso formativo; como o cotidiano se configura como espaço de formação; era preciso compreender o que estava posto na legislação educacional; era necessário situar o campo teórico: por que uma proposta de reorganização curricular numa perspectiva interdisciplinar? Quais autores dialogam com a temática? Foi imprescindível traçar diálogo com os referenciais teóricos, refletir sobre os conhecimentos e saberes já construídos que poderiam nortear os caminhos percorridos subsidiando o delineamento do projeto de intervenção.

Finalizo este trabalho com alguns sentimentos como: expectativas, inquietação, convicção:

Expectativa de que a proposta venha a ser implantada.

Inquietação desejosa de que possa ser implantada não apenas no papel, mas que possa proporcionar mudanças reais.

Convicção de que não se deve fazer educação por meio de modelos prontos, verdades cristalizadas e irrefletidas.

Por tudo isto, este projeto de intervenção se configura numa proposta a meu ver, viável, mas que não se propõe como uma forma de organização idealizada, e sim, como proposta para ser discutida, problematizada, adaptada, repensada.

REFERÊNCIAS

ALVES, Neila Guimarães (Orgs). Formação de professores: possibilidades do imprevisível. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. **De “abobrinhas” e troca de figurinhas**. In. AZEVEDO, Joanir Gomes de; ALVES, Neila Guimarães (orgs). Formação de professores: possibilidades do imprevisível. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BALL, S. J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>.

BITTENCOURT, Circi Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício do Historiador**. Tradução: Telles, André. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN 9394/96**. Brasília: DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica**. Resolução nº 4/10. Brasília: DF: MEC/SECAD, 2010.

_____. Parecer CNE/CEB; nº 11/2010. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove anos)**.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

_____. Resolução CNE/CP nº 2 de 16 de junho de 1997.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009.

_____. Resolução CNE nº 3 de 7 de dezembro de 2012.

_____. Censo do professor 1997: perfil dos professores de Educação Básica/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. O Instituto, 1999.

_____. Censo do professor 2009: perfil dos professores de Educação Básica/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. O Instituto.

CALLAI, Helena Capetti. **Escola, cotidiano e lugar**. In BRASIL. Geografia: ensino fundamental (Coleção Explorando o Ensino. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** Teoria & Educação, 1990. Disponível em: <http://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf >

COLÉGIO MUNICIPAL EUFRÁSIO VILELA DOURADO - **Projeto Político Pedagógico.** Ibitita, 2011.

FAZENDA, Ivani. (org). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo : Cortez, 2008.

FAZENDA, Ivani. (org). **Didática e Interdisciplinaridade.** Campinas, SP: Papyrus (coleção Práxis), 1998.

FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** São Paulo: Edições Loyola, 6ª edição de 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura).

GALEFFI, Dante. **A base fenomenológica no rigor da palavra.** In. MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. (Org). Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa : educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

GOODSON, Ivon. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. Teoria & Educação, Porto Alegre, 1990.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projeto de trabalho.** 5.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IBITITÁ, Plano Municipal de Educação – PME. Lei nº 745 de 12 de junho de 2015. Câmara Municipal de Vereadores: Ibitita-BA: 2015.

_____ Edital nº 01 de 13 de janeiro de 1997 – Concurso público para o provimento de cargos do quadro efetivo de prefeitura municipal de Ibitita. Ibititá, 1997.

_____ Edital nº 01 de 11 de fevereiro de 1998– Concurso público para o provimento de cargos do quadro efetivo de prefeitura municipal de Ibitita. Ibititá, 1998.

_____ Edital nº 01/2001– Concurso público para o provimento de cargos do quadro efetivo de prefeitura municipal de Ibitita. Ibititá, 2001.

_____ Edital nº 01 de 13 de janeiro de 1997 – Concurso público de provas e títulos para o provimento de cargos do quadro efetivo de prefeitura municipal de Ibitita. Ibititá, 2009.

JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

JOSÉ, Mariana A.M. **Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira.** In. FAZENDA, Ivani C.A. (org). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo : Cortez, 2008.

LEIS, Hector Ricardo. **Sobre o conceito de interdisciplinaridade.** Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em ciências humanas ISSN 1678-7730 nº 73 FPOLIS, agosto, 2005.

LENOIR, Yves. **Didática e interdisciplinaridade: uma complementariedade necessária e incontornável.** In. FAZENDA, Ivani C.A. (org). **Didática e Interdisciplinaridade.** Campinas, SP: Papyrus (coleção Práxis), 1998.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica multireferencial nas ciências humanas e na educação.** 2.ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, Inês Barbosa; MANHÃES, LLVES, Nilda. **Criar currículo no cotidiano.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAHEU, Cristina d'Ávila. **A interdisciplinaridade e intervenção pedagógica. UNIFACS-NUPPEAD/NPP: UFBA (FACED) UNEB (Deptº de Educação I).**

MAINARDES, Jefferson. **A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. Atos de pesquisa em educação.** PGE/ME FURB, ISSN 1809– 0354 v. 1, nº 2, p. 94-105, maio/ago. 2006.

