

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

Lauren Heineck de Souza¹

Vanessa Vian²

Juliana Flores³

Eniz Conceição Oliveira⁴

Miriam Ines Marchi⁵

José Claudio Del Pino⁶

RESUMO

O Ensino Médio Politécnico é uma política pública na qual o currículo é concebido como o conjunto das relações desafiadoras das capacidades dos estudantes e ressalta a necessidade de um ensino contextualizado de base interdisciplinar. Este estudo tem como objetivo compreender as concepções de interdisciplinaridade de professores e coordenadores pedagógicos de uma escola de Ensino Médio Politécnico do Vale do Taquari, RS. Trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa. Os dados foram coletados utilizando entrevista semiestruturada e submetidos à análise textual discursiva. Os resultados evidenciam dificuldades na compreensão do termo interdisciplinaridade, desafios em romper práticas disciplinares e a presente tendência à fragmentação do conhecimento, que podem ser fatores dificultadores da interdisciplinaridade enquanto referencial para a organização do currículo escolar.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Ensino Médio Politécnico, seminário integrado, pesquisa.

ABSTRACT

Polytechnic Intermediate Education is a public policy in which the curriculum is conceived as the set of challenging relations between the skills and highlights the need for interdisciplinary based contextualized teaching. The purpose of this study is to understand the interdisciplinary conceptions of teachers and pedagogical coordinators at a PolytechnicIntermediateSchool in the Vale do Taquari, RS. It is a qualitative approach study, data was gathered through the use of a semistructured interview and subject to discursive textual analysis. The results make evident the difficulties in understanding the term interdisciplinarity, challenges to break

¹ Acadêmica do curso de Psicologia - Bolsista de Iniciação Científica/Univates

² Mestranda do PPG Ensino/Univates

³ Acadêmica do curso de Psicologia/Bolsista de Iniciação Científica/Univates

⁴ Professora do PPG Ensino e PPGECE/Univates

⁵ Professora do PPG Ensino e PPGECE/Univates

⁶ Professor – Orientador do PPG Ensino/Univates (delpinojc@yahoo.com.br)

through disciplinary practices and the present trend to fragment knowledge, which may be factors that make interdisciplinarity difficult as a referential for the organization of the school curriculum.

Keywords: Interdisciplinarity, Polytechnic Intermediate Education, integrated seminar, research.

INTRODUÇÃO

As marcas que definem as sociedades contemporâneas, sinteticamente são a rapidez, a interconexão, a globalização e a informação. A urgência da comunicação está literalmente lançada em uma rede cuja velocidade se confunde com a velocidade da luz. Desta forma, as invenções tecnológicas que cresceram em nível e abrangência nas últimas décadas, trouxeram consigo a rapidez e a fluidez, que atinge diretamente as formas de conceber o próprio conhecimento.

Se em épocas passadas à escola cabia o papel de informar e apresentar as revelações das pesquisas, hoje, não é exclusivamente ela que cumpre este papel. Contudo, enquanto os modernos meios de comunicação e informação apresentam de forma inovadora os fatos que ocorrem na sociedade, a escola insiste em parcelar saberes, por meio de um currículo fragmentado e isolado.

Dentro do panorama educativo atual, diversos são os apontamentos que se direcionam às necessidades de reformulações quanto às práticas e metodologias de ensino existentes, as quais se relacionam diretamente aos processos de ensino e de aprendizagem do público que permeiam o espaço escolar. O saber e a reflexão em torno da informação recebida se constituem no grande papel da escola nos dias atuais, uma vez que a informação está ao alcance das mãos de grande parte dos sujeitos que vivem nos dias atuais.

Vivemos o contraponto concomitante entre o avanço tecnológico e o apego às metodologias tradicionais de ensino e de aprendizagem. Essa contestação tem fundamento ao analisarmos o contexto indicado.

Nesse sentido, o estado do Rio Grande do Sul aponta necessidades de mudança no que se refere às formas de constituição do Ensino Médio, indicando que este apresenta índices negativos de aproveitamento, principalmente apontando dados que remetem à defasagem escolar e a altos níveis de evasão e reprovação, o que justifica a necessidade de reestruturação do mesmo (RIO GRANDE DO SUL, Proposta, 2011-2014).

