

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE MATEMÁTICA

Fabiana Cristina Staub Cacuri

**A IMPLANTAÇÃO DO “ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO”
NO RIO GRANDE DO SUL: UM ESTUDO DE CASO**

Porto Alegre

2012

Fabiana Cristina Staub Cacuri

A IMPLANTAÇÃO DO “ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO”
NO RIO GRANDE DO SUL: UM ESTUDO DE CASO

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação apresentado ao Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção de grau de Licenciada em Matemática.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elisabete Zardo Búrigo

Porto Alegre

2012

Fabiana Cristina Staub Cacuri

A IMPLANTAÇÃO DO “ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO”
NO RIO GRANDE DO SUL: UM ESTUDO DE CASO

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação
apresentado ao Instituto de Matemática da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como
requisito parcial para a obtenção de grau de
Licenciada em Matemática.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elisabete Zardo Búrigo

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco Egger Moellwald
Faculdade de Educação – UFRGS

Prof.^a Dr.^a Lúcia Helena Marques Carrasco
Instituto de Matemática – UFRGS

Prof.^a Dr.^a Elisabete Zardo Búrigo – Orientadora
Instituto de Matemática – UFRGS

Porto Alegre, julho de 2012.

AGRADECIMENTOS

À professora doutora Elisabete Zardo Búrigo, orientadora deste trabalho, por ser referência e inspiração, não apenas para a produção desta pesquisa ou para a docência, mas para toda a minha vida.

Aos professores doutores Francisco Egger Moellwald e Lucia Helena Marques Carrasco, por participarem da comissão examinadora e pelo rico conhecimento proporcionado em suas aulas.

À UFRGS e aos demais professores do Instituto de Matemática e da Faculdade de Educação, pela oportunidade de constante construção do conhecimento.

Às supervisoras e professores da escola observada, pelo acolhimento e atenção ao meu trabalho.

A minha mãe, pelo amor incondicional, por ser minha melhor amiga e meu modelo e por ser minha eterna professora.

A minha família, em especial a minha irmã Carmen, pelo apoio e carinho em todos os momentos.

Ao meu grande amigo Jairo, por ser tão importante e essencial em minha vida e por tudo que me ensina a cada dia.

Ao meu amigo Wagner, por estar, desde o início da graduação, sempre por perto e pronto a ajudar.

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é investigar a implantação da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, nos primeiros meses de 2012, através de um estudo de caso realizado em uma escola estadual de Porto Alegre. A pesquisa de campo abrangeu entrevistas, observações de reuniões e de aulas dessa escola, realizadas durante três meses, concomitantemente, nos períodos diurno e noturno. Tendo como referência as conceituações de interdisciplinaridade presentes no documento e em estudos de diversos autores, buscou-se identificar se houve interdisciplinaridade na implantação da Proposta na escola observada. Foi verificado que a interdisciplinaridade, compreendida como interação das disciplinas, não foi aplicada nas atividades desenvolvidas nesse período e que também outras orientações previstas na Proposta não foram efetivadas ou o foram apenas parcialmente.

Palavras-chave: Ensino Médio; Ensino Médio Politécnico; Interdisciplinaridade; Currículo.

ABSTRACT

This monograph presents a study case of the implantation of the so-called Pedagogical Proposal for Polytechnic High School in the public school system of Rio Grande do Sul, Brazil. The study case was developed in a state high school in the city of Porto Alegre, through interviews and observations of meetings and classes, during three months, in the first semester of 2012. Taking interdisciplinarity conceptualizations of different authors as reference, the study tried to identify the occurrence of interdisciplinarity in the implantation of the curricular reform. It was verified that interdisciplinarity, while understood as interaction between disciplines, didn't occur and other orientations of the Proposal were not or were only partially followed.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	A PROPOSTA GOVERNAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO	12
2.1	APRESENTAÇÃO E ASPECTOS GERAIS DA PROPOSTA	12
2.1.1	Proposta para o Ensino Médio	13
2.1.2	Trabalho como princípio educativo	14
2.1.3	Princípios orientadores	15
2.1.4	Organização curricular	17
2.2	CONTEXTO NORMATIVO	18
2.2.1	Resoluções nº 2/2012 e nº 3/1998 – CNE	19
2.2.2	Regimento Referência	22
2.2.3	Parecer nº 156/2012 – CEEEd.....	27
3	INTERDISCIPLINARIDADE	29
3.1	BREVE HISTÓRICO DAS DISCUSSÕES SOBRE O CONCEITO	29
3.2	MULTI, PLURI, INTER E TRANSDISCIPLINARIDADE	30
3.3	A ÊNFASE NA INTERDISCIPLINARIDADE	33
3.4	INTERDISCIPLINARIDADE NOS PARÂMETROS CURRICULARES	35
3.5	OBSTÁCULOS	36
3.6	REFLEXÕES CRÍTICAS ACERCA DA INTERDISCIPLINARIDADE	38
3.6.1	Veiga-Neto: impossibilidade de um currículo interdisciplinar	38
3.6.2	Michael Young: currículo baseado em disciplinas	41
4	PESQUISA DE CAMPO NA ESCOLA	44
4.1	PESQUISA PARTICIPANTE QUALITATIVA	44
4.2	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES NA ESCOLA	45
4.2.1	Primeiros contatos, expectativas da escola e dos professores	45
4.2.2	Observações no período matutino	48
4.2.3	Observações no período noturno	56
4.3	INTERPRETAÇÕES DO CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE	66
4.4	VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE A PROPOSTA	68
4.5	RESULTADOS NO FIM DO PRIMEIRO TRIMESTRE	69
5	ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES DURANTE A PESQUISA DE CAMPO..	74
5.1	RECEPÇÃO DA PROPOSTA E INTERDISCIPLINARIDADE	74
5.2	PROPOSTA: TEORIA E PRÁTICA	76

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
7	REFERÊNCIAS	82
	APÊNDICE	84

1 INTRODUÇÃO

Durante as aulas de Pesquisa em Educação Matemática, em 2011/2, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foi proposto que os alunos definissem um assunto para pesquisar o que poderia se tornar o tema para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), previsto para ser desenvolvido no semestre seguinte.

Desde o início do curso de graduação, sempre que pensava em TCC, imaginava a criação de uma nova metodologia de ensino para um dos assuntos presentes no conteúdo programático para o Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

Entretanto, com o passar do tempo, percebi que me sentiria mais realizada se, ao invés de restringir o tema do TCC a um conteúdo específico de Matemática, abordasse um assunto mais abrangente, que se relacionasse com o currículo de forma global, pensando, inclusive, em sugerir no TCC um novo currículo para a Matemática na Educação Básica só com “conteúdos importantes” para os alunos, o que depois percebi ser mais complexo e utópico do que imaginava.

Em setembro de 2011, o Governo do Rio Grande do Sul divulgou um documento que intitulou de “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio”. Quando essa informação foi divulgada pela mídia, ainda sem nenhum aprofundamento na pesquisa, imaginei que a implantação da Proposta seria uma oportunidade para discutir a questão das alterações curriculares.

Essa Proposta tem um prazo de implantação que se inicia em 2012, com o 1º ano, e, gradativamente, se efetiva em 2014 quando atinge o 3º ano. Sua justificativa é a necessidade de desenvolver um “projeto educacional que atenda às necessidades do mundo do trabalho, mas que tenha na sua centralidade o indivíduo, a partir de uma proposta de formação integral” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 8), com o objetivo, não apenas, de

reverter o alto índice de evasão e reprovação com qualidade social, mas, acima de tudo, apresentar um ensino médio que oportunize e se desempenhe na construção de projetos de vida pessoais e coletivos que garantam a inserção social e produtiva com cidadania (*Ibid.*, p. 4).

A Proposta traz uma série de modificações para o Ensino Médio, entre elas, a divisão da carga horária em dois blocos: formação geral e parte diversificada, a serem articulados por projetos desenvolvidos nos Seminários Integrados. A carga horária prevista para a formação geral deverá ser gradativamente diminuída no

decorrer dos três anos letivos, dando lugar a um trabalho interdisciplinar, sobre assuntos de interesse dos alunos, que aproxime o conhecimento escolar do mundo do trabalho.

Durante as investigações preliminares para esta pesquisa, foi possível perceber, no entanto, que essa Proposta não foi recebida sem resistência por todas as escolas e pela comunidade escolar, tanto pela maneira como foi imposta, quanto pelos modos como seus termos foram interpretados.

A Proposta do governo traz alterações para o Ensino Médio abrangendo as modalidades Curso Normal e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. No entanto, nesta pesquisa, buscamos compreender e apresentar as mudanças indicadas para o chamado “Ensino Médio Politécnico”, já que esta é a modalidade de ensino ofertada pela maioria das escolas.

Analisando o texto preparado pelo Governo do Rio Grande do Sul, nota-se que um de seus princípios orientadores mais importantes é a interdisciplinaridade. Este é um conceito que aparece com frequência nos textos sobre Educação aos quais tive acesso em minha formação, como uma solução para o desinteresse dos alunos em relação aos conteúdos escolares. Entretanto, apesar de ser um termo muito recorrente nos discursos que procuram sugerir melhorias para a Educação, a interpretação do que é interdisciplinaridade e sua aplicação não é um consenso entre os estudiosos, professores e política educacional. Além disso, em minha trajetória de estudante e nas escolas em que realizei estágios docentes, sua aplicação não foi percebida.

Julguei que, neste contexto, seria interessante investigar como as escolas interpretariam e aplicariam a interdisciplinaridade. Decidi, então, realizar uma pesquisa em uma escola, buscando explicitar as diferentes interpretações dos professores sobre o conceito de interdisciplinaridade, como foi a aplicação dessa concepção de ensino durante os primeiros meses de implantação da Proposta.

A partir de um breve histórico sobre as discussões acerca do conceito de interdisciplinaridade e da sua inserção nos estudos educacionais no Brasil, buscamos confrontá-las com as visões de professores e as contidas nos documentos governamentais e analisar se houve aplicação da interdisciplinaridade na implantação da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico do Governo do Rio Grande do Sul, nessa escola, nos primeiros meses de 2012.

O estudo baseia-se na análise da Proposta da Secretaria de Educação e do seu contexto normativo, em pesquisa de campo que envolveu entrevistas com supervisores e professores de uma escola estadual de Porto Alegre e em acompanhamento de aulas e atividades com os alunos. O objetivo foi compreender como a Proposta foi recebida pela escola, como os professores e supervisores se posicionaram, como foram os primeiros debates internos, como planejaram implementá-la e, no decorrer do primeiro trimestre letivo, como esse processo aconteceu.

Em especial, buscou-se apontar como os agentes escolares receberam e interpretaram as orientações do texto, como foi a implantação da Proposta na escola nos primeiros meses de 2012, se houve interdisciplinaridade nas atividades desenvolvidas com os alunos, se outros aspectos da Proposta foram aplicados, quais as expectativas e planos para os próximos meses e qual a opinião de professores, supervisores e alunos ao final do trimestre escolar.

Para isso, utilizamos a forma de abordagem qualitativa denominada “estudo de caso”, que tem como objetivo o estudo e análise de um caso específico, determinado, dentro de um tema de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). O estudo de caso possui um grande potencial para que se conheça e se compreenda os problemas da escola, pois permite uma análise dos procedimentos utilizados e das justificativas para os acontecimentos observados, ou seja, dos “porquês” e dos “comos” da situação presenciada.

Sintetizando, o objetivo desta produção é construir um panorama parcial dos primeiros meses de implantação da nova estruturação de Ensino Médio, mostrando como a Proposta, em especial a interdisciplinaridade, foi aplicada nessa escola e quais as perspectivas de continuidade desse processo.

2 A PROPOSTA GOVERNAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, apresentamos os pontos que consideramos mais relevantes da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul e de outros documentos que também se referem a essa etapa da Educação Básica, para que possamos analisar os acontecimentos na escola escolhida como campo de pesquisa.

Esclarecemos que, apesar de sua implantação já estar em andamento e ter sido aprovada pelos órgãos competentes, como veremos neste capítulo, continuaremos nos referindo à reestruturação curricular como “Proposta”, pois é dessa forma que ela está aparecendo nos debates, na mídia e na escola.

2.1 APRESENTAÇÃO E ASPECTOS GERAIS DA PROPOSTA

A proposta de reestruturação do Ensino Médio foi apresentada no segundo semestre de 2011 e levou em consideração o Plano de Governo para o Rio Grande do Sul no período 2011-2014, os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Resolução sobre Diretrizes Curriculares para a Educação Básica emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 3).

O objetivo geral dessa Proposta, conforme a Secretaria de Educação (SEDUC) é contribuir para a criação de “uma consistente identidade ao Ensino Médio” (*Ibid.*, p. 4) que se dará revertendo o alto índice de evasão e reprovação com qualidade social e apresentando um ensino que oportunize a construção de projetos de vida pessoais e coletivos que garantam a inserção social e produtiva com cidadania, ou seja, através de

uma mudança estrutural que coloque o Ensino Médio para além da mera continuidade do Ensino Fundamental [...], que contemple a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e práticas produtivas, com responsabilidade e sustentabilidade e com qualidade cidadã (*Ibid.*, p. 4).

Para que isso aconteça, além de investimentos na rede física das escolas e na formação e valorização do magistério, é necessária, segundo o documento, uma nova proposta político-pedagógica em que “o ensino das áreas de conhecimento dialogue com o mundo do trabalho, que interaja com as novas tecnologias, que

supere a imobilidade da uma gradeação curricular, a seletividade, a exclusão, priorizando o protagonismo do jovem” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 6).

O que a Proposta almeja, de acordo com a SEDUC, é uma articulação entre as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares com as dimensões Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho, seguindo orientações do CNE em sua Resolução nº 04/2010.

Esta articulação, segundo a Proposta, deve se explicitar no desenvolvimento de ações, atividades e vivências pedagógicas, com vista a modificar a relação atual entre trabalho e trabalhador (*Ibid.*, p. 9).

Nessa perspectiva, pretende-se que, no seu cotidiano, o trabalhador não fique subordinado ao desenvolvimento de habilidades específicas e a práticas laborais mecânicas, mas incorpore nas suas atividades profissionais os fundamentos científicos que as sustentam (*Ibid.*, p. 9).

2.1.1 Proposta para o Ensino Médio

Nas três modalidades de ensino¹ tratadas nesta Proposta, deve haver uma articulação de “uma formação geral sólida, que advém de uma integração com o nível de ensino fundamental, numa relação vertical, constituindo-se efetivamente como uma etapa da Educação Básica” (*Ibid.*, p. 22), a uma parte diversificada.

No Ensino Médio Politécnico, essa parte diversificada deve estar

vinculada a atividades da vida e do mundo do trabalho, que se traduza por uma estreita articulação com as relações do trabalho, com os setores da produção e suas repercussões na construção da cidadania, com vista à transformação social, que se concretiza nos meios de produção voltados a um desenvolvimento econômico, social e ambiental, numa sociedade que garanta qualidade de vida para todos (*Ibid.*, p. 22).

No Ensino Médio Curso Normal, a parte diversificada deve estar “vinculada a enfoques ou temáticas da educação e conhecimento, dos conhecimentos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e de suas práticas voltadas à formação do educador” (*Ibid.*, p. 22).

E, por fim, na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, a formação geral deve integrar-se a uma “formação profissional, na qual o conhecimento científico tenha sentido para o trabalhador, pois agrega à sua formação técnicas e

¹ Ensino Médio Politécnico, Ensino Médio Curso Normal e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

procedimentos a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 22).

Esta concepção de ensino médio integrado ao ensino técnico compreende, de acordo com a Proposta, que a educação geral é parte inseparável da educação profissional e a preparação para o mundo do trabalho não é sua finalidade exclusiva (*Ibid.*, p. 11).

2.1.2 Trabalho como princípio educativo

Segundo a Proposta, a relação entre as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e as novas demandas de educação geral, profissional e tecnológica evidencia o advento de um novo princípio educativo: o trabalho (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 13).

No texto, o trabalho é compreendido como todas as “formas de ação que os seres humanos desenvolvem para construir as condições que asseguram a sua sobrevivência [e isso] implica reconhecê-lo como responsável pela formação humana e pela constituição da sociedade” (*Ibid.*, p. 13).

Para ilustrar a relação entre pedagogia e trabalho produtivo, o texto refere-se às formas tayloristas/fordistas de organização da vida social e produtiva que demandavam uma pedagogia fundada na memorização. “A capacidade de fazer se sobrepunha ao trabalho intelectual, uma vez que os processos de trabalho eram tecnologicamente pouco complexos e pouco dinâmicos” (*Ibid.*, p. 13).

Nos dias atuais, “com o advento da microeletrônica, tanto o trabalho quanto a vida social se modificam, passando a ser regidos pela dinamicidade e pela instabilidade a partir da produção em ciência e tecnologia” (*Ibid.*, p. 13). Segundo o texto, a capacidade de fazer passa a ser substituída pela intelectualização das competências, que demanda raciocínio lógico formal, domínio das formas de comunicação, flexibilidade para mudar, capacidade de aprender permanentemente e resistência ao estresse (*Ibid.*, p. 13).

Dessa forma, de acordo com a Proposta, as mudanças no mundo do trabalho trazem novas demandas para a educação, um novo princípio educativo em que o trabalho predominantemente psicofísico passa a ser substituído pelo trabalho intelectual (*Ibid.*, p. 13).

A noção de politecnia, utilizada como base para a Proposta, diz respeito ao “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI apud RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 14).

Segundo o texto, o Ensino Médio Politécnico, embora não profissionalize, deve estar enraizado no “mundo do trabalho e das relações sociais, de modo a promover formação científico-tecnológica e sócio-histórica a partir dos significados derivados da cultura, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 14).

Do ponto de vista da organização curricular, a politecnia supõe, então,

novas formas de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social, contemplando o diálogo entre as áreas de conhecimento; supõe a primazia da qualidade da relação com o conhecimento pelo protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica; supõe a primazia do significado social do conhecimento sobre os critérios formais inerentes à lógica disciplinar (*Ibid.*, p. 14).

2.1.3 Princípios orientadores

Os princípios orientadores desta Proposta são: relação parte-totalidade, reconhecimento de saberes, teoria-prática, interdisciplinaridade, avaliação emancipatória e pesquisa.

Segundo o texto, deve haver um “movimento constante de ir e vir, da parte para o todo e do todo para a parte, como um processo de estabelecer limites e amplitude de problemas e busca de alternativas de solução” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 17). Esse exercício de transitar pelos conhecimentos científicos e dados de realidade viabiliza a construção de novos conhecimentos.

A Proposta assume, com o que denomina “reconhecimento de saberes”, a complementaridade entre todas as formas de conhecimento, “reconhecendo que o saber popular se constitui no ponto de partida para a produção do conhecimento científico” (*Ibid.*, p. 17), e que esse, por sua vez, corre o risco de não constituir significado que motive a sua apropriação, se não estabelecer diálogo com indivíduos, grupos e suas realidades, levando-os a superar o senso comum.

Sobre a questão da “teoria-prática”, é dito que “quando submetida à realidade, a teoria apartada da prática social vira palavra vazia e sem significado” (*Ibid.*, p. 18). Por outro lado, “a prática, se exclusivamente considerada, se transforma em mera

atividade para execução de tarefas, reduzida a um fazer repetitivo que pode se traduzir em automação, ou seja, em ação destituída de reflexão” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 18).

O quarto princípio orientador é a interdisciplinaridade. A proposta apresenta o “conceito de área do conhecimento (disciplina) [como] uma divisão didática do conhecimento que se caracteriza por ter objeto, linguagem e metodologia específicos” (*Ibid.*, p. 18), cujo objetivo é facilitar a aprendizagem. A partir dessa definição, percebemos que, para a SEDUC, os conceitos de áreas do conhecimento e disciplina são tratados como equivalentes.

Porém, segundo o texto, o “pressuposto [de que a divisão do conhecimento em disciplinas facilita a aprendizagem] tem-se mostrado inadequado, porque, além de descaracterizar o todo, desconstitui a possibilidade de construção de vínculo do conhecimento com a realidade de vida” (*Ibid.*, p. 18).

A interdisciplinaridade, de acordo com o texto, se apresenta como um meio, eficaz e eficiente, de articulação entre o estudo da realidade e a produção de conhecimento com vistas à transformação. Ela “viabiliza o estudo de temáticas transversalizadas, o qual alia teoria e prática, tendo sua concretude por meio de ações pedagógicas integradoras” (*Ibid.*, p. 19), cujo objetivo é integrar as áreas de conhecimento e o mundo do trabalho.