MAINARDES, Jefferson, MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stepher Baal: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009 303 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos."Transposição didática" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=23>, visitado em 11/9/2014.

MIRANDA, Raquel Gianolla. **Da interdisciplinaridade.** In. FAZENDA, Ivani C.A. (org). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

MORIN, Edgar. **O método I: a natureza da natureza.** 2 ed. Tradução: Maria Gabriela de Bragança. Publicações Europa-América, 1977.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho. (ogr). 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: EDUCA Instituto de Educação Universidade de Lisboa, 2009.

PACHECO, Dirceu Castilho. **Cotidiano: o espaçotempo do aprenderensinar.** In. AZEVEDO, Joanir Gomes de; ALVES, Neila Guimarães (orgs). Formação de professores: possibilidades do imprevisível. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional.** 15.ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2013.

TAVARES, D. Encarnacion. **A interdisciplinaridade na contemporaneidade.** In. FAZENDA, Ivani C.A. (org). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. **Hermenêutica de um currículo: o curso de pedagogia da UFBA.** Salvador, 2004. Tese (Doutor em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Ivon Goodson (1990 p. 234)

YARED, Ivone. **O que é interdisciplinaridade?** In. FAZENDA, Ivani C.A. (org). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo : Cortez, 2008.

OUTRAS REFERÊNCIAS CONSULTADAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Geografia: ensino fundamental (Coleção Explorando o Ensino. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CLARA, Regina Andrade. **Caderno do professor: orientação para produção de textos. Memórias (gêneros literários).** Olimpíada de Língua Portuguesa.

COSTELLA, Roselane Zordan. **A Geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo.**

EMENTAS DAS DISCIPLINAS DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. Colégio Eufrásio Vilela Dourado, 2015.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. **A docência em História: reflexões e propostas para ações.** Edelbra, 2012 (Coleção Entre Nós – anos finais do ensino fundamental).

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. **Afazer da Educação Física: planejar, ensinar, partilhar.** Edelbra, 2012 (Coleção Entre Nós – anos finais do ensino fundamental).

SIMÕES, Luciene Juliano. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura.** Edelbra, 2012 (Coleção Entre Nós – anos finais do ensino fundamental).

APÊNDICES

APÊNDICES A - quadro de distribuição de aulas nos anos finais do ensino fundamental das escolas da rede municipal de ibititá

ESCOLA : A	Nº DE TURMAS POR TURNO - 4		VESPERTINO – 4 TURMAS
PROFESSOR	FORMAÇÃO	DISCIPLINA QUE LECIONA	Nº DE AULAS SEMANAIS
A1	Letras vernáculas	L. Portuguesa Educ. Física Recursos Naturais	8 aulas 4 aulas 2 aulas
A 2	Pedagogia e Biologia	Ciências Artes	6 aulas 8 aulas
A3	Pedagogia e Matemática	Matemática	16 aulas
A4	Pedagogia	Inglês Ciências	8 aulas 6 aulas
A5	Geografia	Geografia Cidadania e política	12 aulas 2 aulas
A6	Pedagogia e História	História Identidade e cultura	12 aulas 2 aulas

A7	Pedagogia e Letras	L. Portuguesa Ed. Física Ciências e Tecnologia	8 aulas 4 aulas 2 aulas
----	--------------------	--	-------------------------------

Obs: Falta professor com formação nas áreas de Educ. Física, Letras com Inglês e Arte.
A escola funciona no turno matutino com as séries iniciais.

ESCOLA - B	Nº DE TOTAL DE TURMAS- 19		MATUTINO TURMAS	VESPERTINO – 9 TURMAS
PROFES SOR	TURNO	FORMAÇÃO	DISCIPLINA QUE LECIONA	Nº DE AULAS
B 1	Matutino	Pedagogia e Letras	Língua Portuguesa e Arte	12 aulas 2 aulas
B 2	Matutino	Biologia	Ciências Arte	8 aulas 6 aulas
B 3	Matutino	Cursando Matemática	Matemática	14 aulas
B 4	Matutino/ vespe rtino	Pedagogia e História	História	32 aulas
B 5	Matutino/ vespe rtino	Geografia	Geografia	30 aulas