Dessa forma, no ano de 2012, uma política pública educativa denominada Ensino Médio Politécnico passa a vigorar no estado do Rio Grande do Sul. Baseada na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394-96, nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)⁷, há indicação da politécnica como dimensão articuladora entre as áreas do conhecimento e suas tecnologias (RIO GRANDE DO SUL, Proposta, 2011-2014).

⁷ Resolução aprovada em 31 de janeiro de 2012, consta no Diário Oficial da União, seção 1, p.20.

De acordo com o documento base da proposta de reestruturação do Ensino Médio Politécnico, esta política pública propõe um movimento de contestação da educação estruturada a partir do modelo taylorista/fordista, em metodologias de estudo direcionadas à memorização e repetição, com um ensino descontextualizado e fragmentado, que privilegia a reprodução de informações (Ibidem). Neste mesmo sentido, Santomé (1998) indica que os processos de desqualificação e atomização de tarefas na produção, características do modelo citado, também se refletem nos sistemas educacionais, quando apresenta uma estrutura curricular composta por disciplinas trabalhadas de forma isolada, sem o intuito de propiciar a construção e compreensão de nexos que permitam sua estruturação com base na realidade.

Na proposta de reestruturação do Ensino Médio Politécnico, o currículo passa a ser concebido como o conjunto de relações desafiadoras das capacidades de todos, e, dessa maneira, se propõe a resgatar o sentido da escola como espaço de desenvolvimento e aprendizagem. Os conteúdos são organizados a partir da realidade vivida pelos estudantes e da necessidade de compreensão desta realidade e do entendimento do mundo (RIO GRANDE DO SUL, Proposta, 2011-2014).

Nesse sentido, para a aplicação prática da referida proposta, alguns princípios orientadores são indicados e considerados necessários, tendo em vista as diversas fragilidades dos processos educativos vigentes. São eles: relação parte-totalidade, reconhecimento de saberes, teoria e prática, interdisciplinaridade, avaliação emancipatória e pesquisa como princípio educativo (RIO GRANDE DO SUL, Proposta, 2011-2014).

Para que estes princípios sejam alcançados e que façam valer a política pública indicada, o documento base da proposta também indica a necessidade do currículo ser organizado em dois blocos: um de formação geral e outro composto de forma diversificada. Neste propósito, a proposta indicada tem por objetivo enfatizar a aproximação quanto à elaboração e distribuição de carga horária pelas áreas de conhecimento na matriz curricular, de maneira a assegurar um processo de ensino e aprendizagem contextualizado e interdisciplinar.

A formação geral (núcleo comum) se refere a um trabalho com as áreas do conhecimento de forma interdisciplinar com o objetivo de promover integração entre o conhecimento universal sistematizado e contextualizado, correspondente às novas tecnologias. Já a parte diversificada (humana – tecnológica - politécnica) considera as vivências e experiências, enquanto articuladoras das áreas do conhecimento com o mundo do trabalho, pretendendo apresentar opções e possibilidades para posterior formação profissional com inserção em setores da economia. Ambos os blocos têm o intuito de promover conhecimentos e desenvolver capacidades para o mundo do trabalho, o que se dá especialmente na articulação entre eles (RIO GRANDE DO SUL, Proposta, 2011-2014).

A articulação entre os dois blocos do currículo é organizada por meio de projetos construídos nos Seminários Integrados. Para isso, a proposta indica que para que esta interação seja possível, é necessário que haja o desenvolvimento de projetos vivenciais dentro do eixo articulador implantado e denominado Seminário Integrado. Pelas definições indicadas nos documentos que regem a proposta e a implantação do Ensino

Médio Politécnico, pode-se definir o Seminário Integrado como espaços planejados por professores e alunos de forma coletiva, que incentive a cooperação, solidariedade e o protagonismo do estudante que ocorrem desde o primeiro ano do Ensino Médio Politécnico (RIO GRANDE DO SUL, Proposta, 2011-2014, p. 23).