Segundo o texto, a avaliação emancipatória sinaliza os avanços do aluno em suas aprendizagens, aponta os meios para superação das dificuldades e se traduz na melhor oportunidade de refletir e rever as práticas na escola. Para a SEDUC, é necessária a incorporação de novas práticas avaliativas que abandonem a prática da avaliação como “instrumento autoritário do exercício do poder, como função de controle, na explicitação da classificação e da seleção, conceitos estes vinculados a qualidade na produção industrial” (*Ibid.*, p. 20).

Para finalizar a apresentação dos princípios orientadores, temos a pesquisa. No texto, ela aparece como “o processo que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção. Alia o caráter social ao protagonismo dos sujeitos pesquisadores” (*Ibid.*, p. 20), tornando-os críticos e reflexivos.

2.1.4 Organização curricular

O Currículo do Curso de Ensino Médio, segundo a Proposta, será desenvolvido em três anos, com 3000 horas, sendo que a carga horária no primeiro ano será de 75% de formação geral e 25% de parte diversificada. No segundo ano, 50% para cada formação e, no terceiro ano, 75% para a parte diversificada e 25% para a formação geral, conforme a tabela:

	1° ano	2° ano	3° ano	TOTAL
Formação Geral	750h	500h	250h	1.500h
Parte Diversificada	250h	500h	750h	1.500h
TOTAL	1.000h	1.000h	1.000h	3.000h

Tabela 1 – Distribuição da carga horária no Ensino Médio

(Fonte: RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23)

De acordo com a Proposta, o acréscimo total de 600 horas às atuais 2400 horas se traduz por “possibilidades de estágios ou aproveitamento de situações de emprego formal ou informal, desde que seu conteúdo passe a compor os projetos desenvolvidos nos seminários integrados” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23).

Essa distribuição, segundo o texto, visa assegurar um processo de ensino e aprendizagem contextualizado e interdisciplinar, porém as proporções de distribuição das cargas horárias nos dois blocos não são rígidas, permitindo aproximações.

Os blocos são apresentados, na Proposta, da seguinte forma:

Entende-se por formação geral (núcleo comum), um trabalho interdisciplinar com as áreas de conhecimento com o objetivo de articular o conhecimento universal sistematizado e contextualizado com as novas tecnologias, com vistas à apropriação e integração com o mundo do trabalho.

Entende-se por parte diversificada (humana – tecnológica – politécnica), a articulação das áreas do conhecimento, a partir de experiências e vivências, com o mundo do trabalho, a qual apresente opções e possibilidades para posterior formação profissional nos diversos setores da economia e do mundo do trabalho (*Ibid.*, p. 23).

No texto é explicado ainda que os Seminários Integrados, que constarão na carga horária da parte diversificada, constituem-se em espaços planejados, integrados por professores e alunos e que organizam o planejamento, a execução e a avaliação de todo o projeto político-pedagógico, de forma coletiva, incentivando a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem adulto (*Ibid.*, p. 23).

A coordenação dos trabalhos, sob a forma rotativa, será de responsabilidade do coletivo dos professores, de acordo com a Proposta, considerando a integração e

o diálogo entre as áreas de conhecimento e oportunizará que todos se apropriem e compartilhem do processo de construção coletiva da organização curricular (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 24).

A Proposta diz ainda que “deverá ser destinado um percentual da carga horária dos professores – um de cada área do conhecimento, para ser utilizado no acompanhamento do desenvolvimento dos projetos produzidos nos seminários integrados” (*Ibid.*, p. 24). Além disso, quando o desenvolvimento de projetos ocorrer fora do espaço escolar e fora do turno que o aluno frequenta deverá haver acompanhamento por um professor (*Ibid.*, p. 24).

Para finalizar este item, os autores listam as Áreas de Conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Listam também os Eixos Temáticos Transversais para a Parte Diversificada: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos; Cultura e Artes; Cultura Digital; Prevenção e Promoção da Saúde; Comunicação e Uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e, por fim, Educação Econômica e Áreas da Produção (*Ibid.*, p. 24).

2.2 CONTEXTO NORMATIVO

Como vimos, a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico da SEDUC está apoiada em Resoluções e Pareceres do CNE, além de outras normas, que estabelecem determinações sobre o Ensino Médio no Brasil. Para esta pesquisa, consideramos importante apresentar alguns desses textos.

O CNE divulgou duas Resoluções que consideramos relevantes para a compreensão de alguns aspectos da Proposta. A Resolução nº 2/2012, que substituiu a Resolução nº 3/1998, traz diretrizes que foram reproduzidas na Proposta e outras que serviram de base para alterações como, por exemplo, a questão da carga horária, conforme veremos na seção 2.2.1.

O Regimento Referência foi o documento produzido pela SEDUC para normatizar a reestruturação curricular e orientar as escolas, neste primeiro ano de implantação da Proposta. Ele reproduz algumas orientações do texto da Proposta e insere complementações.

Por fim, o Parecer nº 156/2011 do Conselho Estadual de Educação (CEEEd) analisa a Proposta para o Ensino Médio e o Regimento Referência da SEDUC e determina permissões e providências.

2.2.1 Resoluções nº 2/2012 e nº 3/1998 – CNE

A Resolução nº 2/2012 do CNE define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e foi divulgada logo após a homologação do Parecer nº 5/2011 que o embasa.

A Proposta sintetiza e ratifica a maior parte dos pontos apresentados nesta Resolução, por isso relacionamos abaixo os aspectos que aparecem como base da Proposta para o “Ensino Médio Politécnico”, utilizando como referência, principalmente, o texto da Resolução.

Segundo o CNE, o Ensino Médio, em todas as suas formas de oferta e organização, deve basear-se, entre outros aspectos, em: formação integral do estudante; trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais, realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular (BRASIL, 2012, p. 2).

Na Proposta da SEDUC essas bases para o Ensino Médio foram sistematizadas, com algumas alterações, como “princípios orientadores”, conforme mencionado na seção 2.1, porém mantendo-se os objetivos gerais.

As dimensões Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura são citadas diversas vezes para explicitar a necessidade de uma articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com esses eixos. Na Proposta, porém, não há uma conceituação para cada um deles, diferentemente da Resolução, que apresenta as definições que seguem:

O trabalho é conceituado como a transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. A ciência, por sua vez, é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade. A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida. A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2012, p. 2).

Em relação à organização curricular, essa Resolução apresenta também a ideia de uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas “um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais” (*Ibid.*, p. 2).

Segundo o CNE, a duração mínima para o Ensino Médio regular é de três anos, com carga horária mínima total de 2.400 horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 horas, distribuídas em pelo menos 200 dias de efetivo trabalho escolar (*Ibid.*, p. 5).

A Resolução apresenta a possibilidade de, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, o Ensino Médio preparar para o exercício de profissões técnicas, por integração com a Educação Profissional e Tecnológica, observadas as Diretrizes específicas.

As áreas de conhecimento permanecem as mesmas (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), mas sem a expressão “e suas tecnologias”.

O CNE alerta que a organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e na contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores (*Ibid.*, p. 3).

Além disso, a Resolução trata da importância da interdisciplinaridade e da contextualização assegurando a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento (BRASIL, 2012, p. 6).

No exercício de sua autonomia e na gestão democrática, segundo a Resolução, as unidades escolares devem produzir um projeto político-pedagógico que traduza a proposta educativa construída coletivamente, a partir de aprofundado processo de diagnóstico, análise e estabelecimento de prioridades, delimitação de formas de implementação e sistemática de seu acompanhamento e avaliação (*Ibid.*, p. 6).

A Resolução nº 2/2012 do CNE substitui a sua Resolução nº 3/1998. A interdisciplinaridade, de acordo com esse texto, permite um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos (BRASIL, 1998, p. 3).

Em relação à organização do currículo para o Ensino Médio, esta Resolução de 1998 já apresenta a distinção entre base nacional comum e parte diversificada, observando que a segunda deverá ser organicamente integrada com a primeira, por contextualização e por complementação, diversificação, enriquecimento, desdobramento, entre outras formas de integração (*Ibid.*, p. 6).

Neste documento, porém, é explicitado que a base nacional comum deverá compreender, pelo menos, 75% do tempo mínimo de 2.400 horas, estabelecido pela lei como carga horária para o ensino médio (*Ibid.*, p. 6).

Ressaltamos aqui que, como no Parecer nº 5/2011 e na Resolução nº 2/2012 da CNE/CEB não se definiu uma porcentagem mínima, a SEDUC na sua Proposta para o Ensino Médio pôde determinar uma carga horária de 50% para a base comum, considerando a média dos três anos letivos.

Por fim, segundo a Resolução nº 3/1998, não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional. A preparação básica para o trabalho deverá estar presente tanto na base nacional comum como na parte diversificada (*Ibid.*, p. 6).

2.2.2 Regimento Referência

O Regimento Referência é um documento produzido pela SEDUC que tem como objetivo orientar as escolas nas atividades do primeiro ano de implantação da Proposta e na produção do seu próprio regimento no decorrer de 2012.

O conceito de Regimento Referência, segundo o Ofício nº 2.339 da SEDUC², consiste no:

referencial teórico que subsidiará a construção do regimento de cada comunidade escolar, sendo fundamental para a validação dos estudos dos alunos no ano de 2012 e orientador da ação pedagógica na perspectiva da Reestruturação Curricular das escolas de Ensino Médio (*apud* RIO GRANDE DO SUL, 2012a, p. 1).

A SEDUC explica que esses Regimentos têm caráter provisório e servirão para o desenvolvimento da ação pedagógica, para a validação dos estudos dos alunos no processo inicial de implantação de reestruturação curricular, até a construção pela comunidade escolar do regimento próprio. Além disso, diz que:

O regimento em vigência na escola ainda terá validade nos aspectos em que não se confrontar com o Regimento Referência, considerando que este contém o referencial teórico e metodológico que deverá, inclusive, orientar a construção do Regimento de cada escola, a partir da Reestruturação Curricular (*Ibid.*, p. 2).

O texto começa trazendo a filosofia do Ensino Médio, dizendo que “a prática social e o trabalho como princípio educativo promovem o compromisso de construir projetos de vida, individuais e coletivos, de sujeitos que se apropriam da construção do conhecimento” (RIO GRANDE DO SUL, 2012b, p. 3).

Reproduzindo as ideias veiculadas no Parecer nº 5/2011 do CNE, homologado pela Resolução nº 2/2012, a SEDUC apresenta a proposta de um currículo que articule e integre uma formação geral sólida, uma parte diversificada e uma educação profissional e tecnológica, com os objetivos de constituir o Ensino Médio efetivamente como uma etapa da Educação Básica, vinculada a atividades da vida e do mundo do trabalho e visando o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (RIO GRANDE DO SUL, 2012a, p. 2).

O Regimento destaca que o Ensino Médio Politécnico é aquele em que na prática pedagógica ocorre:

² Não tivemos acesso direto ao Ofício 2339/2011 da SEDUC, de 28 dezembro de 2011, apenas através do Parecer 156/2011 do CEEEd.

permanente instrumentalização dos educandos quanto à compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; da língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e do exercício da cidadania (RIO GRANDE DO SUL, 2012a, p. 3).

Os objetivos do Ensino Médio são enumerados no Regimento Referência, resumidamente, como: a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos do Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos na finalização da Educação Básica e no Ensino Superior; consolidação das noções sobre trabalho e cidadania, para que, com flexibilidade, o aluno seja capaz de operar com as novas condições de existência geradas pela sociedade; possibilitar formação Ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico do educando e, por fim, compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, parte e totalidade e o princípio da atualidade na produção do conhecimento e dos saberes (RIO GRANDE DO SUL, 2012b, p. 4).

A concepção de conhecimento que fundamenta o Ensino Médio Politécnico (EMP) é compreendida como “processo humano, sempre provisório, histórico, permanente na busca da compreensão, da organização e da transformação do mundo vivido” (*Ibid.*, p. 4).

O texto descreve a organização curricular da mesma forma como foi disposto na seção 2.1.4, dizendo, em relação às porcentagens da carga horária destinadas aos dois blocos do currículo, que: “Esta proporcionalidade [...] não é rígida, visando assegurar um processo de ensino e aprendizagem contextualizado e interdisciplinar” (*Ibid.*, p. 7).

O documento explica que a articulação dos blocos do currículo ocorrerá através de Projetos Vivenciais desenvolvidos no Seminário Integrado, que compõem a parte diversificada e “constitui-se em espaço planejado, com a participação de professores das áreas do conhecimento – formação geral – e alunos, realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente” (*Ibid.*, p. 7).

Ainda sobre os projetos, num outro momento, o Regimento Referência explica que “o educando para desenvolver a pesquisa desejada elaborará um Projeto Vivencial devendo explicitar uma necessidade e/ou uma situação problema dentro dos eixos temáticos transversais” (*Ibid.*, p. 10).

Esses projetos “são de responsabilidade do coletivo dos professores que atuam na formação geral, com a coordenação e o acompanhamento rotativo, oportunizando a apropriação e a construção coletiva da organização curricular” (RIO GRANDE DO SUL, 2012b, p. 7). Neste momento, o texto esclarece que “as atividades dos projetos realizados fora do espaço escolar, ou do turno que o aluno frequenta, serão acompanhadas por professor” (*Ibid.*, p. 7).

A partir disso, o Regimento Referência passa a esclarecer a metodologia de ensino. Segue um breve resumo do que foi colocado: a) interdisciplinaridade: diálogo das disciplinas e áreas do saber, sem a supremacia de uma sobre a outra, sendo uma possibilidade real de solução de problemas, posto que carrega de significado o conhecimento que irá possibilitar a intervenção para a mudança da realidade; b) pesquisa pedagogicamente estruturada e praticada através de Projeto Vivencial: possibilita a construção de novos conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos, oportunizando a apropriação adequada da realidade, projetando possibilidades de intervenção potencializada pela investigação e pela responsabilidade ética e exercendo sua autonomia e c) Trabalho como Princípio Educativo: com a microeletrônica, tanto o trabalho quanto a vida social se modificam; a capacidade de fazer passa a ser substituída pela intelectualização das competências, que demanda raciocínio lógico formal, domínio das formas de comunicação, flexibilidade para mudar, capacidade de aprender permanentemente; o trabalho intelectualizado e a participação na vida social atravessada pelas novas tecnologias demandam formação escolar sólida, ampliada e de qualidade social, para os quais a escola é o único espaço possível de relação intencional como o conhecimento sistematizado (*Ibid.*, p. 10).

No que se refere à metodologia de avaliação, o documento descreve o conceito de “Avaliação Emancipatória”:

É um processo contínuo participativo, diagnóstico e investigativo, intimamente ligado à concepção de conhecimento e currículo, sempre provisório, histórico, singular na medida em que propicia o tempo adequado de aprendizagem para cada um e para o coletivo (*Ibid.*, p. 11).

Segundo a Secretaria de Estado da Educação, “a finalidade é diagnosticar avanços e entraves, para intervir, agir, problematizar e redefinir rumos a serem percorridos, não se reduzindo a mera atribuição de notas” (*Ibid.*, p. 11). O objetivo é tornar a escola mais flexível, superando o imobilismo e investindo na superação da classificação e da exclusão, “na medida em que busca visualizar cada sujeito em

suas peculiaridades no processo de aprendizagem” (RIO GRANDE DO SUL, 2012b, p. 11).

O texto cita diversas vezes a ideia de que “considerando que o aluno é também o sujeito responsável pelo seu ato de aprender, a auto-avaliação do aluno, associada à avaliação do professor, é uma estratégia fundamental para a consistência do processo avaliativo” (*Ibid.*, p. 12).

A avaliação é dividida em dois momentos, um “nas disciplinas: a partir do espaço da sala de aula se configura a construção inicial do conhecimento do aluno em cada disciplina ou componente curricular” (*Ibid.*, p. 12), e outro “no projeto vivencial: a partir do planejamento, execução e avaliação do Projeto, os professores responsáveis pelas áreas de conhecimento [...] estabelecerão a construção do conhecimento do aluno, realizada por meio do Projeto” (*Ibid.*, p. 12).

A definição de como se dá a expressão de resultados do aluno será explicitada por cada escola, no início do ano letivo de 2012, através de seus Planos de Estudos, até que esse detalhamento se dê na elaboração do novo regimento de cada escola (*Ibid.*, p. 14).

O documento explica ainda que

a escola adota a Progressão Parcial, que oportuniza a promoção do aluno, que não tenha alcançado a construção de sua aprendizagem em no máximo uma área do conhecimento, em um ou mais componentes curriculares desta mesma área, paralelo e concomitante ao ano em curso, por meio de atendimento específico, até a construção da mesma (*Ibid.*, p. 15).

O texto traz informações sobre classificação do aluno, avanço escolar, controle de frequência, atividades de infrequência, biblioteca, entre outros aspectos que não foram alterados pela atual proposta, porém, cabe salientar sobre o apoio pedagógico, que

as atividades nos Laboratórios [de Ciências da Natureza] devem incentivar o aluno a conhecer, entender e aprender a aplicar a teoria na prática, dominando as ferramentas e as técnicas utilizadas em pesquisa científica: aprender a observar cientificamente, interpretar e analisar experimentos, através da objetividade, precisão, confiança, perseverança, satisfação e responsabilidade (*Ibid.*, p. 17).

Da mesma forma, temos que

os Laboratórios de Informática são espaços nos quais a tecnologia é utilizada como instrumento de apoio às áreas do conhecimento e seus componentes curriculares, bem como a preparação dos alunos para uma sociedade informatizada não circunscrita ao equipamento como apenas uma ferramenta (*Ibid.*, p. 18).

A informática passa ter uma importância maior, já que, segundo o Regimento Referência, ela será “parte da resposta a questões ligadas à cidadania, buscando a

compreensão do conhecimento como um todo integrado, a construção de uma cosmo visão que permita a percepção totalizante da realidade” (RIO GRANDE DO SUL, 2012b, p. 18).

Sobre a gestão pedagógico-administrativa, vale destacar do item “equipe diretiva”, a coordenação pedagógica. Suas atribuições incluem: assessorar os professores, individual e coletivamente, no trabalho pedagógico interdisciplinar e na construção e reconstrução do planejamento curricular; socializar o conhecimento, estimulando o relato de experiências, viabilizando o trânsito teoria-prática; discutir permanentemente o desenvolvimento da aprendizagem e a prática docente; coordenar e participar da implementação da Proposta Política Pedagógica, especialmente dos Seminários Integrados, dos Planos de Estudo, dos Conselhos de Classe levantando alternativas de trabalho coletivo; investigar e analisar a realidade vivencial do educando; contribuir para que a avaliação se desloque do aluno para o processo pedagógico como um todo e estimular o processo de avaliação, reflexão e ação de cada segmento da escola (*Ibid.*, p. 19).

É esclarecido, ao final do texto, que este Regimento tem vigência provisória para as escolas em funcionamento, considerando que é Referência para que cada Comunidade Escolar construa, na prática, seu Projeto Político Pedagógico, seus Planos de Estudo e seus Regimentos com base no referencial político pedagógico para o Ensino Médio estabelecido pela mantenedora, respeitando todos os aspectos legais vigentes e contemplando as especificidades da realidade das comunidades (*Ibid.*, p. 25).

Como anexo ao descrito, o Regimento Referência apresenta uma tabela com a Carga Horária Semanal para o 1º ano. Nela consta a quantidade de horas para cada componente curricular, separados por blocos, totalizando 30 horas:

- Formação geral: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Portuguesa, Literatura) – 8h; Matemática e suas Tecnologias – 4h; Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química) – 6h; Ciências Humanas e suas Tecnologias (Filosofia, Geografia, História e Sociologia) – 6h.
- Parte diversificada: Seminário Integrado, Línguas Estrangeiras Modernas e Ensino Religioso – 6h. (RIO GRANDE DO SUL, 2012b, p. 27).

2.2.3 Parecer nº 156/2012 – CEEEd

Em seu Parecer nº 156/2012, o CEEEd analisa os processos da SEDUC que tratam da proposta para “alterações em Planos de Estudos de cursos de ensino médio comum e Cursos Normais e em Planos de Curso de Educação Profissional, para o ano letivo de 2012, exclusivamente” (RIO GRANDE DO SUL, 2012a, p. 1) e o Regimento Referência.

O documento do CEEEd resume a Proposta da SEDUC em quatro itens: a) Alterar os Planos de Estudos dos cursos de ensino médio comum das escolas, para oferecer o que denomina de “ensino médio politécnico”; b) Alterar os Planos de Estudos dos Cursos Normais, para adequá-los, no que diz respeito ao ensino médio, à concepção politécnica; c) Oferecer, como opção ao aluno, os cursos técnicos sob forma integrada com o ensino médio; d) Alterar, em parte, os Regimentos Escolares, mediante a justaposição de “regimentos referência” (*Ibid.*, p. 3).

