

UTFPR
PGDR

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
CÂMPUS PATO BRANCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

FABIANE GRIKE

**CONCEPÇÕES DE INTERDISCIPLINARIDADE: O Programa Ensino
Médio Inovador**

DISSERTAÇÃO

CONCEPÇÕES DE INTERDISCIPLINARIDADE: O Programa Ensino Médio Inovador

ANO
2016

PATO BRANCO
2016

FABIANE GRIKE

**CONCEPÇÕES DE INTERDISCIPLINARIDADE: O Programa Ensino
Médio Inovador**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *Câmpus* Pato Branco como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Desenvolvimento Regional – Área de Concentração: Desenvolvimento Regional Sustentável.

Orientadora: Prof. Dra. Marlize Rubin-Oliveira

PATO BRANCO

2016

G857c Grike, Fabiane.
Concepções de interdisciplinaridade: o Programa Ensino Médio Inovador / Fabiane Grike. -- 2016.
106 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Profa. Dra. Marlize Rubin Oliveira
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco, PR, 2016.
Bibliografia: f. 93 – 103.

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. 2. Ensino médio - Brasil. 3. Educação - Currículos. I. Oliveira, Marlize Rubin, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. III. Título.

CDD 22.



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Câmpus Pato Branco



TERMO DE APROVAÇÃO Nº 87

Título da Dissertação

CONCEPÇÕES DE INTERDISCIPLINARIDADE: O Programa Ensino Médio Inovador

Autora

Fabiane Grike

Esta dissertação foi apresentada às quatorze horas do dia vinte e nove de fevereiro de 2016, como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL – Linha de Pesquisa Educação e Desenvolvimento – no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A autora foi arguida pela Banca Examinadora abaixo assinada, a qual, após deliberação, considerou o trabalho aprovado.

Profª Drª Marlice Rubin Oliveira – UTFPR

Orientadora

Profª Dr. Lucídio Bianchetti - UFSC

Examinador

Prof. Dr. Edival Sebastião Teixeira – UTFPR

Examinador

Visto da Coordenação

Prof. Dr. Gilson Ditzel Santos

Vice-Coordenador do PPGDR

O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do PPGDR.

Dedico este trabalho a Deus, por ter me guiado ao longo desta jornada; a minha eterna orientadora (Marlize) por compartilhar conhecimento, exemplo, amor e fé naquilo que queremos alcançar e às pessoas mais importantes da minha vida: meus pais, João e Roselei, que confiaram no meu potencial para mais esta conquista. Obrigada, por estarem sempre presentes em todos os momentos, me dando carinho, apoio, incentivo, determinação, fé e principalmente pelo Amor de vocês.

AGRADECIMENTOS

É chegado o momento de recordar tantas coisas boas de aprendizado e convivência ao longo destes dois anos de mestrado, que meus olhos se enchem de lágrimas e meu coração começa a bater mais forte. É tempo de recordar, mas também de agradecer a todas as pessoas que contribuíram para mais essa conquista ao longo da minha vida acadêmica.

Agradeço de maneira muito especial,

... A Deus pelo dom da vida, por me guiar e orientar nos momentos alegres e tristes desta caminhada.

... A meus pais, João Valdemar Grike e Roselei de Lourdes Soares Grike, por me ensinarem os mais belos valores, pelo apoio, confiança e amor.

... A minha querida e amada orientadora, Marlize Rubin-Oliveira, pelos cinco anos de convivência que se iniciaram ainda quando era acadêmica do curso de Letras da UTFPR/Câmpus Pato Branco nos projetos de iniciação científica nos anos de 2011 - 2012, posteriormente o Trabalho de Conclusão de Curso em 2013 e agora chegando a pós-graduação. Sou imensamente grata a ti e a Deus por ter me proporcionado a chance de conhecer uma pessoa tão especial, amiga, companheira, e que para mim serve de exemplo, como mulher, como mãe e principalmente pela grande pesquisadora que és.

... Ao meu namorado, Odilon Fortunato Fernandes Biscaia, que durante todo esse tempo que estamos juntos, que já são quase sete anos, sempre me apoiou, me ouviu e compartilhou as belas recordações. Muito obrigada por estar sempre comigo, por estudarmos juntos, embora cada um com seus deveres (eu no mestrado e ele na medicina), e por tornar a minha vida mais feliz.

... A professora Giovanna Pezarico, por dividir ensinamentos, compartilhar conhecimentos e por sempre estar disposta a nos ouvir com muito carinho, respeito e seriedade no que faz.

... Aos meus colegas de Mestrado, pelos anseios, expectativas, momentos de preocupação e também momentos de alegria, sem dúvida fomos a melhor 5ª turma do PPGDR.

... Aos professores do Programa, pelos ensinamentos e conhecimento repassados, vocês foram essenciais em minha formação.

... A CAPES pelo apoio financeiro durante a realização do mestrado e por ter tido o privilégio de me dedicar exclusivamente ao Programa.

... Ao grupo de Estudos – GEU/UTFPR, pelas trocas, apoio, amizade e pelo comprometimento com a educação.

... Aos meus amigos que fiz durante o mestrado, Marcelo Tavares, Andreia Scariot Beulke e Marivânia Rufato da Silva e aqueles que carreguei desde a graduação, em especial as minhas queridas, Nayara Massucatto e Letícia Cristina Antunes.

... A professora Sandra Regina Oliveira Garcia pela acolhida e pelas trocas de conhecimento a respeito do Programa Ensino Médio Inovador.

... Aos meus familiares pelo apoio e incentivo no que foi preciso ao longo desta jornada.

... Aos membros da banca examinadora, por acolherem o convite para o fechamento deste ciclo. Individualmente eles contribuíram com suas experiências e orientações durante a qualificação do projeto desta dissertação.

... A todo o PPGDR, pelos seminários, palestras, grupos de estudos e pelo próprio incentivo.

E por fim, a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para que este sonho se tornasse realidade.

“A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe” (Piaget, 1976, p. 246).

RESUMO

GRIKE, Fabiane. **CONCEPÇÕES DE INTERDISCIPLINARIDADE: O Programa Ensino Médio Inovador**. 2016. 106f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco.

A prática interdisciplinar abre-se no contexto da Educação Básica orientando novos olhares na produção de conhecimento. Faz-se necessário refletir a interdisciplinaridade como postura científica e epistemológica e, suas condições de possibilidade de ampliação de horizonte perante os desafios teórico-metodológicos impostos pela modernidade. Assim, esta dissertação buscou analisar concepções de interdisciplinaridade presentes na Proposta do Programa Ensino Médio Inovador. Para tanto, o percurso teórico teve inicialmente a busca pela compreensão do Ensino Médio no Brasil, a interdisciplinaridade como possibilidade de tensionamento da produção do conhecimento científico, ancorados principalmente nos estudos de Acácia Kuenzer, Dermeval Saviani, Boaventura de Sousa Santos, Claude Raynaud, Henrique Leff e Edgar Morin. O estudo teve como subsídio metodológico a pesquisa documental e princípios de análise de conteúdo. As análises ocorreram a partir dos sete documentos que compõe a trajetória de construção do Programa Ensino Médio Inovador e de uma entrevista semi-estruturada. De tal maneira, buscou-se compreender os conceitos dos documentos estabelecendo categorias analíticas a partir dos conteúdos mais evocados. Nesse processo foram identificadas três categorias no que se refere à construção da Proposta do Programa: *inovações pedagógicas, organização curricular e qualidade de ensino* e três categorias no que se refere às concepções de interdisciplinaridade presentes no Programa: *diálogo entre os componentes curriculares, articulação de conhecimentos e protagonismo dos estudantes do Ensino Médio*. A partir dos estudos realizados foi possível observar que o Programa surgiu com a perspectiva de direcionar uma nova identidade para a etapa final da Educação Básica, elencando Documentos Orientadores e Planos de ações para uma nova organização curricular do Ensino Médio. Observou-se que o Programa, embora explicita em seus documentos orientadores que parte da perspectiva interdisciplinar, em nenhum momento ele se autodenomina como interdisciplinar. As ações interdisciplinares partem ou devem partir do entendimento da escola, assim como a elaboração do Projeto de Redesenho Curricular englobando o diálogo entre as disciplinas. Percebeu-se pela análise dos documentos orientadores que é um Programa voltado ainda para uma racionalidade técnica, praticada por meio do entendimento particular da escola e, a prática sendo expressa a partir das mesmas concepções que o Ensino Médio é desenvolvido, com cada professor lecionando os conteúdos de suas disciplinas e realizando projetos transversais. Romper com o paradigma existente ainda é um dos desafios enfrentados perante o processo ensino-aprendizagem. Romper com o paradigma existente ainda é um dos desafios enfrentados perante o processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Programa Ensino Médio Inovador, Educação Básica.

ABSTRACT

GRIKE, Fabiane. **CONCEPTIONS OF INTERDISCIPLINARITY: The High School Program Innovator**. 2016. 106f. Dissertation - Postgraduate Program in Regional Development, the Federal Technological University of Paraná, Pato Branco.

The Interdisciplinary practice opens in the context of Basic Education guiding new looks in the production of knowledge. It is necessary to reflect the interdisciplinarity as scientific and epistemological stance and its conditions of possibility of expanding the horizon before the theoretical and methodological challenges posed by modernity. Thus, this work aimed to analyze interdisciplinary concepts present in the proposal of the High School Program Innovator. Therefore, the theoretical route initially had the search for understanding of high school in Brazil, interdisciplinarity as the possibility of tensioning the production of scientific knowledge, mainly anchored in the studies of Acácia Kuenzer, Dermeval Saviani, Boaventura de Sousa Santos, Claude Raynaut, Henrique Leff and Edgar Morin. The study was methodological subsidy document research and principles of content analysis. The analysis took place from the seven documents that make up the construction path of High School Program Innovator and a semi-structured interview. So, we sought to understand the concepts of the documents establishing analytical categories from more evoked content. In this process identified three categories with regard to the construction of the Program proposal: *pedagogical innovations, curriculum organization and teaching quality* and three categories with regard to interdisciplinary concepts present in the program: *dialogue between curriculum components, joint knowledge and role of high school students*. From the studies it was observed that the program came up with the prospect of directing a new identity for the final stage of basic education, listing Documents Guiding Plans and actions for a new curricular organization of secondary education. It was noted that the Program, though explicit in its guiding documents of the interdisciplinary perspective, in no time he calls himself as interdisciplinary. Interdisciplinary actions should run or from school understanding, as well as the preparation of the Redesign Project Curriculum encompassing dialogue between disciplines. Realized by the analysis of the guiding documents is a back program even for a technical rationality practiced by the particular understanding of the school and the practice being expressed from the same concepts that high school is developed, with each teacher teaching the contents of their disciplines and performing cross designs. Break the existing paradigm is still one of the challenges to the teaching-learning process. Break the existing paradigm is still one of the challenges to the teaching-learning process.

Keywords: Interdisciplinary, High School Program Innovative, Basic Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

C&T – Ciência & Tecnologia
CAInter – Comissão da Área de Avaliação Interdisciplinar
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EM – Ensino Médio
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ES – Ensino Superior
GEU/UTFPR – Grupo de Estudos sobre a Universidade
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIFE – Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores
MEC – Ministério da Educação
OBEDUC – Observatório da Educação
PACTO – Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio
PAG – Plano de Atendimento Global
PAP – Plano de Ação Pedagógico
PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGDR – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional
PPP – Projeto Político Pedagógico
PRC –Projeto de Reestruturação (redesenho) Curricular
PRODOCÊNCIA – Programa de Consolidação das Licenciaturas
ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador
ProEMI/JR – Programa Jovem do Futuro

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPEl – Universidade Federal de Pelotas
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa
URI – Universidade Regional Integrada do Alto do Uruguai e das Missões
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro (01): Categorias Analíticas	26
Quadro (02) Panorama da trajetória de construção do ProEMI.	39
Quadro (03) Definições de interdisciplinaridade.....	69

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. PERCURSO METODOLÓGICO	18
3. ENSINO MÉDIO NO BRASIL: um processo em construção	28
3.1 Um olhar histórico no Ensino Médio	28
3.2 Programa Ensino Médio Inovador: trajetória da Política Pública.....	35
3.3 ProEMI: construção da Proposta.....	47
4. RACIONALIDADE TÉCNICO-INSTRUMENTAL: Interdisciplinaridade como possibilidade de tensionamento	59
4.1 Produção e organização do conhecimento	59
4.1 Racionalidade técnico-instrumental: interdisciplinaridade e seus movimentos ...	66
4.3 Concepções de interdisciplinaridade: ProEMI	79
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICES	105
APÊNDICE I – Entrevista Semiestruturada	106
APÊNDICE II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	107

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa insere-se no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR), na linha de pesquisa Educação e Desenvolvimento, cujo foco principal é priorizar os aspectos que envolvem a educação, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *Câmpus Pato Branco*. A relevância deste estudo encontra-se na perspectiva de compreender novas formas de produzir conhecimento por meio da interdisciplinaridade, assim como diferentes olhares sobre um mesmo objeto, em um mundo no qual se exige cada vez mais que o diálogo com as disciplinas seja uma das formas de superar a complexidade das relações. Diante disso, esta pesquisa se propõe a analisar concepções de interdisciplinaridade presentes no Programa Ensino Médio Inovador.

O chamado Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº. 971, de 09/10/2009, tem como estratégia do Governo Federal ampliar o tempo dos alunos na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do Ensino Médio (BRASIL, 2009a). Diante de todo esse contexto pelo qual o Programa pretende agir, a escola como lugar de “acesso ao conhecimento e desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2004, p. 7) também deverá organizar-se realizando algumas mudanças, dentre elas está à integração das disciplinas em macrocampos do conhecimento e a construção de um Projeto de Redesenho Curricular.

É necessário destacar que a singularidade e a relevância desta pesquisa se situam na discussão da temática a partir de diferentes olhares voltados ao objeto de estudo. Riqueza esta proporcionada pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar e pelos autores de diferentes campos trazidos ao texto.

No que tange à interdisciplinaridade, esta surge como uma alternativa diante da produção do conhecimento, uma mudança na maneira de construir o saber globalizante buscando diminuir os limites disciplinares impostos pela fragmentação do saber na educação. O trabalho interdisciplinar pode possibilitar a construção de uma escola mais participativa e decisiva na formação do sujeito em sociedade, pois possibilita que diferentes profissionais possam agregar-se na busca da solução aos problemas contemporâneos.

Discutir a interdisciplinaridade a partir da complexidade das relações contemporâneas coloca o tema como algo urgente e necessário para o

enfrentamento das questões cotidianas. Nesse processo, a educação tem muitas vezes se utilizado dessa ideia para discutir alternativas de práticas interdisciplinares. Assim, como forma de enfrentamento a essa complexidade cabe uma pesquisa que venha compreender as concepções de interdisciplinaridade de um Programa que busca intervir não apenas nas dinâmicas, mas como uma Proposta que pretende ser inovadora como o próprio nome aponta ao cotidiano escolar.

A importância deste estudo justifica-se em investigar o Programa Ensino Médio Inovador na perspectiva de compreender como o currículo escolar vem modificando-se por meio dessa nova Proposta, visto que propõe dinâmicas diferentes de ensino-aprendizagem e atuação profissional. Atualmente, esta perspectiva de organização curricular pressupõe a possibilidade de articulação interdisciplinar, considerando que o avanço da qualidade na educação brasileira depende fundamentalmente do compromisso por parte dos professores ao acesso à diversidade por meio dos conteúdos, bem como da autonomia de um projeto político pedagógico consistente que contemple o contexto em que a escola está inserida.

As transformações da sociedade e a complexidade nas relações sociais fazem com que novos direcionamentos sejam dados à Educação Básica. Compreender o mundo em que vivemos e as correlações que estabelecemos uns com os outros, nos fazem pensar em novas formas de encarar e transformar a realidade. Por outro lado, a especialização e fragmentação do conhecimento serviram também de espaço para reflexões no campo do fazer científico em que as necessidades de diálogos entre as disciplinas e para além delas, passassem a orientar novas práticas de produção de conhecimento no contexto do Ensino Médio.

Dentro dessa perspectiva, o Governo Federal na tentativa de melhorar a educação em diferentes etapas de ensino, criou diversos Programas de políticas públicas visando atingir o crescimento e o desenvolvimento da educação brasileira. Os Programas de políticas públicas educacionais passaram a concentrar-se em aspectos relacionados a garantir o acesso e a permanência à educação de qualidade aos jovens brasileiros ampliando as oportunidades e, garantindo uma maior abrangência dos serviços oferecidos pela Educação Básica do país. Um desses Programas elaborados pelo Governo Federal está colocado aos alunos que cursam o Ensino Médio, de maneira que estes, por meio desse Programa, possam ampliar as oportunidades de ações na melhoria da Educação Básica.

É por meio do Programa Ensino Médio Inovador que se pretende oferecer a incorporação de componentes que garantam maior sustentabilidade às políticas públicas, reconhecendo a importância do estabelecimento de uma nova organização curricular que possa fomentar as bases para uma nova escola de Ensino Médio. Essa perspectiva de organização curricular pressupõe a possibilidade de articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos, saberes, competências, valores e práticas (BRASIL, 2009a).

Dessa forma, a prática englobando diversos olhares abre-se no contexto da Educação Básica para orientar e auxiliar na resolução dos problemas complexos da modernidade. A perspectiva desse relatório de pesquisa no que tange a interdisciplinaridade como articulação de campos de saberes, por um lado, “busca construir uma realidade multifacética, porém homogênea, cujas perspectivas são o reflexo das luzes que sobre ela projetam os diferentes enfoques disciplinares” (LEFF, 2006, p. 171). Ou seja, o modelo interdisciplinar auxiliaria a compreender e resolver em conjunto com diferentes disciplinas os problemas sociais de nosso tempo, visando construir um conhecimento para além das barreiras disciplinares.

E por outro, é concebida como postura epistemológica aberta ao diálogo. A interdisciplinaridade é permeada historicamente pela complexidade da multiplicação de conhecimentos e saberes. “Longe de ser doutrina ou ideologia, a interdisciplinaridade se caracteriza por gerar constante dúvida e estar em permanente reconstrução” (RAYNAUT, 2011, p. 69).

A Proposta do Programa Ensino Médio Inovador é justamente integrar as disciplinas em áreas do conhecimento firmando na prática a interdisciplinaridade. Assim como a tradição do ensino disciplinar é um modelo que oferece retornos mais rápidos aos pais, professores e demais profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem, o ensino interdisciplinar pode tornar-se um processo com resultados diferentes aos habituais e, dessa forma, gerar insegurança por parte dos envolvidos e, para tanto, necessita de habilidades e atitudes muitas vezes diversas as habituais.

Para tanto, é necessário haver o enfrentamento da contradição entre a formação fragmentada e disciplinar, uma vez que a realidade social demanda que os profissionais da educação possuam cada vez mais uma visão interdisciplinar. E assim, possam utilizar-se do saber produzido por outras disciplinas na resolução dos problemas complexos por meio do diálogo de saberes e das trocas metodológicas entre as disciplinas.

Com base nos fatos aqui apresentados, o estudo teve a finalidade de responder ao seguinte questionamento: **que concepções de interdisciplinaridade estão presentes no Programa Ensino Médio Inovador?**

Logo, o **objetivo geral** delineou-se em analisar concepções de interdisciplinaridade presentes no Programa Ensino Médio Inovador. A partir deste, foram traçados **três objetivos específicos** de forma a cercar o objeto de estudo: 1º) compreender o processo de construção do ProEMI; 2º) analisar concepções de interdisciplinaridade no contexto do Programa Ensino Médio Inovador e 3º) identificar Propostas interdisciplinares presentes no ProEMI.

O percurso metodológico da pesquisa, as análises realizadas, bem como as considerações, encontram-se sintetizadas neste relatório de pesquisa, que contém quatro capítulos. O primeiro apresenta o percurso metodológico descrevendo os passos e escolhas utilizadas durante a pesquisa. O segundo capítulo intitulado “Ensino Médio no Brasil: a perspectiva interdisciplinar” encontra-se subdividido em três seções: a primeira seção apresenta um breve panorama no Ensino Médio Brasil, desde sua vinda até os dias atuais; a segunda seção se dedica a contextualizar o Programa Ensino Médio Inovador por meio de seus documentos orientadores, e a terceira seção, apresenta a análise da construção da Proposta do Programa por meio de três categorias analíticas: *Inovações Pedagógicas, Organização Curricular e Qualidade de ensino*.

O terceiro capítulo “Racionalidade técnico-instrumental: interdisciplinaridade como possibilidade de tensionamento” também encontra-se dividido em três seções que buscam: na primeira seção, discutir a produção e organização do conhecimento científico; na segunda seção “Racionalidade técnico-instrumental: interdisciplinaridade e seus movimentos” busca abordar a interdisciplinaridade como postura metodológica de tensionamento a produção do conhecimento formal, e na terceira seção apresentar a análise das concepções de interdisciplinaridade presentes no Programa, por meio de três categorias: *Diálogo entre os componentes curriculares, Articulação de conhecimentos e Protagonismo dos estudantes do EM*. E por fim, as considerações finais acerca da pesquisa.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo tem por objetivo apresentar os procedimentos metodológicos utilizados para realizar a pesquisa que dá origem a esta dissertação. Em um primeiro momento, é relevante pontuar a participação da pesquisadora em congressos, seminários e palestras no campo da Educação e do Desenvolvimento promovidos pela UTFPR e também em âmbitos nacional e internacional, como por exemplo, o *VIII Simpósio Nacional de Educação e II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores*, promovido pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, no ano de 2014 e o *VIII Seminário Internacional de Educação Superior*, promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, no ano de 2015. Estes eventos permitiram reflexões a cerca da produção e organização do conhecimento científico, bem como sobre os movimentos de tensionamento e os desafios que neles estão presentes no entorno das políticas, das práticas pedagógicas, da formação docente e da internacionalização da Educação Superior. Sendo assim, é pertinente considerar que esses eventos foram imprescindíveis para o amadurecimento das ideias, bem como para o próprio conhecimento do universo pesquisado.

Outro momento que cabe ser pontuado neste relatório de pesquisa é a participação da pesquisadora no Projeto de Pesquisa ¹ “Desafios da Internacionalização da Educação Superior Brasileira: universidades de classe mundial” que tem como finalidade refletir sobre movimentos e políticas públicas que buscam inserir a Educação Superior brasileira no contexto chamado universidades de classe mundial. A experiência no grupo está permitindo construir conhecimento em um novo campo da Educação Superior que é a Internacionalização, discutindo e aprofundando novos saberes com um grupo de estudos formado a partir de distintas áreas do conhecimento e com diferentes perspectivas teóricas.

Pensar o percurso metodológico de uma pesquisa implica delimitar alguns caminhos a serem seguidos, não apenas no sentido de operacionalizar o processo,

¹ Chamada Universal - MCTI/CNPq nº. 14/2014, coordenado pela professora Dra. Marlize Rubin-Oliveira e pela professora Dra. Giovanna Pizarico. O grupo de pesquisa compõe o Grupo de Estudos sobre Universidade GEU-UTFPR e conta com a participação de estudantes de nível de graduação a mestrado.

mas de refletir sobre alguns conceitos que permeiam a pesquisa, à concepção de ciência e de produção de conhecimento.

O conhecimento que permeia esta pesquisa considera a racionalidade humana como um processo de construção coletiva da qual a humanidade faz parte da natureza, ou seja, “a interação homem-natureza é um processo permanente de mútua transformação: esse é o processo de produção da existência humana” (ANDERY *et. al.*, 1996, p. 10). Dessa forma, o conjunto de relações que estabelecemos com a sociedade torna o sujeito um indivíduo sócio-histórico, na qual o conhecimento científico é apenas um conhecimento que a humanidade desenvolveu para que o indivíduo possa dialogar com ela.

O processo de produção do conhecimento científico ocorre a partir de escolhas teórico-metodológicas que refletem nos avanços e retrocessos que permeiam a sua produção. Andery *et. al.* (1996, p. 13) afirmam que “muda o que é considerado ciência e muda o que é considerado explicação racional em decorrência de alterações materiais da vida humana”, revelando o caráter histórico-social do conhecimento.

Os debates em torno da ciência basearam-se sempre em duas vertentes: “a natureza e o sentido das transformações do mundo operadas pela ciência; a natureza e a validade do conhecimento científico que produz e legitima essas transformações” (SOUSA SANTOS, 2006, p. 138). Nesta perspectiva, o objetivo é entender a ciência a partir da atividade humana, como uma das tentativas de explicar a realidade que se encontra intrínseca nas relações sócio-históricas do sujeito.