Para que haja a possibilidade de um ensino contextualizado, nos projetos desenvolvidos no Seminário Integrado, os educandos têm a possibilidade de trabalhar com assuntos de seus interesses e que contemplem seu cotidiano, o que está assegurado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

A integração dos diferentes conhecimentos pode criar as condições necessárias para uma aprendizagem motivadora, na medida em que ofereça maior liberdade aos professores e alunos para a seleção de conteúdos mais diretamente relacionados aos assuntos ou problemas que dizem respeito à vida da comunidade (BRASIL, 2000, p. 22).

Para que se atinja o objetivo de trabalhar com as complexidades do contemporâneo há uma clara necessidade de se promover e superar a fragmentação dos saberes no ensino, em busca de uma visão e ação globalizadora e mais humana (LÜCK, 2010).

Santomé (1998, p. 41) menciona que “[...] quanto maior for a compartimentação dos conteúdos, mais difícil será sua compreensão, pois a realidade torna-se menos precisa”. O Ensino Médio Politécnico ressalta a necessidade de um ensino contextualizado de base interdisciplinar ao resgatar as propostas dos PCNs do Ensino Médio, que afirmam que, na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade utiliza-se de conhecimento de várias disciplinas para compreender um fenômeno sob diferentes pontos de vistas ou resolver problemas concretos da contemporaneidade (BRASIL, 2000, p. 21).

A disciplina pode ser entendida como uma forma de organização e delimitação de territórios de trabalho dentro de um determinado ângulo de visão (SANTOMÉ, 1998). Japiassú (1976) indica que a disciplina é a exploração científica de uma área ou domínio de conhecimento, cujas fronteiras são sempre delimitadas.

A partir deste termo, as disciplinaridades são as inúmeras relações entre várias disciplinas, sendo que a diferença conceitual está baseada nas diferentes graduações que envolvem as articulações entre os saberes disciplinares (JAPIASSU, 1976; FAZENDA, 2011). Estas relações dão origem aos vocábulos Multidisciplinaridade, Pluridisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade. Para a melhor explanação e especificação destes conceitos, serão utilizados neste texto, as contribuições de autores clássicos, referenciados historicamente, em torno do tema.

No que se refere à definição em torno do conceito de multidisciplinaridade, Santomé (1998) indica que este nível de relação ou coordenação pode ser considerado o mais baixo. Japiassú (1976, p.73) aponta que a multidisciplinaridade “Consiste em estudar um objeto sob diferentes ângulos , mas sem que tenha necessariamente havido

um acordo prévio sobre os métodos a seguir ou sobre os conceitos a serem utilizados”. Da forma como foi apresentada pelos autores que inicialmente trataram da definição, a multidisciplinaridade apresenta-se simplesmente como a justaposição de disciplinas, sem relação entre o conceito que cada uma pretende desenvolver.

No que se refere à definição de pluridisciplinaridade, Japiassú (1976), Fazenda (1993) e Santomé (1998) concordam em definir o conceito como uma justaposição de disciplinas próximas. Desta forma, a relação entre as disciplinas é de troca, sem o aprofundamento do conhecimento de uma por outra.

A Interdisciplinaridade pode ser caracterizada como uma intensa reciprocidade nas trocas e integração entre as disciplinas, visando um enriquecimento mútuo e a colaboração (FAZENDA, 1993). Neste mesmo sentido, Lück (2010) a define como um processo de interação entre as disciplinas do currículo escolar que se dá a partir do engajamento conjunto dos educadores com o objetivo de proporcionar uma formação integral aos alunos e superar a fragmentação do conhecimento no ensino.

Santomé (1998) indica que a interdisciplinaridade tem relação com a interação entre duas ou mais disciplinas, o que resulta em interação, intercomunicação e enriquecimento recíproco. Japiassú (1996, p.74) entende que a interdisciplinaridade “caracteriza-se pela intensidade das trocas entre especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa.” Tendo em vista a proposta dos PCNs de promover um ensino contextualizado, de base interdisciplinar, faz-se necessária a compreensão deste termo.

Por último, as definições em torno do conceito de transdisciplinaridade são indicadas como uma etapa cujas barreiras disciplinares seriam inexistentes. Seria um nível de superação disciplinar (SANTOMÉ, 1998).