Após a apresentação dos termos dos processos enviados pela SEDUC, o parecer do CEEEd se detém na análise da matéria. Segundo o Conselho, o resultado final que se espera alcançar se situa no plano do idealizado e “sua concretização somente se consubstanciará com a participação das escolas, num processo coletivo de construção de novas alternativas curriculares, individualizadas, por escola e por curso” (*Ibid.*, p. 5).

O CEEEd diz que “ficou claro [...] que não há inovação” (*Ibid.*, p. 5). Cita que toda a descrição dos objetivos do Ensino Médio contida na proposta remete à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e às Diretrizes Curriculares Nacionais, mostrando que “não se trata, pois, de uma experiência pedagógica” (*Ibid.*, p. 5). Na verdade, seria uma “reavaliação da atual oferta e um redirecionamento de ênfases” (*Ibid.*, p. 5).

Os conselheiros entenderam como “elemento acessório” e “não essencial ao projeto” a utilização do termo “politecnicidade” e “ensino médio politécnico”, inclusive advertindo que não há coerência com o sentido empregado ao termo pelos demais países do MERCOSUL e em relação ao que já se teorizou sobre o assunto. Entretanto, conclui dizendo que “isso não invalida seu emprego como marca distintiva da proposta” (*Ibid.*, p. 5).

Para o CEEEd, a intenção explícita da proposta é levar “o aluno a perceber a conclusão da Educação Básica como desejável e imprescindível” (*Ibid.*, p. 5), já que

os alunos não percebem o Ensino Médio como significativo para seu futuro acadêmico ou profissional.

Em outro item da análise, o CEEEd declara que “não há óbice para a implantação já para o ano letivo de 2012 [dos Planos de Estudos para o ensino médio que serão] aprovados em sede de entidade mantenedora” (RIO GRANDE DO SUL, 2012a, p. 5), porém “os Órgãos Regionais deverão encaminhar exemplares para o conhecimento deste Conselho” (*Ibid.*, p. 5).

Ressalta ainda que, para os Cursos Normais, admite-se em caráter excepcional a matriz curricular proposta nos autos, para o 1º ano, que será visada pela Secretaria-Geral deste Conselho, porém, durante o ano, “cada escola deverá encaminhar para exame sua nova matriz curricular completa” (*Ibid.*, p. 6). Já em relação aos cursos de Educação Profissional diz que “é um curso totalmente diferente, razão pela qual merece aprovação específica” (*Ibid.*, p. 6), por estarem estruturados como oferta concomitante ou subsequente.

O CEEEd permite que, “em 2012, sejam utilizadas as matrizes que integram o processo desde que até o final do ano os novos Planos de Curso – com o ensino médio integrado à Educação Profissional – sejam aprovados por este Conselho” (*Ibid.*, p. 6).

Em relação ao Regimento Referência, o parecer afirma que servirá de complemento, durante 2012, aos Regimentos Escolares e referencial para a elaboração de novos textos pelas escolas, portanto tem um caráter emergencial e transitório. Diz ainda que “é competência da entidade mantenedora sinalizar a orientação a ser seguida por suas escolas, sem que com isso a autonomia pedagógica fique comprometida” (*Ibid.*, p. 6).

Por fim, o Conselho declara que identifica na iniciativa na Secretaria da Educação a intenção de promover a qualificação da escola média estadual, porém expressa apreensão com o desenvolvimento do processo, ressaltando a importância da adesão da comunidade escolar ao projeto e a capacitação dos docentes para se alcançar algum resultado (*Ibid.*, p. 7).

Por outro lado, ressalta que a agilidade e competência dos órgãos regionais “em subsidiar as escolas na elaboração dos novos planos de Estudos, Regimentos Escolares e Planos de Curso é crucial para que se encerre o ano de 2012 com toda a rede formalmente legalizada” (*Ibid.*, p. 7). Para tanto, sugere que se minimizem os entraves burocráticos para que os prazos possam ser cumpridos.

3 INTERDISCIPLINARIDADE

3.1 BREVE HISTÓRICO DAS DISCUSSÕES SOBRE O CONCEITO

A partir das discussões sobre os discursos educacionais, surgiu a necessidade, nessa pesquisa, de compreender em que momento e de que forma o conceito de interdisciplinaridade passou a ser tão utilizado nas falas sobre educação.

Santomé (1998) diz que “a conceitualização da interdisciplinaridade é uma questão típica do nosso século, embora devamos reconhecer que também em épocas passadas houve algumas tentativas importantes” (*Ibid.*, p. 46). Coloca ainda que “é possível que Platão tenha sido um dos primeiros intelectuais a colocar a necessidade de uma ciência unificada, propondo que esta tarefa fosse desempenhada pela filosofia” (*Ibid.*, p. 46).

No Brasil, Ivani Fazenda (2009) divide as três décadas finais do século XX dizendo que, em 1970, os estudiosos do tema, como ela, procuravam uma definição de interdisciplinaridade, em 1980, tentavam explicitar um método para ela e, em 1990, estavam tentando construir uma teoria da interdisciplinaridade (*Ibid.*, p. 18).

Fazenda (2009) conta que o movimento da interdisciplinaridade “surge na Europa, principalmente na França e na Itália, em meados da década de 1960, época em que se insurgem os movimentos estudantis, reivindicando um novo estatuto de universidade e de escola” (*Ibid.*, p. 18). Segundo ela, os professores buscavam “a duras penas, o *rompimento a uma educação por migalhas*” (*Ibid.*, p.18, grifo no original).

Era uma oposição “às organizações curriculares que evidenciavam a excessiva especialização e a toda e qualquer proposta de conhecimento que incitava o olhar do aluno numa única, restrita e limitada direção, a uma *patologia do saber*” (*Ibid.*, p. 19, grifo no original).

O eco das discussões sobre o tema chega ao Brasil ao fim da década de 1960, segundo a autora, “com sérias distorções, próprias daqueles que se aventuram ao novo sem reflexão, ao modismo sem medir as consequências do mesmo” (*Ibid.*, p. 23). Interdisciplinaridade “passou a ser palavra de ordem a ser empreendida na educação, aprioristicamente, sem atentar-se para os princípios, muito menos para as dificuldades de sua realização” (*Ibid.*, p. 24).

Na década de 90, segundo Fazenda (2009), houve uma proliferação indiscriminada das práticas intuitivas, pois os “educadores perceberam que não é mais possível dissimular o fato de a interdisciplinaridade constituir-se na exigência primordial da proposta atual de conhecimento e de educação” (*Ibid.*, p. 33), porém, esses projetos “surgem da intuição ou da moda, sem lei, sem regras, sem intenções explícitas, apoiando-se numa literatura provisoriamente difundida” (*Ibid.*, p. 34).

3.2 MULTI, PLURI, INTER E TRANSDISCIPLINARIDADE

A definição de interdisciplinaridade não é unânime entre os estudiosos e profissionais da Educação. Além disso, percebemos na literatura que a interação entre disciplinas pode ser classificada em níveis, dependendo do modo como é aplicada. No entanto, essa classificação também não é a mesma para todos os autores pesquisados.

O primeiro passo é apresentar o conceito de disciplina. Fazenda (1992) nos traz algumas ideias sobre esses conceitos a partir de outros autores. Entre eles, podemos citar Guy Michaud (1969), que diz que disciplina é “um conjunto específico de conhecimentos com suas próprias características sobre o plano de ensino, da formação dos mecanismos, dos métodos, das matérias” (*apud* FAZENDA, 1992, p. 27). Nesse sentido, a multidisciplinaridade seria, para ele, a justaposição de disciplinas diversas, desprovidas de relação aparente entre elas, como, por exemplo: música + matemática + história. Este parece ser o sistema utilizado na maioria das escolas.

A pluridisciplinaridade, ainda segundo Michaud (1969), é a justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento, como a Física e a Matemática em seu domínio científico (*Ibid.*, p. 27).

A interdisciplinaridade é, para ele, a interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa. Um grupo interdisciplinar compõe-se de pessoas que receberam sua formação em diferentes domínios do conhecimento (disciplinas) com seus métodos, conceitos, dados e termos próprios.

E, por fim, para Michaud (1969), a transdisciplinaridade é o resultado de uma axiomática comum a um conjunto de disciplinas e o exemplo que ele traz é o da Antropologia (*apud* FAZENDA, 1992, p. 27).

Estas definições serviram como ponto de partida para discussões internacionais nas décadas de 60 e 70 entre países membros da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) que estavam interessados, entre outras questões, em tornar claro os conceitos de pluri, inter e transdisciplinaridade à luz de uma reflexão epistemológica (FAZENDA, 1992, p. 28).

Para o autor alemão Heinz Heckhausen (1972), o conceito de disciplinaridade é: “exploração científica especializada de um domínio determinado e homogêneo de estudos, exploração que consiste em fazer surgir novos conhecimentos que se substituem a outros mais antigos” (*apud* FAZENDA, 1992, p. 29). Este autor parte do conceito de disciplina como ciência e a interdisciplinaridade seria, então, a “Ciência das ciências”.

Heckhausen (1972) não aderiu às diferenciações terminológicas de Michaud. Para ele, de acordo com Fazenda (1992), existem apenas a disciplinaridade e cinco formas de interdisciplinaridade, que seriam, resumidamente: a) interdisciplinaridade Heterogênea: combinação de programas onde é necessário adquirir-se uma visão geral não aprofundada, mas superficial, e depende de muito bom senso. Ex.: assistentes sociais; b) pseudo-interdisciplinaridade: interação que se estabelece entre disciplinas que recorrem aos mesmos instrumentos de análise, como ocorre com o uso comum da Matemática; c) interdisciplinaridade auxiliar: utilização de métodos de outras disciplinas, como os testes psicológicos usados na Pedagogia para fundar suas decisões e colocar à prova as teorias educacionais; d) interdisciplinaridade complementar: disciplinas com os mesmos domínios materiais que se juntam parcialmente para criar relações entre os domínios de estudo, por exemplo, psicobiologia; e, por fim, e) interdisciplinaridade unificadora: resulta na integração tanto teórica quanto metodológica, como na biofísica, pela coerência muito estreita dos domínios de estudo das disciplinas.

Para finalizar as diferentes perspectivas dessa época, temos a classificação do autor austríaco Jantsch. A interdisciplinaridade para ele supõe a organização da ciência segundo uma finalidade em que as interações dinâmicas têm por fim exercer uma influência determinante sobre o desenvolvimento da sociedade e suas circunstâncias (JANTSCH *apud* FAZENDA, 1992, p. 36).

A diferenciação entre pluri, multi, inter e transdisciplinaridade proposta por ele corrobora e completa a de Michaud, porém introduz uma etapa intermediária para a consecução da interdisciplinaridade, que ele denomina “disciplinaridade cruzada” e implica a reinterpretação dos conceitos e objetivos das disciplinas à luz do objetivo específico da disciplina em questão (JANTSCH *apud* FAZENDA, 1992, p.36).

Sintetizando, para Jantsch, multidisciplinaridade é a situação em que as disciplinas propõem-se simultaneamente com objetivos múltiplos e sem cooperação; na pluridisciplinaridade, as relações existentes transparecem, os objetivos são múltiplos, existe cooperação, mas não coordenação; já na interdisciplinaridade, existe coordenação procedendo do nível superior e na transdisciplinaridade há coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema com vistas a uma finalidade comum (FAZENDA, 1992, p.36).

Estes conceitos são expostos por Fazenda (1992) com a intenção de definir sua conceituação pessoal. Neste sentido, o que ela apresenta é o seguinte:

A nível de multi e pluridisciplinaridade, ter-se-ia uma atitude de justaposição de conteúdos numa mesma disciplina atingindo-se quando muito o nível de integração de métodos, teorias ou conhecimentos. A nível de interdisciplinaridade, ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, um regime de co-propriedade que iria possibilitar o diálogo entre interessados. Nela a colaboração entre as diversas disciplinas conduz a uma “interação”, a uma “intersubjetividade” como única possibilidade de efetivação de um trabalho interdisciplinar. O nível da transdisciplinaridade, como evoca a própria nomenclatura, seria o nível mais alto das relações iniciadas nos níveis multi, pluri e inter. Trata-se de um “sonho”, no dizer de Piaget, mais que uma realidade (*Ibid.*, p. 39).

Veiga-Neto (1995a) também apresenta um resumo dos termos levando em consideração os teóricos que o antecederam:

No primeiro nível, as disciplinas ou especialidades encontram-se isoladas. Temos um bom exemplo disso naqueles currículos compostos por matérias/disciplinas que se justapõem, mas praticamente não “conversam” entre si. No segundo nível, o da pluridisciplinaridade, as matérias/disciplinas trocariam conhecimentos, experiências, metodologias entre si, isto é, “conversariam” sem, no entanto, chegarem a criar um novo conhecimento fora delas. No terceiro nível, o interdisciplinar, haveria uma integração bem maior entre as diferentes matérias/disciplinas, a ponto de se estabelecer um novo nível de conhecimento, qual um guarda-chuva que teria sob si os níveis que lhe deram origem [...]. O último nível, o transdisciplinar, seria aquele em que acontece uma verdadeira fusão disciplinar; tudo se misturaria e não se conseguiria mais identificar os limites entre as antigas disciplinas. (*Ibid.*, p. 109).

Dessa forma, percebemos que, mesmo passadas duas décadas, os conceitos ainda estão em construção. Porém, o que parece ser um consenso entre os teóricos é resumido por Fazenda:

A *integração* ou a pluri ou a multidisciplinaridade seria uma etapa para a *interação*, para a interdisciplinaridade, e esta, por conseguinte, uma etapa para a transdisciplinaridade [que, entretanto, como ela mesma diz, não passa de uma idealização utópica] (FAZENDA, 1992, p. 40, itálico no original).

3.3 A ÊNFASE NA INTERDISCIPLINARIDADE

O termo mais utilizado dentre as classificações apresentadas, nos discursos sobre Educação e na Proposta do Governo para o Ensino Médio, é “interdisciplinaridade”. Como a questão motivadora desta pesquisa é entender por que esse conceito está tão presente em estudos sobre Educação e discursos normativos se, aparentemente, não está no cotidiano das escolas, buscamos, nessa seção, aprofundar a visão de alguns teóricos a respeito do tema e apresentar como o conceito aparece nos discursos educacionais, nas atividades escolares, tratando dos seus obstáculos e possibilidades.

Como vimos, “o termo interdisciplinaridade não possui ainda um sentido único e estável. Trata-se de um neologismo cuja significação nem sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma” (FAZENDA, 1992, p. 25), porém, o princípio é o mesmo: “a intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa” (JAPIASSÚ *apud* FAZENDA, 1992, p. 25).

A interdisciplinaridade, segundo Japiassu (1992), “consiste num trabalho em comum tendo em vista a interação das disciplinas científicas, de seus conceitos diretrizes, de sua metodologia, de seus procedimentos, de seus dados e da organização de seu ensino” (*Ibid.*, p. 14).

De acordo com o autor, “as práticas interdisciplinares podem ser consideradas como negociações entre pontos de vista, entre projetos e interesses diferentes” (JAPIASSU, 1995, p. 326) com o objetivo de resolver um problema concreto e não de criar uma nova disciplina científica nem um discurso universal.

Para Paviani (2005), a interdisciplinaridade não se restringe a expor os conhecimentos de uma disciplina ou de um conjunto de disciplinas, mas de “organizar programas de ensino em torno de problemas científicos e de caráter pedagógico que correspondem às necessidades da sociedade e aos interesses dos estudantes” (*Ibid.*, p. 125).

Para este autor, a interdisciplinaridade pode ser realizada na escola, na universidade e no exercício profissional. No primeiro caso, requer um planejamento institucional e uma organização curricular adequada. No segundo caso, exige também uma atenção especial na elaboração das ementas dos programas de ensino e dos projetos de pesquisa. E, finalmente, na atuação profissional, ela pode ser realizada, especialmente, quando se requer a busca e a sistematização de conhecimentos provenientes de diversas áreas do conhecimento para resolver problemas reais (PAVIANI, 2005, p. 20).

Paviani (2005) ratifica a ideia utilizada na Proposta para o Ensino Médio de que “a interdisciplinaridade é condição básica para uma formação profissional flexível e adequada para o exercício de novas profissões, especialmente nos dias de hoje” (*Ibid.*, p.61). Segundo ele, a atuação profissional, dentro de padrões elevados de formação científica, depende da elaboração de métodos adequados de intervenção e da busca e articulação de conhecimentos em mais de uma área teórica.

Santomé (1998) também associa a interdisciplinaridade ao trabalho, dizendo que é necessário ater-se às múltiplas exigências e a uma pluralidade de informações e conhecimentos que a vida profissional exige. Segundo ele, assumir essa atitude pressupõe a formação de “mais e melhores pesquisadores, de novas pesquisas, de métodos próprios para toda forma de ensino, de um investimento maciço e diferenciado na capacitação e formação dos professores” (*Ibid.*, p. 22).

Para Paviani (2005), a estrutura e o funcionamento da universidade surgiram da divisão e da classificação das ciências e das disciplinas, por isso, para atender às necessidades do trabalho interdisciplinar, torna-se necessário reformar a estrutura da universidade (*Ibid.*, p. 78). Entretanto, para ele, os conhecimentos evoluem mais rapidamente do que as estruturas administrativas e isso cria entraves à ação de professores e pesquisadores (*Ibid.*, p. 79).

Este autor afirma que a estrutura departamental das universidades não dá conta da multiplicidade de disciplinas, “especialmente daquelas que surgem nas fronteiras dos conhecimentos. Novas áreas ou disciplinas não têm lugar assegurado. Projetos científicos avançados, por esses mesmos motivos, são postos de lado” (*Ibid.*, p. 79).

Para Santomé (1998), o atual interesse pela interdisciplinaridade tem muito a ver com uma sociedade cada vez mais desenvolvida na qual

praticamente todos os problemas sociais nacionais e internacionais dependem, para sua compreensão e solução, de análises complexas, nas quais necessariamente devem ser contemplados aspectos econômicos, antropológicos, sociológicos, políticos, geográficos, psicológicos etc. (SANTOMÉ, 1998, p. 83)

Nesse sentido, faz-se necessária, segundo este autor, a elaboração de políticas a favor da interdisciplinaridade, com mudanças nas estruturas institucionais, novas relações entre os especialistas baseadas na colaboração e não na hierarquização, e uma ligação cada vez mais íntima entre as instituições universitárias de pesquisa e ensino com o resto das esferas da sociedade (*Ibid.*, p. 83).

Entretanto, “é ilusório pensar que uma lei ou um conjunto de medidas administrativas possam colocar um paradeiro a hábitos tão arraigados, a rotinas e estruturas mentais tão solidamente estabelecidas” (JAPIASSU, 1992, p. 17). Para este autor, é imprescindível que os educadores trabalhem no sentido de dotar as instituições de ensino de estruturas cada vez mais flexíveis, capazes de absorver novos conteúdos e de se integrarem em função de verdadeiros problemas.

3.4 INTERDISCIPLINARIDADE NOS PARÂMETROS CURRICULARES

No decorrer da leitura sobre interdisciplinaridade, percebemos que, além das distinções entre as classificações de multi, pluri, inter e transdisciplinaridade, existem diferentes maneiras de abordar e definir interdisciplinaridade. De acordo com Garcia (2008), nos Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (PCNs) (BRASIL.MEC, 1997; 1998) aparecem sete formas distintas, que apresentamos nesta seção para embasar posterior análise.

Segundo Garcia (2008), a interdisciplinaridade é um conceito fundamental no discurso da educação contemporânea e tem estado presente em documentos educacionais desde os anos 70 (*Ibid.*, p. 364). Entretanto, nos PCNs “a noção de interdisciplinaridade está associada a um conjunto plural e dissonante de significados, reflete distintas e não articuladas perspectivas teóricas e está apresentada de um modo desatento ao seu desenvolvimento histórico” (*Ibid.*, p. 364).