B 6	Matutino	Cursando Educação Física	Educação Física	14 aulas
B 7	Matutino	Pedagogia e Biologia	Ciências Recursos Naturais	12 aulas 2 aulas
B 8	Matutino	Letras com Inglês	Língua Portuguesa Arte	12 aulas 2 Arte
B 9	Vespertino	Pedagogia e História	Historia Identidade e Cultura	12 aulas 4 aulas
B10	Matutino	Pedagogia e Letras	Língua Portuguesa	16 aulas
B 11	Matutino	Letras com Inglês	Inglês	10 aulas
B 12	Matutino/ vespertino	Pedagogia e Biologia	Ciências Educação Física	26 aulas 2 aulas
B 13	Matutino	Matemática	Matemática	16 aulas
B 14	Matutino	Pedagogia	Arte Geografia	8 aulas 6 aulas
B15	Matutino/ vespertino	Geografia	Geografia	19 aulas
B 16	Matutino	Magistério	Recursos Naturais Identidade e Cultura Matemática	6 aulas 2 aulas 8 aulas
B 17	Vespertino	Pedagogia e Letras	Língua Portuguesa	16 aulas
B 18	Vespertino	Letras com Inglês	Língua Portuguesa	10 aulas

B 19	Vespertino	Matemática	Matemática	16 aulas
B 20	Vespertino	Pedagogia	Ciências	15 aulas
B 21	Vespertino	Arte	Arte	14 aulas
B 22	Vespertino	Letras	Língua Portuguesa Identidade e Cultura Ciências e Tecnologia Cidadania e Política	4 aulas 4 aulas 2 aulas 4 aulas
B 23	Vespertino	Cursando Educação Física	Educação Física	14 aulas
B 24	Vespertino	Cursando Matemática	Matemática	16 aulas
B 25	Vespertino		Língua Portuguesa Arte Inglês	6 aulas 6 aulas 2 aulas
B 26	Matutino	Pedagogia e Letras	Identidade e cultura Cidadania e Política Ciências e Tecnologia Educação Física	4 aulas 4 aulas 4 aulas 2 aulas

Obs: a escola funciona também no noturno, porém, não está incluso nesta tabela por se tratar da EJA que não faz parte da pesquisa.

ESCOLA - C	Nº TOTAL DE TURMAS - 7	MATUTINO – 3 TURMAS	VESPERTINO – 4 TURMAS
PROFESSOR	FORMAÇÃO	DISCIPLINA QUE LECIONA	Nº DE AULAS
C1	Pedagogia e História	História Inglês Língua Portuguesa	9 aulas 6 aulas 12 aulas
C 2	Pedagogia e Biologia	Recursos Naturais Ciências	2 aulas 12 aulas
C3	Geografia	Inglês Geografia	8 aulas 6 aulas
C4	Cursando Matemática	Ciências Matemática	9 aulas 16 aulas
C 5	Magistério Normal	História Língua Portuguesa	12 aulas 4 aulas
C6	Magistério Normal	Artes Geografia	8 aulas 6 aulas
C7	Pedagogia e Letras Vernácula	Língua Portuguesa Identidade e Cultura	12 aulas 2 aulas

C8	Cursando Educação Física	Matemática Cien. e Tecnologia Recursos Naturais Identidade e Cultura Educação Física	12 aulas 2 aulas 2 aulas 2 aulas 8 aulas
C9	Cursando Educação Física.	Educ. Física Artes Recursos Naturais	6 aulas 6 aulas 2 aulas

Obs: falta professor com habilitação em Arte e Inglês.

ESCOLA - D	Nº TOTAL DE TURMAS- 7	*MATUTINO - 0	VESPERTINO - 7
PROFESSOR	FORMAÇÃO	DISCIPLINA QUE LECIONA	Nº DE AULAS
D1	Matemática	Matemática Ciências	12 aulas 3 aulas
D2	Pedagogia	Cidadania e política Identidade e cultura Recursos Naturais Ciência e tecnologia	2 aulas 2 aulas 2 aulas 2 aulas

D3	Educação Física	Educação física	14 aulas
D4	Matemática	Matemática	16 aulas
D5	Biologia	Ciências	18 aulas
D6	Magistério	História	18 aulas
D7	Letras Vernáculas	Inglês	14 aulas
D8	Pedagoga	Língua Portuguesa	12aulas
		Geografia	3 aulas
D9	Artes visuais	Arte	15 aulas
		História	3 aulas
D10	Geografia	Geografia	18 aulas
D11	Pedagogia	Língua Portuguesa	12 aulas
		Arte	2 aulas

Obs: falta professor com habilitação em História e Inglês

*No turno matutino funciona com as séries iniciais.