No sentido de buscar uma reflexão em torno da proposta apresentada pelo Ensino Médio Politécnico é que, diante das definições conceituais apresentadas, iremos nos deter na matemática da interdisciplinaridade, uma vez que esta é elencada como um princípio orientador na referida proposta. Esta discussão torna-se relevante, especialmente pelo fato de que, enquanto é apresentada uma crítica ao modelo tradicional de educação, uma proposta que se instala como inovadora resgata a temática da interdisciplinaridade, que não é tão nova assim⁸.

Partindo das exposições elencadas é que este artigo tem por objetivo principal compreender as concepções de interdisciplinaridade de professores coordenadores de turma do Seminário Integrado e de coordenadores pedagógicos de uma escola estadual de Ensino Médio do Vale do Taquari, RS, implementadas no Ensino Médio Politécnico. Além disso, buscou-se identificar e discutir conteúdos latentes em suas falas que remetem à ideia de fragmentação dos saberes e que podem dificultar a implementação de uma proposta interdisciplinar de organização do currículo escolar.

⁸ É possível observar que a interdisciplinaridade já é indicada na LDB (9394/96), nas Diretrizes curriculares Nacionais (1998), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000).

MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa. A raiz latina da palavra qualidade é qualitas, que tem como sentido a essência, ou seja, está atrelado à ideia de intensidade (DEMO, 1998). Os dados oriundos deste tipo de abordagem têm por objetivo compreender profundamente fenômenos sociais apoiados no pressuposto de maior relevância do aspecto subjetivo da ação social e estes “constituem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos e seus próprios termos” (GOLDENBERG, 2007, p. 53).

O estudo delimita as fronteiras de análise e propõe-se a aprofundar certas peculiaridades, tratando-se, portanto, de um Estudo de Caso. Ou seja, o objeto estudado é tratado individualmente, pois sua representação tem sentido singular diante da realidade (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para a coleta de dados foi utilizada uma entrevista semiestruturada com cinco professores coordenadores de turmas do 2º ano do Seminário Integrado e três coordenadoras pedagógicas da escola, lócus da pesquisa. Dos professores que atuam no Seminário Integrado, dois possuem graduação em Ciências Exatas (P1 e P2), sendo que um deles está terminando o mestrado (P2). Um é formado em matemática e tem especialização (P3), outro em Biologia e pós-graduação(P5) e um possui formação em matemática, em pedagogia e possui especialização (P4). Dentre elas, P1 é docente de ensino médio há 1 ano e meio, P2 há 5 anos, P3 há 20 anos, P4 há 15 e P5 há 23 anos. Como referenciais teóricos utilizados para embasar seus trabalhos como docentes, P2 referiu utilizar Porlan e Maturana, P3 utiliza o raciocínio de Dante e P4 utiliza Foucault. Dentre os professores, aqueles formados há menos tempo (P1 e P2) referiram já ter trabalhado com pesquisa em projetos.

No que se refere à escolha do instrumento de coleta de dados, é possível indicar que a entrevista semiestruturada parte de alguns questionamentos que se apoiam em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e que, em seguida, se abrem para um campo de interrogativas (TRIVIÑOS, 1987). As entrevistas realizadas buscaram compreender o entendimento dos entrevistados sobre a interdisciplinaridade, sobre o Ensino Médio Politécnico, o Seminário Integrado e os projetos desenvolvidos pelos alunos.

Para a análise dos dados obtidos através das entrevistas, foi utilizada a análise textual discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2013). A fase inicial consistiu na construção de categorias. A partir das informações obtidas com a transcrição das entrevistas, buscou-se identificar unidades de significado daquilo que se mostrou representativo nas falas. Posteriormente, foi elaborado um metatexto buscando unir as categorias e, a partir deste, procurou-se construir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos observados. Desta forma foi possível identificar com maior clareza os sentidos produzidos pelas manifestações dos sujeitos da pesquisa especialmente no que se referia à interdisciplinaridade.

Para preservar a identidade dos entrevistados, foram utilizados pseudônimos com as iniciais C, no que corresponde a fala das coordenadoras pedagógicas e P, quando a fala é dos professores. Ambas iniciais são seguidas por números (ex: P1, P2) para distinguir os entrevistados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio das entrevistas realizadas, foi possível observar que a instalação do Ensino Médio Politécnico na escola analisada resultou em maior ênfase no desenvolvimento de projetos de pesquisa dentro do eixo articulador denominado seminário Integrado.