De acordo com pesquisa realizada pelo autor, nos PCNs, aparecem sete modos diferentes de abordar este assunto. São eles: abordagem epistemológica:

crítica a uma concepção de conhecimento e a uma forma de produção de conhecimento (fragmento); modo de articular conteúdos: esforço para construir pontes entre os conteúdos das disciplinas do currículo escolar para que os alunos possam perceber relações entre os conteúdos trabalhados em duas ou mais matérias, sem superar limites; forma de contribuição das disciplinas: modo como as disciplinas poderiam ser capazes de contribuir para o entendimento ampliado sobre determinado assunto; forma de organizar as disciplinas em projetos: a interdisciplinaridade encontra na organização de projetos um eixo de integração de atividades e formas de conhecimento, sem diluir as fronteiras das disciplinas; perspectivas de reorganização curricular: reconstrução do currículo, com interação entre os eixos temáticos das disciplinas; instrumento para articular conhecimentos: dispositivo instrumental ao alcance dos professores para fins de articulação de determinados conteúdos sem que sejam questionadas as visões e construções subjacentes às disciplinas e, por fim, processo de integração das disciplinas: interdisciplinaridade é um processo que visa atingir um nível de integração entre as disciplinas (GARCIA, 2008, p. 369-373).

Na seção 4.3, esses diferentes sentidos relacionados ao conceito de interdisciplinaridade presentes nos PCNs serão retomados para analisar se, e como, eles correspondem às interpretações dos agentes da escola observada e do texto da Proposta para o Ensino Médio Politécnico e se alguma delas foi utilizada na escola durante os primeiros meses de implantação. Consideramos que os PCNs são, geralmente, os documentos mais utilizados como referência para os professores e são também mais atuais do que as definições apresentadas nas seções anteriores.

3.5 OBSTÁCULOS

Na literatura sobre interdisciplinaridade encontramos a visão de alguns autores sobre possíveis obstáculos para sua aplicação. Nesta seção apresentamos algumas dessas ideias como uma referência para a análise da aplicação da interdisciplinaridade na escola observada nesta pesquisa de campo.

Segundo Ivani Fazenda (2009), o professor interdisciplinar traz em si um gosto especial por “*conhecer e pesquisar, possui um grau de comprometimento diferenciado para com os seus alunos, ousa novas técnicas e procedimentos de*

ensino, [...] porém defronta-se com obstáculos de ordem institucional no seu cotidiano” (FAZENDA, 2009, p. 31, itálico no original).

Para Japiassu (1995), “o interdisciplinar provoca atitudes de medo e de recusa, pois constitui uma inovação. Tudo novo incomoda. Porque questiona o já adquirido, o já instituído, o já fixado e o já aceito” (*Ibid.*, p. 325). Além disso, de acordo com Fazenda (2009), “apesar do seu empenho pessoal e do sucesso junto aos alunos, [os professores] trabalham muito, e seu trabalho acaba por incomodar os que têm a acomodação por propósito” (*Ibid.*, p. 31).

Fazenda (1992) enumera os diversos tipos de obstáculos da seguinte forma: obstáculos epistemológicos e institucionais, pois o que impede a eliminação das barreiras entre as disciplinas é basicamente o “comodismo”, já que é mais fácil trabalhar sob a forma parcelada, do que discutir as ideias alheias ou colocar em discussão as próprias ideias; obstáculos psicossociológicos e culturais, já que existe um preconceito em aderir à interdisciplinaridade, pois ela quase sempre é tida como uma aventura e aderir a ela parece ser rejeitar a especialização; obstáculos metodológicos, pela necessidade de uma reformulação generalizada da estrutura de ensino das diferentes disciplinas e o estabelecimento da problemática da pesquisa de um modo bastante claro, numa linguagem que todos compreendam, para que cada um saiba exatamente qual seu grau de participação; obstáculos quanto à formação: a introdução da interdisciplinaridade implica, simultaneamente, uma transformação profunda da Pedagogia e um novo tipo de formação de professores; obstáculos materiais: a prática da interdisciplinaridade exige uma nova articulação de espaço e tempo que favoreça os encontros e trabalhos em pequenos grupos, assim como os contatos individuais entre professores e estudantes. (*Ibid.*, p. 53)

Para Fazenda (1992), além desses obstáculos, “a motivação para o trabalho, sem remuneração adequada, é, em geral, muito pouco duradoura. A interdisciplinaridade só se efetuará quando a instituição conscientizar-se de seu valor real” (*Ibid.*, p. 57).

Fazenda diz que para a realização de um projeto interdisciplinar existe a necessidade de um projeto inicial que seja suficientemente claro, coerente e detalhado, a fim de que as pessoas nele envolvidas sintam o desejo de fazer parte dele. Entretanto, “o *projeto*, a *intencionalidade*, o *rigor*, características fundamentais de uma forma de pensar e de agir interdisciplinares, infelizmente, em muitos casos, têm sido substituídos pela improvisação e pelo *non sense*” (FAZENDA, 2009, p. 87,

itálico no original). Segundo ela, “em nome da interdisciplinaridade abandonam-se e condenam-se rotinas consagradas, criam-se slogans, apelidos, hipóteses de trabalho, muitas vezes improvisados e impensados” (*Ibid.*, p. 34).

Em parte, pode-se dizer que esta situação acontece por falta de definições e orientações claras sobre como se faz um trabalho interdisciplinar. Para Paviani (2005), de nada adianta afirmar que a interdisciplinaridade envolve integração de educadores, interação de disciplinas, etc., se não se explicita em que consiste essa integração e de que modo essa interação é viabilizada. “Definições que exprimem intenções e desejos não são suficientes para um trabalho com resultados” (*Ibid.*, p. 19).

3.6 REFLEXÕES CRÍTICAS ACERCA DA INTERDISCIPLINARIDADE

Encontramos na literatura visões mais críticas em relação à interdisciplinaridade na escola. Apresentamos nesta seção comentários sobre escritos dos autores Veiga-Neto e Michael Young.

Veiga-Neto (1995a; 1995b; 1995c; 1998) traz discussões sobre a impossibilidade de um currículo interdisciplinar, defendendo, ao invés disso, a aproximação das disciplinas através da pluridisciplinaridade.

A perspectiva de Michael Young (2011), por sua vez, se constitui a favor do currículo baseado em disciplinas, indo de encontro, de certo modo, às visões apresentadas nas seções anteriores.

3.6.1 Veiga-Neto: impossibilidade de um currículo interdisciplinar

Veiga-Neto (1995a) relata suas experiências no que denomina “movimento interdisciplinar”, a partir de meados da década de 70, quando havia campanhas em prol da interdisciplinaridade, com seminários, reuniões e tentativas de fundir o ensino de diferentes disciplinas. Fala também da frustração que os professores sentiam, pois os “resultados não ocorreram na **proporção e da maneira** esperadas”, embora alguns tenham sido significativos (*Ibid.*, p. 106, negrito no original).

Segundo o autor, “as dificuldades para isso foram quase sempre atribuídas à falta de profissionais que “pensassem interdisciplinarmente”. Assim, aconteceram inúmeras tentativas de criar cursos de licenciatura interdisciplinares” (VEIGA-NETO,

1995a, p. 106), porém não se encontravam professores capacitados a lecionar nesses novos cursos.

Em outro texto, Veiga-Neto propõe e responde às perguntas: “por que a interdisciplinaridade esteve em moda?” e “por que esse assunto saiu de moda?”. Segundo ele,

a interdisciplinaridade esteve em moda no discurso brasileiro porque, principalmente, importamos (e assumimos como tranquilamente dada) uma perspectiva pedagógica e epistemológica, de cunho humanista, que atribuía à fragmentação cartesiana do conhecimento os males da Ciência e a essa, por consequência, os males da Modernidade (*idem*, 1995c, p. 334).

Veiga-Neto (1998) resume as ideias de muitos autores dizendo que a disciplinarização dos saberes seria um dos resultados da racionalidade da Ciência Moderna que fragmenta o conhecimento e até mesmo a nós próprios.

Tudo isso estaria conectado aos males que essa mesma racionalidade tem causado ao mundo moderno, em termos sociais e ambientais. São esses males que fizeram com que o mundo em que vivemos esteja doente [...] se o mundo está doente, é preciso um remédio (*Ibid.*, p. 36).

O autor explica ainda que, segundo essa perspectiva, “se a doença tem raízes epistemológicas, o remédio deve ser de natureza também epistemológica”, então é preciso desenvolver uma pedagogia interdisciplinar para que, “revertendo-se a fragmentação dos saberes, reverta-se também, o nosso crescente isolamento, uns em relação aos outros e cada um em relação à Natureza” (*Ibid.*, p. 36). O “projeto interdisciplinar” foi, então, assumido como um remédio pedagógico e era preciso levar todos – alunos e professores – a compreender o saber único, combatendo aquilo que foi declarado ser seu oposto: o saber especializado (*Id.*, 1995c, p. 335).

O argumento utilizado por esses autores é que “um pensamento fragmentado/disciplinado só vê as partes, mas não consegue compreender o todo, pois o todo não é apenas a soma das partes” (*Ibid.*, p. 37). Então, segundo essa lógica, é preciso desenvolver um pensamento integrado/interdisciplinar, para que, compreendendo-se a totalidade, seja possível transformá-la.

Entretanto, para ele, “um mau diagnóstico não pode orientar uma terapêutica adequada” (VEIGA-NETO, 1995b, p. 34) e, além disso,

esse convívio disciplinar **não precisa** e **não deve** se apoiar numa promessa messiânica ou redentora de cunho epistemológico. **Não precisa** porque o convívio é eticamente autodefensável, isto é, não é preciso apelar para a epistemologia a fim de sustentá-lo. **Não deve** porque ela, a promessa, é ilusória – e, portanto, eticamente insustentável. (*idem*, 1995a, p. 116, negrito no original).

Para a pergunta - “por que esse assunto saiu de moda?” -, o autor coloca que: “discutir, propor, defender a interdisciplinaridade saiu de moda porque os resultados práticos a que se chegou, apesar dos muitos esforços feitos, foram desanimadores” (*Ibid.*, p. 336).

Para Veiga-Neto, “mesmo que tivéssemos uma metodologia mágica [...] que promovesse a interdisciplinaridade, não teríamos garantida qualquer mudança educacional que fosse além dessa própria mudança metodológica”. Assim, não vale nem negar sumariamente os aportes metodológicos à educação, nem esperar deles mais do que eles podem ser (*Idem*, 1995b, p. 34). Para ele,

o conhecimento disciplinar não pode ser extinto por atos de vontade, por ações de engenharia curricular ou por decretos epistemológicos, até porque a disciplinaridade seja talvez um dos fundamentos da Modernidade (Foucault, 1989). Se assim for, então não só uma educação interdisciplinar poderá ser um remédio inócuo, como poderá não ser mais do que um placebo a ser aplicado contra uma patologia cujo diagnóstico está incorreto, como, ainda, talvez nem mesmo exista uma patologia (VEIGA-NETO, 1995b, p. 35).

Este autor explica, entretanto, que suas ideias não se constituem numa crítica radical aos esforços em prol da interdisciplinaridade. “Constitui-se, pelo contrário, em mais uma contribuição que [...] considera que ainda se pode e se deve continuar discutindo a aproximação disciplinar” (*Ibid.*, p. 33), levando em consideração sempre a “impossibilidade da consecução de um currículo inter ou transdisciplinar” (*Idem*, 1995a, p. 110).

Essa impossibilidade aparece quando tentamos fundir duas ou mais disciplinas, pois segundo Veiga-Neto (1995a),

ocorrem “fenômenos epistemológicos” aparentemente estranhos: elas não se fundem, mas, no máximo, conversam entre si; ou parte delas se fundem, originando uma nova disciplina, mas as partes que vão constituir essa nova disciplina não representam o que era cada respectiva disciplina de onde saíram (*Ibid.*, p. 112).

Ele cita o exemplo da Ecologia que “se constituiu com elementos da Biologia, da Física, da Geografia, da Economia, da Matemática, da Química etc., mas nem por isso aquela substitui qualquer uma dessas” (*Ibid.*, p. 112).

Por fim, Veiga-Neto (1998) diz que a relação que se costuma chamar de pluridisciplinar, que é, para ele, uma relação entre as disciplinas sem que se busque uma nova disciplina, parece “interessante na medida em que, nesse caso, as disciplinas são aceitas e assumidas não tanto no sentido epistemológico, mas no sentido contextual” (VEIGA-NETO, 1998, p. 37).

Para ele, um currículo que busque a pluridisciplinaridade “contribuirá para que nós e nossos alunos aprendamos a conviver com o pluralismo não só disciplinar, mas, sobretudo, o pluralismo das ideias, dos gêneros, das etnias, das religiões, das idades, das aparências físicas etc.” (*idem*, 1995a, p. 117). Veiga-Neto ainda diz que esta é a busca de uma prática do diálogo das diferenças e que por mais obstáculos que “se possam encontrar no estabelecimento e aperfeiçoamento dessa prática, nossas dificuldades serão nossas, isto é, não estarão na esfera epistemológica, não estarão do “lado de fora”, nas disciplinas” (*Ibid.*, 1995a, p. 117).

3.6.2 Michael Young: currículo baseado em disciplinas

Michael Young, sociólogo britânico, é um dos exemplos de estudiosos que defendem a aprendizagem através das disciplinas. Ele diz que a ênfase da formulação de currículos sempre recai sobre os aprendizes, considerando que “o conhecimento, de alguma forma, é visto como inquestionável ou como algo que podemos adequar às nossas metas políticas” (2010 *apud* YOUNG, 2011, p. 609). Ou seja, segundo o autor, o conhecimento é algo que se toma como dado, não há discussão sobre o que os estudantes devem aprender, apenas sobre metodologias de ensino.

Na Inglaterra e na Escócia, segundo este autor, “as recentes reformas de currículo estão levando a uma redução ou mesmo a um esvaziamento do conteúdo”, enquanto se enfatiza abertura de acesso, maior participação e promoção de inclusão social (YOUNG, 2011, p. 609).

Young argumenta, entretanto, que “precisamos conceber o currículo não como um instrumento para alcançar objetivos tais como “contribuir para a economia” ou “motivar aprendizes descontentes”, mas como intrínseco ao motivo por que, afinal, temos escolas” (*Ibid.*, p. 610).

Segundo ele, “quanto mais nos focamos na possibilidade de um currículo reformado resolver problemas sociais ou econômicos, tanto menos provável que esses problemas sejam tratados em suas origens, que não se encontram na escola” (*Ibid.*, p. 611).

Este autor conta em seu artigo que

as principais prioridades das reformas de 2008 [em seu país] foram dar menos peso ao conteúdo das disciplinas e mais peso aos temas tópicos que atravessam um largo espectro de disciplinas e procurar maneiras de

personalizar o currículo, relacionando-o mais diretamente ao conhecimento e às experiências cotidianas do aluno (YOUNG, 2011, p. 612).

Michael Young diz que, também na Inglaterra, os formuladores de currículos começaram com dois problemas genuínos: um currículo “superlotado” e demasiados alunos descontentes, e que as reformas tentavam ligar os dois para explicar o fracasso das escolas em motivar uma proporção significativa de estudantes (*Ibid.*, p. 612), ou seja, o currículo era visto como um instrumento para motivar os estudantes a aprender.

Para ele, a maioria dos professores sabe que tem de levar em conta as experiências e o conhecimento anterior que os alunos levam para a escola e sabem o que os motiva inicialmente. “Isso faz parte dos recursos que os professores têm para mobilizar estudantes, e constitui a base para que os estudantes se tornem aprendizes ativos. Isso, porém, é bastante diferente de incluir essas experiências no currículo” (*Ibid.*, p. 613).

Michael Young defende também que um dos problemas da Educação é a formação dos professores, pois

parece que as diretrizes presumem que a solução para a falta de motivação dos estudantes seja dar mais orientação curricular para os professores, em vez de fortalecer e apoiar seu conhecimento pedagógico e da matéria e, conseqüentemente, seu profissionalismo (*Ibid.*, p. 613).

A falta de professores bem qualificados é, para ele, um dos maiores motivos pelos quais, em termos relativos, as escolas do governo não são tão bem-sucedidas quando comparadas às escolas particulares que têm recursos para contratar os profissionais especializados nas disciplinas (*Ibid.*, p. 621).

Ele diz ainda que não é exagero sugerir que o currículo em si está tornando-se cada vez mais uma forma de prestar contas em vez de ser um guia para professores, já que, também em seu país, se dá muita importância às notas dos alunos e aos resultados de testes (*Ibid.*, p. 613).

O conhecimento incluído no currículo deve basear-se, segundo Young, no conhecimento especializado desenvolvido por comunidades de pesquisadores e não é função do currículo estabelecer como se ganha acesso a esse conhecimento. “Esse novo processo de ‘recontextualização’ será específico para cada escola e para a comunidade em que se localiza, e baseia-se no conhecimento profissional dos professores” (YOUNG, 2011, p. 614).

Ainda segundo Young, em muitos países, um currículo não centrado em disciplinas, mas em temas, linhas de investigação ou tópicos derivados dos interesses dos alunos, está sendo experimentado e tem sido atraente para professores e alunos (*Ibid.*, p. 618). Entretanto, ele diz que “inevitavelmente faltará coerência a tais currículos, que muito explicitamente obscurecem a distinção currículo/pedagogia, e que, também, eles não oferecerão a base necessária para o progresso dos alunos” (*Ibid.*, p. 618).

Os critérios para a escolha de tópicos ou temas seriam, em grande parte, arbitrários ou derivados das experiências individuais de professores, e não do conhecimento especializado de professores e pesquisadores, construído ao longo do tempo (YOUNG, 2011, p. 618).

Este autor traz dois pensamentos interessantes sobre o estudo baseado em disciplinas, que é, para ele, a maneira mais confiável que já desenvolvemos para transmitir e adquirir “conhecimento poderoso” (*Ibid.*, p. 620). Primeiro, ele faz uma analogia com instrumentos musicais e diz que “se você realmente dominar o violino ou o violoncelo, você tem acesso à música que está além de seu instrumento. É isso que penso em relação às disciplinas” (*Ibid.*, p. 619). E, em seguida, cita o exemplo de Isaac Newton que teria afirmado: “se enxerguei mais longe, foi apenas por me apoiar nos ombros de gigantes”. Isso, para Young, também se aplica à aquisição de conhecimento, pois as disciplinas ligam a aquisição de novo conhecimento à sua produção (*Ibid.*, p. 620).

4 PESQUISA DE CAMPO NA ESCOLA

4.1 PESQUISA PARTICIPANTE QUALITATIVA

Utilizamos neste trabalho elementos da Pesquisa Participante e da Pesquisa Qualitativa, baseados nas ideias e relatos de Maria de Lourdes Tura. Segundo a autora, a observação participante e qualitativa tornou-se uma referência importante, principalmente nas pesquisas em instituições escolares, e se caracteriza “pela presença constante do pesquisador no campo e a observação direta das atividades de um grupo no local de sua ocorrência” (TURA, 2003, p. 187).

Geralmente, o observador anota “da forma mais completa e precisa possível, os diferentes momentos da pesquisa, incluindo suas incertezas, indagações e perplexidades” (*Ibid.*, p. 188). Uma descrição densa do que foi observado

possibilita realizar mais do que a mera descrição dos fatos, porque parte do pressuposto de que os acontecimentos do cotidiano se inter-relacionam com estruturas sociais mais amplas e com tradições que foram sendo incorporadas pelo grupo em ritos e costumes, que têm sua gênese em situações distantes do momento em que são vividos (*Ibid.*, p. 190).

Essas anotações ajudam a entender melhor o que está acontecendo, e, retomando esse texto em outro momento, podemos ter um novo olhar sobre as interpretações dos fatos e pensar em novos procedimentos.

Essa mesma autora chama a atenção para o fato de que “nos primeiros contatos, os sujeitos tendem a mostrar um comportamento ou a fazer um discurso que lhes parece ser do agrado ou da expectativa do observador” (*Ibid.*, p. 195). Portanto, buscou-se, nas visitas, ter esse olhar sobre as falas dos agentes da escola, identificando se os discursos sofreram alteração durante a permanência na escola.

Existem diversas formas de planejar e conduzir uma entrevista. Neste trabalho de pesquisa, as mais utilizadas foram as entrevistas informais ou não-estruturadas que servem, segundo Tura (2003), “para esclarecer alguns pontos obscuros ou para uma melhor compreensão dos significados e valores do ambiente cultural” (*Ibid.*, p. 199).

Além dessas, existem também, segundo Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas qualitativas, semi-estruturadas, nas quais a informação é cumulativa, “por

isso, as situações inesperadas podem dar origem a reelaboração na forma de perguntas, por exemplo” (*apud* TURA, 2003, p. 199).

4.2 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES NA ESCOLA

Para compreender a interpretação que as equipes diretivas e professores fizeram da proposta pedagógica da SEDUC, havia a necessidade de observar o cotidiano da escola, desde o início do ano letivo, participando das primeiras reuniões e debates.