A partir dessa perspectiva, a ciência procura estabelecer um diálogo com a realidade sendo influenciada e influenciando na maneira de pensar e agir em sociedade. Mesmo teorias que buscam sustentar a chamada neutralidade científica jamais conseguiram tal feito, pois “à medida que as ciências se configuram como atividade humana, tanto os processos, quanto os resultados produzidos por elas serão sempre permeados pelas configurações históricas e sociais-naturais” (RUBIN, 2011, p. 32). Assim, tanto os métodos quanto a ciência não permanecem inalterados e não possuem uma única forma, pois refletem o momento em que as condições sócio-históricas foram elaboradas.

De acordo com as situações em que a humanidade vive e tem interesse de conhecer um determinado objeto, estas originam determinados tipos de métodos que se aplicam durante a investigação de uma pesquisa. De acordo com Vieira Pinto (1979, p. 43), “o método torna-se definido como conceito em virtude da situação objetiva da qual “os métodos” vão surgindo no desenrolar do processo histórico de investigação racional da natureza e do pensamento por ele próprio”.

Toda pesquisa científica exige do pesquisador um método que é entendido como meio pelo qual se chega aos resultados. “É um procedimento regular, explícito e passível de ser repetido para conseguir-se alguma coisa, seja material ou conceitual” (BUNGE, 1980, p. 19). Para fazer-se ciência é necessário um método, por isso Vieira Pinto (1979, p. 30) define ciência como:

[...] a investigação metódica, organizada, da realidade, para descobrir a essência dos seres e dos fenômenos e as leis que os regem com o fim de aproveitar as propriedades das coisas e dos processos naturais em benefício do homem.

Nessa perspectiva, ciência e método caminham juntos. O método é compreendido como “caminho ou maneira para chegar a determinado fim ou objetivo (...) e a metodologia são os procedimentos e regras utilizadas para chegar a um objetivo” (RICHARDSON, 2008, p. 22).

O saber produzido pela consciência do pesquisador é modelado no decorrer da pesquisa, passando de um conhecimento desconhecido para um conhecido. Vieira Pinto (1979, p. 28) afirma que a autoconsciência é direcionada pelo método:

A descoberta de si como fonte e executora do método de descobrir o desconhecimento da realidade objetiva constitui a forma mais perfeita da realização da consciência, pois, revela como simultânea unidade do pensar o ser existente independente dela e do pensar a si mesma como o centro do qual a ação inteligível capaz de refletir o seu objetivo.

Assim, o recorte da realidade acaba sendo tomado como equivalente ao todo. Vieira Pinto (1979) ainda ressalta que o “conceito de totalidade assume importância primordial porque, embora o todo se constitua a partir dos elementos, estes só se explicam e se tornam possíveis pela precedência da totalidade, que dá origem a cada novo ato de pesquisa” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 14). Sendo assim, é necessário tanto compreender o recorte da realidade estudada como também não deixar à margem a compreensão da totalidade da qual se faz parte.

Compreende-se que o método deve estar aliado ao objeto de estudo. O método utilizado nesta pesquisa foi à abordagem qualitativa que de acordo com Minayo (2000, p. 22):

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Na perspectiva de Richardson (2008) “a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”. Em razão disso, justificou-se utilizar a pesquisa qualitativa pelo fato de estar pesquisando concepções de interdisciplinaridade presentes no Programa Ensino Médio Inovador, uma vez que esta abordagem possibilitou compreender a trajetória de construção da Proposta, assim como as diferentes percepções colocadas frente ao processo ensino-aprendizagem multi e interdisciplinar do Programa.

Diante dos objetivos propostos nesta pesquisa, o primeiro recurso metodológico utilizado foi a fase exploratória, e esta mostrou-se de extrema importância, pois permitiu compreender melhor o universo pesquisado. O processo que inicia com um problema e que termina com o produto originando novos questionamentos é a chamada fase exploratória da pesquisa. De acordo com Minayo (2000, p. 26), é o “tempo dedicado a interrogar-nos preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo”. Geralmente a fase exploratória constitui a primeira etapa do objeto de investigação do pesquisador.

A **1ª etapa da pesquisa – a fase exploratória** ocorreu entre os meses de março a setembro de 2014. Neste período foi possível traçar a problemática e os objetivos da pesquisa. Nesta fase com apoio dos autores trabalhados nas disciplinas obrigatórias e eletivas do Programa, no primeiro e segundo semestre de 2014, foi possível construir o embasamento teórico utilizado nessa pesquisa. Além disso, com a qualificação do projeto no mês de março de 2015, o foco da pesquisa, por sugestão da banca, foi delimitado à origem e percurso do Programa Ensino Médio Inovador, bem como às concepções de interdisciplinaridade presentes na Proposta. Diferentemente do que estava sendo proposto no projeto de qualificação, que compreendia investigar as ressignificações da Proposta do Programa Ensino Médio Inovador nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Assim, esta pesquisa caracteriza-se pelo caráter qualitativo, exploratório-descritivo, com foco na pesquisa documental, a partir da exploração de concepções de interdisciplinaridade presentes no Programa Ensino Médio Inovador.

Em se tratando de pesquisa exploratória, Gil (2010, p. 27) afirma que estas têm como principal finalidade “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Geralmente, as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa do objeto de investigação do pesquisador sendo tão importante na compreensão do universo pesquisado.

Juntamente com as pesquisas exploratórias, está a pesquisa descritiva, muito utilizada por pesquisadores que se preocupam com a prática social. As pesquisas de caráter descritivo têm como objetivo “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2010, p. 28). Nesta pesquisa, a descrição foi estabelecida por meio da compreensão da trajetória de construção da Proposta do Programa Ensino Médio Inovador através de seus documentos orientadores que datam 2009, 2011, 2013 e o último publicado no ano de 2014.

Além da pesquisa descritiva, esta investigação utilizou-se da pesquisa documental. Gil (2010, p. 51) afirma que a pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. No que tange a pesquisa documental, esta envolveu a análise de sete documentos que compõe a trajetória de construção do Programa Ensino Médio Inovador, listados a seguir:

1. Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009a);
2. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio – Parecer CNE N.11 (BRASIL, 2009b);
3. Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador – 2009 (BRASIL, 2009c);
4. Portaria 971 – Institui o Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009d);
5. Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador – 2011 (BRASIL, 2011);
6. Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador – 2013 (BRASIL, 2013a);

7. Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador – 2014 (BRASIL, 2014).

A seleção dos documentos compôs a **2ª etapa da pesquisa – a Coleta de Dados**. Estes foram retirados da página da *web* do Ministério da Educação e de plataformas do Governo Federal com o intuito de compreender a trajetória do Programa e legislações da etapa final da Educação Básica.

Ainda na coleta de dados da pesquisa, foi realizada uma entrevista semiestruturada [APÊNDICE I] com uma professora da Universidade Estadual de Londrina – UEL, cuja trajetória profissional dentro do Ministério da Educação nos anos de 2011 a 2014, nos permitiu compreender um pouco mais sobre o processo de construção e elaboração da Proposta do Programa Ensino Médio Inovador. A entrevista com a professora foi agendada por contato telefônico e ocorreu via *Skype* no dia 24 de outubro de 2015, e cujo termo de consentimento está anexado nos apêndices dessa dissertação [APÊNDICE II].

Antes dessa entrevista estabeleceu-se contato com o Coordenador Geral do Ensino Médio no Ministério da Educação visando à busca de informações sobre a gênese e trajetória do Programa. Pelo fato do Coordenador ter sido nomeado depois da construção da Proposta fomos encaminhadas a outra profissional que trabalha na sua equipe há mais tempo. O contato foi realizado somente por telefone, pelo fato da profissional não se sentir em condições de contribuir com a pesquisa. Entretanto, foi possível compreender que, naquele momento, todos os documentos que compõe a trajetória do Programa já haviam sido acessados. Houve a indicação de apenas dois Relatórios elaborados pela Universidade Federal do Paraná - UFPR que avaliaram a implementação do ProEMI em alguns estados do Brasil (BRASIL, 2013b – BRASIL, 2015a).

Frente aos objetivos aqui traçados, julgou-se necessário o contato com algum profissional que tivesse participado da elaboração do Programa. Entre inúmeros contatos e por indicação de uma ex-conselheira do Conselho Nacional de Educação - CNE, que estava no momento do processo de votação do Programa, chegamos a uma professora da UEL que participou da construção do processo e se dispôs à entrevista.

Mesmo entendendo o caráter restrito de fazer a entrevista com uma única pessoa, o objetivo neste processo foi de buscar um resgate de aspectos históricos

para a compreensão do processo de construção do ProEMI que os documentos orientadores não esclarecem de forma explícita. Os diferentes contatos com os profissionais que neste momento encontram-se à frente da Secretaria de Educação Básica do MEC não puderam esclarecer. Dessa forma, os excertos trazidos à pesquisa pela fala da professora entrevistada ilustram alguns dos questionamentos referentes ao processo de construção do Programa Ensino Médio Inovador e foi elucidativo para os objetivos aqui propostos.

Em se tratando de entrevista Minayo (2000, p. 99) argumenta que esta deve “orientar uma conversa com finalidade, deve ser o facilitador de abertura, de aplicação e de aprofundamento da comunicação”. Ou seja, a entrevista pode possibilitar que informações não explícitas por outros instrumentos tornem mais claras concepções e informações oriundas do entrevistado no decorrer da entrevista. E no caso desta pesquisa o objetivo era explicitar-compreender ainda mais os documentos analisados e o processo de construção do Programa.

Assim, a entrevista foi dividida em três blocos com o objetivo de:

- No primeiro bloco Origens do ProEMI: compreender o contexto de surgimento e de elaboração da Proposta do Programa;
- No segundo bloco Tensionamento: racionalidade técnico-instrumental: identificar as principais mudanças e práticas esperadas pela Proposta;
- E no terceiro bloco Concepções do Programa: analisar as características, definição do Programa e o processo ensino-aprendizagem a partir da perspectiva interdisciplinar.

A **3ª etapa desta pesquisa correspondeu a Análise dos Dados** a partir de princípios da análise de conteúdo Proposta por Bardin (1979, p. 45) que consiste em “uma operação, ou conjunto de operações, visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Os objetivos na análise dos dados variam de acordo com a análise e o direcionamento que as técnicas de apreciação são utilizadas.

Bardin (1979, p. 37) afirma que “as fases da análise de conteúdo organizam-se cronologicamente em: a pré-análise, a análise do material, e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. Ou seja, as fases de análise do conteúdo começam, na organização das ideias, passado pela análise do material até chegar à interpretação dos resultados obtidos através dessa análise.

A pré-análise como o próprio nome diz, é a etapa da organização das ideias, que permite que o pesquisador substitua ou introduza novos elementos na explicação do fenômeno estudado. Esta fase ocorreu em março de 2014, foi uma das mais importantes da pesquisa, na qual foi delimitado o tema e os objetivos da pesquisa.

Na segunda etapa, a chamada análise do material é a etapa que se faz a análise dos conteúdos investigados na primeira etapa. É a fase mais longa e árdua, basicamente é o estudo do todo, codificado pela análise de suas partes. E por fim, a última etapa, tratamento dos resultados, é a etapa que a codificação da análise dos dados é transformada em unidades ou categorias que permitem uma representação do conteúdo investigado, interpretado pelo todo do texto (BARDIN, 1979, p. 37).

Nesta etapa, foram feitas leituras na íntegra de todos os sete documentos orientadores que compõe a trajetória do ProEMI com o intuito de separar os dados em quadros analíticos e categorias *a priori*. A análise de conteúdo permite construir categorias² analíticas para a interpretação dos dados obtidos.

Bardin (1979) sugere que as categorias possam ser estabelecidas *a priori* ou por reagrupamentos progressivos. *A priori* cinco categorias foram estabelecidas para elaboração dos quadros: **I) identificação do ProEMI, II) Origens do ProEMI, III) Ensino Médio, IV) Tensionamento: racionalidade técnico-instrumental e V) concepções de interdisciplinaridade.**

O primeiro momento de análise desses documentos consistiu na organização dos dados em cinco quadros para identificação das categorias definidas como secundárias, ou seja, categorias que emergiram no decorrer da investigação. Tais categorias são definidas por Franco e Wittmann (1998) como categorias substantivas, aquelas que são identificadas no decorrer da pesquisa frente à percepção das convergências temáticas decorrentes do movimento analítico.

Dessa maneira, ficou perceptível que quando falamos em construção do Programa Ensino Médio Inovador três categorias aparecem com mais ênfase: **Inovações Pedagógicas, Organização Curricular e Qualidade de Ensino** e no que tange às Concepções de Interdisciplinaridade também três categorias aparecem

² (...) refere-se a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns que se relacionam entre si" (MINAYO, 1992, p.70).

com maior destaque, que foram: **Diálogo entre os componentes curriculares, articulação de conhecimento e o protagonismo dos estudantes do EM.**

Assim, o quadro (01) abaixo identifica as categorias analíticas presentes na construção do ProEMI e nas concepções de interdisciplinaridade presentes no Programa.

Quadro (01): Categorias Analíticas

CATEGORIAS ANALÍTICAS	
CONSTRUÇÃO DO PROEMI	CONCEPÇÕES DE INTERDISCIPLINARIDADE
1. Inovações Pedagógicas	1. Diálogo entre os componentes curriculares
2. Organização Curricular	2. Articulação de conhecimentos
3. Qualidade de Ensino	3. Protagonismo dos estudantes do EM

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Na análise de conteúdo foi possível perceber na construção do ProEMI três categorias: I) inovações pedagógicas, tendo foco para análise as inovações curriculares esperadas pelo Programa; II) organização curricular, configurou-se pela identificação do novo currículo para o Ensino Médio e a III) qualidade de ensino, deu-se a partir das informações dos documentos norteadores do Programa como ações e práticas na melhoria dessa etapa.

As análises permitiram perceber em relação às concepções de interdisciplinaridade presentes no Programa, também três categorias: I) diálogo entre os componentes curriculares; II) articulação de conhecimentos e III) protagonismo dos estudantes do EM, construídas a partir das análises dos documentos orientadores do Programa que orientam para o diálogo entre as disciplinas, a articulação de conhecimentos e para o protagonismo dos estudantes na sociedade em que vivem.

O processo de análise dos dados incluiu a extração de excertos dos documentos bem como a fala da professora entrevistada ao texto, no diálogo com os autores que subsidiaram as análises.

De acordo com Minayo (2004, p. 203), “do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo parte de uma literatura de primeiro plano para atingir um nível mais aprofundado: aquele que ultrapassa os significados manifestos”. É neste

espaço que se situa a riqueza da análise qualitativa dos dados. Assim, a análise de conteúdo utilizada como uma técnica de análise de dados requer tempo, planejamento e dedicação do pesquisador, para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados ao término da investigação.

Por fim, a **4ª e última etapa desta pesquisa** contemplou a construção e estruturação da dissertação, no plano da organização do texto como um todo, conforme as escolhas que se impuseram no decorrer da pesquisa, de modo organizado e esclarecido a justificativa da escolha destas.

3. ENSINO MÉDIO NO BRASIL: um processo em construção

O objetivo deste capítulo é construir elementos teóricos de modo a compreender a trajetória de consolidação do Ensino Médio no Brasil, bem como o contexto de inserção da Proposta do Programa Ensino Médio Inovador. Busca-se em um primeiro momento olhar para o Ensino Médio desde a sua chegada ao Brasil até os dias atuais; em um segundo momento o objetivo é compreender o processo de construção do ProEMI por meio de seus documentos orientadores; e em um terceiro momento busca-se elencar os principais aspectos observados durante a análise da construção da Proposta do Programa Ensino Médio Inovador.

3.1 Um olhar histórico no Ensino Médio

O Ensino Médio no Brasil inicia por meio da vinda dos jesuítas, ainda no período colonial, que compreende o século XVI até o século XVIII, uma vez que nesse período a escolarização estava muito ligada aos costumes religiosos, em especial ao catolicismo. De acordo com Queiroz *et. al.* (2008, p. 2), “esta ligação com a religião, dava ao ensino um caráter mnemônico e repetitivo, bem como a rigidez disciplinar e favorecida ao ensino de disciplinas voltadas à ética religiosa”. Nesse contexto, o modelo de educação brasileiro ligado à religião era visto como um mecanismo de reprodução social, uma vez que somente uma pequena parte da população pertencente à elite tinha acesso ao sistema.

Até 1759 o ensino brasileiro ligava-se aos jesuítas, porém a partir deste mesmo ano, o modelo de ensino oferecido já não atendia aos interesses econômicos da metrópole. Foi então que o marquês de Pombal os expulsou das colônias de Portugal, e ordenou que fechassem todas as escolas que ofereciam o ensino jesuítico.

De acordo com Saviani (2002, p. 187), foi por meio do Alvará de 28 de junho de 1759 que “determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas, introduzindo-se, posteriormente, as “aulas régias” a serem mantidas pela Coroa”. As aulas régias eram ministradas por professores indicados que serviam aos interesses políticos do período, todavia, esses professores possuíam cargos vitalícios e reproduziam os métodos já utilizados pelos jesuítas, uma vez que foram formados nesse sistema.

Ainda no século XVIII, as responsabilidades do ensino foram divididas conforme a função de cada órgão, sendo: as províncias atuais Estados, responsáveis por oferecer o ensino primário e secundário e, a Corte, por oferecer o ensino superior (SAVIANI, 2002).

Com a proclamação de independência política em 1822, o Brasil constituiu-se como um Estado Nacional que adota o regime monárquico sob o nome de “Império do Brasil”. A partir da proclamação e aprovação do Ato Adicional a Constituição do Império, o governo central deixou de cuidar das escolas primárias e secundárias transferindo a incumbência às províncias.

Em razão disso, os debates em torno da importância da educação e da necessidade de organização nacional do sistema somente se intensificaram a partir das duas últimas décadas do Império. De acordo com Saviani (2002, p. 191):

[...] pode-se dizer que a ideia de sistema nacional de ensino se faz presente nos projetos de reforma apresentados desde o final da década de 60 assim como nos textos preparados para o Congresso de Instrução que deveria ser realizado em 1883, mas que, por falta de verbas (o Senado negou a concessão dos recursos) não se realizou.

A proclamação da República em 1889 decretou a separação entre a Igreja e o Estado e a abolição do ensino religioso nas escolas. Porém, nesse período a educação ainda não estava a cargo do Estado Nacional. O ensino primário mantinha-se sob responsabilidade das antigas províncias, agora transformadas em Estados federados (GOMES, 2007).

O período que inicia com a “Revolução de 30” caracterizado como o “despertar da sociedade brasileira”, é marcado por lutas a favor da educação, lideradas por grupos renovadores os chamados “pioneiros”, que defendiam a existência de uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória. Em contrapartida, os “conservadores” defendiam a ideia de uma educação subordinada à doutrina religiosa estabelecendo à família a responsabilidade da educação (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2006).

Foi na década de 1930, que ocorreram mudanças significativas no sistema de educação brasileiro. Uma das mais importantes foi à criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, sob a responsabilidade do ministro Francisco Campos. Segundo Kuenzer (2007), até 1932 a escola organizava-se da seguinte maneira:

[...] ao curso primário havia as alternativas de curso rural e curso profissional, todas com 4 anos de duração; ao curso primário poderiam suceder o curso ginasial, o curso normal antecedido de 3 anos de curso propedêutico. Já ao curso rural sucedia necessariamente o curso básico

agrícola com 2 anos de duração, e ao curso profissional sucedia o curso complementar, também com 2 anos (KUENZER, 2007, p. 11).

Romanelli (1993) ressalta os méritos dessa reforma, como dar organicidade, estabelecer o currículo seriado e manter a frequência dos alunos de forma obrigatória. Entretanto, a reforma Francisco de Campos, apesar de ter organizado o ensino secundário viu-se enfraquecida frente ao crescimento vertiginoso da população nas cidades e também das indústrias. E assim, o caráter incumbido à essa reforma e aos níveis de exigência para ingresso ao ensino secundário tornava esse nível de ensino uma educação para a elite, não favorecendo as demais classes da sociedade.

Nessa mesma década, em 1934, ocorreu o surgimento da universidade brasileira. Apesar da ideia de se criar a universidade no Brasil já estivesse presente durante a Colônia, é somente depois da Independência que adquire maior força. Bontempi (2001) observava na universidade um meio de diluir os antagonismos sociais, afirmando que:

[...] sendo a educação pública, o caráter democrático do processo de recrutamento das futuras elites estaria como que automaticamente assegurado. Não havia mais a constante reprodução das oligarquias porque, por meio da educação universitária, a barreira das classes seria vencida, qualquer um podendo ascender à condição de membro da elite pela demonstração do mérito. (...) Vistas às coisas desta maneira, a universidade cumpre função política em dois níveis: permite a compatibilização entre elite e democracia; e recruta, na totalidade do espectro social, para formá-los segundo os mais afinados padrões de saber e discernimento, os futuros membros da elite dirigente (BONTEMPI, 2001, p. 32).

Na década de 1940, com o Decreto nº3 19.890 complementado pelo Decreto/Lei nº4. 244 de abril de 1942 (BRASIL, 1942) foi criada a Lei Orgânica do Ensino Secundário que perdurou até 1971. Esse decreto dividia o ensino primário do ensino secundário no qual estabelecia que:

[...] o ensino primário era compreendido por quatro anos, já o ensino secundário possuía duração de sete anos, dividido em ginásio, com quatro anos de duração, e colegial, com três anos. Para o ingresso no ensino secundário, ginásio, era necessário à aprovação em um exame de admissão (QUEIROZ *et al.*, 2008, p. 3).

Ainda na década de 1940 com a lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) a estrutura foi modificada, o ginásio e o primário foram unificados dando origem ao primeiro grau com oito anos de duração, e o que antes era chamado de colegial, transformou-se em segundo grau com duração de três anos. Outro aspecto a ser ressaltado na década de 1940 foi a Lei Orgânica do Ensino Industrial criando um

“sistema de ensino profissional para a indústria, com a finalidade de atender à demanda por mão-de-obra qualificada” (NASCIMENTO, 2009, p. 82), e sendo assim, um ensino secundário direcionado a preparar os indivíduos que conduzem a sociedade e o profissional, formando mão de obra para atender aos interesses produtivos.

Na década de 1960, o governo promulgou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 4.024/61 - (BRASIL, 1961), da qual o Ensino Médio passava a articular do ensino regular ao técnico. Com a promulgação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ensino passou a misturar conhecimentos humanísticos clássicos e os saberes profissionalizantes. No entanto, com a promulgação da Lei, a dualidade estrutural entre o conhecimento intelectual e o trabalho manual, ainda permanecia no sistema educacional, e dessa maneira, formando profissionais para manter a elite e outros para serem os futuros trabalhadores do país.

Pela primeira vez o ensino profissional foi integrado ao sistema de ensino regular estabelecendo pela equivalência entre os cursos, apesar de não superar a dualidade estrutural existente desde os primórdios da educação brasileira. Dessa forma, compreende-se que a política educacional do governo militar para o Ensino Médio possuía uma visão utilitarista por meio da qual pretendia estabelecer uma relação direta entre o sistema educacional subordinado à produção, atribuindo à educação a função de qualificar o indivíduo para o mercado de trabalho.

A partir da década de 1970, com a intensificação da industrialização, seguindo o modelo fordista/taylorista de fragmentação de tarefas durante o processo de produção, novas mudanças ocorrem no âmbito educacional. Uma delas foi à modificação da organização de ensino, que com a promulgação da lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), a configuração do ensino passa a ter 1º e 2º graus, sendo obrigatório o ensino profissional de segundo grau. Kuenzer (2007) salienta que a escola assumiu a seguinte estrutura: ensino de primeiro grau, ensino de segundo grau propedêutico ou o ensino técnico para as massas e, por fim, ensino superior para a elite mantendo a dualidade no ensino.

A criação de um sistema único de ensino para o Ensino Médio em substituição ao propedêutico e profissionalizante, no qual todos os membros da sociedade eram obrigados a passar por meio da qualificação dada pela escola ao

mercado de trabalho, estabelecia uma reforma cujo princípio era democrático, independente da classe ao qual o sujeito pertencia.

Frigotto (2007, p. 1135) afirma que “a educação básica (fundamental e média), pública, laica, universal, unitária e tecnológica, nunca se colocou como necessidade e sim como algo a conter para a classe dominante brasileira”. A formação técnico-profissional voltada para a maioria dos trabalhadores possuía como finalidade prepará-los para o trabalho complexo do qual efetiva um maior valor e aumenta a competição capitalista.

Segundo Cunha (1977), houve resistências da burocracia educacional à implantação da Lei 5.692/71, por não considerar a falta de recursos humanos e materiais das escolas. As dificuldades encontradas para a implantação do ensino profissionalizante no Ensino Médio (2º Grau) foram contornadas pelo Parecer nº 45/72 que estabelecia a dualidade da educação geral e da formação profissional. O 2º grau passou a oferecer “[...] uma formação mais abrangente, possibilitando uma visão ampla do mundo e uma adaptação mais fácil às mudanças ocorridas no âmbito do trabalho, através do domínio das bases científicas de uma profissão” (KEUNZER, 1997, p. 19).