O espaço do Seminário Integrado é basicamente destinado ao desenvolvimento de projetos vivenciais desenvolvidos pelos alunos com o apoio do coletivo dos professores e coordenação pedagógica, a partir de um levantamento socioantropológico (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014). Desta forma, o Seminário é apresentado como um espaço de discussão dialógica entre as áreas do conhecimento com o tema e a problemática levantados.

Os projetos desenvolvidos pelos alunos da escola em questão têm como tema central a Qualidade de Vida, e alguns deles envolvem pesquisas sobre biodigestores, fertilizantes, linguagem corporal, alimentação saudável, atividade física, stress, terapia com cavalo, violência sexual, acne. Para a execução destes projetos, os alunos realizaram pesquisas bibliográficas, experimentos, aplicações de questionários, pesquisas de campo e filmagens.

Nas entrevistas, os professores mencionaram como dificuldades para trabalhar com o Seminário Integrado, questões relacionadas à avaliação dos alunos por conceitos, o baixo comprometimento desses com os projetos e a baixa carga horária para a quantidade de trabalho exigida na escola. Os pontos positivos evidenciados foram a oportunidade que os alunos têm de ingressar no Ensino Superior mais preparados e direcionados à pesquisa, o despertar de novos interesses e as possibilidades de aprendizagem que os projetos proporcionam.

De modo geral, a análise das entrevistas evidenciou dificuldades na compreensão do termo interdisciplinaridade por parte dos professores e coordenadores pedagógicos e, conseqüentemente, a falta de consenso sobre este conceito, o que dificulta esta forma de trabalho. Esta afirmação é confirmada por Santomé (1998), que menciona que nos trabalhos e discursos sobre interdisciplinaridade pode-se perceber falta de consenso e de clareza sobre este conceito. Fazenda corrobora e ressalta que “[...] são inúmeras as controvérsias em torno do significado do termo interdisciplinaridade e como consequência, essas podem dar margem a interpretações equívocas e alienadas” (FAZENDA, 1993, p. 21).

Sobre o entendimento de interdisciplinaridade, alguns entrevistados afirmam:

“Inter é troca, o entrelaçamento das disciplinas, uma ajudando a outra, uma disciplina conversando com a outra” (C1).

“Eu acho que é quando tu consegue integrar as áreas quando tu tá trabalhando com alguma coisa, não precisam ser vários professores para fazer isso, uma única pessoa pode fazer” (P2).

“[...] integrar com outras disciplinas” (P4).

As falas de C1, P2 e P4 referem-se à ideia de uma integração entre as disciplinas, o que está mais próximo à proposta de interdisciplinaridade, no sentido de que as áreas não serão fragmentadas, ou seja, elas serão expostas de forma integrada, partindo da articulação e integração entre os saberes. Para que ocorra interdisciplinaridade é imprescindível haver colaboração entre as disciplinas, produzindo interações, ou seja, interdisciplinaridade pode ser considerada um gerar de reciprocidade entre disciplinas (JAPIASSU, 1976; FAZENDA, 1993). Interdisciplinaridade implica que as disciplinas se comuniquem umas com as outras, confrontação e discussão das perspectivas, estabelecendo interações (POMBO, 2005).

Por outro lado, quando questionado sobre seu entendimento de interdisciplinaridade, P5 menciona uma percepção que não condiz com o referencial teórico sobre este conceito, e afirma que:

“O interdisciplinar é quando tu tem um tema que tu pode buscar com diferentes enfoques, então cada disciplina pode buscar um enfoque” (P5).

Nesta fala, pode-se perceber uma ideia de multidisciplinaridade, na qual as disciplinas não estarão integradas e cada uma proporcionará um olhar diferente perante o mesmo tema. Porém, estas não estarão articuladas e integradas, o que sugere uma ideia de múltiplas disciplinas que trabalham de forma fragmentada e lançam seu olhar sobre um objeto. A multidisciplinaridade, de acordo com Fazenda (1993), é uma justaposição de conteúdos de disciplinas heterogêneas ou a integração de conteúdos de uma mesma disciplina. Pombo (2005) reforça esta ideia ao afirmar que na multidisciplinaridade as disciplinas caminham paralelamente umas às outras, se tocando, mas não interagem.