A escolha da escola foi feita a partir de contatos existentes e com base na ideia de que, por se tratar de um estabelecimento relativamente bem estruturado haveria maiores possibilidades para observação dessas alterações ou, ao menos, algumas discussões e tentativas.

Optamos por manter sigilo sobre as informações a respeito da escola e dos professores. Para isso, usamos pseudônimos para nos referirmos aos agentes desta escola, que passamos a tratar por Escola Roda Viva.

A intenção foi manter um contato com a escola desde o início de março, acompanhando as reuniões, aulas e atividades com alunos, conversando com professores e supervisores pedagógicos para que fosse possível relatar como a implantação da reforma foi acontecendo ao longo do primeiro trimestre letivo.

Num primeiro momento, apenas foram realizadas visitas no período matutino e, por sugestão de uma das supervisoras, passei a observar o período noturno, concomitantemente, para registrar as diferenças que estavam ocorrendo entre os processos nesses turnos.

4.2.1 Primeiros contatos, expectativas da escola e dos professores

Inicialmente, foi feita uma visita ao colégio, para explicar a intenção e a relevância do trabalho. Nos primeiros contatos, a equipe pedagógica se mostrou receosa em falar sobre um assunto em relação ao qual dizia não ter certeza e ainda considerou que essa pesquisa poderia não ter resultados enriquecedores. As supervisoras e os professores estavam apenas no início das discussões acerca da nova proposta e não sabiam ao certo se até o fim do semestre teriam algo concreto para mostrar. Além disso, foi possível perceber, nesses poucos momentos na

escola, que estavam sobrecarregados e com muitas dúvidas sobre como fazer as alterações. A autorização da pesquisa foi facilitada por contatos com professores da escola.

Após a autorização, pôde-se perceber que o Setor de Orientação Pedagógica (SOP) acabou considerando a presença da pesquisadora como algo positivo, pois seria “mais uma cabeça pensante”, como disseram duas supervisoras do setor. Isso já demonstra que a escola estava aberta a sugestões e que não havia definido, até aquele momento, suas estratégias para a implantação da Proposta.

Essa ausência de definições também foi percebida durante a reunião que presenciei no início de março com os professores dos 1ºs anos. Essa foi a terceira reunião na escola com a participação deles para tratar especificamente da nova proposta. A primeira havia sido realizada no final do ano e a segunda no primeiro dia de retorno das férias dos professores. Segundo a supervisora Madalena, que trabalha há mais tempo no setor, e alguns professores, essas reuniões não haviam sido muito produtivas, por desinteresse dos professores, de um lado, e por falta de definições claras, do outro.

Essa reunião em março, aparentemente, serviu para tranquilizar os professores e para a supervisão afirmar, principalmente, que não havia, por enquanto, pressão do governo e da escola em relação à execução dos projetos. Segundo Madalena, “o governo não está exigindo resultado, até porque ele também não sabe exatamente como deve ser” (comentário em 08 mar. 2012). Ela também disse que como não houve orientações do governo, além das contidas na Proposta, a autonomia da escola estava mantida e a equipe diretiva havia pensado, então, em estratégias iniciais para sua implantação e contava com o apoio dos professores.

No início da reunião, Madalena comentou brevemente sobre a visita de uma professora universitária da região na reunião de fevereiro, que havia ido explicar o que é e como se faz um projeto e sugerir, nas palavras da supervisora:

Como a gente poderia, de uma forma simples, começar esse trabalho aqui na escola, sabendo da nossa realidade, que a gente não sabe nada, tem poucas informações, mas o dia tá rolando e a gente tem que ir pra sala de aula, então esse professor tem que de alguma forma se virar, principalmente aquele professor de Seminário Integrado (Declaração em 08 mar. 2012).

O Seminário Integrado a que ela se refere tornou-se um componente curricular nesta escola, com características, de acordo com a Proposta, de uma disciplina: “uma divisão didática do conhecimento que se caracteriza por ter objeto, linguagem e metodologia específicos” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 18). Essa

ideia foi tão reforçada pelo setor de orientação que todos os agentes nesta escola se referiam ao Seminário Integrado como a “disciplina” de Projeto.

Esta foi a maneira encontrada nesta escola para ensinar aos alunos o que é um projeto, como se criam questionamentos acerca de um determinado tema, como buscar informações e, ao mesmo tempo, ainda continuar com o conteúdo previsto no currículo nas aulas dos demais professores.

Como responsável por esse Seminário, a escola elegeu cinco professores, de acordo com a carga horária, com o interesse e o perfil, para ministrar dois períodos semanais para as turmas de primeiro ano, ao invés de seguir com suas disciplinas.

A palavra “projeto” passou a ter dois sentidos nas falas das supervisoras, professores e alunos. O primeiro sentido trata de “Projeto” como sinônimo de Seminário Integrado. O segundo faz referência aos trabalhos de pesquisa realizados pelos alunos, portanto, aparecem, em geral como “projetos”.

Nessas aulas, os “professores de Projeto”, como passaram a ser chamados os responsáveis pelo Seminário Integrado, teriam o objetivo de fazer o levantamento de um tema de interesse dos alunos, junto com as curiosidades, questões-problemas e métodos de pesquisa mais eficazes para solucionar suas dificuldades em assuntos do cotidiano deles.

Foi sugerido nessa reunião, no início de março, que os demais professores, nas “janelas” criadas propositalmente em seus horários, comparecessem ao SOP para verificar o relato dos professores de Projeto que seriam colocados numa pasta específica e contribuir, da forma que julgassem possível, com ideias e atividades para os alunos de cada turma, de acordo com o tema escolhido.

Percebe-se aqui que a escola não estava, nesse momento, impondo a participação dos professores. Eles poderiam participar de acordo com suas condições e seu interesse em buscar informações e dar sugestões.

Segundo a supervisora Madalena, “tem outras ideias que seriam melhores, seriam ideais, mas a gente não pôde fazer. O ideal quando veio todo esse ‘pacote’ era o professor da turma fazer, mas a gente não pode fazer por causa do horário”. Uma das professoras presentes concordou, dizendo “sim, a gente não dá conta”. E, então, Madalena completou dizendo que “a gente vai tentar acertar, porque essa ideia aqui é, por enquanto, do SOP, então a gente precisa melhorar e a gente só vai melhorar depois da prática e também o Estado só vai melhorar depois da prática” (Comentários em 08 mar. 2012).

No momento dessa reunião, a escola ainda não havia se posicionado em relação aos critérios de avaliação. Uma das professoras presentes demonstrou sua preocupação com o tema, dizendo: “como vai ser? Tem que ser três avaliações, né? Pelo menos foi o que nos disseram que tinha que ser. E esses projetos? Onde entram?” (Questionamentos em 08 mar. 2012).

Entretanto, este tópico ficou pendente e o encontro terminou com a promessa de que o SOP continuaria empenhado em interpretar e buscar bibliografias para entender os pontos citados na proposta, principalmente a avaliação, já que a forma de ensino teria que ser diferenciada a partir deste ano. Nas palavras de uma das professoras presentes:

O governo foi irresponsável por lançar uma proposta assim, sem discussão e nem tempo hábil para implantação, porém a escola não pode ser irresponsável e deixar de aplicar as mudanças já que elas foram veiculadas na mídia e os pais e alunos estão aguardando algum tipo de alteração. (Declaração em 08 mar. 2012).

4.2.2 Observações no período matutino

Durante as primeiras semanas de observação, tentei conversar com alguns professores para saber como estavam recebendo aquelas informações. Como estão sempre muito ocupados, acabei aderindo à sugestão do professor Juca de enviar as perguntas por e-mail, pois assim teriam mais tempo e concentração para responder.

O questionário (Apêndice) foi respondido por três dos cinco professores para os quais enviei e-mail: Angélica, professora de Matemática (que eu ainda não conhecia pessoalmente), Juca, professor de Física e Jorge, professor de História e, agora, de Seminário Integrado. Eles expressaram as primeiras reações e opiniões sobre a proposta.

A professora Angélica disse que, na escola, essa questão de trabalhar com projetos estava bem dividida: “alguns acham ótimo, outras resistem e alguns nem têm ideia do que seja”. Segundo ela, a recepção da Proposta pelos professores, foi bastante tumultuada:

A maioria levando para o lado onde os nossos alunos se tornariam mão de obra barata e não teriam oportunidade de cursar uma faculdade ou desenvolver algo maior, pois com essa reforma não se teria tempo para trabalhar o pouco que é trabalhado sobre o ENEM e o vestibular. Não teria como ter esse preparo (Resposta ao questionário enviada em 14 mar. 2012).

A professora explicou ainda que não houve redução na carga horária dela, pelo contrário, “nos meus períodos vagos tenho que procurar o SOP para ver como estão os projetos e como posso contribuir. Acaba sobrecarregando o professor. Eu

sempre peguei esses períodos pra corrigir provas, elaborar aulas...” (Resposta ao questionário enviada em 14 mar. 2012).

Para o professor Juca, de um modo geral, a escola recebeu muito mal a notícia da Reforma por desconhecimento. Ele atribui isso à SEDUC por falha na divulgação. Segundo ele, porém, “quando os professores (alguns) perceberam que nem mesmo a SEDUC sabia bem aonde queria chegar, ficou evidente que havia espaço para propostas próprias desde que não contrariassem a Proposta inicial da Secretaria” (Resposta ao questionário enviada em 18 mar. 2012).

Este professor explica que, para a implantação dessa Proposta, houve adequação do tempo dos períodos e, por isso, todos acabaram tendo uma pequena redução de número de períodos, mas não de tempo, pois os períodos aumentaram alguns minutos. Para ele, “o mais importante foi a diminuição de turmas, pois são elas que sobrecarregam o professor e a qualidade do ensino é inversamente proporcional à sobrecarga de trabalho que ele tem (trabalho que ele leva para casa)”. Ele diz ainda que “de um modo geral, as coisas estão fluindo bem aqui na Roda Viva, mas tudo é processo de crescimento e convencimento, leva tempo” (Respostas ao questionário enviadas em 18 mar. 2012).

O professor Jorge, foi mais sucinto em suas colocações, disse: “a reação foi negativa, pois esse projeto não foi construído pelos professores, foi uma imposição da SEDUC”. Explicou que a escola incentivou em parte as discussões sobre o assunto, pois “poucos foram e são os encontros entre os colegas, e a estrutura da escola dificulta a aplicabilidade do projeto” (Respostas ao questionário enviadas em 28 abr. 2012).

Para ele, os pontos negativos da implantação são: “o Projeto foi construído apenas pelo governo inicialmente, as horas atividades prometidas para um trabalho melhor não foram cumpridas e a estrutura da escola compromete o andamento do projeto”. Entretanto, ele considera um ponto positivo “o rompimento com a forma tradicional de dar aula, fugindo da rotina”. Ele também disse que a possibilidade do trabalho ser interdisciplinar também é uma vantagem, mas alerta que a Proposta só “trará benefícios se o governo encarar esse projeto como fundamental e não como propaganda política” (Respostas ao questionário enviadas em 28 abr. 2012).

Numa outra visita, enquanto aguardava para conversar com este professor de Projeto, tive oportunidade de conhecer duas professoras do 1º ano, Angélica, de Matemática, com quem havia conversado apenas por e-mail, e Yolanda, de

Química. As duas demonstraram pouco conhecimento em relação à proposta e muitas ressalvas. Elas comentaram que consideravam complicado incluir as atividades para o projeto em seu planejamento já que ambas têm apenas três períodos por semana e já estão atrasadas devido a uma paralisação de três dias.

No primeiro contato com o professor Jorge, ele comentou que, por enquanto, estava tentando fazer com que os alunos aprendessem a trabalhar em equipe, resolvendo pequenos problemas que ele apresentava e que o “Projeto” propriamente dito viria depois.

Jorge permitiu que assistisse uma de suas aulas e, para os alunos, ele disse que o primeiro objetivo daquela “disciplina” era aprender a trabalhar em grupo e isso implicava em saber conviver com as diferenças, que não eram obrigados a gostar uns dos outros, mas que deviam respeitar os colegas e tomar decisões em conjunto.

Além disso, ele explicou que a intenção era ajudar o aluno a se tornar autônomo, ou seja, trabalhar de forma independente, articulando as matérias para ver como se aplicam no dia-a-dia e que, para atingir esses objetivos, ele precisava apresentar aos alunos a construção metodológica de um projeto e essa seria a segunda etapa da “disciplina”.

Como cada professor de projeto estava trabalhando de uma forma diferente, resolvi acompanhar a aula de outro professor, Léo. A aula de Léo teve como tema principal o homossexualismo, pois, como ele explicou para os alunos, eles deveriam se dividir em grupos, escolher temas para o trabalho e um deles poderia ser esse. Léo disse que para as próximas aulas tinha planejado apresentar diversos assuntos para ajudar na escolha dos temas para o trabalho.

No fim da aula, Léo comentou comigo que pretendia trazer profissionais ou pessoas relacionadas aos temas que eles escolhessem para que tivessem oportunidade de fazer perguntas. Tudo para motivar os alunos e deixar o trabalho mais interessante.

Enquanto buscava compreender as interpretações e objetivos dos professores, eu conversava constantemente com as supervisoras do SOP, para verificar como as decisões estavam sendo tomadas no decorrer das semanas.

Numa dessas visitas ao SOP, encontrei a supervisora Beatriz, que afirmou que, em sua opinião, seria inviável cada grupo escolher um tema, porque são cerca de três grupos para cada uma das 36 turmas de 1º ano na escola e os outros professores não conseguiriam se integrar. O ideal, para ela, seria ter um tema

estruturante geral e cada turma ou grupo escolher um aspecto desse tema, pois assim seria mais fácil para os professores, que, segundo ela, já não estariam muito dispostos a se envolver, e para os alunos, que teriam mais atenção durante a confecção dos trabalhos.

Aproveitando a disposição de Beatriz a responder minhas questões, perguntei sobre as alterações na grade de horários e ela me disse que no ano passado eram cinco períodos de 45 minutos e agora são seis períodos de 50 minutos, ou seja, a escola aumentou o total de horas para atingir as mil horas citadas na proposta. Além disso, os dois períodos de Educação Física passaram a ser realizados no contraturno, para os alunos da manhã e da tarde.

Perguntei a Beatriz sobre os Seminários Integrados do turno da noite. Ela disse que os projetos do período noturno estavam mais organizados, pois, como ela também prefere, há apenas um tema e os alunos estão escolhendo novos subtemas relacionados a ele. Não entramos em detalhes, porém ela disse que seria interessante assistir a aula da professora de Projeto do período noturno.

Questionei-a sobre se esses alunos trabalham ou fazem estágio. Ela disse que não são muitos os que fazem estágio, mas mesmo se fizessem, o horário deles não seria afetado, pois a quantidade de horas do período noturno não foi alterada. Ela comentou também que, para esses alunos, a aplicação do Projeto tem mais chances de seguir como planejado porque são menos turmas e menos professores. Segundo ela, os professores dos períodos da manhã e da tarde não se encontram tanto quanto os da noite que, por isso, podem combinar melhor as atividades.

Ainda nesse assunto, ela contou que também é supervisora no período da noite em outra escola estadual que tem apenas sete turmas e três professores para Seminário Integrado. Segundo a supervisora Beatriz, nessa outra escola tem dado muito certo, embora ela não concorde que um dos professores tenha ficado responsável apenas pela parte teórica e os outros pela aplicação.

A teoria à que ela se refere corresponde à definição de projeto, pesquisa qualitativa e quantitativa, metodologia, etapas de um trabalho científico, aprender a trabalhar em grupo, realizar alguns pré-projetos, para depois preparar um projeto mais complexo.

Ela disse também que nessa outra escola haveria o tema estruturante “saúde” e todas as turmas realizariam trabalhos que, de alguma forma, se relacionassem

com este assunto. Assim ficaria mais fácil para os outros professores ajudarem os alunos com os questionamentos sobre suas disciplinas.

Quando a quantidade de turmas é muito grande, como nos turnos matutino e vespertino, segundo ela:

Fica muito complicado cada grupo ter um tema, os professores não vão dar conta de buscar informações e atividades para colaborar com todos os alunos, até mesmo para encontrar tempo de conversar com eles sobre os temas, teriam que usar muito tempo das aulas e o conteúdo ficaria comprometido (Comentário em 23 abr. 2012).

Tive a oportunidade de assistir a mais uma aula do professor Jorge. Como era a terceira aula de Seminário Integrado nesta turma, Jorge já havia realizado uma atividade nas aulas anteriores e, então, escreveu no quadro-negro os itens para um relatório do grupo sobre essa atividade, questionando: 1. Como se sentiram trabalhando em grupo? 2. Quais as dificuldades encontradas? 3. Quais as facilidades encontradas? 4. Como agir para corrigir os problemas ocorridos? 5. Alguém se sentiu excluído ou não participou da atividade?

O intuito desta atividade era gerar uma reflexão sobre o trabalho em grupo, de modo que os alunos conversassem sobre o que fizeram, trouxessem à tona possíveis impasses, para que evoluíssem como grupo e para que o professor pudesse saber quais pontos deveriam ser observados e melhorados em relação ao trabalho em equipe desses alunos.

Quando chegou o momento de falar sobre os métodos de avaliação, os alunos demonstraram suas dúvidas e a importância que dão a essa questão. Seguindo a linha de pensamento percebida na primeira reunião de professores que presenciei, Jorge disse que estavam seguindo por “mares nunca antes navegados” e que esse não era um assunto totalmente definido. Disse que os outros professores também iriam avaliar, quando estivessem envolvidos nos projetos. Portanto, segundo ele, “isso aqui é importante!” (Comentários em 23 mar. 2012).

Um aluno questionou: “o que a gente estuda?” e Jorge respondeu: “não são assuntos específicos, mas sim, atividades... práticas...”. Outro aluno rapidamente quis saber: “mas é por nota ou só participação? E quanto acrescenta em cada matéria?” (Questionamentos em 23 mar. 2012), e ele respondeu que era por nota sim, mas que a avaliação era contínua. Em todos os encontros ele estaria prestando atenção e anotando em seu caderno e que não tinha ainda um percentual definido, que tudo era muito novo e que ainda haveria reuniões para decidir os detalhes.

No início de abril, assisti também à aula de Seminário Integrado do professor Léo, que anteriormente ministrava aulas de sociologia e estudos contemporâneos nessa escola. Ele chegou à sala de aula convidando os alunos para irem ao anfiteatro, o que os deixou muito animados. Alguns já faziam piadas sobre suas roupas no caminho. Isso porque ele estava vestido de *cowboy*, com chapéu e óculos escuros. Léo apresentou o tema da aula: homofobia e esclareceu que estava vestido de cowboy em alusão ao grupo Village People.

Segundo ele, “homofobia é o horror, o ódio, a tudo que a gente... não conhece...” (Comentário em 09 abr. 2012). Ele disse isso fazendo trejeitos, tentando descontraír a aula para tratar de um assunto importante e polêmico sem deixar o ambiente tenso.

O professor disse que apesar dos avanços na discussão do tema, ainda há muitas pessoas que preferem que os filhos sejam viciados a homossexuais. Segundo ele, em uma pesquisa recente, 67% das pessoas expressaram este pensamento.

Depois de mais alguns momentos de descontração e depoimentos dos alunos, Jorge explicou que aquelas aulas iniciais estavam servindo para que ele conhecesse os alunos e para que eles também se conhecessem, adquirindo confiança para trabalhar juntos. Disse também que a nota obtida na “disciplina” de Seminário Integrado seria utilizada em todas as outras que participassem dos projetos, ou seja, os professores que se envolvessem na produção dos projetos utilizariam esse trabalho para complementar a avaliação dos alunos na sua disciplina.

Entendi que a nota serviria como um ponto extra para as outras matérias, porém, conversando com o SOP, percebi que a escola, até aquele momento, ainda não havia definido exatamente como essa nota seria atribuída, mesmo porque cada professor criaria atividades diferentes, podendo avaliar a participação do aluno em sua disciplina, independentemente da participação no Seminário Integrado.

A aula não se restringiu apenas ao tema da homossexualidade. Os comportamentos diferentes de homens e mulheres, o incômodo da menstruação, a importância do exame de próstata, a inocência da infância e nomes engraçados de doenças também foram comentados rapidamente, sempre com uma história engraçada, seguidas de comentários dos alunos.