Nesse sistema, Kuenzer (2001) ainda salienta que a educação opera de acordo com a ciência positivista, que não visa um efetivo domínio intelectual e prático no campo do conhecimento. Ao contrário, a educação positivista possui uma tendência conservadora que centrada unicamente na racionalidade técnica e na racionalidade formal, visa à qualificação numa área específica seguindo um modelo curricular que esfacela o pensamento e a ação do sujeito perante a sociedade.

A década de 1980 é marcada pelo fim da escola única por meio da promulgação da Lei 7.044/82 (BRASIL, 1982), e conseqüentemente a permanência do ensino dual, que oferece uma formação frágil à classe trabalhadora, em contrapartida a formação para a cultura e para o conhecimento científico é ofertada à elite da sociedade.

Com o fim da década de 1980 e início da década de 1990 novas mudanças marcaram o cenário da educação brasileira. Uma delas é a luta da população pela promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que viesse a atender a um modelo mais igualitário e democrático de ensino. De acordo com Batista (2012, p. 21) “em meio à crise de superprodução, o modelo fordista-

taylorista esgota-se como modelo produtivo, gerando a necessidade de reorganizar a estrutura societária”.

Assim, em dezembro de 1996, foi aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional após quase dez anos em tramitação no Congresso Nacional. Com a nova LDB a educação ficou assim dividida: ensino básico (antiga pré-escola), fundamental (1ª a 8ª séries), médio (antigo segundo grau), profissionalizante e superior. Em 1997, o Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997) modificou significativamente a finalidade da formação profissional no país.

Na LDB aprovada e no Decreto nº 2.208/97 – que reorganiza o Ensino Médio e tecnológico (também por medida de força) –, novos conceitos de descentralização, autonomia e participação da comunidade escolar, em especial, nos Conselhos em seus diferentes níveis, fundamentam o novo papel reservado para a escola e a educação (ARELARO, 2000, p. 106).

A reforma do Ensino Médio, a partir da LDB de 1996, propunha uma nova modificação curricular incluindo competências básicas, conteúdos e formas de tratamento da teoria coerentes com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, e também de interdisciplinaridade e contextualização, adotados como estruturadores para o currículo do Ensino Médio. Os cursos técnicos profissionais foram desvinculados do nível médio para serem oferecidos concomitante ou sequencialmente ao Ensino Médio.

Com a nova LDB, também determinou-se a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), distinguindo os parâmetros para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, e orientando a prática pedagógica dos professores em sala de aula. De acordo com (INEP/2014) os PCN “traçam um novo perfil para o currículo; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender”, formando sujeitos críticos para intervir e modificar o meio em que estão inseridos.

A partir de 2006, com o objetivo de aumentar o tempo dos estudantes na escola e a qualidade de ensino, foi sancionada a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006) que regulamenta o ensino fundamental de nove anos. Com a aprovação dessa lei a nomenclatura da organização do ensino passou a denominar: educação infantil – creche até três anos de idade; pré-escola quatro a cinco anos; anos iniciais do ensino fundamental seis a dez anos e anos finais do ensino fundamental 11 a 14 anos. Com a aprovação da lei dos nove anos para o ensino fundamental, houve

também a alteração da redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Nessa perspectiva, Kuenzer (2000, p. 13) observa que:

[...] a história do Ensino Médio no Brasil revela as dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo, refletem a correlação de funções dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas.

O que se pode perceber é que a construção de um currículo que venha a atender e melhorar a Educação Básica de nível médio no Brasil iniciou desde o surgimento do Ensino Médio com a vinda dos jesuítas, ainda no período colonial, e hoje, passa por uma nova estruturação em sua base.

Nota-se que em muitos momentos da trajetória desta etapa da Educação Básica, o Ensino Médio está ligado à formação para atender as necessidades do tempo histórico que a sociedade vive no determinado momento, como por exemplo, a formação para atender as demandas do mercado de trabalho, ou até mesmo para manter a elite da sociedade. Atualmente, percebe-se que o currículo do Ensino Médio vem sendo modificado em razão do período em que a sociedade contemporânea está vivendo, exigindo que seja mais atrativo dinâmico e que as disciplinas conversem entre si, possibilitando formar alunos mais interessados, críticos, e capazes de modificarem o meio em que vivem.

Os desafios colocados na contemporaneidade nos mostram que o Ensino Médio precisa ser debatido e reformulado, uma vez que os alunos, a realidade e o próprio processo ensino-aprendizagem estão a todo o momento dialogando entre si. Sendo assim, as disciplinas e o próprio currículo escolar do Ensino Médio deveriam estar interligados adequando-os as necessidades da sociedade e identificando o Ensino Médio como etapa final dos estudos na Educação Básica.

Portanto, as diferentes trajetórias de construção e consolidação do Ensino Médio no Brasil mostram-nos suas raízes firmadas com a chegada dos jesuítas no período colonial, posteriormente a divisão da Educação Básica em fundamental e médio, a construção da primeira lei de Diretrizes e Bases e hoje, a Educação Básica vive uma nova transformação no currículo do Ensino Médio, com o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

3.2 Programa Ensino Médio Inovador: trajetória da Política Pública

O Ensino Médio no Brasil que está situado entre o término dos estudos na Educação Básica e ingresso no Ensino Superior vêm sendo discutido por meio das políticas públicas, principalmente no que se refere ao seu papel de origem, histórico na sociedade, suas características e contribuições para o desenvolvimento dos estudantes nesta etapa do ensino. As transformações sociais e políticas ao longo da história tornaram as reformas no âmbito educacional necessárias, pois configuravam o reflexo, as necessidades e as ideologias da sociedade de um determinado tempo.

Atualmente, o sistema brasileiro de educação passa por significativas mudanças dentre elas pode-se destacar, o aumento da carga horária e da permanência do jovem na escola, a mudança da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) integrando as disciplinas por áreas do conhecimento, como também a reestruturação no Ensino Médio adequando-o aos novos desafios colocados posteriores à universalização da escola.

É justamente nesse processo de debater as questões da modernidade que nasce o Programa Ensino Médio Inovador, exatamente porque o Ensino Médio até hoje busca criar uma identidade para essa etapa, consolidando-se entre o término da Educação Básica e ingresso no Ensino Superior ou mercado de trabalho. E frente a essa busca de consolidar-se intermediário entre essas etapas de ensino do sujeito, o Ensino Médio apresenta-se em crise de seus objetivos, diante de um modelo de desenvolvimento de ciência focado na especialização de cada campo do conhecimento e que hoje necessita ser discutido, a partir dos diferentes olhares disciplinares.

O Documento Ensino Médio Inovador, elaborado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) publicado em abril de 2009, afirma que essa etapa da Educação Básica tem se organizado, ao longo da história da educação brasileira, como o nível de maior complexidade na estruturação de políticas públicas. E é nesse contexto de Proposta de mudança do currículo escolar e melhoria da qualidade do nível médio, que surge o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI (BRASIL, 2009b).

Compreendendo o Ensino Médio como etapa complexa para a formulação de políticas públicas que visem atender aos sujeitos envolvidos nesse processo, foi elaborada uma Proposta de recomendações com o intuito de promover mudanças

curriculares, a partir de um grupo de trabalho formado exclusivamente para atuar no Ensino Médio. Tais recomendações foram encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e consistiam em diversos modelos de organização curricular, dentre os quais cabe destacar:

[...] a flexibilidade curricular visando ao atendimento da pluralidade de interesses dos estudantes; a inclusão de componentes curriculares obrigatórios e variáveis; a diversidade de tempos e situações curriculares; as atividades de interação com as comunidades; e a interdisciplinaridade realizada nas dimensões estruturantes do currículo – trabalho, ciência, tecnologia e cultura (RAMOS, 2011, p. 778).

Foi então que em 27 de abril de 2009, a Secretaria de Educação Básica juntamente com a Coordenação Geral do Ensino Médio, divulgaram o primeiro documento intitulado “Ensino Médio Inovador”, com o objetivo de propor um Programa para promover inovações pedagógicas nas escolas públicas fomentando mudanças de organização curricular, e de singularidade dos sujeitos envolvidos no processo.

Tal documento ressaltava que o Programa buscava contribuir “para o enfrentamento da tensão dialética entre pensamento científico e pensamento técnico; entre trabalho intelectual e trabalho manual na busca de outras relações entre teoria e prática, visando instaurar outros modos de organização e delimitação dos conhecimentos” (BRASIL, 2009a, p. 14). Percebe-se que o Programa pode ser mais um elemento que ajude a tensionar o modelo de produção de conhecimento formal por meio do diálogo com diferentes conhecimentos, pois se propõe a trabalhar a partir de quatro eixos estruturantes do Ensino Médio: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Com base no documento “Ensino Médio Inovador - 2009” foi elaborado um Parecer CNE-11/2009, pela câmara da Educação Básica, na qual analisou o mérito da Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Esta foi aprovada pela câmara em 29 de junho de 2009, e demonstrou o interesse que vem sendo dado “a pontos sensíveis que aguardavam novos encaminhamentos e soluções, pois o Ensino Médio apresenta deficiências crônicas que vêm sendo desnudadas de forma contundente, pelos últimos resultados do SAEB, do ENEM e da PISA” (BRASIL, 2009b, p. 7) e que refletem na produção em sala de aula.

Outra característica do Parecer é o destaque a dois pontos que ganharam maior repercussão com a Proposta do Programa. Um no que se refere à organização do ensino baseada na perspectiva interdisciplinar, “com atividades

integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio” (BRASIL, 2009b, p. 8). Ao falar da mudança curricular, propõe-se trabalhar com as áreas do conhecimento, e não com as disciplinas formalmente estabelecidas pelo ensino tradicional. Surge então a crítica pelo fim das disciplinas, no entanto, o Parecer afirma que trabalhar de maneira interdisciplinar não exclui as disciplinas ou os saberes produzidos historicamente, “mas, sim, implicam o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade” (BRASIL, 2009b, p. 8).

Outro aspecto diz respeito ao aumento da carga horária dos alunos na escola com o Programa, permitindo que estes “construam e percorram itinerários formativos de seu maior interesse e que possam responder mais proximamente à diversidade de seus anseios, condições e projetos de vida” (BRASIL, 2009b). O aumento do tempo do aluno na escola pode possibilitar que este vivencie conteúdos e informações que necessariamente com o Ensino Médio tradicional ele não teria contato, como por exemplo, atividades de iniciação científica, um maior acompanhamento pedagógico do aluno perante os conteúdos de maior dificuldade, além do que, pode possibilitar que o processo ensino-aprendizagem possa ser construído mais próximo da realidade e interesse dos alunos, uma vez que passam a dialogar mais de perto com a equipe pedagógica.

Assim, com as considerações do Parecer CNE nº 11/2009 favoráveis a Proposta do Programa, em setembro de 2009, a fim de efetivar a sua implementação foi (re)elaborado um novo Documento Orientador do ProEMI, no qual se daria início ao processo de implementação do Programa nas escolas do Brasil. Este Documento Orientador indicava a necessidade de políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio, adequadas às perspectivas da sociedade moderna e ao contexto em que a escola está inserida (BRASIL, 2009c).

Foi então que em 13 de outubro de 2009, no Diário Oficial da União nº195, a portaria 971 institui oficialmente no âmbito do Ministério da Educação o Programa Ensino Médio Inovador, “com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de Propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional” (BRASIL, 2009d).

Para Moehlecke, (2012 p. 45) a pretensão do ProEMI visa à promoção do desenvolvimento de “inovações pedagógicas” suscitando mudanças estruturais no currículo escolar reconhecendo a “singularidade dos sujeitos a que atende”. O

processo ensino-aprendizagem torna-se mais atrativo visto que os conteúdos escolares passam a ser assimilados de maneiras diferentes, contextualizando a realidade local do aluno.

O Programa Ensino Médio Inovador têm como estratégia do Governo Federal ampliar o tempo dos alunos na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo assim às necessidades e expectativas dos estudantes do Ensino Médio. O ProEMI traz como foco principal a perspectiva interdisciplinar capaz de integrar quatro eixos norteadores: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. As ações no Programa são elaboradas, a partir de áreas do conhecimento, trabalhando de maneira interdisciplinar, as disciplinas deixam seus espaços disciplinares e passam a agregar-se num bem comum (BRASIL, 2009b).

A Proposta do Programa foi pensada justamente na perspectiva de colocar no centro das ações que envolvem o Ensino Médio, os saberes, os tempos e espaços dos sujeitos envolvidos nesse processo, buscando o acesso e a permanência dos jovens da etapa final da Educação Básica, a fim de melhorar a qualidade do ensino por meio da reestruturação curricular.

A partir do relato da professora entrevistada, percebe-se que o Programa surge em 2009, é institucionalizado em 2010, porém acaba iniciando nas escolas somente no ano de 2011. Percebe-se que o ProEMI surge na realidade “como uma resposta do Ministério da Educação para o trabalho em conjunto com os estados, para dar resposta àquilo que estava colocado naquele momento em relação aos problemas que o Ensino Médio estava enfrentando” (ENTREVISTADA). Ou seja, naquele momento o resultado do IDEB indicava números muito negativos em relação à aprendizagem dos alunos no Ensino Médio e o Programa surge justamente como uma resposta para a resolução de tais problemas.

Nesse contexto, a professora destaca que embora o Programa nasça em 2009, ele na verdade surge por meio de um movimento iniciado no ano de 2003, mais em específico no Seminário organizado pela antiga Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC. Esse seminário teve por objetivo “discutir a realidade do ensino médio brasileiro e novas perspectivas na construção de uma política para esse nível de ensino, cujo resultado foi sistematizado no livro: *Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho*” (BRASIL, 2007, p. 6). De acordo com a entrevistada,

[...] esse seminário ele na verdade recuperou algumas concepções que estavam postas na discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96 que foi às primeiras versões da LDB, que os deputados que foram os relatores das primeiras versões eles na verdade levaram, a primeira versão principalmente ela traz as contribuições de Demerval Saviani em relação ao Ensino Médio que era a discussão da politécnica e que foi uma discussão que na própria constituição nacional em 1988, quando o capítulo educação também passou por essa discussão. Então aquela concepção colocada lá nas primeiras versões da LDB que tinha o Ensino Médio numa perspectiva politécnica, onde as dimensões trabalho, ciência e tecnologia estavam presentes, elas foram recuperadas em 2003 nesse seminário e passou a ser um norteador das políticas e dos Programas que o ministério vinha desenvolvendo em relação ao Ensino Médio (ENTREVISTADA).

“Então é um movimento que foi se constituindo, do qual o Programa Ensino Médio Inovador ele foi uma das ações que foram criadas que culminou nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio” (ENTREVISTADA). No quadro (02) abaixo é possível visualizar a trajetória de construção do Programa por meio de seus documentos oficiais, desde o lançamento do ProEMI em abril de 2009 até o último Documento Orientador publicado em 2014.

Quadro (02) Panorama da trajetória de construção do ProEMI.

Documento	Data de criação/local de divulgação	Objetivo
Ensino Médio Inovador	27 de abril de 2009 – Secretaria de Educação Básica/ Diretoria de concepções e orientações curriculares para a Educação Básica/ Coordenação Geral de Ensino Médio	Propor um Programa para promover inovações pedagógicas nas escolas públicas fomentando mudanças de organização curricular e de singularidade dos sujeitos envolvidos no processo.
Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio – Parecer CNE N.11	30 de junho de 2009 – Parecer CNE/CP N° 11/2009 Conselho Nacional de Educação	Analisar o mérito do ProEMI sintetizando aspectos essenciais da Proposta de experiência curricular inovadora no Ensino Médio
Programa Ensino Médio Inovador – documento orientador 2009	Setembro de 2009 – Secretaria da Educação Básica/Diretoria de concepções e orientações curriculares para a educação básica/ Coordenação geral de Ensino Médio	Informar às Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal sobre a formulação de Propostas compatíveis com as diretrizes do Programa Ensino Médio Inovador
Portaria 971 – Institui o Programa Ensino Médio Inovador	13 de outubro de 2009 – Diário oficial da União nº195	Instituir no âmbito do Ministério da Educação o ProEMI

Programa Ensino Médio Inovador – Documento orientador 2011	Ano de 2011 – Secretaria da Educação Básica/ Diretoria de Currículos e Educação Integral/ Coordenação Geral do Ensino Médio	Orientar os sistemas de ensino e as escolas selecionadas para a formulação de seus Projetos de Redesenho Curricular, considerando as bases legais constituídas pelos Sistemas de Ensino.
Programa Ensino Médio Inovador – Documento orientador 2013	Ano de 2013 – Secretaria da Educação Básica/ Diretoria de Currículos e Educação Integral/ Coordenação Geral do Ensino Médio	Orientar os sistemas de ensino e as escolas selecionadas para a formulação de seus Projetos de Redesenho Curricular, considerando as bases legais constituídas pelos Sistemas de Ensino.
Programa Ensino Médio Inovador – Documento orientador 2014	Ano de 2014 - Secretaria da Educação Básica/ Diretoria de Currículos e Educação Integral/ Coordenação Geral do Ensino Médio	Orientar os sistemas de ensino e as escolas selecionadas para a formulação de seus Projetos de Redesenho Curricular, considerando as bases legais constituídas pelos Sistemas de Ensino.

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

É possível verificar na construção e análise do quadro (02) que desde 2009 o ProEMI passou por modificações que podem ser destacadas por meio de seus Documentos Orientadores, elaborados nos anos de 2009, 2011, 2013 e 2014.

No ano de 2009, percebe-se que a Proposta do Documento Orientador direcionava a organização curricular por meio de Planos de Ação Pedagógicos (PAPs). O PAP compunha um documento que serviria de suporte para a necessidade de ajustes ou de complementos desenvolvidos pelas unidades escolares, pois esse plano seria um “piloto de referência, estabelecendo prioridades para melhoria da qualidade de ensino nas unidades” (BRASIL, 2009c) e posteriormente no Ensino Médio.

O PAP estava organizado em quatro esferas: **Análise situacional** (perfil sobre as unidades escolares de ensino médio); **Plano de Trabalho** (conjunto de ações relevantes ao alcance dos objetivos do Programa); **Planos Pedagógicos** (forma e distribuição dos componentes curriculares) e por fim a **Programação Orçamentária** (compõe o cronograma de ações financiáveis e despesas), e a junção dessas quatro esferas iriam compor a Proposta curricular inovadora que o primeiro documento orientador propunha.

O desenvolvimento da Proposta curricular inovadora indicada no Documento Orientador de 2009 estabelecia linhas de ações que deveriam ser contempladas nos PAPs “possibilitando que as instituições possam apresentar Propostas que contemplem os diversos componentes de intervenção do projeto, como instrumento de garantia de eficácia no alcance das metas Propostas” (BRASIL, 2009c). Essas linhas de ações estavam articuladas em sete eixos que contemplavam: I) o fortalecimento da gestão estadual do Ensino Médio; II) o fortalecimento da gestão escolar; III) melhoria das condições de trabalho docente e formação continuada; IV) participação juvenil; V) apoio às práticas docentes; VI) infraestrutura física e recursos pedagógicos e VII) estudos e pesquisas relativos a juventude.

Dessa maneira, o currículo inovador proposto pelo Documento Orientador de 2009 apontava a nova organização curricular construída a partir de princípios epistemológicos e metodológicos. O PAP iria compor o documento que nortearia a prática pedagógica dos professores em sala de aula, uma vez que as quatro esferas da Proposta inovadora deveriam dialogar entre si, compondo um currículo de forma coletiva e de acordo com o contexto praticado na escola.

Em 2011, o Documento Orientador propõe a organização curricular por meio da elaboração de Projetos de Reestruturação Curricular (PRC) para o currículo do Ensino Médio com a ideia de macrocampos³ (Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica, Cultura Corporal, Cultura e Artes, Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital, Participação Estudantil e Leitura e Letramento). Organizadas a partir de quatro eixos integradores: trabalho, ciência, cultura e a tecnologia. A equipe pedagógica deveria participar da organização da reestruturação do currículo juntamente com um professor intitulado articulador que faria o papel de articular, promover e desenvolver estratégias para a elaboração do PRC.

Além disso, no período de 2011, o Programa Ensino Médio Inovador passa a integrar as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁴ que “prevê

³ O Documento Orientador do ProEMI (2011) define macrocampo como sendo o conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar (BRASIL, 2009a, p. 14).

⁴ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi aprovado pelo Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad em 24 de abril de 2007, com o objetivo de melhorar a Educação no País, em todas as suas etapas, em um prazo de 15 anos.

ações que visem identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a Educação Brasileira, desenvolvidas conjuntamente pela União, estados e municípios” (BRASIL, 2015c), por meio de Programas e Políticas Públicas.

Dessa forma, os Projetos de Reestruturação Curricular anteriormente no Documento Orientador de 2009 denominados PAPs, deveriam atender as seguintes demandas:

- a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa; b) Foco na leitura como elemento de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento; c) Atividades teórico-práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros espaços ou atividades que potencializem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento; d) Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural do estudante; e) Fomento às atividades esportivas e corporais que promovam o desenvolvimento dos estudantes; f) Fomento às atividades que envolvam comunicação e uso de mídias e cultura digital, em todas as áreas do conhecimento; g) Oferta de atividades optativas (de acordo com os macrocampos), que poderão estar estruturadas em disciplinas, ou em outras práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares; h) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas; i) Incorporação das ações ao Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar; j) As escolas integrantes do Programa deverão promover a participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); e k) Elaboração de plano de metas para melhoria do índice escolar (BRASIL, 2011, p. 7-8).

As análises dos documentos orientadores permitiram perceber que os Projetos de Reestruturação Curricular poderão apresentar ações em diferentes formatos aos alunos, como oficinas, projetos interdisciplinares, disciplinas diferenciadas e outras atividades. A construção também acontece de maneira coletiva com a participação da equipe pedagógica e da realidade local da escola, sendo composta pelas seguintes etapas: análise do contexto da unidade escolar, avaliação estratégica, com análise do contexto sociopolítico, articulação com o Projeto Político Pedagógico da escola e com outras instituições, assim como definições de estratégias para acompanhamento das ações Propostas.

No ano de 2013, um novo Documento Orientador do Programa foi publicado, incorporando ao seu discurso as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Nesta nova versão, a estrutura curricular passou a se organizar a partir do Projeto de Redesenho Curricular, na perspectiva de integrar não apenas por meio dos macrocampos (como proposto em 2011), mas também em Áreas do Conhecimento. Além disso, o PRC deveria contemplar o interesse da equipe

pedagógica, dos professores, da comunidade escolar e principalmente dos jovens que compõem a Educação Básica.

Dentro desses macrocampos do conhecimento que o PRC deve contemplar observa-se que a escola deverá ofertar o macrocampo obrigatório (Integração Curricular) e pelo menos três a sua escolha (Leitura e Letramento, Iniciação Científica e pesquisa, Línguas Estrangeiras, Cultura Corporal, Produção e Fruição das Artes, Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias e Participação Estudantil) (BRASIL, 2013a).

A construção de um PRC de forma coletiva e participativa contemplando ações que correspondam à realidade da escola e dos estudantes pode possibilitar um projeto mais solidário e comprometido com o contexto social escolar. Nesse sentido, verifica-se que alguns aspectos devem ser relevantes na construção desse projeto, tais como: análise do contexto escolar; avaliação estratégica; articulação com as ações sistêmicas que compõem a política para o Ensino Médio Integral e com o Projeto Político Pedagógico da escola; articulação com outras Instituições; definição de estratégias para acompanhamento e avaliação das ações e elaboração do PRC para dois anos.

Já no ano de 2014, uma nova versão do Documento Orientador do ProEMI (em vigor até o momento) é publicada, porém esta com poucas mudanças em relação a versão 2013. É possível notar que a estrutura curricular continua sendo orientada para a construção do Projeto de Redesenho Curricular integrando macrocampos e áreas do conhecimento. Porém, nesta versão de 2014, o documento orienta que a escola deverá contemplar três macrocampos obrigatórios, sendo Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, ciências Humanas e Ciências da Natureza), Iniciação Científica e Pesquisa e Leitura e Letramento; e pelo menos mais dois macrocampos a sua escolha (Línguas Estrangeiras, Cultura Corporal, Produção e Fruição das Artes, Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias e Participação Estudantil), totalizando assim ações em no mínimo cinco macrocampos.

Percebe-se que na trajetória de construção do ProEMI diferentes documentos orientaram a construção do currículo “inovador” ao qual o Programa busca como objetivo, passando por Planos de Ações Pedagógicas, Projeto de Reestruturação Curricular e chegando ao que temos hoje, Projeto de Redesenho Curricular.