Um estudo realizado por Rochefort (2013) indica que a gama das definições em torno da raiz da disciplinaridade é vasta. Portanto, o autor aponta que não é a questão conceitual que entra em discussão, mas sim as ações diretamente ligadas à compreensão da prática pedagógica para ações interdisciplinares que devem ser consideradas.

Os entrevistados C1, C3 e P1 também descrevem uma visão não condizente com o referencial teórico, ao conceitualizar interdisciplinaridade. Segundo estes educadores, interdisciplinaridade seria:

“Trabalhar todas as disciplinas todas integradas” (C2).

“Envolver um pouco de todas as disciplinas, um trabalho em conjunto que envolve assuntos de todas as disciplinas e assim que tu consegue englobar todas elas” (C3).

“[...] todas as disciplinas envolvidas [...] interdisciplinaridade para mim seria envolver todo mundo [...] para mim eu acho que deveria se chamar multidisciplinaridade, a gente vai envolver algumas das áreas” (P1).

Os discursos apresentados trazem a ideia de interdisciplinaridade como a integração de todas as disciplinas na tentativa de englobá-las, o que remete à ideia de transdisciplinaridade. Esta é entendida, de acordo com Fazenda (1993), como o nível mais alto das relações entre as disciplinas e trata-se de um sonho, de uma utopia. Neste mesmo sentido, Pombo (2005) entende que a transdisciplinaridade é compreendida como a unitarização dos saberes, as disciplinas se fundindo, ultrapassando as barreiras que as afastam e fundem-se de forma transcendente.

Durante as entrevistas, as contradições e interpretações equivocadas no que se refere ao trabalho interdisciplinar também estão presentes nas entrelinhas dos discursos. Algumas concepções que podem dificultar a efetivação da interdisciplinaridade transversalizam de forma implícita as falas recorrentes dos entrevistados. Ideias que visam à fragmentação do conhecimento aparecem na fala de P5:

“[...] cada professor vai puxar para a sua área [...] abrir um leque ali dentro onde tu vai aprofundar o conhecimento então cada grupo vai abrir um leque dentro de onde quer ampliar seu conhecimento” (P5).

Esta fala remete à ideia de ampliar o conhecimento de forma fragmentada, no sentido de que cada aluno irá buscar se especializar em uma área restrita. O especialista, “[...] não é um sábio porque ignora formalmente tudo quanto não entra na sua especialidade; mas também não é um ignorante porque é um ‘homem de ciência’ e conhece muito bem a sua pequeníssima parcela do universo” (GASSET, 1970, p. 173-174). O conteúdo latente nesta fala remete à ideia de multidisciplinaridade, na qual não ocorre a integração entre as disciplinas. Diante do exposto, pode-se invocar Morin (1990) quando afirma que as disciplinas isoladas dentro das especializações, muitas vezes não oferecem respostas aos problemas que afetam nossa sociedade atualmente.

Outro conteúdo latente que pode dificultar o trabalho interdisciplinar apareceu na fala de P1 se referindo ao início dos seminários:

“[...] eu cai de paraquedas na escola, e ah, primeiro me preocupei em dar conta da minha disciplina” (P1).

Os traços discursivos “minha disciplina” remetem a uma ideia de dissociação e fragmentação das disciplinas e evidencia as dificuldades em se trabalhar de forma integrada e cooperativa, ressaltando as percepções de multidisciplinaridade. Além disso, a priorização de uma disciplina em detrimento de outras também remete a uma visão não colaborativa na qual lecionar uma disciplina torna-se mais importante que o seminário. Neste sentido, Lück (2010, p. 14) afirma que priorizar uma disciplina pode ser “[...] dar importância ao conteúdo em si e não à sua interligação com a situação da qual emerge, gerando a já clássica dissociação entre teoria e prática [...]”.