Após a aula, fui até o SOP para verificar, com a supervisora Madalena, a visão da escola sobre o andamento dos projetos. Ela demonstrou impaciência com a forma como os professores de Seminário Integrado estavam agindo e disse: “está tudo muito devagar” (Comentário em 09 abr. 2012). Ela havia preparado documentos para que cada professor de projeto preenchesse enunciando os temas escolhidos pelas turmas, e que ficariam disponíveis no SOP para os outros professores tomarem conhecimento, darem sugestões e criarem atividades envolvendo suas disciplinas. No entanto, até aquele momento, depois de mais de um mês de aula, nenhum professor de Projeto havia definido o tema e, assim, os outros não podiam participar. De qualquer forma, ela disse que poucos haviam ido até o SOP para verificar se já havia informações novas.

Comentei com as supervisoras Beatriz e Madalena sobre o parecer nº 156/2012 da CEEEd que cita os Regimentos Referência e perguntei se a escola havia recebido esse documento orientador. Elas disseram que sim, mas que se tratava apenas de uma referência e que na prática a escola tinha autonomia para agir, mesmo que não exatamente como estava determinado nesse documento.

Elas disseram ainda que a questão da avaliação, que havia ficado indefinida na primeira reunião que assisti, ainda estava em discussão, que ainda não era o foco, pois não houve interação com outras disciplinas. Por enquanto, a nota seria atribuída apenas para o componente Seminário Integrado.

Alguns professores estavam enviando as sugestões iniciais de temas para o e-mail do SOP e essas supervisoras mostraram insatisfação com os dois que citaram: Copa do Mundo de 2014 e apocalipse. Para elas, deveria haver um “norte”, ou seja, os professores de Seminário Integrado não poderiam deixar “tão aberto”, para que os temas fossem realmente relevantes e permitissem a integração com outras matérias (Comentários em 09 abr. 2012).

No final de abril, quando fui assistir novamente à aula do professor Léo, percebi que ele havia mantido a mesma estrutura de aula, falando sobre diversos assuntos em aulas descontraídas, mas que não se relacionavam com os projetos da maneira como a escola esperava. Léo disse, nesse dia, que as “aulas formais” iriam acabar e que, a partir da semana seguinte, desde o início da aula os alunos já sentariam em grupo para tratar dos temas.

Ele disse, em tom de brincadeira, que a maioria das turmas estava escolhendo temas pertinentes a sexo, mas que ele imaginava que viriam temas

como política e religião e, nesse momento, alguns alunos disseram: “ah, claro... bem capaz!”, indicando pouco interesse nesses temas.

Léo ainda disse para os alunos que, na semana anterior, tinha havido uma reunião de professores e a maioria tinha demonstrado extrema dificuldade em encaixar sua matéria com o Projeto, completando com a frase ouvida de um colega: “como eu vou parar com o conteúdo para falar de um assunto específico assim?” (Comentários em 23 abr. 2012).

A partir dessa introdução, o professor anunciou que o tema da aula seria “Revoluções”. Iniciou falando do Apartheid, descrevendo seu terror e alguns momentos significativos. Falou também sobre a condição do escravo no Brasil, para exemplificar as mudanças na vida dos negros até os dias atuais.

Pouco tempo depois, ele passou a falar sobre diversos tipos de mudança na vida das pessoas, “de sua época” até hoje. Dentre os temas abordados o professor falou sobre TV em preto e branco, sapatos, festas, aparelhos telefônicos, máquinas fotográficas, cartas pelo correio, serenatas, homossexualismo assumido e a banalização dos sentimentos e das relações amorosas.

Nessa mesma visita, no fim de abril, perguntei à supervisora Beatriz como estavam os relatórios que os professores de Seminário Integrado fariam para deixar à disposição no SOP para que seus colegas pudessem tomar conhecimento deles e fazer sugestões, e ela disse que estavam em branco. Demonstrou certa insatisfação naquele momento, pois, conforme havia sido debatido na reunião que presenciei no início de março, a essa altura do trimestre, as supervisoras já gostariam de ter algo mais palpável.

No entanto, como vimos na descrição das aulas assistidas até aqui, os professores ainda não haviam começado o trabalho com o Projeto de fato, isto é, com as atividades em grupo, orientando pesquisas e pré-projetos e incentivando a integração com os demais professores. Segundo Beatriz, alguns professores já estavam adiantados na parte da teoria, mas nada havia acontecido ainda na prática. Dessa forma, os das outras matérias não conseguiam saber como ajudar, pois estavam esperando as definições dos professores de Seminário Integrado. Ela comentou, porém, que os demais professores não estavam demonstrando interesse e que pareciam estar achando bom que não estivesse acontecendo nada, pois assim não teriam mais um assunto para se preocupar.

Perguntei a Beatriz o que a equipe diretiva estava pensando sobre o próximo ano letivo, quando a carga horária estará dividida entre a base comum e a parte diversificada numa proporção de 50%. Ela respondeu que não estavam pensando nisso, que estavam pensando o dia-a-dia, pois não estavam conseguindo nem visualizar direito o que estava acontecendo agora, mas que achava que ficará muito complicado.

4.2.3 Observações no período noturno

Seguindo a sugestão da supervisora Beatriz, visitei, então, a Escola Roda Viva no período da noite para entender como estava sendo a produção dos projetos que, segundo ela, nesse turno estava mais organizada e “dando certo”.

A supervisora Rita, responsável pelo período noturno, disse que o modo como eles estavam fazendo era o que havia sido decidido pela escola desde o começo e que não entendia muito bem qual a dificuldade de se implementar esse Projeto.

Segundo ela, a professora do Seminário Integrado estava iniciando a parte teórica sobre pesquisa e depois os alunos realizariam, ainda naquele trimestre, um pré-projeto, que consistia em uma prévia de um projeto maior que seria, provavelmente, continuado no segundo trimestre. Assim, o que estavam realizando no noturno era o que “todos os professores de projeto estavam fazendo” (Comentário em 25 abr. 2012).

Rita confirmou que o tema estruturante para todas as turmas era a Copa do Mundo de 2014, escolhido pelos professores, a partir das sugestões dos alunos. Ela disse que numa reunião com os professores do 1º ano, montou-se um mapa conceitual (figura 1), onde cada um colocou um subtema relacionado à Copa, a partir do qual poderia colaborar e, dessa forma, definiram-se os assuntos que os alunos utilizariam em suas pesquisas e, conseqüentemente, qual professor ficaria responsável pela orientação desses alunos.



Figura 1 - Mapa conceitual sobre a Copa do Mundo 2014
(Fonte: adaptado do mapa conceitual produzido pelos professores)

Para Rita, o diferencial do noturno era conseguir realizar reuniões durante o período em que o professor dava aula. Isso possibilitava que a grande maioria pudesse participar, pois eles já estavam na escola no momento da reunião. Os que não estavam, eram incentivados a comparecer em troca de uma ausência em algum dia que precisassem. Porém, isso só foi possível porque eram poucos professores e poucas turmas, apenas seis.

A direção, porém, não estava muito satisfeita com essas reuniões durante o período de aulas, segundo Rita, pois os alunos precisavam ser dispensados e estavam perdendo aulas. Porém, como os professores dão aulas em outras escolas e o intervalo entre os turnos é de apenas uma hora, não foi possível realizar reuniões em outro horário e sem essas reuniões, na opinião dela, seria impossível haver integração.

Rita convidou-me para participar de uma reunião com os professores do primeiro ano. Nesta reunião, a supervisora disse que esse pré-projeto seria avaliado por todos os professores, mesmo que o aluno não tivesse envolvido a disciplina deles no trabalho. Esta produção ficaria à disposição deles no SOP e, no fim do trimestre, cada um deveria avaliar o grupo com uma nota de até 2,5 pontos.

Depois da reunião anterior com os professores, Ligia, de Biologia, única professora responsável pelo Seminário Integrado no período noturno, separou os alunos em grupos e sorteou os subtemas indicados pelos professores com os

respectivos orientadores. Ligia explicou-me que o sorteio foi a maneira que a escola encontrou para que todas as disciplinas participassem, pois “se não fosse assim, ninguém pesquisaria sobre Matemática” (Comentário em 25 abr. 2012). Apesar do tom de brincadeira, já que ela sabia que este é o meu curso, percebi que essa era mesmo uma preocupação da escola.

Entretanto, em outro momento, Ligia chamou a atenção para o fato de que o professor Nicanor, das disciplinas de Sociologia e Geografia, seria orientador da maioria dos grupos. Além de ser professor de duas disciplinas, ele era o “preferido dos alunos”, segundo ela. Dessa forma, não foi possível identificar o critério para a determinação dos subtemas. Apenas pôde-se perceber que, na mesma turma, os subtemas não se repetiam.

Alguns professores já haviam definido previamente tópicos para orientar os alunos nesse pré-projeto. Nicanor, para a disciplina de Geografia, por exemplo, ao se integrar no Projeto da Copa do Mundo, sugeriu o subtema: “como estão sendo os investimentos na infraestrutura para a Copa?”. Assim, o grupo sorteado para este assunto já sabia o que deveria pesquisar e com quem tiraria dúvidas e buscaria sugestões de material para estudo.

A reunião que assisti, no final de abril, tinha o objetivo de explicar novamente a estrutura de trabalho, pois alguns professores estavam participando pela primeira vez, divulgar quais eram os grupos sob a supervisão de cada um e definir alguns pontos sobre avaliação e prazos.

No final da reunião, a supervisora Rita disse para os professores que não existe certo e errado, que estavam caminhando, tentando se adaptar e que, para isso, ela estava procurando enviar notícias sobre assuntos polêmicos a respeito da Copa para os e-mails dos professores. Ela comentou, por exemplo, sobre a questão do nome do artista que fez o logotipo da Copa que não foi divulgado, sobre a questão das greves de operários das construções que seriam motivadas pelos próprios patrões para superfaturar as obras, sobre os motivos de trazer trabalhadores de outros estados e sobre a aposentadoria para todos os jogadores da seleção brasileira de todas as copas.

A professora de Projeto, Ligia, disse que os alunos também haviam comentado sobre outras questões envolvendo a Copa no momento de sugerir os temas. Segundo ela, no momento em que perguntou quais assuntos gostariam de pesquisar, além de temas como drogas e sexualidade, os alunos citaram o “absurdo

da Copa”, como as questões econômicas, a falta de infraestrutura, entre outros. Por isso, ela acreditava que eles realmente estavam se interessando pelo trabalho.

Perguntei a Ligia, após a reunião, o que ela pensava sobre a Proposta da SEDUC e ela disse que estava achando muito ruim e explicou que não é a favor, pois foi uma imposição e nada que é imposto desse jeito pode dar certo. Disse que as escolas estão tentando se adequar, mas que daqui a três anos o governo vai mudar e pode surgir uma nova proposta e as escolas que mal conseguiram se adaptar à primeira já terão que mudar de novo.

Ela disse que se, pelo menos, a ideia tivesse vindo dos professores, da comunidade escolar, dos alunos, talvez houvesse uma chance de dar certo, mas que assim como está sendo, ela acha que não vai ser interessante. Ligia falou ainda que realmente está fazendo o que a escola decidiu, mas que nem teve tempo de ver a “teoria” da Proposta, apenas está fazendo do jeito que acha melhor.

Até aquele momento, foi possível perceber que tanto no período da manhã quanto no da noite, o planejamento inicial estava sendo seguido. Os professores de Seminário Integrado estavam propondo atividades para que os alunos trabalhassem em grupo, apresentando os tópicos de um projeto e definindo os temas.

Durante a primeira visita à escola no período noturno, ainda no fim de abril, assisti a uma aula da professora Ligia na qual ela escreveu no quadro-negro os tópicos do projeto e explicou como eles seriam desenvolvidos.

Algumas alunas já haviam pesquisado as informações sobre a infraestrutura para a Copa e estavam falando com entusiasmo sobre aeroportos e restaurantes. A professora colocou este subtema como exemplo e disse que na próxima aula eles iriam para o laboratório de informática e começariam a digitar essas informações encaixando-as nos tópicos que ela havia definido.

As orientações dos demais professores aos grupos deveriam ser feitas em suas respectivas aulas, segundo Ligia, mas não ficara muito claro exatamente como e em que momento da aula, já que apenas um ou outro grupo precisaria de orientação de cada professor. Os alunos e professores teriam que encontrar uma forma de se comunicar para realizar o trabalho.

Durante esta reunião, para que todos entendessem a ideia do Projeto, Ligia deu o exemplo do professor de História, que trabalharia sobre diversidade cultural e História das Copas. Então aquela reunião, segundo Ligia, serviria para que o professor soubesse quais grupos receberam o assunto da diversidade para poder

dizer aos alunos o que ele queria que fosse pesquisado e, sob orientação dela, no laboratório de informática, eles iriam procurar informações na internet e também digitar o trabalho.

Os professores pediram para Ligia e Rita explicarem várias vezes esse processo de escolha do assunto, do grupo, do professor orientador, e elas disseram que haviam organizado dessa forma para que não ficassem assuntos tão amplos e difíceis de trabalhar com tantos professores. Dessa forma, segundo elas, ficava melhor, porque ficaram poucos grupos para cada professor.

Naquele momento, a supervisora Rita interveio dizendo que queria chamar atenção para o fato de que “esse Projeto é interdisciplinar, então não é cada professor fazendo o seu trabalho. Talvez no começo seja difícil aplicar porque estamos já no meio do trimestre, mas vocês não podem esquecer essa ideia” (Comentário em 26 abr. 2012).

Outro professor concordou com Ligia, trazendo um exemplo de um grupo que pesquisaria sobre as alterações nas leis relacionadas à Copa e queria falar das vantagens e desvantagens. O professor trouxe, então, um material para o grupo e deu uma direção para continuar a pesquisa, pois, caso contrário, os alunos começariam a pesquisar um monte de coisas e se perderiam.

O professor de Matemática, Francisco, disse que, mesmo nesse assunto das vantagens e desvantagens dessas leis, com certeza, ele poderia inserir sua matéria, então poderia também ajudar o grupo. No entanto, Ligia disse que, nesse primeiro momento, se fosse assim, ficaria muito amplo, então era melhor ele fazer nos grupos dele um trabalho simples, por exemplo, sobre estatística. Francisco concordou que assim realmente seria melhor para ele e ela completou: “melhor pra ti, melhor pra todo mundo” (Comentário em 26 abr. 2012).

Ligia explicou ainda que já havia definido que seriam no máximo cinco páginas, incluindo capa e bibliografia, para que os professores conseguissem ler. Rita disse que esses trabalhos ficariam na pasta do SOP e todos os professores teriam que ir, em um determinado momento, olhar e avaliar.

O professor de Sociologia, Nicanor, sugeriu que se fizesse uma tabela com as notas de todos os professores para que o resultado fosse uma média ou, pelo menos, um consenso entre eles, para que não houvesse nenhuma disparidade, por exemplo, um atribuir zero e outro, 2,5.

Os outros professores começaram a perguntar novamente sobre avaliação, se todos eles deveriam avaliar todos os trabalhos ou se eles avaliariam apenas os que orientaram.

A professora Ligia explicou novamente como havia sido pensada a avaliação e disse que, se fosse para haver um consenso, eles precisariam de mais tempo, de uma reunião para discutir. Ela disse que concordava que seria melhor e que, quem sabe, no conselho de classe seria possível, porém os professores precisariam desta nota para saber se os alunos fariam ou não recuperação e isso deveria ser definido antes do conselho.

Um professor perguntou como ficaria a questão da recuperação, se a avaliação que ele faria no final do trimestre valeria 7,5 ou 10. Aparentemente, esse assunto ainda não havia sido pensado, pois até Ligia concordou que era uma ótima pergunta e sugeriu que a recuperação do professor em sua disciplina valesse 10 pontos e que a nota do projeto fosse recuperada apenas na “disciplina” de Seminário Integrado.

Já a supervisora Rita disse que achava melhor que na recuperação de uma determinada matéria fossem incluídas algumas questões sobre o projeto desse aluno. Porém os professores não concordaram, pois eles não saberiam qual o assunto desse aluno, não necessariamente seria sobre a sua disciplina e se fosse de outra, como eles formulariam uma questão e corrigiriam? Teriam que estar a par de tudo e fazer uma questão para cada aluno praticamente.

Rita ainda tentou dizer que, de qualquer forma, o assunto geral é a Copa do Mundo, então poderia ser uma questão abrangente, que envolvesse o tema estruturante. No entanto, os professores acharam melhor a recuperação valer 10 pontos para a disciplina e a recuperação do projeto seria feita apenas no Seminário Integrado. A própria Rita se convenceu e disse: “bom, tudo bem, ele não foi bem no projeto, mas sabe Matemática, então ele vai passar na disciplina de Matemática” (Comentário em 26 abr. 2012).

Depois disso, Ligia passou a dizer a relação de todos os grupos de cada turma e seu respectivo líder e professor orientador. Rita pediu que os professores já dissessem seu subtema para que ela mencionasse na ata da reunião, mas esse momento foi muito confuso, os professores não ouviam, ficavam perdidos, Ligia tinha que repetir cada informação e ninguém falou seu subtema. Rita pediu, então, que cada um falasse com seus grupos e informasse o SOP e Ligia.

A supervisora Rita começou a citar uma série de informações, notícias e assuntos polêmicos sobre a Copa que ela achava que poderiam ser interessantes para os professores e disse que já tinha enviado por e-mail para eles, porém somente alguns disseram que tinham visto e que tentariam aproveitar. Novas ideias surgiram nesse momento.

A professora Ligia esclareceu também que, mesmo que o professor tivesse mais de um grupo sob sua orientação, o tema poderia ser o mesmo, não precisava ser diferente. Um deles perguntou em que momento faria o contato com os alunos dos seus grupos e ela disse que seria durante a aula da disciplina dele. Rita completou dizendo que ele poderia até dar uma aula para toda a turma sobre o assunto do grupo, porém somente aqueles alunos iriam incluir essas informações no trabalho.

A supervisora disse ainda que, nesse primeiro momento, seria assim, com esse pré-projeto, mas que depois o Projeto teria que ser “mais interdisciplinar”, com os professores dando aulas relacionadas ao tema estruturante de modo que os alunos tivessem uma visão ampliada sobre o assunto (Comentário em 26 abr. 2012).

Ligia pediu que os professores relatassem o que já estavam fazendo e a professora de Matemática, Marcela, começou a contar sobre o mapa conceitual que fez usando a palavra “futebol”. Os alunos foram dizendo outras palavras relacionadas e depois fizeram as ligações. Marcela trouxe uma foto do mapa para mostrar aos colegas. Ela disse que utilizaria essas ligações, por exemplo, bola: campo-jogador-gandula-gol, para introduzir o conteúdo que ela trabalharia: funções.

Os professores acharam interessante trabalhar assim, introduzindo um conteúdo a partir de algo relacionado à Copa ou futebol, com todos os alunos, e, ao mesmo tempo, orientando seus grupos sobre algo específico.

Rita disse que o trabalho interdisciplinar não precisava aparecer numa exposição, o importante era que, se cada professor desse uma aula sobre o assunto que estava trabalhando com o grupo, para toda turma, todas as turmas teriam aula de todas as matérias sobre a Copa e isso era interdisciplinaridade.

Se todos os grupos entregassem, seriam 35 pré-projetos para analisar. Por isso, os professores começaram a se preocupar com a questão das datas, principalmente por causa da recuperação. Um dos professores até comentou que um quarto da nota é “muita coisa”. Outro disse que tinha gente que estava dependendo da nota do projeto para não entrar em recuperação. Ligia disse para os

colegas que quem estava nessa situação eram sempre os mesmos alunos que não realizam as atividades e que, muito provavelmente, não participariam do projeto. Os outros professores concordaram.

A supervisora Rita disse que até o dia 11/05 (duas semanas depois, mas com um feriado prolongado) seria difícil que os alunos conseguissem terminar o pré-projeto e, depois desse dia, também seria difícil analisar 35 trabalhos. Alguns professores disseram que tinham muitas provas para corrigir e outros lembraram que não poderiam levar os trabalhos para corrigir em casa.

Um dos professores perguntou se não seria possível deixar o pré-projeto ou o projeto e a nota para o segundo trimestre e a supervisora Rita disse que essa era uma decisão do grupo de professores. Assim, somente na matéria de Língua Portuguesa o projeto contaria para a nota. No entanto, a professora de Biologia, Tanara, disse que, no momento em que foi passar para os alunos a composição da nota, eles rapidamente disseram: “2,5 é do projeto!”. Portanto, para ela, era impossível voltar atrás e admitir para os alunos que os professores não conseguiam se organizar.

Rita sugeriu então que o pré-projeto não tivesse texto, apenas uma estrutura/esqueleto, com as questões que o grupo pesquisaria, com os objetivos do grupo e a bibliografia. Língua Portuguesa perguntou: “Então vai ficar só uma página?” e a supervisora Rita disse que sim. Os professores gostaram da ideia, pois facilitou para todos, principalmente para Língua Portuguesa. Ela só se preocupou com a questão de ser “muita nota para pouca produção”, mas todos disseram que não havia problema (Comentários em 26 abr. 2012).