As disposições contidas nos Documentos Orientadores dos anos 2009, 2011, 2013 e 2014 explicitam a importância que o Programa Ensino Médio Inovador pretende regulamentar por meio de ações que promovam a melhoria da qualidade da educação, a partir da construção de uma nova identidade para a etapa final da Educação Básica. Além disso, nota-se que promover a participação dos jovens e a inserção destes como agentes modificadores da sociedade permite que os alunos passem a compreender os fenômenos sociais, culturais e que englobam a sua vida como um todo.

Pelo relato da professora entrevistada é possível perceber que num primeiro momento nem todos os estados fizeram adesão ao Programa: “há registros que no início eram 350 escolas, um número muito pequeno em relação ao número de escolas que o Brasil tinha” (ENTREVISTADA). Nota-se também que o Programa surge de maneira tímida em relação à demanda que estava colocada. “Por mais que tenham ocorrido mudanças significativas de 2010 para 2011, principalmente 2012, quando aparecem os macrocampos, a intenção sempre foi de que a escola de forma autônoma pudesse rediscutir o seu currículo” (ENTREVISTADA). E então, o recurso disponibilizado pelo Governo Federal viria para dar materialidade ao currículo que a escola estava propondo.

Outros dois aspectos cabem ser destacados na trajetória de construção do Programa Ensino Médio Inovador. Um diz respeito à parceria privada entre as secretarias do estado da educação de cinco estados: Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará, e Piauí e o Instituto Unibanco por meio do Programa Jovem do Futuro (ProEMI/JF).

A partir do ano de 2012, o Programa Jovem do Futuro passou a articular com o Programa Ensino Médio Inovador, com o intuito de proporcionar uma gestão escolar mais participativa e estruturada promovendo o redesenho curricular, a fim de melhorar a qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos do Ensino Médio.

Em diálogo com a Proposta do ProEMI, o Programa Jovem do Futuro busca estabelecer metodologias de ensino com base nas dificuldades encontradas na prática pedagógica escolar. A partir disso, são elaborados Planos de ações, projetos e trabalhos de forma interdisciplinar, com vistas a corrigir as dificuldades e fragilidades encontradas, articulando todos os participantes da comunidade escolar e potencializando ações positivas nas escolas.

Embora essa parceria ocorra somente com cinco estados brasileiros, de acordo com a entrevistada:

[...] não é uma parceria público-privada. Do governo do estado não, porque ele não passa recurso. Agora o estado, eles passam a responsabilidade da gestão em relação ao Programa, não só ao Programa na verdade eles utilizam o Programa a escola acaba utilizando o recurso para o ensino médio inovador a partir da perspectiva que o instituto Unibanco vem trabalhando com os estados (ENTREVISTADA).

A entrevistada ainda salienta que foi elaborado um termo de compromisso por parte do Ministério da Educação dizendo que iria acompanhar o trabalho desenvolvido pelo Instituto Unibanco (Programa Jovem do Futuro) nesses cinco estados:

[...] basicamente o que o instituto Unibanco faz? Ele faz formação de professores e de gestão e isso é muito grave porque o estado passa a responsabilidade para o instituto Unibanco de fazer todo o processo de gestão da escola, com premiações com tudo que você possa imaginar em relação ao que o setor empresarial pensa em relação a educação. A questão da meritocracia, da premiação, dos melhores é muito grave porque o estado se desobriga do seu papel de fazer a gestão da educação, então nesses estados eles acabam colocando Proemi barra instituto Unibanco ou Jovem do Futuro (ENTREVISTADA).

Nessa perspectiva, o Instituto Unibanco, assim como outras instituições privadas disputam as políticas públicas para o Ensino Médio, muitas vezes com Propostas “mirabolantes, aquilo que o estado quer ouvir de alguém que vai se responsabilizar para resolver o problema que ele tem” (ENTREVISTADA), e os estados como possuem autonomia acabam aceitando essas Propostas, passando toda a responsabilidade do ensino e da formação para esses institutos.

Nota-se que o caminho da privatização por dentro do estado acaba acontecendo muitas vezes porque justamente como os estados possuem autonomia para isso, acabam transmitindo a responsabilidade de administrar e gestar a educação do seu estado a instituições privadas, e na trajetória do Programa Ensino Médio Inovador isso é perceptível nesses cinco estados.

Outro aspecto que compõe a trajetória do Programa diz respeito ao Pacto Nacional para fortalecimento do Ensino Médio que representa uma política para elevar o padrão de qualidade desse nível de ensino brasileiro. Instituído pela Portaria nº 1.140 de 22 de novembro de 2013 do Ministério da Educação, o Pacto juntamente com o MEC e as Secretarias de estado da Educação assumem o compromisso com a valorização da formação continuada dos professores e

coordenadores pedagógicos que trabalham nas escolas de Ensino Médio (BRASIL, 2015b).

As ações do Pacto têm por objetivo, discutir e atualizar as práticas pedagógicas dos docentes de acordo com os preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), aperfeiçoar os profissionais que atuam nesta etapa e colaborar com o redesenho curricular em desenvolvimento nas escolas por meio do ProEMI (BRASIL, 2015b).

De acordo com o relato da professora entrevistada, o PACTO, é composto por 25 ações, nas quais a formação de professores para o Ensino Médio é uma das ações. O excerto abaixo é elucidativo:

[...] então a gente elencou em torno de 25 ações se não me engano, algumas ações que já existiam e outras que não existiam e a tentativa foi de fazer uma articulação disso para transformar numa política. Que passava pelas questões de estrutura da escola, de aquisição de equipamentos, de materiais, de laboratórios, passava pela carreira do professor, pela discussão da carreira do professor, pela valorização do professor, passava pela rediscussão da formação inicial das licenciaturas, passava pela formação continuada que acabou se transformando como se fosse o PACTO em uma ação, mas não é. O PACTO é uma ação, a formação dos professores do ensino médio que vem ocorrendo ela é uma ação dentro do PACTO, mas ela não é o PACTO, o PACTO é maior que isso (ENTREVISTADA).

De acordo com a entrevistada, o PACTO foi bem aceito pelas secretarias de estado da educação e a adesão logo no início foi de 100% das escolas (ENTREVISTADA). É possível verificar que “o PACTO veio para poder dar materialidade ao conjunto de ações que realmente mudassem lá no chão da escola o trabalho e também as próprias secretarias de estado da educação” (ENTREVISTADA).

Assim, nota-se que embora o Programa Ensino Médio Inovador tenha sido desenvolvido no ano de 2009, é somente em 2013 que o Governo lança um Programa para capacitar a atuação dos docentes nas escolas de Ensino Médio. Percebe-se que existe uma parceria privada juntamente com o Instituto Unibanco, porém esta se desenvolve apenas em alguns estados das regiões Centro-Oeste e Nordeste, dos quais repassam ao Instituto Unibanco as responsabilidades de gestão do Ensino Médio, pois cada estado possui autonomia para isso.

Portanto, o Programa Ensino Médio Inovador surge com a perspectiva de direcionar uma nova identidade para a etapa final da Educação Básica, elencando Documentos Orientadores e Planos de ações para uma nova organização curricular

do Ensino Médio. Percebe-se que existe um caminho que parte para a privatização, ou seja, instituições privadas são incumbidas de conduzir a etapa final da Educação Básica, mas também existe um caminho pelo qual o Programa Ensino Médio Inovador perpassa que é justamente de investir numa política pública que busque o diálogo de saberes, e direcione a construção do currículo do Ensino Médio por meio da autonomia e da necessidade na qual a escola está inserida.

3.3 ProEMI: construção da Proposta

Um dos objetivos desta pesquisa consistiu em compreender o processo de construção do Programa Ensino Médio Inovador, uma vez que não foi encontrado nenhum trabalho que discorresse sobre a trajetória dessa política pública. No decorrer da seção, serão apresentadas as análises das categorias mais evidenciadas nos documentos orientadores que compõe a construção do ProEMI, que são: **i) Inovações pedagógicas, II) organização curricular e a III) qualidade de ensino.**

Percebe-se que o Programa nasce com o intuito de melhorar os índices do Ensino Médio, pois o percentual de jovens que estavam fora da faixa etária entre 15 a 17 anos era muito grande. De acordo com a professora entrevistada:

[...] o MEC não impôs um modelo de mudança de currículo, ele fez uma orientação muito bem articulada com as diretrizes curriculares nacionais do ensino médio, que essas sim são orientadoras para todas as redes, para todas as secretarias de educação elas orientam a organização do ensino médio brasileiro, assim como as diretrizes orientam as outras etapas da educação (ENTREVISTADA).

“[...] todas as ações do Ministério da Educação elas são ações indutoras, o Ministério não executa nenhuma ação junto às escolas públicas, tirando a sua rede que é a rede federal, então ele faz induções a partir de recursos” (ENTREVISTADA). Sendo assim, percebe-se que o Programa surge como uma Proposta do Ministério da Educação de melhoria do Ensino Médio no Brasil incumbindo às escolas a função de elaborar seus planos de ações e projetos para adesão ao Programa.

Nota-se que a Proposta de redesenho curricular para o aumento da carga horária, além de assegurar uma melhor compreensão dos conteúdos estudados pode possibilitar que o aluno vivencie práticas diferentes das habituais. Com o apoio do recurso fornecido pelo governo federal, práticas cotidianas como visitas ao laboratório, passeios e atividades extraclasse “podem ter como consequência uma

ressignificação positiva dos tempos e espaços em que as atividades pedagógico-curriculares se realizam” (BRASIL, 2015a, p. 35).

De acordo com a professora entrevistada direcionar o recurso repassado pelo governo federal às escolas, é um exercício difícil,

[...] em que a escola num primeiro momento ela não faz um direcionamento dos recursos para isso, ela quer dar conta das questões mais urgentes para ela até de trocar janela, trocar porta, comprar um ar condicionado, comprar uma mesa, então esse movimento também é um movimento de mudança cultural na escola no sentido de que ela tem autonomia pra definir, mas ela precisa ter clareza do que ela esta definindo a partir de um projeto pedagógico, era uma mudança de currículo que está se propondo e, portanto, os recursos deveriam ser destinados para dar a possibilidade de materializar-se no interior da escola (ENTREVISTADA).

Nessa perspectiva, percebe-se que o recurso que o Programa oferece às escolas que aderem à Proposta, serve para dar instrumentos para aquilo que está proposto no Projeto de Redesenho Curricular. O entendimento de cada escola é bem particular, e muitas vezes as necessidades materiais são colocadas em primeiro lugar, pois a realidade de uma escola para a outra é bem diferente.

No que tange à análise dos documentos orientadores a primeira categoria analítica nascida a *posteriori*, ou seja, a partir dos temas que mais se destacaram na análise das cinco categorias definidas a *priori*, está relacionada ao conceito de inovação curricular muito presente em todos os documentos que compõe o ProEMI e também no próprio nome do Programa: Ensino Médio “Inovador”.

De acordo com o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, o termo inovar corresponde a introduzir novidades; renovar; criar; inventar (FERREIRA, 2008). Dentro do contexto ao qual o Programa insere-se, inovação curricular corresponde a “uma ressignificação dos tempos e espaços pedagógicos e da articulação dos saberes escolares considerando as características e necessidades dos sujeitos (alunos e professores) envolvidos no processo (...)” (BRASIL, 2013b, p. 51).

Cunha (2003, p. 376) define o conceito de inovação relacionado à educação como sendo um:

[...] conceito de caráter histórico social marcado por uma atitude epistemológica do conhecimento para além das regularidades Propostas pela modernidade e caracterizado por experiências que são marcadas por: ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna; gestão participativa, em que os sujeitos do processo inovador sejam os protagonistas da experiência; re-configurações dos saberes anulando ou diminuindo as dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, etc; reorganização da relação teoria/prática rompendo com a dicotomização; e a perspectiva orgânica no

processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida.

É necessário compreender que “se toda a inovação transporta consigo uma intenção de mudança, nem toda mudança introduz necessariamente inovação.” (FERNANDES, 2000, p. 48). Não é necessário o professor render-se ao novo porque é algo diferente, é preciso construir o processo ensino-aprendizagem baseado numa visão sócio-histórica do conhecimento, capaz de conduzir os alunos a refletirem criticamente a sua participação, inserção e mudança na sociedade.

A necessidade de romper com o paradigma da modernidade, “[...] vem mobilizando as reflexões pedagógicas e indicando novas formas de organização dos currículos, de compreensão dos espaços de aprendizagem na sala de aula, [...] nas alterações da relação teoria-prática, do ensino-pesquisa, cultura-ciência, para nomear algumas dimensões fundamentais” (CUNHA, 2005, p. 75).

No ProEMI percebe-se já pela justificativa da Proposta que é um Programa específico para propor inovações curriculares tanto em âmbito nacional quanto estadual, “objetivando o fomento de mudanças que se fazem necessárias na organização curricular do Ensino Médio” (BRASIL, 2009b, p. 3). Nota-se que as inovações curriculares tendem à perspectiva do diálogo com outros projetos e instituições de Ensino Médio, além disso, situam-se em “renovar” e “inovar” as práticas de ensino dos conteúdos referentes à etapa final da Educação Básica.

Nesse sentido, como estratégia do Governo Federal para desenvolver mudanças na organização do ensino, o ProEMI, propõe um redesenho curricular para o Ensino Médio, “ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas” (BRASIL, 2013a, p. 13), a fim de consolidar a identidade do Ensino Médio.

De acordo com o Documento Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009c, p. 4) a identidade do Ensino Médio define-se:

[...] na superação do dualismo entre propedêutico e profissionalizante. Importa, ainda, que se configure um modelo que ganhe identidade unitária para esta etapa da educação básica e que assuma formas diversas e contextualizadas, tendo em vista a realidade brasileira. Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário.

Sendo assim, a inovação curricular Proposta pelo ProEMI consideraria todos os conteúdos necessários ao aprendizado do aluno no Ensino Médio, porém com práticas educacionais diferentes das habituais. Percebe-se que o Programa apresenta em seus documentos orientadores que “o desenvolvimento de novas

experiências curriculares estimula práticas educacionais significativas e permite que a escola estabeleça outras estratégias na formação do cidadão emancipado” (BRASIL, 2009c, p. 13). E, portanto, formando um aluno mais participativo, crítico, e autônomo para atuar e modificar o espaço em que vive.

Lucarelli (2007) ressalta que a perspectiva das inovações pedagógicas está orientada pela ruptura com o processo ensino-aprendizagem habitual, bem como pelo próprio protagonismo do professor ao inovar no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Dessa forma, compreende-se o processo de inovação “da perspectiva da ruptura paradigmática” (ZANCHET e CUNHA, 2007). Ou seja, romper com um paradigma existente no intuito de melhorar as relações didático-pedagógicas em sala de aula.

Falar em inovação curricular pressupõe criar métodos, ideias e estratégias para o melhoramento do processo ensino-aprendizagem. Inovar implica considerar o aluno um sujeito protagonista e ativo, na qual o professor exerce o papel de mediador do conhecimento. Para o professor, inovar é considerar “os novos paradigmas educativos, os quais se encontram alicerçados na capacidade de reflexão, de construção de alternativas que contribuam para solucionar os problemas sociais contemporâneos que tanto afligem a humanidade” (PENSIN e NIKOLAI, 2013, p. 35).

Em relação às inovações pedagógicas, o relatório de Avaliação da implementação do Programa Ensino Médio Inovador nos anos de 2011 a 2014, desenvolvido pela Universidade Federal do Paraná, nos mostra algumas experiências de implementação do Programa nas escolas dos estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Mato Grosso. De acordo com o Relatório no estado do Paraná a inovação curricular vem sendo tratada no Projeto de Redesenho Curricular como “qualquer ação e/ou conteúdo que se diferencie do que é “comum”, clássico e/ou tradicional no/do trabalho pedagógico” (BRASIL, 2015a, p. 28). Nota-se que o PRC aponta que a própria ampliação do tempo do aluno na escola já é considerada uma inovação (BRASIL, 2015a).

O Relatório ainda salienta que entre as escolas que aderiram ao Programa nesse estado grande parte não evidencia em seus PRC “Propostas de ações que possam caracterizar movimentos de redesenho e inovação curricular para o Ensino Médio” (BRASIL, 2015a, p. 28). Porém, o mesmo documento ainda ressalta que em torno de 20% das escolas analisadas há um movimento em direção às Propostas

inovadoras do Programa, caracterizando uma nova reformulação para o Ensino Médio.

Já no estado do Rio Grande do Sul, o Relatório aponta que pela análise dos Planos de Atendimento Global (PAG) que é o documento que sintetiza as Propostas das escolas nos estados, “passeios e visitas a universidades, museus, institutos, parques etc., são considerados, em si, como atividades de iniciação científica e inovação” (BRASIL, 2015a, p. 32). O estado do Rio Grande do Sul, além de possuir o ProEMI, todas as escolas aderiram ao Ensino Médio Politécnico que “se propõe a tencionar o isolamento e a hierarquização entre as disciplinas por meio dos “Seminários Integrados” e da redefinição dos tempos e espaços formativos” (BRASIL, 2015a, p. 47).

Dessa forma, o que se percebe pelas palavras do Relatório é que há um diálogo muito explícito nos PRC das escolas do Rio Grande do Sul quanto as Propostas inovadoras do ProEMI. Além disso, percebe-se também que tanto o Ensino Médio Politécnico quanto o ProEMI são Programas que possuem relações, principalmente no que tange ao diálogo com diferentes componentes curriculares.

Já no estado do Mato Grosso, o Relatório aponta a inovação curricular a partir da criação de disciplinas ou de projetos, como por exemplo, as atividades de campo, “muito utilizadas nos projetos para representar uma atividade onde todas as disciplinas estudadas na escola “poderiam contribuir”, ou seja, pelas características da empiria que embasa o trabalho de campo professores das mais diversas áreas poderiam discutir seus conteúdos” (BRASIL, 2015a, p. 36).

Sendo assim, observa-se que embora os documentos orientadores do Programa não apontem como direcionar essas inovações pedagógicas, há um movimento que tende a inserir a inovação a partir da maneira de ensinar o componente curricular por meio de diferentes práticas pedagógicas, porém muitas práticas ainda são as mesmas porque esse entendimento é muito autônomo da escola.

Percebe-se pela análise dos documentos orientadores que é um Programa voltado ainda para uma racionalidade técnica, praticada por meio do entendimento particular da escola e, a prática sendo expressa a partir das mesmas concepções que o Ensino Médio é desenvolvido, com cada professor lecionando os conteúdos de suas disciplinas e realizando projetos transversais. Romper com o paradigma

existente ainda é um dos desafios enfrentados perante o processo ensino-aprendizagem.

A segunda categoria que emergiu das análises compreendeu a dimensão da organização curricular do Ensino Médio nas escolas com a implementação do Programa. De acordo com os Documentos Orientadores dos anos de 2009, 2011, 2013 e 2014, o Programa Ensino Médio Inovador nasce justamente com o objetivo de fomentar mudanças que se fazem necessárias nesta etapa de ensino, principalmente no que diz respeito à organização curricular do Ensino Médio, pois é necessária a criação “de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2013a, p.10-11).

Martins (2004, p. 31-32) afirma que:

No currículo descontextualizado não importa se há saberes; se há dores e delícias; se há alegrias e belezas. A educação que continua sendo “enviada” por esta narrativa hegemônica, se esconde por traz de uma desculpa de universalidade dos conhecimentos que professa, e sequer pergunta a si própria sobre seus próprios enunciados, sobre seus próprios termos, sobre porque tais palavras e não outras, porque tais conceitos e não outros, porque tais autores, tais obras e não outras. Esta narrativa não se pergunta sobre os próprios preconceitos que distribui como sendo seus “universais”.

Sendo assim, é necessário construir um currículo contextualizado de acordo com os anseios e a realidade da escola. A educação é um processo social, pois envolve aspectos culturais, valores políticos e econômicos, situados historicamente numa determinada realidade. Por um lado, permeado pelo paradigma dominante e por outro pelos tensionamentos aos modelos estabelecidos. Nesse processo a educação funciona como um elemento mediador de aspectos que permeiam a vida da humanidade. Além disso, a construção do currículo de maneira participativa e coletiva possibilita que educador e educando construam um processo ensino-aprendizagem mais dinâmico e dialético.

Com relação ao currículo, o Programa parece vir estimular novas formas de organização curricular, de maneira mais integrada e com diferentes saberes dialogando entre si. “A maior integração curricular estaria orientada pela articulação entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia e estimularia novas formas de organização do conhecimento por meio de atividades integradoras” (BRASIL, 2013b, p. 21), de acordo com que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Nota-se que tanto no Documento Orientador do ano de 2009, quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio propõe-se a organização curricular direcionada para os quatro eixos norteadores do Ensino Médio: a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho. O trabalho é compreendido “como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador e; a sustentabilidade socioambiental como meta universal” (BRASIL, 2013a, p. 15). Dessa forma, o que se observa de semelhança entre ambos os documentos é que o trabalho pedagógico está orientado para a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, englobando o diálogo com os professores, a comunidade escolar e os quatro eixos norteadores do Ensino Médio.

O PPP é um documento que demonstra a visão da escola em seus ideais, objetivos, metas e estratégias, tanto no que se refere às atividades a serem desenvolvidas pedagogicamente quanto às funções administrativas (BETINI, 2005). A composição do documento depende muito da abordagem ao qual o grupo de professores e a comunidade escolar direcionam e, principalmente, ao suporte financeiro que o estado está fornecendo.

A organização curricular do qual o Programa propõe para o currículo inovador “deve considerar as diretrizes curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino e apoiar-se na participação coletiva dos sujeitos envolvidos, bem como nas teorias educacionais” (BRASIL, 2009a, p. 8). Além disso, os projetos políticos pedagógicos devem:

- _ Contemplar atividades integradoras de iniciação científica e no campo artístico-cultural;
- _ Incorporar, como princípio educativo, a metodologia da problematização como instrumento de incentivo a pesquisa, a curiosidade pelo inusitado e o desenvolvimento do espírito inventivo, nas práticas didáticas;
- _ Promover a aprendizagem criativa como processo de sistematização dos conhecimentos elaborados, como caminho pedagógico de superação a mera memorização;
- _ Promover a valorização da leitura em todos os campos do saber, desenvolvendo a capacidade de letramento dos alunos;
- _ Fomentar o comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos deveres e direitos da cidadania; praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade;
- _ Articular teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual com atividades práticas experimentais;
- _ Utilizar novas mídias e tecnologias educacionais, como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem;
- _ Estimular a capacidade de aprender do aluno, desenvolvendo o autodidatismo e autonomia dos estudantes;
- _ Promover atividades sociais que estimulem o convívio humano e interativo do mundo dos jovens;

- _ Promover a integração com o mundo do trabalho por meio de estágios direcionados para os estudantes do ensino médio;
- _ Organizar os tempos e os espaços com ações efetivas de interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos;
- _ Garantir o acompanhamento da vida escolar dos estudantes, desde o diagnóstico preliminar, acompanhamento do desempenho e integração com a família;
- _ Ofertar atividades complementares e de reforço da aprendizagem, como meio para elevação das bases para que o aluno tenha sucesso em seus estudos.
- _ Ofertar de atividade de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação;
- _ Avaliação da aprendizagem como processo formativo e permanente de reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes. (BRASIL, 2009a, p. 17-18).

Nessa perspectiva, o Programa traz a necessidade de um currículo aberto, contextualizado e a ser construído em conjunto pela comunidade escolar (BRASIL, 2009b). Para isso, propõe a organização curricular a partir do conceito de macrocampo. De acordo com o relato da entrevistada a ideia de macrocampo do conhecimento proposto pelos Documentos Orientadores a partir do ano de 2011,

[...] era superar o componente curricular e pensar no diálogo entre esses conhecimentos que não fossem uma coisa da disciplina, mas que fosse uma mudança significativa no interior da escola, que iria aparecer é claro, no conjunto das disciplinas, mas que não fosse de uma disciplina (ENTREVISTADA).

Percebe-se que para cada macrocampo os Documentos Orientadores (2009, 2011, 2013 e 2014) não explicitam como deverão ocorrer as práticas entre cada componente curricular. O Programa apenas salienta que a escola deverá pensar de maneira coletiva como irá trabalhar com os conteúdos. “Ele só está dizendo que é necessário superar a fragmentação do conhecimento e que é preciso superar essa forma tradicional de ensinar. Criar formas alternativas que possibilitem metodologias alternativas pra que então a aprendizagem ocorra” (ENTREVISTADA).

O ProEMI configura-se como um Programa de apoio para promover inovações pedagógicas nas escolas públicas de modo a fomentar mudanças necessárias na organização curricular, a partir do reconhecimento da singularidade dos sujeitos que atende. Sendo assim, define como principais objetivos: a garantia do acesso à educação de qualidade, atendendo as necessidades e expectativas dos jovens brasileiros; a superação das desigualdades de oportunidades educacionais; a universalização do acesso e permanência de jovens de 15 a 17 anos; a consolidação da identidade do Ensino Médio e a oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos (BRASIL, 2009a, p. 5).