Durante as entrevistas os professores foram questionados sobre como estava sendo trabalhar de forma interdisciplinar no Seminário Integrado:

“Sim, trabalhando sim, mas é um pouco diferente, eu como professora de matemática, acredito que não seja tanto assim como outras áreas, mas eu sempre procurei integrar com outras disciplinas sim, se possível sim” (P4).

“Claro, por causa da minha formação, eu não consigo desvincular a química, a física e a matemática por causa da minha formação. E isso não tem nada a ver com o seminário” (P2).

“Sim, junto com as outras disciplinas eu sempre trabalho” (P3).

Apresentando percepção semelhante, quando questionado sobre o envolvimento dos professores no desenvolvimento dos projetos, C3 mencionou:

“A maioria deles se envolve bastante, se reúnem, trocam ideia e conversam sobre o trabalho de cada aluno, tem um ou outro que não se envolve tanto, mas a maioria se envolve” (C3).

Nas falas anteriormente citadas, os professores P2, P3 e P4 mencionam trabalhar junto de outras disciplinas, e a coordenadora pedagógica, C3, ressalta este esforço por parte de alguns professores. Foi evidenciado que há iniciativas de caráter integrativo ocorrendo na escola, porém, segundo Fazenda (1993), a interdisciplinaridade é um fator de transformação, mas a integração como fim em si mesma, é fator de estagnação. Ainda segundo a autora, o verdadeiro espírito interdisciplinar nem sempre é bem compreendido, há o perigo de as práticas interdisciplinares tornarem-se práticas vazias. A partir do exposto, pode-se questionar se este trabalho “dito interdisciplinar” tem objetivado de fato o trabalho de forma integrada, partindo da problematização, da provocação de discussões e atitudes colaborativas ou trata-se de uma justaposição disciplinar.

Ainda se referindo ao trabalho interdisciplinar no Seminário Integrado e contrapondo as afirmações citadas anteriormente, P1 e P2 afirmam:

“A interdisciplinaridade eu ainda acho que não está ocorrendo de uma forma efetiva [...] na aula da gente assim, eu acho que nem sempre está acontecendo, eu acho que isso ainda poderia ser mais efetivo” (P1).

“Na verdade, não mudou nada em relação ao que a gente tinha antes, cada um continua dando a sua disciplina de forma isolada [...] é que tu idealizar um modelo, e agora implementar é bem diferente. A formação dos professores não permite” (P2).

As falas de P1 e P2 mostram a “[...] incapacidade que todos temos para ultrapassar os nossos próprios princípios discursivos, as perspectivas teóricas e os modos de funcionamento em que fomos treinados, formados, educados” (POMBO, 2005, p. 5). De acordo com Pátaro e Bovo (2012), a resistência à interdisciplinaridade pode ser percebida quando se observa que, na maioria das escolas que adotam esta perspectiva, há apenas uma mudança de nomenclatura das disciplinas nos currículos, mas permanece a ideia de fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas.

A partir dos discursos dos entrevistados, também percebe-se que não há consenso sobre o que é interdisciplinaridade, tanto entre os coordenadores, quanto entre os professores. Há dificuldades de compreensão sobre o que é multi, inter e trans, o que dificulta que a interdisciplinaridade ocorra. Neste sentido, pode-se perceber que nos discursos destes entrevistados circulam alguns fatores considerados por Fazenda (1993) como dificultadores do trabalho interdisciplinar: o desconhecimento do real significado do projeto interdisciplinar; a falta de formação para esse tipo de trabalho, constituindo-se este, no principal obstáculo à eliminação das barreiras entre as pessoas; a acomodação pessoal e coletiva, pois, toda a mudança requer uma nova sobrecarga de trabalho.