O professor que reclamou de falta de tempo, ainda assim, achou que o Projeto não deveria valer nota para esse trimestre, pois no dia 11/05 ele estaria aplicando prova, mas Tanara disse que a relação custo-benefício de manter os 2,5 pontos era muito importante para os alunos, neste momento, como motivação. Disse ainda que se os professores “dessem para trás agora” (Comentário em 26 abr. 2012), isso representaria um retrocesso motivacional grande para os alunos.

Os professores acabaram decidindo, então, que o trabalho deveria ser entregue no dia 11 para que as recuperações começassem no dia 16. Um dos professores disse que havia adorado a reunião e que agora saberia o que responder para os alunos quando questionassem, pois antes ficava constrangido e sem resposta.

Rita comentou, quando todos saíram, que aqueles professores que reclamaram que não teriam tempo de corrigir os projetos, pois tinham provas para corrigir e tinham os turnos completos, eram os que sempre estavam reclamando disso, colocando obstáculos, mas eram os mesmos que fechavam as notas no dia 10 de dezembro quando o trimestre termina no dia 21. Quando convinha para eles, conseguiam se organizar e encontravam tempo para tudo.

Depois dessa reunião, ainda assisti a duas aulas de Seminário Integrado com a professora Ligia. A primeira seria para iniciar a digitação do trabalho no laboratório de informática, porém ela não conseguiu reservar o horário e os alunos ficaram em sala escrevendo um rascunho do que seria digitado.

Enquanto os alunos copiavam o modelo do quadro-negro, ela explicava alguns pontos. Disse, por exemplo, que a justificativa era o motivo da escolha do tema. Nesse momento, um dos alunos falou: “é porque a professora Ligia disse que tinha que ser esse” (Comentário em 02 mai. 2012). Então, ela respondeu que a Copa do Mundo tinha sido um dos temas sugeridos pelos alunos e, com isso, este aluno não questionou mais.

Além disso, ela explicou que “quem fizer o trabalho, vai ter 2,5. Se fizer, o professor vai considerar, se não fizer, vai ter que recuperar na semana de recuperação”. Depois completou: “todo mundo vai dar nota para isso aqui, 2,5, o resto é nota que eles vão definir” (Comentários em 02 mai. 2012).

Esta colocação de Ligia contradiz o que entendi que os professores acordaram na reunião, pois eles não disseram que dariam, necessariamente, nota máxima. No entanto, os alunos poderiam estar interpretando esse trabalho como uma forma de receber um quarto da nota do trimestre, bastando entregar este pré-projeto. Não percebi nenhum sinal de descontentamento por parte dos alunos, pelo contrário, na reunião a professora Tanara disse que os alunos não abririam mão desta forma de avaliação.

A segunda aula foi no laboratório de informática. Era a primeira vez que os alunos e a professora Ligia utilizavam aquela sala. Quando chegaram, alguns já iniciaram a digitação do que haviam colocado no rascunho. Outros alegaram que não podiam trabalhar porque a parte escrita havia ficado com as componentes do grupo que faltaram, mas que fariam isso na aula seguinte.

Alguns alunos chamaram Ligia e disseram que o que estava no rascunho deles era o que o professor de Física havia dito que deveria ser feito. Eles estavam

bem impacientes, pois haviam tido poucas aulas de Física e não tinham como fazer um trabalho melhor. Além disso, o professor também havia dito, segundo o grupo, que nem ele sabia muito bem como fazer. Ligia acabou ajudando esse grupo a escrever quase todos os pontos do projeto, ditando para que digitassem.

Depois perguntei a Ligia a respeito e ela disse que o professor de Física não havia podido participar de todas as reuniões, mas que esse tipo de situação acabaria acontecendo com outros grupos também. Alguns professores se empenharam muito na orientação do grupo, outros nem tanto, e isso acaba interferindo na produção final do pré-projeto. Assim, alguns grupos ficariam prejudicados. Depois ela comentou que os outros professores só saberiam sobre esse tipo de situação no conselho de classe e então poderiam melhorar a nota dos alunos de tais grupos.

Enquanto os alunos digitavam o trabalho, aproveitei para perguntar a três deles o que estavam achando de fazer essa atividade, de ter essa “matéria” nova. O primeiro aluno disse que estava sendo bem legal estudar sobre a Copa e que ele esperava que ela realmente acontecesse, já que os estádios ainda não estavam prontos. Insisti para que ele falasse sobre o Projeto e ele disse que também estava gostando bastante por poder falar sobre algo que está acontecendo agora, que faz parte da vida deles, mas que “queria que o trabalho valesse 5,5, só que os professores não concordaram”, disse brincando (Comentário em 10 mai. 2012).

As duas outras alunas concordaram que com os projetos, com a “disciplina” de Seminário Integrado, elas poderiam aprender mais, porque tinham que pesquisar e era sobre um assunto que elas queriam. Eu perguntei se elas também tinham gostado do tema ser a Copa e elas disseram que tinham sugerido justamente esse tema. Uma delas disse que era bom por causa da nota também, porque “se tu estás mal em Física, com esse trabalho tu já tens quase a metade da média que precisa”.

Ligia disse que, no próximo trimestre, os alunos continuariam a trabalhar com o subtema sorteado para seu grupo, desenvolvendo a pesquisa que organizaram no pré-projeto. Disse que estava pensando em pedir que os alunos preparassem uma apresentação no Power Point para que todos os professores pudessem assistir e avaliar ao mesmo tempo, já que o trabalho será mais extenso e muitos deles já reclamaram da falta de tempo para corrigir fora do horário de aula.

4.3 INTERPRETAÇÕES DO CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE

Conforme vimos na seção 3.4, para Garcia (2008), temos que o conceito de interdisciplinaridade aparece nas seguintes formas nos PCNs de 1997 e 1998: (a) abordagem epistemológica; (b) modo de articular conteúdos; (c) forma de contribuição das disciplinas; (d) forma de organizar as disciplinas em projetos; (e) perspectivas de reorganização curricular; (f) instrumento para articular conhecimentos e (g) processo de integração das disciplinas (*Ibid.*, p. 369-373).

Baseando-se, então, nesta classificação e nos conceitos vistos anteriormente, buscamos compreender e evidenciar quais maneiras estão sendo utilizadas na Proposta para o Ensino Médio e nas interpretações dos professores e supervisores da Escola Roda Viva.

Na Proposta, encontramos ideias relacionadas ao item (a), quando mencionam que “as formas tayloristas/fordistas de organização da vida social e produtiva demandavam uma pedagogia fundada na memorização, pela repetição, de conhecimentos fragmentados, tanto na educação geral quanto na profissional” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 13). De certa forma, podemos perceber neste trecho uma crítica a uma concepção de conhecimento fragmentado que não pode mais ser aplicado, devido ao “advento da microeletrônica”.

Encontramos também na Proposta do Governo, o que foi classificado por Garcia (2008) no item (d), ou seja, organização em forma de projetos com temas transversais, com a participação do maior número possível de disciplinas e professores.

O item (e) refere-se a uma reconstrução do currículo. Apesar do texto da Proposta não deixar claro de que maneira isso acontecerá, podemos supor que, gradativamente, até o terceiro ano do Ensino Médio (quando teríamos apenas 25% da carga horária para a formação geral), o currículo sofrerá uma grande reorganização.

Podemos dizer, por fim, que a Proposta também faz referência a um ensino integrado, item (g), quando os autores afirmam que o ponto de partida para se atingir os objetivos é “*superar a lógica disciplinar e a superposição de conteúdos* gerais e específicos, para o que novas formas de seleção e organização dos conhecimentos serão necessárias” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 15, *itálico nosso*).

Na visão da supervisora Rita, como ficou claro na reunião com os professores do noturno, descrita na seção 4.2.3 deste trabalho, ela considera a interdisciplinaridade, principalmente, em termos do item (c) na classificação de Garcia (2008), ou seja, todos os professores dando aulas da sua disciplina, relacionando com algum aspecto da Copa do Mundo, tornando possível um aprendizado maior sobre este tema. Podemos dizer que a sua interpretação corrobora o item (d), já que ela defende a aplicação dos projetos, dizendo que em outra escola, onde é professora, esta é uma prática muito comum e que tem dado resultados muito positivos na aprendizagem sobre esses “temas geradores”, como ela denomina.

Para Angélica, a professora de Matemática, que respondeu o questionário enviado por e-mail, a interdisciplinaridade seria: “desenvolver um conteúdo abordando varias disciplinas juntas, cada uma com sua ideia e colaboração” (Resposta ao questionário enviada em 14 mar. 2012). Podemos, então, dizer que sua interpretação também está relacionada com o item (c), à medida que fala da colaboração de cada disciplina para a aprendizagem de determinado tema.

Já o professor Jorge, de Seminário Integrado, considera que interdisciplinaridade é o “trabalho que envolva o máximo de disciplinas possível de forma qualitativa, propiciando ao aluno uma visão global de ensino” (Resposta ao questionário enviado em 28 abr. 2012). Dessa forma, sua opinião está relacionada com o item (a), pois ele fala da “visão global do ensino” e não de um assunto específico.

Uma maneira interessante de analisar o conceito de interdisciplinaridade é trazida nas respostas do professor Juca, de Física, que considera que tem bastante experiência e, em suas palavras, “experiência é tudo em Educação”. Para ele, “na interdisciplinaridade tu aprendes o que cada assunto tem a ver com outras disciplinas e na transdisciplinaridade tu aprendes o que cada disciplina tem a ver com um assunto” (Resposta ao questionário enviada em 18 mar. 2012). Este professor compreende as classificações de forma distinta das apresentadas no capítulo 3, como, por exemplo, a de Fazenda (1992), que diz que transdisciplinaridade é o nível mais alto das relações iniciadas nos níveis multi, pluri e interdisciplinaridade (*Ibid.*, p. 39), no qual “há coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema com vistas a uma finalidade comum” (JANTSCH *apud* FAZENDA, 1992, p. 38). E a classificação de Veiga-Neto, que diz que a

transdisciplinaridade seria uma “verdadeira fusão disciplinar; tudo se misturaria e não se conseguiria mais identificar os limites entre as antigas disciplinas”. (VEIGA-NETO, 1995a, p. 109).

Juca relaciona, tomando como base a classificação de Garcia (2008), o item (b) com o conceito de interdisciplinaridade e o item (c) com o conceito de transdisciplinaridade. Então, para ele, o que aparece na Proposta e o que se planejou para a aplicação dos projetos nesta escola foi a transdisciplinaridade e não a interdisciplinaridade.

4.4 VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE A PROPOSTA

No início das observações, alguns professores da Escola Roda Viva responderam ao questionário por e-mail, expressando suas opiniões em relação à implantação da Proposta.

O professor Juca explicou que já trabalhava com projetos há 10 anos dentro de sua disciplina, porém, segundo ele, “agora a dimensão é muito maior e a aplicação é a ‘fórceps’ e toda solução única e aplicada de cima-para-baixo está fadada ao fracasso” (Resposta ao questionário enviada em 18 mar. 2012).

Ele disse também que “se a proposta for bem implementada (por aqueles que sabem fazê-lo) as benesses aos alunos são inegáveis, porém não é isto que se está observando. Na maioria dos casos os professores estão perdidos” (Resposta ao questionário enviada em 18 mar. 2012). Ele mesmo estaria se não estivesse acostumado a trabalhar dessa forma. Em suas palavras:

A implantação bem sucedida é a de baixo-para-cima, ou seja, tem que ser pelo convencimento. A SEDUC deveria ter iniciado um debate e a partir daí tirar soluções educacionais para cada escola, pois a melhoria da qualidade do ensino depende do grau e nível de entendimento que os professores da escola têm sobre sua própria atuação e clientela (alunos e pais). Em outras palavras, não há solução única e não se aplica aquilo que não se entende (é tão óbvio meu Deus). (Respostas ao questionário enviadas em 18 mar. 2012).

Para Angélica, essa Proposta seria um pouco mais viável se houvesse uma reavaliação da questão da carga horária e da capacitação para os professores. Segundo ela, “seria necessário que ela fosse apresentada de forma clara, mostrando os objetivos e, principalmente, nos mostrando como trabalhar, pois estamos com muitas dúvidas, todos estão confusos” (Resposta ao questionário enviada em 14 mar. 2012).

Para o professor Jorge, de Seminário Integrado:

O projeto deve ser revisto na sua origem e nos seus objetivos, pois está capenga dessa forma. Nós professores recebemos um projeto Natimorto e estamos dando vida a ele. Deve ser feito um investimento real na estrutura das escolas tanto na sua parte física quanto em termos tecnológicos (Resposta ao questionário enviada em 28 abr. 2012).

Para a supervisora Rita, do período noturno, o governo apenas estava exigindo que as escolas utilizassem o que ela denominou “metodologia de projetos” e que as demais decisões poderiam ser tomadas de acordo com a realidade de cada escola. Ela citou como exemplo “a avaliação, a quantidade de aulas, a determinação dos temas, enfim, os detalhes da execução” (Comentário em 26 mai. 2012).

Para esta supervisora, que já trabalha com projetos em outra escola, essa metodologia era simples. Ela demonstrou diversas vezes que não entendia as dificuldades e críticas à utilização de projetos, apesar de reconhecer que para seus colegas do período diurno seria mais complicado devido à quantidade de turmas envolvidas.

Na última visita, após ler os pré-projetos produzidos pelos alunos, perguntei a ela qual sua avaliação sobre o primeiro trimestre e ela disse: “olha... pra mim, o que foi feito, foi o básico... mas eu não posso dizer isso para os professores, né? Enfim, acho que eles estão se empenhando, os alunos estão participando também, isso que importa” (Comentário em 16 mai. 2012). Ela disse também que, para o próximo trimestre, esperava que o trabalho tivesse mais qualidade e mais integração dos professores. Além disso, ela afirmou que a escola ainda está discutindo como serão as atividades nas aulas de Seminário Integrado, já que a “teoria” sobre projetos já foi discutida. Segundo ela, a professora Ligia já estava preocupada, pois não tem um plano de aula para seguir, como teria se continuasse com sua disciplina de Biologia.

Rita contou também que a professora Ligia já havia pedido por duas vezes para sair do Projeto, pois não estava sabendo lidar com a situação de não ter um cronograma de aulas, não ter domínio da “matéria” que estava ministrando, não saber ao certo o objetivo e a metodologia de sua nova “disciplina”. Ligia disse para a supervisora que sentia como se o seu trabalho não estivesse sendo produtivo e que isso a estava incomodando muito.

4.5 RESULTADOS NO FIM DO PRIMEIRO TRIMESTRE

Para verificar o que havia sido produzido, retornei ao colégio na semana seguinte à da entrega dos pré-projetos. Conversei com as supervisoras dos dois

turnos, porém apenas no noturno tive a oportunidade de acessar a produção dos alunos.

No turno da manhã, conversei novamente com a supervisora Beatriz que me explicou que apenas foi possível realizar um pré-projeto sobre o tema que cada grupo escolheu, sem haver um tema estruturante para todas as turmas e sem que os outros professores interferissem. Os trabalhos foram realizados e avaliados apenas na “disciplina” de Seminário Integrado e os demais professores não alteraram seus planos de ensino.

Para o próximo trimestre, segundo Beatriz, a ideia é realizar uma produção mais parecida com o que foi feito no turno da noite. Os professores vão escolher um tema norteador, a partir das sugestões dos alunos, e definir os subtemas de cada disciplina. Ela já havia feito essa sugestão, porém ela não foi aplicada, pois os professores acreditavam que assim estariam contrariando a Proposta e tirando a liberdade de escolha dos alunos.

Beatriz mencionou que no outro colégio em que é supervisora, o tema dos projetos de cada grupo se relaciona com saúde e disse: “está dando muito certo, a gente usa o *moodle*, os alunos participam bastante” (Comentário em 21 mai. 2012). Para ela, a explicação para os projetos da manhã não terem atingido esse sucesso devia-se, principalmente, à quantidade de professores e de turmas envolvidas na Escola Roda Viva.

Sobre a implantação da Proposta, ela disse, pensando no segundo trimestre, que “vai ser legal, mas vai depender muito da colaboração dos colegas e do interesse dos alunos” (Comentário em 21 mai. 2012). Apesar de ter sido uma imposição do governo com pouco espaço para diálogo, segundo Beatriz, os alunos estão tendo oportunidade de trabalhar de uma forma diferente e talvez realmente aprendam mais.

Beatriz afirmou que o SOP já fez uma nova reunião com os professores para discutir sobre o próximo trimestre. Disse que da forma como foi feito o trabalho, não houve interação, não teve interdisciplinaridade, que é a ideia principal de um projeto e da Proposta para o Ensino Médio. Um professor realizando um trabalho como o pré-projeto, em sua disciplina, em que só ele avalia, é o que sempre se fez. Segundo ela, dessa forma, não houve alterações. Porém, para o próximo trimestre, o planejamento é de que o projeto conte com todos os professores.

No turno da noite, os pré-projetos também já tinham sido entregues e, como estavam à disposição dos professores no SOP, a supervisora Rita permitiu que eu também tivesse acesso a eles. O total era de 31 trabalhos, com grupos de quatro alunos, em média. Porém, dois alunos realizaram individualmente seus pré-projetos.

Os temas se repetiam entre as turmas, mas não em grupos da mesma sala de aula. A maior parte dos trabalhos tratou das seguintes questões: as alterações na legislação em relação aos ingressos para os jogos, à liberação ou não das bebidas nos estádios, recessos nos dias de jogos, entre outros (Estudos Contemporâneos); as consequências do aumento da produção de lixo (Química); as diferentes linguagens utilizadas no mundo do futebol, como gírias e jargões (Português) e as mudanças na paisagem, no trânsito, nos investimentos, na infraestrutura, no comportamento e qualidade de vida da população (Sociologia e Geografia).

Apareceram ainda, com menos frequência, temas como: a história das copas (História); os avanços proporcionados pelas descobertas da Física no desempenho dos atletas (Física); a influência cultural e comunicação com os turistas (Inglês); as consequências do uso de esteroides (Biologia) e as cores da Copa, os cartões postais e a paisagem urbana (Artes).

Apenas três grupos trataram da Matemática. Como a escola tem dois professores desta disciplina no período noturno, foram escolhidos dois subtemas. Em relação ao primeiro, funções da Matemática na Copa, os alunos apresentaram uma tabela de valores investidos na Copa por estado, com três colunas: os recursos estaduais, os federais e a diferença entre eles. Os alunos mencionaram que o objetivo do trabalho seria analisar os gastos que estavam sendo feitos, por exemplo, com o turismo e impostos ao invés de investir em Educação. A Matemática tem, então, de acordo com as conclusões iniciais deste grupo, a função de evidenciar e quantificar os “absurdos da Copa”, como eles escreveram, através dos cálculos e dos resultados obtidos. Não ficou claro, pelo pré-projeto, como isso seria feito.

Os outros dois grupos trataram da questão dos gráficos. O primeiro grupo construiu uma tabela com os tipos de gols e suas respectivas porcentagens nas últimas Copas. Na sequência, produziu um gráfico de setores representando os dados da tabela anterior. Este grupo se propôs a falar também da importância da Matemática para analisar oportunidades de investimentos e obtenção de resultados.

O outro grupo se propôs a utilizar gráficos extraídos da internet e jornais para mostrar que o Brasil não está preparado para sediar um evento deste porte, pois não tem infraestrutura.

Os trabalhos, em sua maioria, foram feitos com o formato solicitado na reunião, ou seja, uma capa e uma folha contendo os seguintes itens: dados de identificação, assunto, justificativa, como será feita a pesquisa (metodologia), o que vai ser pesquisado (subtema), conclusão e bibliografia.

A grande maioria dos grupos colocou como justificativa: “devido às mudanças que estão ocorrendo no Brasil”, indicando, possivelmente, que essa foi a frase ditada pela professora. A maioria das bibliografias tinha apenas o endereço de um site, e as conclusões eram, em geral, de poucas linhas, quatro ou menos. Havia dois trabalhos idênticos em duas turmas diferentes, apenas trocando os nomes dos componentes dos grupos.

Devido à falta de tempo, os alunos não tiveram oportunidade de apresentar e debater seu subtema com os colegas da turma e poucos professores relataram que conseguiram ministrar uma aula, ou parte dela, sobre o tema estruturante. Dessa forma, a interdisciplinaridade ocorreu se considerarmos que todos estavam envolvidos com o mesmo assunto, mas não houve ainda uma interação total no sentido de todos os alunos aprenderem sobre todos os subtemas.