No relato da professora entrevistada é possível notar que a intenção do Ministério da Educação até o início do ano de 2014 era criar para cada macrocampo um material que fosse mais detalhado para a escola, pois os Documentos Orientadores não trazem de maneira específica como trabalhar com cada macrocampo. Os documentos abordam que “o currículo integrado em torno do eixo trabalho-ciência-tecnologia-cultura será capaz de atribuir novos sentidos à escola, dinamizar as experiências oferecidas aos jovens alunos, re-significar os saberes e experiências. Desse modo, cada disciplina, cada experiência curricular, deverão se perguntar em que medida estão articuladas a esse eixo integrador (BRASIL, 2013a, p. 16) e se não estão procurar dialogar entre os componentes curriculares que compõe o macrocampo.

Em razão disso, observa-se que a organização curricular Proposta pelo Programa embora indique que as disciplinas deverão sistematizar-se em macrocampos, os documentos orientadores não esboçam como isso deverá acontecer na prática. Percebe-se que cabe à escola ter autonomia para dialogar com os sujeitos envolvidos na prática pedagógica e juntos comporem um Projeto Político-Pedagógico à luz da Proposta indicada pelo Programa, bem como de acordo com a realidade local da escola.

Percebe-se que muitas das práticas realizadas em sala de aula para o diálogo entre as disciplinas encontram-se voltadas a projetos transversais entre áreas do conhecimento. Práticas interdisciplinares e de diálogo entre campos dos saberes necessitam partir do sujeito em perceber que o seu campo disciplinar não dá conta de responder ao conteúdo proposto e assim, utilizar do conhecimento de outra disciplina para juntos comporem novos saberes.

Já a terceira categoria analítica da trajetória do ProEMI diz respeito a melhoria da qualidade do ensino, muito enfatizada pelos documentos orientadores e uma das metas do Programa. O ProEMI em seu primeiro Documento Orientador (BRASIL, 2009a) salienta que apesar dos alunos possuírem um maior acesso ao sistema escolar brasileiro, o Ensino Médio ainda é uma das etapas de amplas discussões e preocupações, constituindo-se com um desafio a ser vencido.

De acordo com o Documento Orientador (BRASIL, 2013a), “o percentual de jovens de 15 a 17 anos que não frequentam a escola e as taxas de distorção idade/série educacional entre jovens da mesma idade” (BRASIL, 2013a, p. 4), são

os principais aspectos que afligem as discussões de melhorar a qualidade do Ensino Médio no Brasil.

Além disso, pelo ponto de vista da professora entrevistada é possível perceber que a questão da qualidade do ensino tornou-se e ainda é um dos grandes desafios a serem enfrentados pela implementação da Proposta do Programa nas escolas. O excerto abaixo é elucidativo:

A questão da própria qualidade, o olhar do ensino médio brasileiro ele sempre foi muito restrito, pontualmente alguns momentos na história da educação nós vamos ver que há algumas mudanças, mas essas mudanças elas nunca foram perenes, se apontava alguma mudança, eu sempre digo pro bem e pro mal, mas eram mudanças, e elas não se consolidam de alguma forma no país, ou seja, você tem um ensino médio voltado para o vestibular pra continuar os estudos, a velha dicotomia do ensino médio, pra entrada no mercado de trabalho (ENTREVISTADA).

A perspectiva da qualidade do ensino que propõe o ProEMI, situa-se em melhorar os indicadores que avaliam o Ensino Médio, conter o abandono escolar e subsidiar melhores condições de trabalho e acesso à educação em todo país.

O relatório de Avaliação da implementação do Programa Ensino Médio Inovador nos anos de 2011 a 2014, explicita que nas Propostas analisadas do estado de Santa Catarina algumas experiências se distanciam da Proposta do ProEMI. Exemplo disso é que os professores apontam que “o aumento da carga horária das disciplinas não significa obrigatoriamente aumento da qualidade” (BRASIL, 2015a, p. 134), diferentemente do que o Programa se propõe em aumentar a carga horária para que justamente os alunos possam ter diferentes tempos e espaços para o seu desenvolvimento cognitivo.

Outra característica que é possível verificar em relação à análise dos Documentos Orientadores é que o Programa já coloca como objetivo específico “expandir o atendimento e melhorar a qualidade do ensino médio” (BRASIL, 2009d) como meta para uma das ações do Programa Ensino Médio Inovador, dialogando com a perspectiva da construção do currículo contextualizado e de acordo com o ambiente em que a escola está inserida.

“(…) É fundamental, portanto, não perder de vista que qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo” (MEC, 2009, p. 30). Sendo assim, Morosini (2009, p. 172) afirma que “a educação é um direito humano; conseqüentemente, a educação de qualidade apoia todos os direitos humanos”.

Assim, a temática da qualidade da educação tem suscitado um intenso debate entre os pesquisadores e gestores políticos acerca das dimensões definidoras de uma educação de qualidade. Entretanto, como aponta Enguita (1997) deve-se considerar que se trata de um tema polissêmico, dinâmico e mobilizador de diferentes interesses.

No Programa Ensino Médio Inovador nota-se que a questão da qualidade dialoga com a perspectiva da melhoria, seja dos índices que envolvem o Ensino Médio, seja das condições da própria prática docente em sala de aula. O conceito de qualidade aparece na análise dos documentos orientadores vinculado por um lado às práticas pedagógicas, e por outro, à ideia de autonomia da escola para subsidiar as condições necessárias ao trabalho pedagógico.

Falar em qualidade do ensino é remeter ao termo formação de professores. Esta por sua vez, parte de políticas públicas em que a autonomia dos estados na maioria das vezes, investe em semanas pedagógicas - no início dos semestres letivos e cursos de curta duração - muitas vezes descontextualizadas do universo no qual as escolas estão inseridas, ou mesmo por um lado privilegiando temáticas pouco relevantes, ou deixando de abordar temas necessários naquele momento.

Nessa perspectiva, nota-se que a qualidade do ensino na maioria das vezes é analisada a partir de indicadores quantitativos, vinculados à liberação de recursos financeiros. O que pode possibilitar ser tratada de maneira generalizada, embora algumas escolas precisem de mais recursos financeiros do que outras. Assim, a qualidade da educação no ProEMI tem sido abordada a partir do direcionamento voltado para a construção do currículo inovador, e conseqüentemente a melhora dos índices que avaliam o desempenho do aluno em sala de aula, a vida dos estudantes e também de renovação das práticas pedagógicas.

O Programa Ensino Médio Inovador procura a partir da construção de uma nova organização curricular organizar o processo ensino-aprendizagem com práticas diferentes das habituais, para isso explicita em seus documentos orientadores que é preciso inovar e criar metodologias de ensino-aprendizagem que dialoguem com diferentes componentes curriculares.

O diálogo com diferentes áreas do conhecimento pode possibilitar que os alunos se envolvam mais no conhecimento dos assuntos trabalhados em sala de aula. A complexidade das relações que estabelecemos hoje precisa de uma educação escolar que faça sentido a esta complexidade. E assim, a diálogo entre

diferentes professores pode possibilitar que a mediação professor-aluno-currículo se torne um processo com mais interação e envolvimento dos sujeitos nesse movimento de construção de um currículo mais atrativo, aberto e de acordo com contexto escolar dos alunos.

4. RACIONALIDADE TÉCNICO-INSTRUMENTAL: Interdisciplinaridade como possibilidade de tensionamento

O objetivo deste capítulo é buscar compreender o processo de produção do conhecimento científico por meio da perspectiva interdisciplinar. Num primeiro momento busca-se discutir a produção e organização do conhecimento científico; num segundo instante a interdisciplinaridade aparece como uma possibilidade de tensionamento da produção do conhecimento; e num terceiro momento busca-se elencar e explicitar os principais aspectos observados durante a análise das concepções de interdisciplinaridade presentes nos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador.

4.1 Produção e organização do conhecimento

A produção do conhecimento surge por meio de um esforço do homem em compreender a realidade que o cerca, bem como em compreender a si mesmo como um sujeito integrante do meio natural. Dessa forma, torna-se evidente que o conhecimento desempenha um importante papel perante a relação sociedade/natureza. “A humanidade, para se manter e conquistar sua existência, precisa dominar a natureza e transformá-la; e isso é possível a partir do conhecimento do mundo que o cerca” (RUBIN, 2011, p. 29)

O conhecimento da ciência moderna centrou-se na produção e aplicação dos “fundamentos da validade privilegiada do conhecimento científico, nas relações deste com outras formas de conhecimento (filosófico, artístico, religioso, literário etc.) nos processos (instituições, organizações, metodologias)” (SOUSA SANTOS, 2006, p. 138). O conhecimento, não apenas propôs-se em compreender o mundo, mas também em explicá-lo e transformá-lo, no qual as manifestações presentes nessas relações em sociedade são frutos de características sócio-históricas do processo de agir sobre uma determinada realidade.

No que diz respeito à perspectiva da produção do conhecimento é possível perceber uma relação entre o conhecimento produzido e as necessidades humanas influenciando essa produção (RUBIN, 2011). [...] “a ciência caracteriza-se por ser a tentativa do homem de entender e explicar racionalmente a natureza, buscando formular leis que, em última instância, permitam a atuação humana” (ANDERY *et.*

al., 1996, p. 13). Em razão disso, percebe-se que o conhecimento científico é uma das diferentes formas que a humanidade desenvolveu para que o indivíduo possa interferir e dialogar com o meio, ou seja, “muda o que é considerado ciência, assim como muda o que é considerado explicação racional, em decorrência de alterações nas condições concretas da vida” (RUBIN, 2011, p. 39).

O processo de produção do conhecimento caracteriza-se “nos resultados, refletem rupturas, avanços, retrocessos e contradições presentes no momento de sua produção” (RUBIN, 2011, p. 31) e que por sua vez revelam o caráter sócio-histórico do conhecimento. Percebe-se que muitas vezes o conhecimento científico é distanciado dos problemas cotidianos materiais, e, portanto, “afastada do mundo em que se vive, com poucas conexões com problemas reais desse mundo” (SANTOS, 1999, p. 9).

Entretanto, a apreensão da realidade necessita de um conhecimento na qual a ciência seja compreendida por meio de sua totalidade. E, neste percurso de compreensão do meio em que estamos inseridos pode existir a chamada “falha metabólica”, ou seja, um rompimento da relação sociedade e natureza “em decorrência das relações de produção capitalistas e da separação antagonista entre cidade e campo” (FOSTER, 2005, p. 201).

As falhas metabólicas são irreparáveis, porém não irreversíveis. A partir da exploração das potencialidades da natureza, o homem como um sujeito que faz parte dela vem afastando-se do seu meio em função de estar alienado ao modelo capitalista de produção. Percebe-se que com o rompimento desse metabolismo a disciplinaridade se fez cada vez mais presente na produção do conhecimento, criando cada vez mais fronteiras e dividindo o conhecimento em áreas que buscam explicá-lo.

Alguns teóricos como Leff (2000) e Raynaut (2011) afirmam que as fronteiras do conhecimento ficaram ainda mais evidentes a partir da chamada crise ambiental. Leff (2000) analisa a evolução da sociedade atual como consequência de um desenvolvimento econômico e tecnológico, marcas predominantes do capitalismo. E dentro desse contexto, nasce a chamada crise ambiental, a partir da irracionalidade ecológica marcada pelo crescimento econômico.

Leff (2000, p. 19) ressalta que a crise ambiental “surge como acumulação de externalidades do desenvolvimento do conhecimento e do crescimento econômico”. E complementa: “surge como todo um campo do real negado e do saber

desconhecido pela modernidade", reclamando a "internalização" de uma "dimensão ambiental" através de um "método interdisciplinar" capaz de reintegrar o conhecimento para apreender a "realidade complexa".

A construção da racionalidade ambiental implica reorientação do conhecimento científico e tecnológico numa perspectiva interdisciplinar que passa então a articular os processos sociais e naturais para a gestão social do desenvolvimento sustentável. O desenvolvimento deste quadro complexo e integrado de conhecimentos sobre os processos naturais e sociais é denominado por Leff (2000) de "saber ambiental".

O saber ambiental é um "campo externalizado pela racionalidade econômica, científica e tecnológica da modernidade; mas, por sua vez, conota os saberes marginalizados e subjugados pela centralidade do *lógos* científico" (LEFF, 2006, p. 160). Em síntese, os questionamentos com base na fragmentação do saber disciplinar acabariam sendo insuficientes para explicar e resolver a problemática ambiental. Portanto, a construção de uma racionalidade ambiental implica um rompimento epistemológico, capaz de formar um novo saber e integrar interdisciplinarmente diferentes campos do conhecimento para resolver os problemas complexos.

Dentro destes campos de saberes, também chamado de campo científico, existem relações de poder, de força e de interesse científico que determinam o campo de atuação do pesquisador. "O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial" (BOURDIEU, 1983, p. 122). Dizer que o campo científico é um lugar de lutas é supor que neste campo existem interesses e disputas em busca do reconhecimento, do prestígio e de práticas que orientam a autoridade científica.

No campo científico existem conflitos epistemológicos que também são conflitos políticos. Em razão disso, a "tendência dos pesquisadores a se concentrar nos problemas considerados como o mais importante se explica pelo fato de que uma contribuição ou descoberta concernente a essas questões traz um lucro simbólico" (BOURDIEU, 1983, p. 125). E isso proporciona ao pesquisador reconhecimento, prestígio e dominação científica de uma determinada posição que ocupa. Ou seja, não é o pesquisador que escolhe o tema, o método ou o lugar onde

publicar o seu trabalho, mas é o sistema que determina o lugar para que então o pesquisador possa obter reconhecimento.

O campo científico possui uma estrutura que define as relações de força entre os protagonistas em lutas, os agentes ou as instituições que conservam a distribuição do capital científico que esse campo produz. “O campo científico é sempre o lugar de uma luta, mais ou menos desigual, entre agentes desigualmente dotados de capital científico e, portanto, desigualmente capazes de se apropriarem do produto do trabalho científico” (BOURDIEU, 1983, p. 136). Neste sistema, os dominantes ocupam as posições mais altas na estrutura da distribuição do capital científico, enquanto os novatos possuem um capital científico tanto mais importante quanto maior a importância dos recursos científicos acumulados no campo.

Ao se produzir conhecimento percebe-se que existe uma pluralidade de explicações ou concepções para explicar a realidade em que estamos inseridos, e a postura a qual adotamos irá depender dos critérios epistemológicos que seguimos. Boaventura de Sousa Santos (1996) em seu livro *Um discurso sobre as ciências* defende que estamos a viver um período de transição paradigmática, ou seja, transição da ciência moderna (cartesiana, newtoniana e positivista) para uma ciência pós-moderna, na qual a superação das dicotomias sujeito/objeto, ciências naturais/ciências sociais assentam a produção do conhecimento científico (SOUSA SANTOS, 1996).

Assim, compreende-se que há uma diversidade de concepções epistemológicas no mundo que também compõe uma diversidade cultural. Ao assumir uma postura perante uma concepção não apenas estamos renunciando a uma epistemologia geral, mas também estamos compreendendo que existem diversas concepções de conhecimento para explicar uma determinada realidade e os critérios de sua validade. Dessa forma, “[...] a diversidade e a pluralidade não têm ainda hoje uma expressão epistemológica adequada. Ou seja, a diversidade epistemológica do mundo não tem ainda uma forma” (SOUSA SANTOS, 2006, p. 144).

A ruptura epistemológica revela que o conhecimento em si produz uma crítica da prática social que procura contribuir para a transformação da sociedade. [...] “o conhecimento científico só o é na medida em que for ataque e confrontação. Só existe ciência enquanto crítica da realidade a partir da realidade que existe e com vista à sua transformação em uma outra realidade” (SANTOS, 1999, p. 48).

Os diferentes modos de fazer ciência e produzir conhecimento permeiam a construção de novos saberes, bem como de territórios e disciplinas. E nesse sentido, é necessário conhecer as condições em que esse conhecimento é produzido para então consolidar fronteiras e fragilizar domínios científicos já consolidados. Nesse aspecto, surgiria o que Sousa Santos (2006, p. 147) denomina de territórios de passagem, ou seja, “[...] este “trabalho de fronteira” pode, no seu melhor, gerar novos objetos, novas interrogações e novos problemas e, no seu pior, levar à “colonização” de novos espaços abertos ao conhecimento pelos “velhos” modelos”, mas que não deveria ser confundido com a interdisciplinaridade.

É nesse sentido que a produção do conhecimento envolveria desde a transformação de objetos bem como a sua própria redefinição, e assim, abrindo novos espaços de produção do conhecimento. Sousa Santos (2006, p. 147) afirma:

Conhecer as circunstâncias e condições particulares em que se produz o conhecimento é fundamental para poder aferir a diferença que esse conhecimento faz. Defender as fronteiras significou, em muitos casos, a diferença entre a consolidação ou a fragilização de novas disciplinas ou domínios científicos.

Assim, muitos conhecimentos existentes na atual organização econômica global capitalista acabam sendo marginalizados em função da hierarquia epistemológica existente. É preciso que cada campo científico articule com o diálogo e a troca de experiências permanente com outros campos dos saberes, resgatando muitas vezes o conhecimento local de uma determinada sociedade na busca de soluções aos problemas complexos da modernidade. Sendo assim, “não há nem conhecimentos puros, nem conhecimentos completos; há constelações de conhecimento” (SOUSA SANTOS, 2006, p. 154).

O que se percebe é que a consolidação dos paradigmas atuais da produção do conhecimento recebeu forte influência da concepção positivista, principalmente no que se refere à organização dos currículos escolares e as práticas pedagógicas em sala de aula. Para Álvaro Vieira Pinto não há sentido em buscar uma origem para o conceito de conhecimento, pois ao definirmos o conceito já estaríamos verificando o conhecimento. Para o autor:

[...] o conhecimento existe desde que a organização da matéria começa a tomar o caráter que a diferenciará, enquanto sistema vivo, do resto da natureza, que permanecerá inerte. É um dado indisputável da ciência que a matéria existe e sempre existiu em estado de transformação permanente, que uma parte dela se diferencia num processo particular, que constitui a evolução biológica, geradora de todos os seres vivos (VIEIRA PINTO, 1979 p. 16).

Nesse aspecto, o conhecimento é concebido como algo que é construído ao longo da vida do indivíduo e atinge cada etapa da sua evolução, ou seja, “nas diversas espécies que se sucedem, representa sempre a característica mais saliente da realidade de cada espécie, na posição evolutiva em que se encontra. No homem, tal característica consiste em que o conhecimento só pode existir como fato social” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 18). Todo conhecimento possui limites internos e externos, que permitem a intervenção no real bem como encontrar diferentes alternativas para reconhecer outros tipos de conhecimentos e práticas.

O avanço da ciência moderna acabou fracionando e especializando o saber no intuito de avançar no conhecimento das coisas. Houve a necessidade de conhecer o mundo pela sua complexidade. Dessa forma, a interdisciplinaridade surge na “busca de respostas aos limites do conhecimento simplificador, dicotômico e disciplinar da ciência moderna ou clássica” (RAYNAUT, 2011, p. 20). Busca construir o conhecimento científico de forma alternativa, complementando o modo disciplinar do conhecimento formal e buscando um ponto de diálogo entre as disciplinas na resolução dos problemas complexos.

No decorrer da construção das ciências, o recorte metodológico disciplinar para organizar o pensamento transformou os territórios disciplinares cada vez mais excludentes. De acordo com Raynaut (2011, p. 86) as fronteiras disciplinares serviram para “construir divisões institucionais – principalmente nas universidades – que se transformaram, progressivamente, em redes de interações privilegiadas, quadros de afirmação de identidade intelectual e, por fim, em territórios de poder”.

A evolução do mundo acadêmico operou numa crescente especialização, da qual o diálogo com as disciplinas e para além delas fornecesse uma maior formação aos acadêmicos. O diálogo de saberes pode possibilitar uma maior compreensão da realidade, porém torna-se necessário compreender a realidade disciplinar para então partir para outros caminhos.

Buscar diferentes formas de produção do saber não significa abandonar o conhecimento formal na disciplinaridade, mas encontrar novas maneiras de olhar sobre um mesmo objeto de estudo. E nesse sentido, a interdisciplinaridade tem como objetivo facilitar a troca de experiências e incentivar o diálogo entre diferentes profissionais sobre um determinado problema.

A educação deve romper com a fragmentação do conhecimento imposta pela disciplinaridade, mostrando que existem correlações entre os saberes e entre a

complexidade da sociedade moderna. A interdisciplinaridade deve servir de elo entre a compreensão dialógica dos conteúdos escolares e a valorização do saber produzido pelas disciplinas, pois quando a ciência se fecha no saber fragmentado não consegue compreender a sua totalidade, assim essa visão deveria ser substituída ampliando o modo de enxergar o seu contexto e a complexidade que o cerca.

A interdisciplinaridade não anula o conhecimento disciplinar. Tampouco as especificidades de cada área do conhecimento, bem como não significa a sobreposição de saberes. A interdisciplinaridade dialoga com o saber disciplinar e valoriza o conhecimento produzido de cada campo do saber, a fim de juntos produzirem conhecimentos.

Assim, a interdisciplinaridade ocorrerá se houver um trabalho interdisciplinar sistemático com várias disciplinas e saberes. Muitas vezes, por falta de interesse, preparo e tempo, o exercício interdisciplinar passa a ser trabalhado apenas como temas transversais, porém práticas interdisciplinares que buscam tencionar o conhecimento fragmentado necessitam de engajamento e dedicação para o trabalho de diálogos constantes e planejados.

Sendo assim, produzir conhecimento é unir saberes, práticas e reconhecer o saber produzido pelas disciplinas. A complexidade das relações, bem como a busca para entender o mundo em sua totalidade exigem cada vez mais diálogos com diferentes áreas do conhecimento, e nesse sentido o que parece ser notório é que a interdisciplinaridade está cada vez mais colocada como uma forma de se produzir conhecimentos e saberes.

Portanto, é necessário que o saber disciplinar possa dialogar com outros campos dos saberes para juntos comporem novos conhecimentos. Além disso, faz-se necessário refletir sobre o pensamento e ação no mundo real, uma vez que vivemos em um mundo que deve lidar ainda com muitos dos desafios herdados da modernidade, no sentido de resolvê-los, mas muito longe disso, criamos muitos outros questionamentos diante da realidade em que estamos inseridos.

4.1 Racionalidade técnico-instrumental: interdisciplinaridade e seus movimentos

A racionalidade técnico-instrumental tem a sua origem na chamada modernidade que foi sendo construída no processo de tensionamento ao modelo de conhecimento em que a Igreja dominava e era o centro do conhecimento produzido, o conhecimento filosófico. O modelo de ciência sustentado principalmente pela dependência do poder da Igreja Católica foi denominado de escolástica, cuja finalidade principal era demonstrar a verdade da doutrina Católica (GUIMARÃES, OLIVEIRA, 2009). No final da Idade Média, esse modelo começou a ser tensionado pelo princípio do conhecimento sustentado na experimentação.

Nesse processo, as grandes navegações e a criação da imprensa tiveram papel fundamental: difundir o pensamento renascentista desafiando os poderes da Igreja, e assim, possibilitando um maior distanciamento entre a ciência e a religião. Os artistas e pensadores humanistas eram chamados de renascentistas, bem como o período passou a ser denominado de renascimento, pois foi o momento de retomada e valorização da cultura Grega sucumbida pela Idade Média.

A ciência ao longo do tempo foi distanciando-se da crença religiosa, estruturando-se como conhecimento autônomo e independente. A racionalidade no processo histórico do Ocidente busca compreender os seres humanos estabelecendo relações com o meio, ou seja, "[...] a racionalidade trabalha no sentido de eliminar o acaso na natureza, a contingência na história e a fortuna na ética e na política" (CHAUÍ, 1996, p. 21- 22).

Uma das funções da racionalidade é justamente construir hipóteses que sustentem verdades, enquanto essas verdades acabam destruindo essas hipóteses. "[...] hoje vemos as ciências aceitarem sua dispersão (...). A ciência opera com o provável, isto é, com o possível submetido a cálculos" (CHAUÍ, 1996, p. 22).

Dentro desse contexto histórico a chamada Revolução Científica, que teve início no século XV e seus pressupostos perduram até os dias atuais, gerou uma moderna concepção científica afetando todos os campos do conhecimento, inclusive mudando as técnicas de investigação e os objetivos que os cientistas estabeleciam para si próprios, indicando assim, um novo papel que a ciência desempenharia frente à filosofia e a própria sociedade.