ESCOLA - E	Nº TOTAL DE TURMAS - 5	*MATUTINO - 0	VESPERTINO – 5 TURMAS

PROFESSOR	FORMAÇÃO	DISCIPLINA QUE LECIONA	Nº DE AULAS
E1	Educ. Física	Educação Física Ciências Cidadania	10 aulas 3 aulas 2 aulas
E2	Pedagogia	L. Portuguesa	16 aulas
E3	Matemática	Matemática Meio Ambiente	12aulas 2 aulas
E4	Pedagogia	Inglês L. Portuguesa	10 aulas 4 aulas
E5	Pedagogia	Artes	10 aulas
E6	Pedagogia	Ciências Ciências e Tecnologias	12 aulas 2 aulas
E7	Magistério	Geografia	15 aulas
E8	Pedagogia	História Identidade e cultura	15 aulas 2 aulas

Obs: falta professor com habilitação em Inglês, Arte, Biologia, História, Letras, Geografia.

*No turno matutino funciona as séries iniciais.

ESCOLA - F	Nº TOTAL DE TURMAS - 5	*MATUTINO - 0	VESPERTINO – 5 TURMAS
PROFESSOR	FORMAÇÃO	DISCIPLINA QUE LECIONA	Nº DE AULAS
F1	Letras Vernáculas	Língua Portuguesa Inglês	4 aulas 10 aulas
F2	Cursando Geografia	Geografia Cidadania e Política Ciências e Tecnologia	9 aulas 2 aulas 2 aulas
F3	Cursando Matemática	Matemática Ciências	8 aulas 6 aulas
F4	Cursando Pedagogia	Língua Portuguesa Arte	8 aulas 6 aulas
F5	História	História Educação Física	6 aulas 10 aulas
F6	Geografia	Geografia Meio Ambiente Identidade e Cultura	6 aulas 4 aulas 2 aulas

F7	Cursando Matemática	Matemática Ciências	12 aulas 3 aulas
F8	História	História Ciências	9 aulas 6 aulas
F9	Pedagogia	Língua Portuguesa Arte	8 aulas 4 arte

Obs: não há professor com habilitação em Arte, Educação Física e Biologia.
No turno matutino a escola funciona com as séries iniciais.

ESCOLA - H	Nº TOTAL DE TURMAS - 5	*MATUTINO - 0	VESPERTINO – 5 TURMAS
PROFESSOR	FORMAÇÃO	DISCIPLINA QUE LECIONA	Nº DE AULAS
H1	Pedagogia	Educação física Língua Portuguesa História	6 aulas 4 aulas 6 aulas
H2	Letras com Inglês	Inglês Arte	8 aulas 6 aulas
H3	Cursando Pedagogia	Ciências História	9 aulas 6 aulas

H4	Letras Vernáculas	Língua Portuguesa Arte	12 aulas 2 aula
H5	Geografia	Geografia Educação Física	Aulas 4 aulas
H6	Cursando Matemática	Matemática Ciências	12 aulas 3 aulas
H7	Magistério Normal	Recursos Naturais Identidade e Cultura Cidadania e Política Ciências e Tecnologias	2 aulas 2 aulas 2 aulas 2 aulas

Obs: falta professor com habilitação em Educação Física, História, Arte, Biologia.
No turno matutino funciona com as séries iniciais.

APÊNDICES B

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional em Educação



Este questionário destina-se a coleta de informações para realização de meu – TCC- no Mestrado Profissional de Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Não há classificação das respostas como certa ou errada para este questionário, portanto dê sua opinião sincera e sem preocupação.

Questionário para professores dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Ibititá

1Nome: _____

2-Escola onde atua: _____

3-Ano de ingresso na rede municipal de Ibititá através de concurso:

4-Formação (graduação, pós-graduação):

5-Qual/quais disciplinas leciona atualmente?

c)Entre as disciplinas que já ensinou/ensina, qual a que mais se identifica/gosta de ensinar?

d)Há relação entre as disciplinas que ensina/ensinou e sua formação acadêmica?

e)Se sente/sentiu preparado(a) para ensinar tais disciplinas? Quais são/foram as dificuldades?

9-Dos cursos de formação continuada oferecidos pela rede municipal, de quais você participou?

- () Estudo dos PCN das séries finais do ensino fundamental.
- ()PCN em ação.
- ()PCN de Educação Ambiental.
- ()Gestar II de Língua Portuguesa
- ()Gestar II de matemática.

- () Curso de História (com a professora Margarete).
- () Curso de Artes (com professor Elísio)
- () Formação para os descritores da prova Brasil – Matemática.
- () Formação para os descritores da prova Brasil – Língua Portuguesa.

Outros _____