Essa concepção de interdisciplinaridade, segundo ela, poderia se realizar no segundo trimestre, quando a ideia é cada professor preparar duas semanas de aula, aproximadamente, numa data definida pelo SOP, para falar sobre algum aspecto do tema geral, interrompendo seu cronograma de conteúdos e, depois de algumas semanas, os alunos apresentarem seu trabalho para toda a turma na presença de todos os professores. Assim, segundo Rita, todos terão acesso ao conteúdo de cada projeto e os alunos vão aprender mais.

Os alunos vão expor seus trabalhos em uma feira sobre a cultura, economia e contribuições científicas dos países, que acontece anualmente. A escola optou por manter o tema Copa do Mundo para o próximo trimestre, pois os projetos poderiam ser colocados no *stand* do Brasil, já que as pesquisas tratam dos preparativos e mudanças que estão ocorrendo neste país.

A escola também vai expor os trabalhos em um *blog* na internet, que já existe, mas que mostra apenas o que foi feito pela supervisora e professores do noturno, como as reuniões e os mapas conceituais. Para o segundo trimestre, a escola

pretende apresentar o trabalho desenvolvido no turno da manhã e as produções dos alunos, já que até agora o que fizeram “não foi um projeto de verdade, é só uma etapa” (Comentário em 16 mai. 2012), nas palavras da vice-diretora do período noturno.

5 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES DURANTE A PESQUISA DE CAMPO

5.1 RECEPÇÃO DA PROPOSTA E INTERDISCIPLINARIDADE

A partir das falas dos professores percebemos que eles sentiram falta de maiores esclarecimentos a respeito das alterações contidas na Proposta. Apenas a supervisora Rita e o professor Juca demonstraram alguma experiência com a metodologia de projetos: Juca com seus projetos em Física, com trabalhos de pesquisa ao longo de todo ano com uma avaliação parcial por trimestre e Rita participando como professora de História em outra escola onde há temas geradores e cada professor relaciona este tema com suas aulas. Os outros professores demonstraram não ter uma visão clara do que poderia ou deveria ser feito e pouca iniciativa para formular e discutir alternativas.

A maioria dos professores do período da manhã não se mostrou mobilizada, num primeiro momento, para participar dos projetos. Muitos deles disseram estar preocupados com a falta de tempo e de informações, além de insatisfeitos pelo caráter impositivo da Proposta. Como a organização dos trabalhos do turno matutino foi dificultada pela grande quantidade de pessoas envolvidas, os professores não puderam participar da realização dos projetos, mas, de acordo com a supervisora Beatriz, eles ficaram aparentemente “aliviados” por isso, pela falta de tempo e de motivação e pela apreensão natural diante de mudanças.

Alguns agentes da escola demonstraram certa tranquilidade no decorrer do trimestre ao perceberem, como o professor Juca disse em resposta ao questionário, que o governo não havia definido detalhes para a implantação, deixando espaço para a autonomia da escola e dos professores.

No período noturno, como eram menos professores e turmas, foi possível haver mais reuniões e discussões sobre todos os aspectos. Essa interação foi positiva, pois os professores puderam participar de algumas decisões e sentiram mais segurança para agir.

Foi possível perceber durante as visitas e a partir dos questionários que, assim como entre os estudiosos da interdisciplinaridade, não existe um consenso entre os professores e supervisores desta escola sobre o que é e como se aplica a interdisciplinaridade. Entretanto, essas diferentes interpretações não foram motivo de debates, nesse momento, na escola. No período da manhã, os projetos

acabaram sendo realizados apenas pelo professor responsável pelo Seminário Integrado e, no período da noite, os professores acataram a interpretação da supervisora Rita de que a interdisciplinaridade acontece quando todos estão abordando o mesmo tema estruturante.

A interpretação do conceito de interdisciplinaridade aplicada nessa escola aproxima-se da que define, na classificação apresentada por Joe Garcia (2008), interdisciplinaridade como a “forma de contribuição das disciplinas”, ou seja, todos os professores incluindo um determinado assunto em suas aulas para que o aprendizado em relação a ele seja mais completo.

No entanto, no texto da Proposta, temos que “o pressuposto básico da interdisciplinaridade se origina no diálogo das disciplinas, no qual a comunicação é instrumento de interação com o objetivo de desvelar a realidade” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 19). As observações realizadas permitem dizer que não houve esse diálogo e, portanto, a interdisciplinaridade referida na Proposta.

A metodologia de avaliação foi tratada como uma questão importante, mas foi uma das últimas decisões a serem tomadas nessa implantação. Desde a primeira reunião, a supervisora Madalena disse que precisaria deixar esse assunto pendente, pois a escola ainda não havia conseguido defini-lo por ser um assunto difícil e central.

Como foi exposto na seção 4.2.1, os professores que participaram dessa reunião fizeram questionamentos sobre o assunto. Uma professora indicou, na sua fala, descontentamento com a definição de um número de avaliações trimestrais pela escola e também com a necessidade de alterar seus métodos de trabalho para se adequar a essa Proposta, quando perguntou como seria essa nova avaliação se já estava pré-definido que deveriam ser três atividades avaliativas.

A supervisão, nesse momento, concordou que esse era um tema complicado, mas que por isso estavam discutindo bastante, buscando orientações e também sugestões dos colegas.

Os alunos também demonstraram interesse nesta decisão. Em todas as aulas assistidas, no momento em que os professores explicavam a metodologia, sempre surgiam questões envolvendo a nota das atividades. Aparentemente, a decisão da escola de atribuir um valor de 2,5 pontos para o pré-projeto, no período noturno, foi muito bem aceita pelos alunos, pois nenhum demonstrou insatisfação. E, para os

três com os quais conversei, essa nota facilitaria a obtenção da média necessária para as disciplinas em que eles têm mais dificuldade.

Um dos princípios orientadores da Proposta é a avaliação emancipatória. Segundo essa ideia, a avaliação não deveria ter um caráter autoritário e controlador, mas, sim, indicar as dificuldades dos alunos e meios para superá-las, em um processo contínuo e reflexivo, utilizando inclusive a auto-avaliação como estratégia fundamental, associada à avaliação do professor. Entretanto, ao menos durante o período de observação na escola, a avaliação permaneceu da mesma forma. Os professores propuseram um trabalho em grupo, determinando os passos de modo detalhado, estipulando um prazo e atribuindo uma nota de acordo com os critérios estabelecidos. A única diferença, e apenas no período noturno, foi o mesmo trabalho ser avaliado por cada um dos professores. Não houve auto-avaliação, como previa o texto da Proposta para o Ensino Médio, e nem foi possível, a partir do pré-projeto, perceber as dificuldades individuais, nem pensar em maneiras de superá-las.

5.2 PROPOSTA: TEORIA E PRÁTICA

Com base no texto da Proposta e no que foi observado e vivenciado na Escola Roda Viva podemos realizar uma análise de quais aspectos da Proposta para o Ensino Médio Politécnico foram implementados e quais foram apenas parcialmente ou não foram implementados.

O primeiro ponto que podemos referir é a utilização de projetos como metodologia de trabalho. Segundo a Proposta, os projetos construídos nos Seminários Integrados deveriam ser utilizados para articular os dois blocos do currículo (formação geral e parte diversificada), através da interlocução entre as áreas de conhecimento e os eixos transversais (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23).

Podemos dizer que, de certa forma, isso aconteceu, pois os pré-projetos produzidos, no turno da noite, mesmo tratando da Copa do Mundo de 2014, se referiam aos eixos transversais, como meio ambiente, esporte e lazer, cultura e artes e, ao mesmo tempo, com a intervenção dos professores, se relacionavam também com o conteúdo da formação geral, ou seja, das disciplinas.

A Proposta traz a indicação de que a coordenação dos trabalhos deveria ser de responsabilidade do coletivo dos professores, e entre eles, “deliberada e

designada, considerando a necessária integração e diálogo entre as áreas de conhecimento para a execução dos mesmos” (*Ibid.*, p. 24). Os professores do período noturno, um pouco mais do que do período diurno, realizaram reuniões e debateram a maior parte dos pontos que seriam aplicados na Escola Roda Viva, então podemos dizer que houve diálogo. Entretanto, a coordenação dos trabalhos deveria ser sob a forma rotativa, para que todos se apropriassem e compartilhassem do processo de construção coletiva da organização curricular (*Ibid.*, p. 24) e isso não aconteceu. Os professores de Seminário Integrado foram escolhidos pelo setor de orientação pedagógica (SOP) e não houve, até o fim da observação, sinais de que haverá rotatividade e que outros professores teriam interesse em coordenar os projetos.

Outra determinação da Proposta diz que deveria ser “destinado um percentual da carga horária dos professores – um de cada área do conhecimento, para ser utilizado no acompanhamento do desenvolvimento dos projetos produzidos nos seminários integrados” (*Ibid.*, p. 24). Esse acompanhamento também não foi feito de forma específica por um professor de cada área do conhecimento. Os professores das disciplinas tinham somente a orientação de auxiliar o grupo que recebeu seu subtema. O restante era responsabilidade da professora Ligia, de Seminário Integrado, e da supervisão.

O desenvolvimento de projetos, segundo a Proposta, deveria “se traduzir por práticas, visitas, estágios e vivências poderão também ocorrer fora do espaço escolar e fora do turno que o aluno frequenta” (*Ibid.*, p. 24) e, por enquanto, nesse trimestre, também não aconteceu. Para os próximos trimestres, a escola ainda não definiu exatamente o planejamento, mas pelo que foi dito, pretendem continuar com um trabalho parecido, através de pesquisas em livros e internet, sem atividades fora da escola.

Quanto à interdisciplinaridade existem diferentes pontos de vista, como podemos perceber no capítulo 3. Com base em Garcia (2008), houve a interdisciplinaridade na aplicação da metodologia de projetos, na escolha de um tema estruturante e no fato de todos os professores estarem envolvidos no mesmo trabalho e falando sobre o mesmo tema.

Entretanto, se pensarmos na interdisciplinaridade como a integração de disciplinas e áreas de conhecimento ou, ao menos, como a construção de pontes entre elas, como “superação da lógica disciplinar” (RIO GRANDE DO SUL, 2011,

p. 15), podemos dizer que não houve aplicação dessa concepção na implantação da Proposta, nesse trimestre, na Escola Roda Viva, já que a interação dos professores se restringiu às poucas reuniões. Os projetos eram desenvolvidos apenas nos períodos de Seminário Integrado e poucos professores conseguiram ministrar uma aula sobre a Copa do Mundo. A maioria conseguiu apenas orientar seus grupos.

Na reunião que presenciei no período noturno, o professor de Matemática sugeriu que, mesmo para os grupos sob orientação dos outros professores, ele poderia inserir a sua disciplina, propondo atividades além daquelas definidas pelo professor orientador do grupo, porém, como foi dito na seção 4.2.3, ele foi desencorajado por Ligia.

Os subtemas de cada grupo também ficaram restritos apenas àquele grupo. Não houve apresentação e discussão dos subtemas com toda a turma, para que todos tivessem acesso aos temas de pesquisa dos colegas. Esse é um dos objetivos para o próximo trimestre.

Cabe ressaltar aqui que a participação da disciplina de Matemática nos pré-projetos, um dos focos de observação desta pesquisa, resumiu-se à estatística e à análise de dados a partir de gráficos e tabelas. Essa foi uma sugestão de subtema da professora Ligia, de Biologia, na reunião do período noturno, e foi acatada pelo professor de Matemática, por ser simples e não exigir o estudo de novos conceitos.

Se todos os professores estivessem engajados na mesma discussão, a partir de um problema trazido da realidade, surgiriam, possivelmente, outras demandas para a participação da Matemática, propiciando novas aprendizagens para os alunos.

Para isso, seriam necessárias mais reuniões de professores nas quais cada um pudesse apresentar suas ideias e procedimentos adotados, mais tempo para a realização do projeto, mais motivação e a possibilidade de formação continuada dos professores. Entretanto, isso não ocorreu.

A escola continuou sendo organizada segundo a lógica disciplinar, em que cada professor é responsável pelo planejamento, pelas aulas e pela avaliação dos alunos em uma determinada disciplina, os horários são repartidos entre as disciplinas e o contato entre os professores é restrito a reuniões eventuais e encontros informais na sala dos professores e corredores.

O Seminário Integrado que, segundo a Proposta deveria ser um espaço planejado para a produção dos Projetos Vivenciais, acabou sendo incorporado a

essa lógica, com uma quantidade definida de períodos semanais, um professor responsável e uma avaliação realizada segundo critérios próprios.

O texto da Proposta cita diversas vezes a importância de buscar, com a produção dos projetos, oportunizar apropriação e possibilidades do mundo do trabalho (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23). Entretanto, neste primeiro momento, não foi percebida essa preocupação nos debates entre os agentes dessa escola. O tema escolhido para os projetos não tem relação direta com o “mundo do trabalho”. Como os alunos não tiveram oportunidade de escolha dos subtemas, não podemos garantir que a pesquisa realizada foi de total interesse de cada um e que será útil para sua futura profissão.

O “protagonismo e a autonomia do aluno”, objetivos da Proposta, também não foram atingidos, uma vez que apenas o tema estruturante foi sugestão de parte dos alunos, mas os subtemas e a estrutura do trabalho foram definidos pela escola, quase sem espaço para criação dos alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos algumas conclusões possíveis sobre a Proposta para o Ensino Médio, sobre a interdisciplinaridade e sobre a relação entre elas no processo de implantação presenciado na escola.

A Proposta não explica como deve ser sua implantação e isso gerou muitas dúvidas para os agentes da escola observada. O documento propõe a aplicação de uma série de conceitos como interdisciplinaridade, avaliação emancipatória, Projeto Vivencial, politecnia. Entretanto, a única alteração explicitada nele é a redução da carga horária destinada à formação geral.

Não estão detalhadas no texto as atividades que deverão ser feitas para completar esse tempo na parte diversificada. Com isso se mantém a autonomia da escola, como é dito na Proposta, porém, isso acaba dificultando a implantação, pois os agentes escolares não têm a formação para esse exercício de autonomia e a escola não tem estrutura para aplicar essa nova metodologia, conforme citaram alguns professores. A Proposta não explica como serão os investimentos que permitirão diminuir esses obstáculos.

Em relação ao conceito de interdisciplinaridade, foi possível verificar, a partir desta pesquisa, que existem inúmeras interpretações para ele, tanto nos estudos dos autores apresentados, como para os agentes da escola visitada. Por isso, a resposta para nosso questionamento inicial: “houve aplicação da interdisciplinaridade na implantação da Proposta Pedagógica?” varia de acordo com a perspectiva utilizada.

O conceito de interdisciplinaridade expresso na Proposta está baseado no diálogo entre as disciplinas e na integração de conhecimento. Entretanto, apesar da maioria dos professores no período noturno terem participado da produção dos projetos, cada um deles orientava apenas um grupo específico de alunos. O conhecimento possivelmente construído na pesquisa de cada grupo ficou restrito a seus participantes. O objetivo da escola, como foi dito pela supervisora Rita, de proporcionar uma visão global sobre um determinado assunto, não foi atingido nesses primeiros meses de 2012.

A interdisciplinaridade no ensino pode facilitar a compreensão de alguns problemas e até mesmo o aprendizado dos conteúdos de uma disciplina através de suas relações com outras. Porém, o sucesso dessa aplicação depende de inúmeros

fatores, como interesse e estudo por parte dos professores, estrutura da escola e tempo para o planejamento e discussões das atividades em grupo.

Considero ainda que a consistência na construção do conhecimento pelos alunos durante o trabalho interdisciplinar não está garantida, dependerá ainda da escolha de um tema relevante e da possibilidade de se estabelecerem relações com as disciplinas que compõem o currículo.

As dificuldades observadas permitem supor que, possivelmente, os mesmos obstáculos para a aplicação da interdisciplinaridade serão enfrentados em outras escolas da rede estadual, já que, em geral, estão organizadas segundo a lógica disciplinar.

A observação na escola foi muito significativa, pois, além proporcionar a compreensão do processo de implementação da Proposta, suas possibilidades e obstáculos nessa escola, possibilitou uma aproximação com o cotidiano escolar de uma forma que, até o momento, eu não havia tido, participando de reuniões e debates entre professores e supervisores.

Poder participar das reuniões de professores, de conversas formais, e às vezes nem tanto, com as supervisoras, permitiu obter uma visão diferente sobre como as decisões são tomadas, as preocupações e anseios dos agentes da escola, como o planejamento é colocado em prática. Esse contato, com certeza, contribuirá para o momento em que me tornar professora.

7 REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 03, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 13 jun. 2012.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 5, de 5 de maio de 2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 13 jun. 2012.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 13 jun. 2012.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 2. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 16ª edição, 2009.

GARCIA, J. A. Interdisciplinaridade nos PCNs. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, EdUFMT, v.17, n.35, p. 363-378, set./dez. 2008.

JAPIASSU, H. Prefácio. *In*: FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 2. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. A questão da interdisciplinaridade. *In*: SILVA, L. H. & AZEVEDO J. C. **Paixão de aprender II**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 324-332.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade: conceito e distinções**. Porto Alegre: Edições Pyr, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEEEd nº156, de 27 de janeiro de 2012a**. Disponível em: <<http://www.ceed.rs.gov.br>>. Acesso em: 13 jun. 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual**. Porto Alegre, janeiro, 2012b. 27p. Disponível em: <<http://www.castelinholaajeado.com.br/documentos/regimentorefemp.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011-2014)**. Porto Alegre, out/nov, 2011. 36p. Disponível em: <www.educacao.rs.gov.br>. Acesso em: 13 jun. 2012.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinariedade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. *In*: ZAGO, N., CARVALHO, M. P. & VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA-NETO, A. J. Interdisciplinaridade: mais uma volta no parafuso. *In*: **Fronteiras** (Porto Alegre): revista do CPERS/Sindicato e da ADUFRGS. Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul, nº 14, p. 36-38, dez. 1998.

_____. Currículo, Disciplina e Interdisciplinaridade. *In*: TOZZI, D. A. (Coord.). **Currículo, conhecimento e sociedade**. São Paulo: FDE, 1995a. (Série Ideias, 26) p. 105-119.

_____. Disciplinaridade X Interdisciplinaridade: uma tensão produtiva. *In*: **Cadernos pedagógicos nº 5**. Porto Alegre, SMED, p. 32-40, Maio, 1995b.

_____. Interdisciplinaridade: uma moda que está de volta? *In*: Silva, L. H. & AZEVEDO J. C. **Paixão de aprender II**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995c. p. 333-341.

YOUNG, M. F. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, vol.16, nº 48. Rio de Janeiro, Set./Dez. 2011. p. 609-623. Trad. de Laura Beatriz Áreas Coimbra. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782011000300005&script=sci_arttext>. Acesso em: 13 jun. 2012.

APÊNDICE

Questionário para os professores

- 1) Faça um breve relato de sua formação, tempo de trabalho nessa escola, se já trabalhou em outras escolas etc.
- 2) Qual a finalidade da Escola e, principalmente, do Ensino Médio (EM)? Você considera que a Escola Roda Viva prepara para o vestibular/ENEM e também para o mundo do trabalho? Descreva alguns aspectos do processo de ensino-aprendizagem onde essa preocupação aparece.
- 3) Como a escola e os professores receberam a notícia da Proposta para o novo EM? Quais foram, inicialmente, as reações e opiniões suas e de seus colegas?
- 4) A escola incentivou a expressão da opinião dos professores sobre o tema? Como essa nova forma de ensino foi debatida e organizada? Vocês perceberam resistência dos pais e alunos?
- 5) É possível salientar pontos positivos e negativos sobre essa proposta? Você acha que ela trará benefícios aos alunos e à educação? Que resultados você espera? Como seria uma implantação bem sucedida, em sua opinião?
- 6) Que sugestões você faria para melhorar a Proposta ou sua forma de implantação?
- 7) Um dos princípios abordados nessa Proposta é a interdisciplinaridade. Como você interpreta esse conceito? A escola já trabalha com ele? Você já participou de algum projeto interdisciplinar, mesmo em outra escola?
- 8) Qual a sua interpretação para o conceito de politecnia? É possível aplicá-lo? Como?
- 9) Houve redução na quantidade de períodos semanais de sua disciplina? Qual sua opinião sobre isso? Sua carga horária também foi alterada?
- 10) Você acredita que terá possibilidades de participar dos projetos paralelamente com os professores da disciplina de Seminário Integrador? Qual sua opinião sobre as estratégias iniciais da escola?