Foi a partir da Revolução Científica que a ideia do saber disciplinar foi construída, invertendo a lógica estabelecida na Idade Média. Nessa época, a ciência pautava-se principalmente pelos princípios da filosofia. Na chamada modernidade, o saber passa a ser compreendido pelos princípios da dominação da natureza, da experimentação, fortemente arraigado na cultura ocidental.

No entanto, para Morin (2005) o desenvolvimento da ciência ocidental desde o século XVII não foi apenas disciplinar, mas também transdisciplinar. Além disso, a história da ciência é percorrida “por grandes unificações transdisciplinares marcadas com os nomes de Newton, Maxwell, Einstein, o resplendor das filosofias subjacentes (empirismo, positivismo, pragmatismo) ou de imperialismos teóricos (marxismo, freudismo)” (MORIN, 2005, p. 136).

De acordo com Sousa Santos (1988, p. 46) “é possível dizer que em termos científicos vivemos ainda no século XIX e que o século XX ainda não começou, nem talvez comece antes de terminar”, pois a ciência baseada em um modelo racionalista e simplificador, da qual se parte de pequenas partes para se compreender o todo, ainda consolida-se até os dias atuais.

Sousa Santos (1988, p. 64) ainda afirma que “sendo um conhecimento disciplinar, tende a ser um conhecimento disciplinado, isto é, segrega uma organização do saber, orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor”. A ciência moderna consolidou a fragmentação do conhecimento e a valorização da especialização das disciplinas, dificultando a compreensão da realidade em sua complexidade, na qual cada elemento possui relação com outros e juntos compõem a totalidade.

A maneira utilizada para isolar as relações entre conhecimentos e fragmentar o saber contextualizado e globalizado compartimenta os saberes. Morin (2000, p. 43) afirma que “a inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional”. O conhecimento fragmentado deixa de lado a compreensão do todo e parte para a lógica reducionista de que somente uma área do conhecimento é necessária para o entendimento de um determinado conteúdo.

Morin (2002, p. 105) ainda salienta que a organização disciplinar:

[...] foi instituída no século XIX, novamente com a formação das universidades modernas; desenvolveu-se, depois, no século XX, com o impulso dado à pesquisa científica; isto significa que as disciplinas têm uma

história: nascimento, institucionalização, evolução, esgotamento, etc; essa história está inscrita na da Universidade, que, por sua vez, está inscrita na história da sociedade.

Dessa forma, a organização disciplinar possui a sua organização inscrita na história e no modelo de sociedade que possuímos hoje. A ciência entendida sob o paradigma da modernidade é dualista e fragmentadora, pois separa o sujeito do objeto, a razão da emoção, a ciência da arte, as ciências naturais das sociais e o saber do conhecimento. A divisão do mundo historicamente em diferentes formas de observar, objetivar e analisar um mesmo objeto faz com que os fenômenos observados possam ser interpretados dentro dos limites assim delimitados. “Isso quer dizer que o recorte do real pelas disciplinas foi o movimento histórico do pensamento humano que viabilizou o surgimento e o desenvolvimento do pensamento científico” (RAYNAUT, 2004, p. 25).

O movimento interdisciplinar surgiu principalmente na França e na Itália, decorrentes do *Seminário sobre pluridisciplinaridade e interdisciplinaridade nas universidades*, também conhecido como Congresso de Nice (JANTSCH e BIANCHETTI, 2008) ocorrido em 1970 na França dentro de um contexto de tensionamento do modelo consolidado na fragmentação do conhecimento.

O evento proporcionou uma ampla discussão ao redor de conceitos, teorias e práticas que propunham a articulação de disciplinas e saberes, foi um dos momentos mais marcantes para as reflexões teóricas e epistemológicas a respeito dos conceitos de multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na ciência e na educação (SOMMERMAN, 2015, p.166).

Pode-se considerar que a interdisciplinaridade tem origem na chamada crise da modernidade, da qual o conhecimento moderno começa a ficar insuficiente para resolver os problemas contemporâneos.

No Brasil, as primeiras discussões difundiram-se na década de 1970 por Georges Gusdorf, porém as produções significativas aconteceram “graças principalmente aos estudos de Hilton Japiassu (*Interdisciplinaridade e patologia do saber e outros*)” e também “com a produção/socialização encetada por vários de seus leitores entre os quais se destaca Ivani Catarina Fazenda” (JANTSCH e BIANCHETTI, 2008, p. 15).

No quadro (03) abaixo é possível notar como o termo interdisciplinaridade é conceituado por diversos autores que discutem a perspectiva interdisciplinar, elaborado principalmente a partir de Sommerman (2015) e outros autores

considerardos referência na abordagem buscada nesta dissertação. Percebe-se que existe um ecletismo entre essas tendências de interdisciplinaridade e de outras denominações, mas que para as análises aqui propostas, a interdisciplinaridade parte da perspectiva do diálogo de saberes.

Quadro (03) Definições de interdisciplinaridade

	Conceito de interdisciplinaridade:
Jean Piaget (1970)	Nós reservamos, ao contrário, o termo interdisciplinaridade para caracterizar um segundo nível, no qual a colaboração entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações propriamente ditas, isto é, a certa reciprocidade nas trocas, de tal modo que haja um total enriquecimento mútuo (PIAGET, 1972, p. 142).
Erich Jantsch (1970)	[...] a interdisciplinaridade constituiria um princípio de organização e coordenação para que dois níveis diferentes do sistema ensino-inovação tendessem para essa finalidade e extrairia uma axiomática comum dos conceitos e configurações distintos das diferentes disciplinas em interação nesses dois níveis (JANTSCH, 1972 apud SOMMERMAN, 2015, p. 174).
Contribuições de Julie Thompson Klein (1990)	A interdisciplinaridade não é uma temática nem um conteúdo. É um processo para realizar uma síntese integradora, um processo que normalmente começa com um problema, uma questão, um tópico ou um tema. Indivíduos devem trabalhar para superar problemas criados pelas diferenças entre as linguagens e as visões de mundo disciplinares (KLEIN, 1990, p. 188).
Contribuições de Allen F. Repko (2000)	Estudos interdisciplinares são processos desenvolvidos para responder a uma questão, resolver um problema ou abordar um tema que é muito amplo ou complexo para ser tratado adequadamente por uma única disciplina e baseiam-se nas perspectivas disciplinares e integram seus <i>insights</i> para produzir uma compreensão mais abrangente ou um avanço cognitivo (REPKO, 2008, p. 12).
Contribuições de Georges Gusdorf (1960)	[...] a interdisciplinaridade tem de se fundamentar na competência de especialistas, mas que cada especialista reconheça o caráter parcial e relativo de sua disciplina e de seu ponto de vista; que ela deve se voltar para pesquisas teóricas e aplicadas relacionadas a problemas que, para serem tratados, requerem o saber de várias disciplinas; que os especialistas devem buscar adquirir certo conhecimento dos conceitos de outras disciplinas; e que esse trabalho interdisciplinar deve levar à integração desses saberes (GUSDORF, 1990 apud SOMMERMAN, 2015, p. 196).
Hilton Japiassu (no Brasil)	Muita gente passa a tomar consciência de que, no domínio das ciências humanas e do meio ambiente, por exemplo, os objetos de pesquisa revelam-se tão complexos que só podem ser tratados e solucionados por uma abordagem multi, inter ou transdisciplinar (JAPIASSU, 2006, p. 26). Define a interdisciplinaridade não como uma categoria de conhecimento, mas como uma categoria de ação, que se apoia no desenvolvimento das próprias disciplinas (JAPIASSU, 2006, p. 27-28).
Ivani Fazenda (no Brasil)	A primeira das evidências, constatadas após múltiplas observações, descrições e análises de projetos interdisciplinares em ação, é de que a premissa que mais fundamentalmente predomina é a do respeito do modo de ser de cada um, ao caminho que cada um empreende em busca de sua própria autonomia – portanto, concluímos que a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas (FAZENDA, 2003, p. 71).

Lisa R. Lattuca (no ensino superior)	[...] adota como definição orientadora a integração entre diferentes disciplinas (LATTUCA, 2001, p. 78).
Yves Lenoir (didática)	Destaca que a interdisciplinaridade tem seu sentido no contexto disciplinar, pois ela requer pelo menos duas disciplinas e a interação entre elas. [...] a integração é vista como um processo interno, de construção de produtos cognitivos, processo que interessa ao sujeito e que exige a ajuda apropriada de um terceiro, que age a título de mediador momentâneo (educador), colocando em prática as condições didáticas favoráveis às orientações de integração (LENOIR, 2011, p. 54).
Raynaut (2011)	[...] apelar para a interdisciplinaridade não significa que todas as pesquisas científicas devam necessariamente ser interdisciplinares. Em outros termos, a interdisciplinaridade não deve se tornar uma nova exigência para toda e qualquer produção científica, mesmo que os modismos que ora afetam as instituições de pesquisa possam às vezes nos fazer pensar o contrário. São certos objetos e assuntos que necessitam de colaboração entre diferentes disciplinas para serem adequadamente estudados (RAYNAULT, 2011, p. 87). [...] Pensamos que antes de abater as fronteiras disciplinares é preciso, mais modestamente, tentar tornar possível o diálogo e a colaboração entre as disciplinas tal como existem, sem colocar em questão, logo de início, suas fundamentações teóricas e metodológicas. Isso é perfeitamente compatível com o projeto de fazer com que a colaboração assim estabelecida conduza cada uma delas a uma evolução importante de seus procedimentos e de seus modos de produção de conhecimento (RAYNAULT, 2011, p. 87).
Olga Pombo (2003)	Passando do nível das palavras ao nível das ideias, ou, se preferirem, das “coisas”, verificamos que a interdisciplinaridade é um conceito que invocamos sempre que nos confrontamos com os limites do nosso território de conhecimento, sempre que topamos com uma nova disciplina cujo lugar não está ainda traçado no grande mapa dos saberes, sempre que nos defrontamos com um daqueles problemas imensos cujo princípio de solução sabemos exigir o concurso de múltiplas e diferentes perspectivas (POMBO, 2003, p. 4).

Fonte: Elaborado a partir de Sommermam (2015); Lenoir (2011); Raynaut (2011); Repko (2008); Japiassu (2006); Fazenda (2003); Pombo (2003); Lattuca (2001); Klein (1990); Piaget (1972).

Percebe-se a partir dos conceitos expostos no quadro (03), que a interdisciplinaridade está alinhada para o reconhecimento do saber produzido pelas disciplinas, pelas interações entre áreas do conhecimento e para com as trocas teórico-metodológicas entre campos disciplinares. Nota-se que a perspectiva de Ivani Fazenda parte muito do pressuposto de que a interdisciplinaridade está alinhada a interações entre sujeitos, destacando mais as atitudes interdisciplinares. Para essa autora “[...] as disciplinas dialogam quando as pessoas se dispõem a isto” (FAZENDA, 2003, p. 50), isto é, a interdisciplinaridade encontra-se no sujeito em despertar atitudes interdisciplinares.

Essas atitudes aproximam-se em parte dos pressupostos destacados por Klein e Repko, que apontam o surgimento dos estudos interdisciplinares para o

desenvolvimento de respostas a questionamentos e temas que não podem ser superados apenas pela visão disciplinar. É necessário explorar a diversidade de práticas científicas identificando a interdependência entre os saberes e a partir desse ponto, valorizar os diversos olhares sobrepostos a um mesmo objeto de estudo.

Diferentemente de Fazenda (2003), Raynaut (2011) destaca que é por meio da diversidade de conhecimentos que o pesquisador é capaz de encontrar pontes de diálogo entre um saber e outro na produção do conhecimento interdisciplinar. Nota-se que “esse esforço de reflexão crítica deve conduzir à reconsideração do olhar que cada disciplina aplica a si própria e às demais disciplinas com as quais colabora” (RAYNAUT, 2011, p. 99), ou seja, interdisciplinaridade dialoga na perspectiva do direcionamento dos olhares, do intercâmbio de informações, noções e conceitos para um mesmo objeto por intermédio de diferentes concepções teóricas e metodológicas.

No que tange à produção do conhecimento a partir da perspectiva interdisciplinar, Pombo (2004) ressalta que a interdisciplinaridade nasce por meio das articulações e relações entre as disciplinas, tendo em vista redefinir constantemente as fronteiras colocadas pelos saberes. Neste aspecto, embora a interdisciplinaridade possua diferentes implicações em determinados contextos, para as reflexões a cerca do tensionamento da produção do conhecimento científico a partir da interdisciplinaridade, as fronteiras disciplinares “permitem que se estabeleça uma colaboração científica para estudar os objetos a partir de suas dinâmicas”, e dessa forma percebendo que a visão fragmentada do conhecimento “não contempla a multidimensionalidade da vida e da sociedade” (RUBIN-OLIVEIRA, 2014, p. 132).

Inicialmente parece ser uma preocupação humanista, mas a partir dos anos de 1960 a interdisciplinaridade aparece não apenas como uma crítica, mas como busca de respostas aos limites do conhecimento. De acordo com Leff (2006, p. 36) “a interdisciplinaridade surge como uma necessidade prática de articulação dos conhecimentos, mas constitui um dos efeitos ideológicos mais importantes sobre o atual desenvolvimento das ciências”. A interdisciplinaridade surge como um fundamento de articulação teórica com base no princípio positivista do conhecimento, do qual a sua prática se dá a partir das interações e relações entre objetos.

Raynaut (2011) salienta que é preciso construir um referencial conceitual por meio das disciplinas, para então partir para a descoberta de novos territórios. “São seus conhecimentos, seus métodos e suas modalidades de validação do conhecimento que constituem, até hoje, a fundamentação de nossa capacidade de conhecer o mundo, bem como de nos conhecermos” (RAYNAUT, 2011, p. 87).

A não percepção da realidade como totalidade, possibilita ao homem uma visão não autêntica sobre ela, levando o indivíduo a se especializar cada vez mais em seu campo disciplinar. Morin (2000) afirma que:

[...] a hiperespecialização impede tanto a percepção do global (que ela fragmenta em parcelas), quanto do essencial (que ela dissolve). (...) Entretanto, os problemas essenciais nunca são parcelados e os problemas globais são cada vez mais essenciais. Enquanto a cultura geral comportava a incitação à busca da contextualização de qualquer informação ou ideia, a cultura científica e técnica disciplinar parcela, desune e compartimenta os saberes, tornando cada vez mais difícil sua contextualização (MORIN, 2000, p. 41).

Dessa maneira, a máxima especialização das disciplinas dificulta a compreensão do todo por meio da contextualização, e pode ser compreendida como uma das características da cultura disciplinar. A cultura disciplinar que leva à crescente especialização culmina no aumento da fragmentação do horizonte epistemológico. Todo conhecimento não é dado como concluído ou se estabelece em relações fechadas. O pensamento complexo exige esse rompimento de paradigmas “para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras” (MORIN, 2005, p. 192).

A interdisciplinaridade não é imposta por decreto, ela se constrói com a prática. De acordo com Raynaut (2011, p. 103), a interdisciplinaridade é sempre “um processo de diálogo entre as disciplinas firmemente estabelecidas em sua identidade teórica e metodológica, mas conscientes de seus limites e do caráter parcial do recorte da realidade sobre a qual operam”. Ou seja, isso implica respeitar o saber produzido pelas outras disciplinas e aguça o desejo de aprender mais com esse conhecimento, colaborando assim para uma prática disciplinar com menos obstáculos.

Raynaut (2011, p. 104) ainda ressalta que a interdisciplinaridade deve partir da “necessidade da consciência viva, em cada um, dos limites de sua própria disciplina e dos desafios a serem superados para responder à complexidade do mundo atual”. A interdisciplinaridade exige uma postura conjunta dos profissionais

que necessitam estar abertos a compreender novos campos do conhecimento na busca de soluções aos problemas complexos. A interdisciplinaridade não tem como princípio diluir as disciplinas, mas propõe que o saber disciplinar venha a agregar na compreensão da sociedade.

O desenvolvimento do pensamento que leva à produção de conhecimentos com finalidades práticas nasce através da interação homem – sociedade, organizados de maneira sistêmica e fragmentária. A fragmentação da produção do conhecimento traz como consequência a ideia de objetividade do conhecimento e de neutralidade. Assim, todo conhecimento possui um fim necessário para o seu aprendizado e sua propagação.

O caráter disciplinar do ensino formal dificulta a aprendizagem do aluno, “o parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto” (MORIN, 2000, p. 45). Isto é, o caráter disciplinar estabelece estratégias organizacionais, conhecimentos que são ordenados ao aluno que acabam dificultando a compreensão das partes pelo todo.

“[...] o problema não é em abrir as fronteiras entre as disciplinas, mas transformar o que gera essas fronteiras: os princípios organizadores do conhecimento” (MORIN, 2002, p. 24-25). É necessário compreender as partes, mas também entender o desenvolvimento do todo por meio do conhecimento das totalidades. As fronteiras disciplinares fragmentam a globalidade, os contextos e as complexidades, e isso muitas vezes impede que o trabalho interdisciplinar possa acontecer no ambiente escolar.

Assim, a interdisciplinaridade assume uma abordagem de ensino e pesquisa que possibilita que duas ou mais disciplinas interajam entre si, [...] “esta interação podendo ir da simples comunicação das ideias até a interação mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa” (TEIXEIRA, 2007, p. 69). A resistência encontrada tanto no campo do ensino, quanto da pesquisa interdisciplinar ainda se faz muito presente.

De acordo com Trindade (2008, p. 73) espera-se do profissional uma atitude que possa propiciar uma transformação diante do saber:

[...] uma atitude de humildade diante dos limites do saber próprio e do próprio saber, sem deixar que ela se torne um limite; a atitude de espera diante do já estabelecido para que a dúvida apareça e o novo germine; a atitude de respeito ao olhar o velho como novo, ao olhar o outro e reconhecê-lo, reconhecendo-se; a atitude de cooperação que conduz às

parcerias, às trocas, aos encontros, mais das pessoas que das disciplinas, que propiciam as transformações, razão de ser da interdisciplinaridade. Mais que um fazer, é paixão por aprender, compartilhar e ir além.

A abordagem interdisciplinar pode possibilitar no processo ensino-aprendizagem diferentes metodologias que respeitem o saber produzido pelos alunos e o conhecimento científico de cada disciplina. Já no campo da pesquisa, pode favorecer o trabalho cooperativo de diferentes profissionais na resolução de problemas complexos.

O trabalho interdisciplinar pode propiciar a construção de uma escola mais participativa e decisiva na formação do sujeito em sociedade. Os alunos tornam-se sujeitos mais interessados em compreender um determinado conteúdo por meio da explicação de diferentes campos dos saberes sobre um determinado objeto. Trabalhar de maneira interdisciplinar exige postura do professor, propõe uma atitude permanente de crítica e reflexão, de compromisso e responsabilidade com a tarefa de ensinar aos seus alunos.

A formação dos profissionais da educação está “pautada em estudos disciplinares aos quais possibilitam a sistematização e o aprofundamento de conceitos e relações sem cujo domínio se torna impossível constituir competências profissionais” (BRASIL, CNE/ N° 9/2001, p. 54). Esse domínio deve referir-se tanto aos objetos de conhecimento a serem transformados em objetos de ensino quanto aos fundamentos psicológicos, sociais e culturais que envolvem a educação escolar de modo geral.

A barreira disciplinar ainda é um dos principais fatores que impedem que o trabalho interdisciplinar possa ser produzido no contexto escolar. A postura do professor é um fator importante para que o trabalho interdisciplinar possa ser efetuado com êxito ou não. Para Luck (2001, p. 68):

[...] o estabelecimento de um trabalho de sentido interdisciplinar provoca, como toda ação a que não se está habituado, sobrecarga de trabalho, certo medo de errar, de perder privilégios e direitos estabelecidos. A orientação para o enfoque interdisciplinar na prática pedagógica implica romper hábitos e acomodações, implica buscar algo novo e desconhecido. É certamente um grande desafio.

A pesquisa interdisciplinar nasce quando adotamos a postura de que “somente a área disciplinar não é necessária para entender um determinado assunto. Parte da lógica imanente do trabalho e vê a ciência como produção de novos mundos, adequados ao sujeito” (ETGES, 2008, p. 72). A pesquisa interdisciplinar não visa negar as disciplinas, mas procura trabalhar numa

perspectiva em conjunto com os saberes produzidos de cada campo da ciência na busca de novos conhecimentos.

“A interdisciplinaridade é, em primeiro lugar, uma ação de transposição do saber posto na exterioridade para as estruturas internas do indivíduo, constituindo o conhecimento” (ETGES, 2008, p. 73). É um mediador que faz com que o indivíduo entenda a ciência para além das fronteiras disciplinares, compreendendo a complexidade do todo na construção do conhecimento.

A respeito disso Leff (2006, p. 170) aponta que “a interdisciplinaridade surgiu com o propósito de reorientar o conhecimento para reaprender a unidade da realidade e para solucionar os complexos problemas gerados pela homogeneização forçada que induz a racionalidade”. Dessa maneira, a interdisciplinaridade tem como foco convergir os olhares dispersos disciplinares sobre uma dada realidade, eliminando barreiras e fronteiras estabelecidas pelos territórios científicos, buscando encontrar soluções aos problemas da sociedade moderna.

Nesse sentido, Morin (2002, p. 20) propõe “uma reforma não programática, mas paradigmática, concernente a nossa aptidão para organizar o conhecimento”. Essa reforma traria uma transformação na maneira de organizarmos o pensamento, pois a maneira que fomos educados a pensar, reduz e fragmenta o conhecimento, assim seria necessário superar essa fragmentação disciplinar na busca de novos conhecimentos.

No que tange aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/1999) a Proposta é de reorganização curricular em áreas do conhecimento objetivando facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização. O conteúdo deve ser proposto em estratégias de aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento do aluno em sociedade visando a sua inserção e integração com o meio.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/1999) adotam a concepção de interdisciplinaridade como sendo mais que uma simples integração de conteúdos. “A interdisciplinaridade integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos” (BRASIL, 1999, p. 89). Os Parâmetros Curriculares Nacionais entendem que a interdisciplinaridade não significa acabar com as disciplinas, mas torná-las comunicativas entre si.

De acordo com Mangini (2010, p. 157) a introdução do princípio da interdisciplinaridade nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

[...] pretende servir de apoio à reflexão sobre a prática diária do professor, o planejamento de suas aulas e o desenvolvimento do currículo pela escola. Trata-se de um princípio convocado para expandir e melhorar a qualidade do ensino e, sobretudo, fazer frente aos desafios postos por um mundo em constante mudança. Parte-se do pressuposto de que a interdisciplinaridade vai dar significado ao conhecimento escolar, evitando a fragmentação que supostamente retirava o significado desse conhecimento.

A organização do conhecimento escolar em disciplinas propõe que essas se configurem como disciplinas isoladas, na qual cada uma possui uma função, uma autonomia e uma necessidade de compreensão do conteúdo, pois todas as disciplinas possuem um objetivo necessário à aprendizagem. O currículo escolar que integre o diálogo entre as disciplinas não abdicaria da disciplinarização e do aprofundamento do conhecimento dessas disciplinas, mas combateria a fragmentação de muitos conteúdos escolares ensinados isoladamente.

De acordo com Lopes (1999, p. 196) é necessário, no campo da ciência, “estruturar a noção de disciplina como campos de saberes, áreas de estudos e conjuntos de problemas a serem investigados, que inter-relacionam aspectos das disciplinas tradicionais e outros sequer pensados tradicionalmente”. Assim, torna-se necessário compreender a noção de disciplina, como um elemento integrador do currículo escolar, no qual a disciplinarização dos campos dos saberes, compreenderiam a investigação de problemas que estariam relacionados com aspectos de outras disciplinas tradicionalmente interpretadas. O currículo escolar integrado contemplaria os conteúdos de cada disciplina, porém existiria um ponto de intersecção que ligaria cada disciplina e, nesse ponto existiria à interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade não é compreendida como um método para a articulação do conhecimento,

[...] é uma prática intersubjetiva que produz uma série de efeitos sobre a aplicação dos conhecimentos das ciências e sobre a integração de um conjunto de saberes não-científicos; sua eficácia provém da especialidade de cada campo disciplinar, bem como do jogo de interesses e das relações de poder que movem o intercâmbio subjetivo e institucionalizado do saber (LEFF, 2006, p. 174).

Portanto, a interdisciplinaridade busca por meio da construção de novos conhecimentos a abertura de novas concepções e compreensões do mundo em que vivemos. A prática da interdisciplinaridade estabelece o papel de processo contínuo

e interminável na formação do conhecimento, permitindo o diálogo entre conhecimentos diversos, entendendo-os de uma forma mais abrangente.

O saber fragmentado em disciplinas, a divisão imposta na sociedade e o mundo que nos cerca estão baseados em compartimentos que determinam as leis funcionais da sociedade. O que parece ser notório é que a interdisciplinaridade está cada vez mais colocada como uma forma de se produzir conhecimentos e saberes.