Para que a interdisciplinaridade ocorra, segundo Fazenda (1993), é necessário que haja uma atitude de colaboração entre as disciplinas, conduzindo a uma integração, o que pressupõe a intersubjetividade como única possibilidade de trabalho interdisciplinar, uma mudança de atitude frente ao problema do conhecimento, uma substituição da concepção fragmentária visando a unitarização do ser humano. Além disso, para que a interdisciplinaridade ocorra é necessário o cultivo desta cultura por parte dos docentes que desenvolvem este trabalho (AUGUSTO e CALDEURA, 2007) e que a opção por este enfoque implica romper hábitos e acomodações em busca do desconhecido (LÜCK, 2010; PÁTARO; BOVO, 2012). Neste mesmo sentido, Santomé (1998) menciona que a interdisciplinaridade não é apenas uma proposta teórica, mas uma prática, é um objetivo nunca completamente alcançado, mas sempre buscado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto procurou situar a proposta de trabalho interdisciplinar dentro do Ensino Médio Politécnico. Em análise dos fatores que justificam a necessidade da implantação desta política pública no estado do Rio Grande do Sul, é possível observar que esta se apoia na descontextualização do modelo escolar vigente em relação com os avanços da sociedade como um todo.

Desta forma, ao observar a indicação da necessidade de um currículo diferenciado, capaz de modificar a estrutura atual e fragmentada de conceber o conhecimento, é que a proposta indica a interdisciplinaridade como um princípio orientador. Buscando autores clássicos para a metodologia interdisciplinar e relacionando suas definições aos entendimentos expressos pelos relatos das entrevistas é que se percebe que o termo interdisciplinaridade não é consensual, tanto entre os coordenadores pedagógicos, quanto entre os professores. Durante as falas dos entrevistados, são evidenciadas dificuldades

na compreensão deste termo, o que dificulta que a interdisciplinaridade seja referencial para a organização do currículo escolar, indicando a possibilidade de que os objetivos propostos pelo Ensino Médio Politécnico não sejam atendidos em sua totalidade.

Constata-se que para possibilitar a interdisciplinaridade é necessário que haja uma melhor compreensão sobre este termo, uma vez que por meio de interpretações sobre a análise de autores clássicos da temática ainda não há um entendimento acerca da definição. Este fato pode indicar que além do entendimento conceitual, ainda é necessário o aprimoramento de propostas e discussões sobre e na prática do professor da educação básica. Além disso, torna-se relevante romper com práticas fragmentárias do conhecimento visando propiciar ações colaborativas entre as disciplinas e um ensino contextualizado, de acordo com os problemas apresentados na própria contemporaneidade.

É possível apontar que as entrevistas também indicam que a dificuldade em compreender a metodologia interdisciplinar está diretamente ligada aos processos formativos dos professores. Especialmente nos conteúdos latentes presentes nos discursos, são evidenciadas concepções que tendem à manutenção das tendências, à compartimentalização dos saberes e demonstram o quanto as práticas disciplinares ainda estão arraigadas no ensino e na sociedade.

Os resultados permitem inferir que para tornar possível a organização de um currículo escolar a partir do referencial interdisciplinar, é necessário que haja mudanças nesta esfera historicamente marcada pela cisão dos saberes e pelos especialismos. Ainda, percebe-se a importância de modificações no que concerne à formação dos educadores, para que estas práticas sejam transformadas e transformadoras.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, T. G. S. A.; CALDEURA, A. M. A. Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de Ciências da Natureza. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 1, p. 139-154, 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio** – ENEM 2014. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

DEMO, P. Pesquisa qualitativa. Busca de equilíbrio entre a forma e conteúdo. **Revista latino-americana de enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89–104, 1998.

FAZENDA, I. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro, efetividade ou ideologia**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1993.

- GASSET, O. **La rebelion de las massas**. 41. ed. Madrid: Revista de Occidente, 1970.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora UNIJUI, 2013.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- PÁTARO, R. F.; BOVO, M. C. A interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 4, n. 6, p. 45-63, 2012.
- POMBO, O. Interdisciplinaridade e Integração dos Saberes. **Liinc em revista**, v. 1, n. 1, p. 03-15, 2005.
- RICARDO, E. C. **Competências, interdisciplinaridade e contextualização**: dos Parâmetros Curriculares Nacionais a uma compreensão para o ensino das Ciências. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2005. Florianópolis: UFSC, 2005.
- RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Proposta pedagógica para Ensino Médio Politécnico e Educação Integrada ao Ensino Médio**. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2014.
- ROCHEFORT, Odoaldo I. N. **Interdisciplinaridade escolar**: um caminho possível. Tese (Doutorado em Química) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2013.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.