No que tange à Educação Superior, a Pós-Graduação, se destaca no que se refere à Área de Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Franco *et. al.*, (2013, p. 11) afirmam que a Área Interdisciplinar na última década “foi à área de avaliação com maior crescimento no Brasil”. Todo esse crescimento do número de cursos a Comissão da Área de Avaliação Interdisciplinar – CAInter (2009) atribui a dois fatores: primeiro, a proposição de cursos em áreas inovadoras e interdisciplinares. E segundo, ao fenômeno de crescimento dessa área ter servido de abrigo para Propostas de novos cursos em universidades novas com dificuldades de construir e consolidar cursos em áreas disciplinares tradicionais.

Cabe ressaltar que hoje a CAPES além de se preocupar com a Pós-Graduação do país, está direcionando os seus olhares para a Educação Básica, no fomento de projetos de estudos e pesquisas, e de Programas direcionados a valorização do magistério (CAPES/2015). Exemplos desses Programas são: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, Programa de consolidação das licenciaturas – PRODOCÊNCIA, Observatório da Educação – OBEDUC, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, Novos Talentos e o Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – LIFE. Esses Programas inserem-se num conjunto de ações que buscam articular três princípios: a formação de qualidade, a integração entre a pós-graduação, formação de professores e escola básica e a produção de conhecimento.

Outro espaço que a interdisciplinaridade se faz presente é no Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (2011-2020), do qual destaca em seus eixos organizacionais a interdisciplinaridade como uma característica das pesquisas da Pós-Graduação. Entre os seus cinco eixos, pode-se salientar o eixo quatro no qual traz a multi e a interdisciplinaridade entre as principais características da Pós-graduação e importantes temas da pesquisa (BRASIL, 2010a).

A Pós-Graduação brasileira na década de 1990 foi marcada pela criação de Programas e cursos com a perspectiva interdisciplinar, pois a origem desse movimento de criação de novos cursos deu-se a partir de pesquisadores interessados em pesquisas que ultrapassem a barreira disciplinar (FRANCO, *et. al.*, 2013).

Estudos de Rubin (2011) no que se refere aos Programas de Pós-Graduação Interdisciplinar *stricto sensu* apontam que a implementação e consolidação dos Programas são compreendidas como parte do “movimento crescente da ciência que busca repensar a fragmentação e a dualidade, inclusive na direção de legitimar outros espaços de poder e prestígio e rever a organização de áreas do conhecimento historicamente constituídas” (RUBIN, 2011, p. 150). Assim, pressupõe-se que a perspectiva interdisciplinar pode aproximar os indivíduos da realidade, ampliando o leque de reflexões e de relações diante da fragmentação do conhecimento.

Além da Pós-Graduação, é possível notar que a organização curricular dos cursos de graduação também apresenta a perspectiva interdisciplinar por meio dos bacharelados interdisciplinares. Acredita-se que a tendência de crescimento desse tipo de curso em instituições no Brasil se deve ao fato de serem “Programas de formação em nível de graduação de natureza geral, que conduzem a diploma, organizados por grandes áreas do conhecimento” (FRANCO, *et. al.*, 2013, p. 12). Até o ano de 2013, na região Sul, no Paraná três universidades ofertavam cursos interdisciplinares (Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE e a Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO) com o curso de Educação no Campo. Em Santa Catarina apenas a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC ofertava um curso interdisciplinar (Mobilidade) e no estado do Rio Grande do Sul duas universidades, a Universidade Federal de Pelotas – UFPEL e a Fundação Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, com curso de Educação do Campo e C&T (FRANCO, *et. al.*, 2014).

Assim, nota-se que a formação com foco na interdisciplinaridade e no diálogo com diferentes campos do saber pode possibilitar a “perspectiva de uma alta flexibilização curricular. O caráter interdisciplinar dos projetos deve ser garantido pela articulação e inter-relação entre disciplinas, dentro das grandes áreas, e entre as grandes áreas” (BRASIL, 2010b).

Portanto, percebe-se que a produção de conhecimento interdisciplinar abre-se em diferentes espaços e contextos: na Área de avaliação da CAPES, no Plano Nacional de Pós-Graduação, nos Programas de Pós-Graduação, na graduação com os bacharelados e cursos multidisciplinares e agora também na Educação Básica, ao nível médio, por meio do Programa Ensino Médio Inovador.

Dessa forma, a produção de conhecimento interdisciplinar que se abre no contexto da Educação Básica, em específico ao Ensino Médio, pode possibilitar novos olhares tanto na produção de conhecimento, quanto na formação desses estudantes, mostrando que trabalhar interdisciplinarmente não significa acabar com as disciplinas, mas criar espaços de diálogos entre e para além das disciplinas.

4.3 Concepções de interdisciplinaridade: ProEMI

As mudanças dos indivíduos e da sociedade como um todo fazem surgir novos desafios e conseqüentemente diferentes concepções e técnicas, e dessa forma, novos limites em busca do conhecimento. O surgimento de questionamentos frente à realidade comporta também novas descobertas, propriedades e teorias. O avanço da ciência frente ao mundo material “faz surgir uma nova realidade híbrida que, por sua vez, torna-se objeto de estudos, levanta novos desafios teóricos e metodológicos, práticos e também conceituais” (RAYNAUT, 2011, p. 73). Em vista disso, o surgimento de estudos possibilita a reconstrução teórica permanente de objetos perante a observação e interação com o mundo.

Considerando os diferentes contextos de tensionando da produção do conhecimento, a partir da perspectiva interdisciplinar, percebe-se que no Programa Ensino Médio Inovador as concepções de interdisciplinaridade estão muito ligadas a três categorias que contemplam: **I) O diálogo entre os componentes curriculares; II) A articulação de conhecimentos e III) O protagonismo dos estudantes do Ensino Médio.**

No que se refere à primeira categoria analítica das concepções de interdisciplinaridade presentes no Programa, nota-se que o diálogo entre os componentes curriculares dentro do macrocampo do conhecimento é um dos principais objetivos do Programa, quando propõe que as disciplinas conversem entre si.

No relato da professora entrevistada é possível notar que com relação à multi/pluri/inter e a transdisciplinaridade o Programa não assume nenhuma dessas denominações. O excerto abaixo é elucidativo:

Ele fez uma opção de não fazer nenhuma denominação, a opção do Programa foi de não fazer uma denominação por conta do desgaste e das várias interpretações que se dão em relação a essas definições, essas categorias: interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, então ele não trata desta questão. Ele sempre irá falar do diálogo, ele não assume uma dessas categorias (ENTREVISTADA).

O documento que analisa a Proposta de Experiência Curricular Inovadora (BRASIL, 2009b) deixa claro que a interdisciplinaridade não exclui as disciplinas, nem tão pouco as especificidades de cada componente curricular. No ambiente escolar a interdisciplinaridade implica “fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino” (BRASIL, 2009b, p. 8).

Na perspectiva de organização curricular em macrocampos o Programa propõe que as ações deverão contemplar os eixos norteadores do Ensino Médio proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, além disso, devem envolver “temáticas diversas por meio do diálogo entre os conteúdos dos diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento” (BRASIL, 2013a, p. 15).

Para Jantsch (1972, p. 107) “é com a interdisciplinaridade e com a transdisciplinaridade que os sistemas de ensino e de inovação tomam vida, no sentido de que o conteúdo, as estruturas e os pontos de junção das disciplinas mudam constantemente” em razão do objetivo comum que possuímos num determinado estudo que possibilita novos olhares sob um dado objeto.

A interdisciplinaridade surge na “busca de respostas aos limites do conhecimento simplificador, dicotômico e disciplinar da ciência moderna ou clássica” (RAYNAUT, 2011, p. 20). Busca construir o conhecimento científico de forma alternativa, complementando o modo disciplinar do conhecimento formal, buscando um ponto de diálogo entre as disciplinas na resolução dos problemas complexos.

A perspectiva do diálogo de saberes propõe uma interação mais consistente no que se refere à discussão e aprofundamento de visões por outras disciplinas, requerendo que a distância historicamente produzida entre as áreas do conhecimento seja diminuída sem impor que áreas desapareçam, mas sim que

dialoguem. Proposto como uma parte que compõe o saber ambiental, Leff (2006) ressalta que o diálogo de saberes produz um novo conhecimento que dialoga com diferentes concepções, apropriações e culturas que compõe a história da sociedade.

A formação do saber ambiental discutida por Leff (2006) posiciona o sujeito a buscar novos caminhos frente às questões ambientais, questionando os paradigmas estabelecidos e refletindo sobre a importância do diálogo de saberes entre as diversas formas de conhecimento. “O saber ambiental transforma o conhecimento para construir uma nova ordem social” (LEFF, 2006, p. 188), a partir da discussão de valores, ideologias, paradigmas e conhecimentos científicos que constroem a identidade e que levaram o mundo a uma crise ambiental.

O saber ambiental emerge do saber social que busca por meio do diálogo de saberes orientar o conhecimento para a formação de uma sustentabilidade partilhada por meio de diferentes racionalidades culturais e identidades étnicas. “O saber ambiental produz novas significações sociais, novas formas de subjetividades e posicionamentos políticos ante o mundo” (LEFF, 2009, p. 19) e, compondo-se integrante dos sentidos civilizatórios.

A complexidade ambiental dialoga para além das relações interdisciplinares propondo um diálogo de saberes entre seres diferentes. Leff (2009, p. 22) afirma que:

A interdisciplinaridade se estabelece no terreno de uma ciência que se tem fragmentado, à época que tem objetivado todas as disposições do ser; sobre a base da construção de uma racionalidade social que, além de compreender sua configuração na modernidade, estabeleceu a norma pela qual deveria se ajustar ao mundo.

Assim, percebe-se que a complexidade ambiental configura uma globalidade alternativa como forma de convivência, diversificação e diferenciação do mundo, reabrindo a história para o conhecimento do diálogo entre seres e saberes e relacionando a sociedade e a natureza de maneira mais próxima. Isto significa que “abrir os espaços para um diálogo de seres e saberes em que nem tudo é cognoscível e pensável de antemão; aprender uma ética para que possa surgir um mundo onde convivam em harmonia a diversidade e as diferenças” (LEFF, 2009, p. 23).

Nota-se que a Proposta do Programa Ensino Médio Inovador justamente propõe que as disciplinas dialoguem entre si, encontrando espaços de aprendizado, de produção de conhecimento e trocas metodológicas. As diferenças sempre se

fazem presentes, e no diálogo de saberes elas ajudam a enriquecer a discussão bem como a formar indivíduos que respeitem os saberes produzidos por outros campos do conhecimento. Compreender que as diferenças podem possibilitar uma discussão e um melhor entendimento de um determinado problema contribui para que o diálogo de saberes possa ser realmente efetivado na prática cotidiana.

As diversas concepções epistemológicas perante os diferentes modos de fazer ciência e produzir conhecimento permeiam a construção de novos saberes e territórios, bem como de novas disciplinas, e nesse sentido abrindo espaço para novos conhecimentos.

Percebe-se que nesse processo de entender a realidade em que estamos inseridos e dialogar com o meio, a interdisciplinaridade surge com o objetivo de facilitar a troca de experiências e incentivar o diálogo entre diferentes profissionais sobre um determinado problema. Sendo assim, faz-se necessário refletir sobre pensamento e ação no mundo real, uma vez que vivemos em um mundo que ainda lida com muitos dos desafios trazidos pela modernidade, e nessa perspectiva a interdisciplinaridade pode melhorar as relações estabelecidas entre a sociedade e a natureza, dialogando com diferentes tipos de saberes e conhecimentos.

A segunda categoria analítica, articulação, aparece principalmente no que tange à discussão do novo currículo para o Ensino Médio, propondo disciplinas articuladas com atividades integradoras “a partir das inter-relações entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura” (BRASIL, 2009a, p. 14). Além disso, percebe-se que essa nova organização curricular para o Ensino Médio pressupõe uma articulação interdisciplinar “voltada para o desenvolvimento de conhecimentos – saberes e competências, valores e práticas” (BRASIL, 2009a, p. 13).

Para Morin (2005) o pensamento complexo sobre uma realidade complexa pode avançar em direção à contextualização, a articulação e a interdisciplinaridade de conhecimentos. Assim:

[...] a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que só simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo em que a unidade, um pensamento

organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes (MORIN, 2005, p. 23).

Dessa maneira, a interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem poderá ser concebida como articulação de conhecimento quando ela partir da atitude do profissional da educação em pensar diferentes opções metodológicas que articulem diversos saberes, discutindo a diversidade epistemológica por meio de uma ecologia de saberes.

“A ecologia de saberes tem de ser produzida ecologicamente: com a participação de diferentes saberes e seus sujeitos” (SOUSA SANTOS, 2006, p. 158). Ela deve respeitar o saber produzido pelo campo científico, não apenas valorizando um campo e desvalorizando outro. É necessário explorar a diversidade de práticas científicas identificando a interdependência entre os saberes e a partir desse ponto valorizar os diversos olhares sobrepostos a um mesmo objeto de estudo.

Na ecologia de saberes tanto os conhecimentos científicos quanto os não científicos devem explorar práticas como alternativas para promover a interação e a interdependência entre os saberes considerados científicos com outros saberes não científicos. E dessa forma ampliando as relações com diversos tipos de conhecimentos.

Na perspectiva da professora entrevistada é possível notar que, os Documentos Orientadores do Programa, tiveram o cuidado para não utilizar o termo interdisciplinaridade, mas sim a ideia da articulação de componentes curriculares. O excerto abaixo é elucidativo:

[...] a gente teve o cuidado de não usar essa palavra e foi proposital, os próprios documentos na maioria das vezes ele vai falar de articulação, de integração e pouco fala sobre interdisciplinaridade, porque a visão que se tinha era que o termo interdisciplinaridade foi muito desgastado, que a escola utiliza do termo interdisciplinaridade, mas muito pouco se fazia em relação a propor como esses conhecimentos dialogavam. Os documentos do ensino médio inovador eles vão tratar mais do diálogo entre os componentes curriculares, como eles se aproximam (ENTREVISTADA).

A partir da experiência da professora no Programa Ensino Médio Inovador foi possível notar que a interdisciplinaridade aparece muito pouco nos documentos que as escolas elaboram para implementar o Programa. De acordo com a professora “[...] ano passado analisei 200 Propostas do Brasil todo do ensino médio inovador. E das 200 Propostas eu vi uma Proposta que realmente fazia uma articulação e que se propunha a fazer esse diálogo que está proposto no documento orientador” (ENTREVISTADA).

Nota-se que o caminho interdisciplinar parte muito pela autonomia da escola em propor um Projeto de Redesenho Curricular na qual as disciplinas dialoguem e articulem entre si dentro dos macrocampos. É necessário um processo de formação e de informação maior para os professores no sentido de esclarecer melhor a Proposta do Programa. De acordo com a entrevistada,

[...] ainda há uma sobreposição de ações, você pensa assim, iniciação científica com ação de pesquisa e daí no acompanhamento pedagógico também uma ação de pesquisa, mas voltada para outro componente curricular, não se aproximando as Propostas de mudanças efetivas no currículo. Eu receio que ainda, receio não, eu tenho certeza, precisaria todo um processo de formação dos professores no sentido do que se propõe (ENTREVISTADA).

No que tange ao currículo, o documento orientador que analisou o mérito da Proposta de experiência curricular inovadora (BRASIL, 2009b) salienta que é preciso construir um currículo articulado que propicie uma formação mais sólida e integradora ao estudante:

[...] a concepção de currículo como uma 'grade', que 'enjaula' disciplinas em determinados tempos e espaços, não contribui para a possibilidade de que o conhecimento seja elaborado e reelaborado ao longo do processo de produção deste conhecimento. A articulação das diversas disciplinas propiciará qualidade a este tempo de tal forma que a permanência do professor com seus alunos produza conhecimentos e os oriente para a sua vida futura (BRASIL, 2009b, p.13-14).

A Proposta da organização curricular do Programa por meio de macrocampos pode possibilitar “à superação da fragmentação e da hierarquização dos saberes”. Portanto, propõe “articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares” (BRASIL, 2013a, p. 15). Toda essa articulação entre os componentes curriculares pode levar à descoberta de novos conhecimentos e metodologias que facilitem o processo ensino-aprendizagem dos alunos do Ensino Médio.

No relatório desenvolvido pela UFPR (BRASIL, 2013b) percebe-se que muitas escolas desenvolvem seus Projetos de Redesenho Curricular procurando promover a integração entre as disciplinas. No entanto, algumas escolas criam determinadas disciplinas com o intuito de promover a integração curricular. Os excertos retirados do relatório são elucidativos:

Com o intuito de construir projetos interdisciplinares e/ou a integração curricular, alguns temas se tornam recorrentes nos PRCs das escolas, na medida em que parecem promover a integração entre disciplinas ou área do conhecimento aparentemente incongruentes e díspares. **A fragmentação**

do currículo seria supostamente superada por meio da discussão destes temas que carregam certa transversalidade.

Em outros casos, a integração curricular pretende ser promovida a partir da criação de determinadas disciplinas (ou a escolha de uma previamente existente) a ser ofertada em um ambiente de formação que, por suas características curriculares e epistemológicas, garantiria certa integração curricular. **Assim, no caso da adoção de uma disciplina como espaço integrador, a unidade da formação não é garantida pelos temas adotados, mas sim, pelas características desta disciplina e da equipe de professores vinculados a elas** (BRASIL, 2013b, p. 62, grifos do relatório).

Assim, percebe-se que embora o Programa busque a articulação entre os componentes curriculares, parte muito do entendimento que a escola adota para articular as disciplinas e então promover a integração curricular almejada pelo ProEMI. E dessa maneira, “um possível diálogo/articulação entre disciplinas até então isoladas no seu próprio espaço legítimo de formação, **configurariam o lugar ideal para a superação da fragmentação curricular vivenciada pelas escolas**” (BRASIL, 2013b, p. 62, grifos do relatório).

Em razão disso, a articulação de saberes Proposta pelo Programa ajudaria a estabelecer pontes entre diferentes conceitos trabalhados pelas disciplinas, buscando lógicas e formas de produção de conhecimento que avançassem no entendimento de determinadas teorias, métodos e dos próprios desafios contemporâneos.

Já a terceira categoria analítica das concepções de interdisciplinaridade presentes no Programa Ensino Médio Inovador compreende ao protagonismo dos estudantes do Ensino Médio como atores e autores de decisões na construção do Projeto de Redesenho Curricular proposto pelo Programa.

De acordo com Costa (2001, p. 179) o termo protagonismo corresponde a “criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso”. Ou seja, é a participação construtiva e ativa do jovem em ambientes como a escola, a comunidade em que vive e a sociedade em geral.

No Programa Ensino Médio Inovador o protagonismo dos estudantes aparece como uma das metas a serem alcançadas nas escolas, “o desenvolvimento do protagonismo juvenil e o apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador; a exigida

infraestrutura física e correspondentes recursos pedagógicos; e a elaboração de pesquisas relativas ao Ensino Médio e à juventude” (BRASIL, 2009b. p. 2).

O Protagonismo dos estudantes também está presente na discussão do currículo inovador para o Ensino Médio, como uma das formas de tencionar atividades interdisciplinares.

É preciso assumir a concepção de que o currículo não é composto apenas por disciplinas, mas pode acolher ações, situações e tempos diversos, bem como diferentes espaços intraescolares e da comunidade e de outras instituições que intercomplementem o projeto da escola para realização, entre outras possibilidades, de estudos e atividades “não disciplinares”, inclusive de livre opção; de formação de agrupamentos por necessidades e/ou interesses de alunos de classes e anos diversos; de realização de pesquisas e projetos, e atividades inter e transdisciplinares que possibilitem iniciativa, autonomia e protagonismo social (BRASIL, 2009b, p. 12).

Nessa perspectiva, o protagonismo pode possibilitar uma relação mais dialética entre a formação, a participação, a aquisição de conhecimentos e a responsabilidade social para com os assuntos debatidos, aprendidos e conhecidos na sociedade. Para Costa (2000, p. 126), “[...] o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política em que estão inseridos [...]”.

O protagonismo proposto com uma das metas do Programa pretende também dialogar com a perspectiva da formação da identidade do Ensino Médio, principalmente no que se refere à preocupação dos estudantes com problemas que envolvem o seu contexto.

O Relatório de Avaliação da implementação do Programa Ensino Médio Inovador nos anos de 2011 a 2014, nos mostra que experiências de professores realizadas nas escolas do estado da Paraíba se aproximam do que o Programa propõe como protagonismo. Os excertos abaixo retirados do relatório são elucidativos:

Poderia relatar várias, mas a escolhida nos veio como metáfora de cidadania, companheirismo, protagonismo juvenil. Trata-se de uma experiência de extrema importância que a escola [nome] protagonizou com a eleição do Grêmio Estudantil.

Os Macrocâmpos Participação Estudantil e Integração Curricular construíram uma pauta para a Eleição e os alunos corresponderam além das expectativas. Houve debates com Propostas apresentadas pelas Chapas, inglês, apresentações nos intervalos das aulas, entrevistas em rádios locais... O dado fundamental foi a campanha solidária entre as chapas, sem incidentes e sempre com muita festa e compromisso. Toda cidade ([nome] tem 33 mil hab) teve ciência do acontecimento. Foi muito bom!

O registro da experiência fortalece a implementação dos Macrocampos e destaca o protagonismo estudantil dentro de uma escola [que] já tem uma vivência cidadã, cujo Lema é 'Aprende-se a fazer, fazendo' (BRASIL, 2015a, p. 162).

O Relatório ainda aponta que a incorporação de atividades que promovem o protagonismo no processo ensino-aprendizagem trazem implicações positivas ao desenvolvimento dos alunos do Ensino Médio. O depoimento de um professor explicitado no Relatório aponta que "o interesse pela Literatura, assim como pelas práticas esportivas e pela pesquisa científica tem contribuído bastante para extrapolar a ansiedade e a ociosidade que muitas vezes prejudicam a concentração e o desenvolvimento do estudante" (BRASIL, 2015a, p. 170).

Além disso, o próprio Relatório aponta que além dos estudantes se sentirem protagonistas no processo de ensino, "os professores sentem-se valorizados e com a maior disponibilidade de meios materiais a seu favor, sentem-se protagonistas de fato, no processo" (BRASIL, 2015a, p. 178). Assim, percebe-se que o protagonismo está alinhado tanto ao despertar do jovem a assuntos e ações que são desempenhadas no cotidiano escolar, como também na dinâmica entre os professores por meio da troca de materiais, informações e diálogos com outros campos do conhecimento.

A complexidade das relações em sociedade exige que entendamos também as realidades sociais, políticas, econômicas e culturais do mundo, das quais se possam criar oportunidades cada vez mais crescentes em uma sociedade que se globaliza exigindo que os indivíduos despertem seus potenciais. Então, torna-se necessário compreender a modernidade de maneira reflexiva, na qual a todo o momento estamos sendo obrigados a mudar nossas práticas perante as transformações e informações impostas pela modernidade (GIDDENS, 1997).

Portanto, precisamos compreender estes momentos de transformação de nossas práticas sociais perante as modificações da sociedade. E nessa perspectiva o conhecimento interdisciplinar pode contribuir para que possamos ter um pensamento crítico, uma razão mais reflexiva, assim como um posicionamento frente aos instrumentos da racionalidade hegemônica.

O diálogo entre os componentes curriculares dentro do macrocampo do conhecimento pode possibilitar a construção de um currículo com ações mais articuladas e integradas entre os professores. O entendimento da Proposta do Programa parte muito da compreensão particular da escola. A resistência ao novo,

ao trabalho interdisciplinar ou o pouco envolvimento da equipe pedagógica podem ser alguns dos pontos que venham a dificultar a implementação do currículo inovador proposto pelo Programa.

Dessa forma, o envolvimento dos docentes e estudantes na apropriação do conhecimento por meio da diversificação das práticas pedagógicas pode possibilitar um diálogo mais consistente entre os jovens e a escola no que se refere à reflexão entre a teoria e a prática. E nesse sentido, o diálogo, a articulação e o protagonismo entre seres e saberes pode possibilitar novas formas de produção do conhecimento que enriquecem e ampliam o leque de oportunidades diante dos desafios teóricos e metodológicos que se apresentam para os diferentes campos do conhecimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo que por ora se encerra, é uma das análises possíveis sobre o processo de construção do Programa Ensino Médio Inovador e as concepções de interdisciplinaridade presentes na Proposta.

A segunda metade do século XX pode ser compreendida a partir de dois marcos fundamentais: por um lado a especialização cada vez maior das áreas do conhecimento proporcionou avanços científicos e tecnológicos com a produção de bens e artefatos nunca vivenciados na história da humanidade; por outro lado, a especialização e fragmentação do conhecimento serviram também de espaço para reflexões no campo do fazer científico em que a necessidade de diálogo entre as disciplinas e para além delas, encontraram terreno fértil. Na área da educação, esses debates também intensificaram-se. Entretanto a ideia de interdisciplinaridade foi e continua sendo tratada a partir de diferentes perspectivas.

A interdisciplinaridade nasce a partir da necessidade do pesquisador em dialogar com diferentes visões sobre um determinado aspecto. Pois quando a ciência se fecha no saber fragmentado não consegue compreender a sua totalidade, assim essa visão deveria ser substituída ampliando o modo de enxergar o seu contexto e toda complexidade que o cerca.

As diversas concepções epistemológicas perante os diferentes modos de fazer ciência e produzir conhecimento permeiam a construção de novos saberes e territórios, bem como de novas disciplinas, e nesse sentido abrindo espaço para novos conhecimentos. Percebeu-se que nesse processo de entender a realidade em que estamos inseridos e dialogar com a relação sociedade/natureza, a interdisciplinaridade surge com o objetivo de facilitar a troca de experiências e incentivar o diálogo entre diferentes profissionais sobre um determinado problema.

Esta pesquisa teve como objetivo geral “analisar concepções de interdisciplinaridade presentes na Proposta do Programa Ensino Médio Inovador”; e para atendê-lo, foram delineados três objetivos específicos. Sendo que o primeiro “compreender o processo de construção do ProEMI” foi atendido a partir do levantamento dos documentos orientadores que compõe a trajetória do Programa desde o nascimento no ano de 2009 até o último documento orientador publicado em 2014. Diante disso, ressalta-se que o Programa na realidade surgiu por uma série de discussões que se iniciaram no ano de 2003, mais em específico no

Seminário organizado pela antiga SEMTEC, posteriormente houve a elaboração do primeiro documento orientador no ano de 2009 e a publicação oficial da Portaria no mesmo ano.

Ao longo dos anos diferentes documentos orientaram a construção do currículo “inovador” ao qual o Programa busca como objetivo, passando por Planos de Ações Pedagógicas, Projeto de Reestruturação Curricular e chegando ao que temos hoje, Projeto de Redesenho Curricular. O Programa surgiu com a perspectiva de direcionar uma nova identidade para a etapa final da Educação Básica, elencando Documentos Orientadores e Planos de ações para uma nova organização curricular do Ensino Médio. Percebeu-se que o Programa transita por dois caminhos: um que parte pela privatização, ou seja, alguns estados brasileiros estão transferindo a gestão do Ensino Médio para instituições privadas; e outro caminho pelo qual o Programa Ensino Médio Inovador perpassa que é justamente de investir numa política pública que busque o diálogo de saberes, e direcione a construção do currículo do Ensino Médio por meio da autonomia e da necessidade da qual a escola está inserida.

Outro objetivo específico estabelecido, “analisar concepções de interdisciplinaridade no contexto do Programa Ensino Médio Inovador”, permitiu a partir dos estudos documentais e da entrevistada realizada com a professora, perceber que a interdisciplinaridade é inserida no Programa como uma forma de diálogo/integração entre os componentes curriculares dentro dos macrocampos do conhecimento.

Observou-se que o Programa embora explicita em seus documentos orientadores que parte da perspectiva interdisciplinar, em nenhum momento se autodenomina como interdisciplinar. Ações interdisciplinares partem muito do entendimento particular da escola, assim como a elaboração do Projeto de Redesenho Curricular multi/pluri interdisciplinar e contextualizado com a realidade local são de responsabilidade do diálogo da equipe pedagógica com os demais sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

E por fim, o último objetivo foi “identificar Propostas interdisciplinares presentes no ProEMI”. Verificou-se que nos relatórios elaborados pela Universidade Federal do Paraná para avaliar a implementação da Proposta do Programa em alguns estados do Brasil, as Propostas interdisciplinares aparecem como projetos transversais entre as disciplinas ou até mesmo como atividades extraclasses que

envolvam diferentes componentes curriculares. Percebeu-se que muitas das Propostas analisadas pelos relatórios distanciam-se do que realmente o Programa propõe. No entanto, há um movimento tensionando a produção do conhecimento por meio do que o Programa apresenta em seus documentos orientadores: pelo diálogo entre as disciplinas dentro dos macrocampos, um maior tempo de permanência do aluno na escola, e a própria aproximação de docentes e discentes por meio da diversificação das práticas pedagógicas.

No processo de estudo três categorias de análise foram identificadas para a **construção do Programa Ensino Médio Inovador**: *Inovações pedagógicas* – identificou como as inovações estão presentes no Programa; *Organização curricular* – caracterizou o processo ensino-aprendizagem do Programa; e *Qualidade de ensino* – verificou como o Programa se propõe a melhorar os índices da educação básica.

Na primeira categoria da construção do ProEMI, inovações pedagógicas, observou-se que os documentos orientadores do Programa embora não apontem como direcionar as inovações pedagógicas, há um movimento que tende a inserir a inovação a partir da maneira de ensinar o componente curricular por meio de diferentes práticas pedagógicas. Notou-se também que é um Programa voltado para uma racionalidade técnica praticada a partir do entendimento particular da escola e, a prática sendo expressa a partir das mesmas concepções que o Ensino Médio é desenvolvido, com cada professor lecionando o conteúdo da sua disciplina e realizando projetos transversais dentro do ambiente escolar.

Na segunda categoria, organização curricular, verificou-se que estrutura curricular do Programa está direcionada para a construção de um currículo mais dinâmico, contextualizado e de acordo com os anseios e expectativas da escola. A nova organização curricular estaria voltada à articulação entre os quatro eixos norteadores do Ensino Médio: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Além disso, percebeu-se que a organização curricular do Programa direciona a ideia de organização das disciplinas em macrocampos do conhecimento, porém os documentos orientadores não esboçam como as práticas deverão estar organizadas dentro desses macrocampos. O entendimento parte muito da autonomia da escola em dialogar com os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem para juntos comporem um projeto que englobe o contexto em que a escola está inserida.

A última categoria da construção do ProEMI, compreendeu a qualidade da educação, e esta notou-se que está muito direcionada a perspectiva da melhoria, seja dos índices que envolvem o Ensino Médio, seja das condições da própria prática docente em sala de aula. O conceito de qualidade foi identificado nos documentos orientadores do Programa vinculado por um lado, à melhoria das práticas pedagógicas e por outro à ideia de autonomia da escola para subsidiar as condições necessárias ao trabalho pedagógico.

No que tange à identificação das **concepções de interdisciplinaridade presentes no Programa** também foram identificadas três categorias de análise: *Diálogo entre os componentes curriculares* – identificou a interdisciplinaridade presente no Programa por meio do diálogo entre as disciplinas; *Articulação de conhecimentos* – buscou analisar como os conhecimentos estariam articulados; e *Protagonismo dos estudantes do EM* – identificou a presença da interdisciplinaridade por meio do protagonismo entre os estudantes.

Na primeira categoria das concepções de interdisciplinaridade presentes no Programa, diálogo entre os componentes curriculares, observou-se que o diálogo entre os componentes curriculares dentro do macrocampo do conhecimento é um dos principais objetivos do Programa, uma vez que direciona a construção do conhecimento para o diálogo entre as disciplinas, requerendo um trabalho conjugado e cooperativo por parte dos professores no planejamento e execução das atividades Propostas em seus planos de ensino.

A segunda categoria, articulação de conhecimentos, contemplou a diversificação de estratégias de ensino por meio da articulação entre as disciplinas. Notou-se que o caminho interdisciplinar parte muito pela autonomia da escola em propor um Projeto de Redesenho Curricular na qual as disciplinas dialoguem e articulem entre si dentro dos macrocampos. Percebeu-se que é necessário um processo de formação e de informação maior para os professores no sentido de esclarecer melhor a Proposta do Programa para então observar mais práticas concretas que articulem diferentes saberes.

A última categoria das concepções de interdisciplinaridade considerou o protagonismo dos estudantes do EM, como uma das formas de tensionar a produção do conhecimento formal por meio do diálogo com diferentes professores e com o envolvimento dos jovens na resolução de problemas atuais. Percebeu-se que o protagonismo proposto com uma das metas do Programa procura também

dialogar com a perspectiva da formação da identidade do Ensino Médio. Notou-se que o protagonismo está alinhado tanto ao despertar do jovem a assuntos e ações que são desempenhadas no cotidiano escolar, como também na ação dos professores, por meio da troca de materiais, informações e diálogos com outros campos do conhecimento.

Por fim, cabe pontuar que a contribuição das análises aqui realizadas, significam um processo de conhecimento, com primazia, por ser um estudo pioneiro que se propôs a analisar a trajetória de construção do Programa Ensino Médio Inovador. Portanto, este trabalho poderá colaborar com os demais estudos que buscam compreender e analisar o Programa a partir de diferentes olhares, bem como aos que surgirão na sequência.

Nesta perspectiva, esta pesquisa teve o intuito de ampliar a compreensão sobre essa realidade e permite a continuidade investigatória para outros estudos, nesta mesma direção, como por exemplo, analisar práticas interdisciplinares em escolas que o Programa está implementado, bem como também as diferentes formas de implementação da Proposta em alguns estados brasileiros, pois há ainda, muito a ser explorado.

REFERÊNCIAS

ANDERY, Maria Amália *et al.* **Para Compreender a Ciência: uma perspectiva histórica.** 4.ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1996.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e submissão: a reforma educacional da década de 1990. In.: KRAWCZIK, Maria Malta Campos; Sérgio Haddad. **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979.

BATISTA, Ubiratan Augusto Domingues. **O ensino médio integrado e a relação entre a Proposta da SEED/PR e a realidade escolar: avanços ou permanências?** 2012, 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

BETINI, Geraldo Antônio. A Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola. **EDUC@ção - Rev. Ped.** - UNIPINHAL – Esp. Sto. do Pinhal – SP, v. 01, n. 03, jan./dez. 2005

BONTEMPI JR, Bruno. **A cadeira de História e Filosofia da Educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa.** 2001. Tese de Doutorado. Programa de Educação: História e Filosofia da Educação, PUC/SP.

BOURDIEU, Pierre. O Campo Científico. In: ORTIZ, Renato; FERNANDES, Florestan. **Pierre Bourdieu: Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. Decreto/**Lei nº4. 244 de abril de 1942.** Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%20rio.htm>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Lei de Diretrizes e Base de 1961 - **LDB 4.024/61.** Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Lei de Diretrizes e Base de 1971 - **Lei 5.692/71**. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71#art-1>>. Acesso em: 11 out. 2015.

_____. **Lei nº 7044, de 18 de outubro de 1982**. Ensino de 1º e 2º Graus - Diretrizes e Bases - Legislação – Alteração. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128264/lei-7044-82>>. Acesso em: 11 out. 2015.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Brasília: v.134, n.248, 23 dez. 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Ministério da Educação. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 9/2001**.

_____. **Programa Educação Inclusiva**. (2004) Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

_____. Nº, Lei. 11.274, de 6 de fevereiro de 06/02/2006. **Altera a redação dos arts**, v. 29, p. 30-32.

_____. Ministério da Educação. **Educação Profissional e Técnica de nível médio integrado ao Ensino Médio**. Brasília, 2007 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador**, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf>. Acesso em: 10 abril 2014.

_____. **Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio – Parecer CNE N.11**, 2009b. Disponível em:

<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/parecer_11_30062009.pdf>. Acesso em: 14 abril 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador**, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 05 maio 2015.

_____. **Portaria nº 971**, de 9 de outubro de 2009d. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439&Itemid=1038>. Acesso em: 10 abril 2015.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Volume I Brasília, DF: Capes 2010a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Educação Superior. **Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares**. Brasília, DF, nov. 2010b. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20-%20bacharelados%20interdisciplinares%20-%20referenciais%20orientadores%20-%20novembro_2010%20brasil.pdf>. Acesso em: 20 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador**, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&Itemid=30192>. Acesso em: 10 mai. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador**, 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Avaliação da implementação do Programa Ensino Médio Inovador (2009-2013). **Relatório Parcial – novembro de 2011 a novembro de 2012**. Curitiba, 2013b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador**, 2014. Disponível em: <<http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/doc/DOC000000000053794.PDF>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. ProEMI: Bases para reformulação do Ensino Médio no Brasil . Avaliação da implementação do Programa Ensino Médio Inovador (2011 – 2014) – **Relatório**. Curitiba, 2015a.

_____. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 nov. 2015b.

_____. Plano de Desenvolvimento da Educação – **PDE**. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_i.asp>. Acesso em: 10 dez. 2015c.

BUNGE, Mario. **Epistemologia**. São Paulo: Edusp, 1980.

CAPES. CAInter (Comissão de Área Interdisciplinar) **Documento de Área Interdisciplinar Triênio 2007-2009**. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/documentos-de-area-/3270>>. Acesso em: 30 out. 2014.

_____. **Formação de professores da Educação Básica**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

CHAUÍ, Marilena. Contingência e necessidade. In: NOVAES, Adauto. (Org.). **A crise da razão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

_____, A.C.G. **A presença da Pedagogia: teoria e prática da ação sócio-educativa**. 2ª Ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Sena, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. **Política Educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio**. Eldorado: Rio de Janeiro, 1977.

CUNHA, Maria Isabel da. Prática Pedagógica. In: MOROSINI, M. et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

_____. Sala de aula: espaço de inovações e formação docente. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene (orgs.). **Educação superior: Vivências e visão de futuro**. Porto Alegre (RS): EDIPUCRS, 2005. p. 71-82.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 93-110.

ETGES, Norberto Jacob. Ciência, Interdisciplinaridade e Educação. In: JANTSCH, Ari e BIANCHETTI, Lucídio. (org.) **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p.51-96.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2008.

FERNANDES, Margarida. **Mudança e Inovação na Pós-modernidade**. Perspectivas curriculares. Porto: Porto Editora, 2000.

FOSTER, John Bellamy. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; WITTMANN, Lauro Carlos. **Experiências Inovadoras/Exitosas em Administração da Educação nas Regiões Brasileiras: relatório final da pesquisa**. Brasília: APAE, 1998, 120p.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; RUBIN, Marlize Oliveira; LONGHI, Solange Maria; KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. Interdisciplinaridade e Formatos Institucionais. In: **Simpósio Internacional sobre Interdisciplinaridade no Ensino, na Pesquisa e na Extensão - Região Sul**, 2013, Florianópolis - SC. Anais do Simpósio Internacional sobre Interdisciplinaridade no Ensino, na Pesquisa e na Extensão - Região Sul, 2013.

_____. Das Políticas e Presença da Interdisciplinaridade nas Instituições Federais de Educação Superior. In: FernandoAlvaro Ostuni Gauthier ...[et al.]. (Org.). **Interdisciplinaridade: teoria e prática**. 1ed. Florianópolis: EGC, 2014, v. 1, p. 323-346.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: atlas, 2010.

GOMES, Edgar da Silva. Um embate ideológico: Estado-igreja no crepúsculo do século XIX no Brasil. **REVISTA DE TEOLOGIA (RevEleTeo)**. ISSN 2177-952x, n. 2, 2007.

GIDDENS, Anthony. A vida em uma sociedade Pós-Traducional. In: BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. (orgs). **Modernização Reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Editora Unesp. 1997, p. 73-134.

GUIMARÃES, Marcia; OLIVEIRA, Terezinha. **Uma análise acerca da Educação Escolástica no século XIII**. Universidade Estadual de Maringá (UEM), 2009. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/200924.pdf>. Acessado em: 26 fev. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Brasília . **INEP**, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

JANTSCH, Erich. Vers l'interdisciplinarité et La transdisciplinarité dans l'enseignement et l'innovation. In APOSTEL, L. et al. **L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités**. Paris: Ceri/OCDE, 1972, p. 98-125.

JANTSCH, Ari; BIANCHETTI, Lucídio. (org.) **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

JAPIASSU, Hilton. **O sonho transdisciplinar**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

KLEIN, Julie Thompson. **Interdisciplinarity: history, theory & practice**. Detroit: Wayne State University Press, 1990.

KUENZER, Acácia. **O Ensino de 2º Grau: O trabalho como princípio educativo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Ensino Médio: construindo uma Proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura, S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 4.ed.: São Paulo: Cortez, 2007.

LATTUCA, Lisa. R. **Creating interdisciplinarity: interdisciplinary research and teaching among college and university faculty**. Nashville: Vanderbilt University Press, 2001.

LEFF, Enrique. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. In: PHILIPPI JR., Arlindo; TUCCI, Carlos E. Morelli; HOGAN, Daniel Joseph; NAVEGANTES, Raul (Eds.). **Interdisciplinaridade em ciências ambientais**. Curitiba: UFPR, 2000.

_____. **Epistemologia ambiental**. Trad.: Sandra Valenzuela. Revisão técnica.: Paulo Freire Vieira. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 34, n. 03, dez. 2009. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010031432009000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 jan. 2015.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, I. (Org). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2011. p. 45-75.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização** – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 1999.

LUCARELLI, Elisa. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. São Paulo: Papyrus, 2007.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia da interdisciplinaridade**. Fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2001.

MANGINI, Fernanda Nunes Rosa. **A interdisciplinaridade nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Florianópolis, SC, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MARTINS, Josemar, Anotações em torno do conceito de Educação para Convivência com o Semi-Árido. In: **Educação para a convivência com o Semi-Árido Brasileiro: reflexões teórico-práticas**. Bahia: Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2004.

MEC, 2009. **Documento Referência**: Conferência Nacional de Educação. Brasília: MEC.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

_____. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **O desafio do conhecimento científico**: pesquisa qualitativa em saúde. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOEHLECK, Sabrina. O Ensino Médio e as novas diretrizes nacionais: entre recorrências e inquietações. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.17, n.49, jan/abr 2012. P. 39 – 58. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf> >. Acesso em: 10 dez. 2015.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A cabeça bem feita. Repensar a reforma repensar o pensamento**. 6. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda, 2002.

_____. **Ciência com consciência.** Tradução de Maria 8ªed. D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. - Ed. revista e modificada pelo autor – 8. ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Revista Estudos em avaliação educacional.** São Paulo: FCC, v. 20, no, 43, maio/agosto de 2009, p. 165-186.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas,** v. 15, n. 1, 2009.

PENSIN, Daniela Pederiva; NIKOLAI, Dirciane. A inovação e a prática pedagógica no contexto da Educação Superior. **Unoesc & Ciência-ACHS,** v. 4, n. 1, p. 31-54, 2013.

PIAGET, Jean. L'épistemologie des relations interdisciplinaires, In: APOSTEL, L. et al. **L'interdisciplinarité/problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités.** Paris: Ceri/OCDE, 1972, p. 131-144.

_____. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

POMBO, O. **Interdisciplinaridade: ambições e limites.** Lisboa, Portugal: Relógio D'Água Editores, 2004.

_____. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Seminário Internacional Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade,** p. 18, 2003.

ProEMI/JF. **Programa Jovem do Futuro.** Disponível em: <http://www.portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=8>. Acesso em: 20 nov. 2015.

QUEIROZ, Cintia Marques de.; ALVES, Lidiane Aparecida; SILVA, Renata Rodrigues da.; SILVA, Kássia Nunes da.; MODESTO, R. V. Evolução do Ensino Médio no Brasil. In: IV Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente, 2008, Uberlândia. **Anais do IV Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente.** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. O Currículo Para O Ensino Médio Em Suas Diferentes Modalidades: Concepções, Propostas e Problemas. In: **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 32, n. 116, jul/set. 2011. p. 771-788. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>>> Acesso em: 10 dez. 2015.

RAYNAUT, Claude. Meio Ambiente e Desenvolvimento: construindo um novo campo do saber a partir da perspectiva ambiental. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 10, p. 21-32, jul.-dez. 2004.

_____. Interdisciplinaridade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção e à aplicação de conhecimentos. PHILIPPI JR, Alindo & NETO, Antonio J. Silva. **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011.

REPKO, Allen. F. Interdisciplinary research: process and theory. Los Angeles/Londres: Sage, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas** / Roberto Jarry Richardson; colaboradores José Augusto de Soares Peres (et AL.) 3.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

RUBIN, Marlize Oliveira. **PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO CIENTÍFICO: Pós-Graduação Interdisciplinar (stricto sensu) na relação sociedade-natureza**. Porto Alegre, 2011. 167 f. + Apêndices. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

RUBIN-OLIVEIRA, M.. Sociedade-natureza: interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo. **Eventos Pedagógicos**, v. 5, n. 3, p. 117-137, 2014.

SANTOS, Maria Eduarda do Nascimento Vaz Moniz dos. Encruzilhadas de mudança no limiar do século XXI co-construção do saber científico e da cidadania via ensino CTS de Ciências. **II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Valinhos – SP, 1999. Disponível em:<<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/iienpec/Dados/trabalhos/A39.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Um Discurso Sobre como Ciências na Transição Para Uma Ciência Pós-Moderna . **Estud. av. [online]**. 1988, vol.2, n.2, pp. 46-71. ISSN 0103-4014.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**; Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. Porto: Afrontamento, 1996.

_____. Ecologia de Saberes In: _____. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. A história da escola pública no Brasil. **Revista de Ciência da Educação**, 2003, v. 5, p. 185-201, 2002.

SOMMERMAN, Américo. Objeto, método e finalidade da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JR., Arlindo; FERNANDES, Valdir. **Práticas da Interdisciplinaridade no Ensino e Pesquisa**. 1. ed. São Paulo: Manole, 2015. v. org. 783p.

TEIXEIRA, Evilázio Francisco Borges. Emergência da inter e da transdisciplinaridade na universidade. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Org.). **Inovação e interdisciplinaridade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 58-80.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: um olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **O Que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 65-83.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib; CUNHA, Maria Isabel da. Políticas da educação superior e inovações educativas na sala de aula universitária. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. São Paulo: Papyrus, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Entrevista Semiestruturada

Tempo na área de atuação: _____

Data: ____/____/____

Duração: início _____ término _____

A) Origens do ProEMI:

- 1) Como surge o ProEMI? Em que contexto? Em que movimento da educação?
- 2) Como foi o processo de elaboração do Programa? Quem foram os sujeitos do processo? Que secretarias e departamentos estiveram envolvidos?
- 3) Quais foram os principais desafios encontrados na elaboração da Proposta?
- 4) Qual a trajetória (percurso) do Programa desde sua origem até sua implementação?

B) Tensionamento: racionalidade técnico-instrumental:

- 1) Quais as proposições curriculares esperadas pela Proposta?
- 2) Que práticas são pensadas para tais proposições?

C) Concepções do Programa:

- 1) Com relação a multi/pluri/inter e transdisciplinaridade como o Programa se denomina?
- 2) No que tange as práticas inovadoras como está proposto o processo ensino-aprendizagem?
- 3) No que se refere aos macrocampos do conhecimento como será a operacionalização da Proposta do Programa?
- 4) Qual o papel da escola, professores e demais outras instituições no processo de institucionalização dos macrocampos?

D) Gostaria de saber sobre a experiência do ProEMI. Como percebe a interdisciplinaridade no Programa?

E) Existe outra informação relevante quanto ao Programa que o senhor julgue importante acrescentar?

APÊNDICE II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Cara professora,

A dissertação “**CONCEPÇÕES DE INTERDISCIPLINARIDADE: Programa Ensino Médio Inovador**” a ser realizada por Fabiane **Grike**, sob orientação da Profa. Dra. Marlize **Rubin-Oliveira** integra a linha de pesquisa “Educação e Desenvolvimento”, do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e tem como preocupação central “Analisar concepções de interdisciplinaridade presentes no Programa Ensino Médio Inovador”.

Levando em conta sua função de Coordenadora do Ensino Médio no período de 2011 a 2014, estou solicitando apoio e permissão para a coleta de dados a partir de entrevistas voltadas para esse estudo conforme os termos que seguem do direito de:

1. receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados à pesquisa;
2. retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo;
3. não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade;
4. procurar esclarecimentos com o proponente da pesquisa ou com autoridade legal ou acadêmica em caso de dúvidas ou notificação de acontecimentos não previstos;
5. não permitir – a menos que expressamente autorizado de outra forma – que eventuais resultados da pesquisa aqui tratada sejam publicados sem meu conhecimento ou autorização, exceto no âmbito dos registros acadêmicos do projeto de tese objeto do presente termo.

Agradecendo a atenção e acolhida, coloco-me ao seu dispor para esclarecimentos que se façam necessários, solicitando que, se estiver de acordo com o aqui exposto, assine este Termo.

Grata

Fabiane **Grike**

Mestranda do PPGDR/UTFPR da UTFPR/*Campus* Pato Branco

Eu, _____ professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina declaro ter sido informada e concordo em participar, como voluntária, do projeto de pesquisa acima descrito.

Local, data de.