

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO**

ELLEN MAIANNE SANTOS MELO

**A FILOSOFIA NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO: Disciplinaridade e
interdisciplinaridade em questão**

**Maceió
2022**

ELLEN MAIANNE SANTOS MELO

**A FILOSOFIA NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO: Disciplinaridade e
interdisciplinaridade em questão**

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha: Educação, Culturas e Currículo. Eixo: Filosofia e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Walter Matias Lima

**Maceió
2022**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecário Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale – CRB4 - 661

M528f Melo, Ellen Maianne Santos.

A filosofia no contexto do novo ensino médio: disciplinaridade e interdisciplinaridade em questão / Ellen Maianne Santos Melo. – Maceió, 2022.
210 f. : il. color.

Orientador: Walter Matias Lima..

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Maceió, 2022.

Bibliografia: f. 194-201.

Anexos: f. 202-210.

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Filosofia (novo ensino médio). 3. Currículo. 4. Interdisciplinaridade. 5. Disciplinas escolares. I. Título.

CDU: 372:1



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A FILOSOFIA NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO:
DISCIPLINARIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE EM QUESTÃO

ELLEN MAIANNE SANTOS MELO

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas aprovada em 14 de julho de 2022.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. WALTER MATIAS LIMA
Orientador

Prof. Dr. ANDERSON DE ALENCAR MENEZES (UFAL)
Examinador Interno

Prof. Dr. JUNOT CORNÉLIO MATOS (UFPE)
Examinador Interno

Prof. Dr. CHRISTIAN LINDBERG LOPES DO NASCIMENTO (UFS)
Examinador Interno

Prof. Dr. ERMANO RODRIGUES DO NASCIMENTO (UNICAP)
Examinador Interno

Dedico este trabalho à memória dos seis milhões, vinte e nove mil e duzentos e quarenta e sete pessoas que perdemos com a pandemia do *Covid 19* – de 2020 até 1º de junho de 2022 – em especial, ao homem que me deu a vida. Ao meu pai, **Jorge Melo**, meu amor e admiração eterna.

AGRADECIMENTOS

À força motriz deste Universo, que me conserva em vida e me fez chegar à conclusão deste trabalho.

À Universidade Federal de Alagoas, a instituição que me oportunizou ser Mestra e Doutora.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Walter Matias Lima: pessoa que proporciona a muitos de nós, da Filosofia, a oportunidade de fazermos Mestrado e Doutorado em Educação, por meio da Linha de Pesquisa: Educação, cultura e currículos. Gratidão, Walter, por trilharmos juntos esta longa caminhada de pesquisa. A você, meu respeito e admiração.

Ao Instituto Federal de Alagoas, por me conceder licença para pós-graduação.

Aos professores Dr. Anderson de Alencar Meneses (UFAL), Dr. Junot Cornélio Matos (UFPE), Dr. Christian Lindberg Lopes do Nascimento (UFS), Dr. Sérgio Ricardo Vieira Ramos (UFPE) e Dr. Ermanno Rodrigues do Nascimento (UNICAP) pelas críticas, dicas e correções.

À toda a equipe do PPGE/UFAL por contribuírem com a minha formação, em especial, ao professor Dr. Silvio Gamboa.

Ao Vagner Ramalho pelo estímulo e pelas leituras atentas, prestando grandes contribuições ao trabalho.

Às amigadas frutos deste processo de doutoramento: Elian, Livia, Bete e Gilmar.

Ao Edson Cavalcante, sócio na Editora EdfiKa, pelo apoio e incentivo.

“As Desmedidas”, pela sororidade.

“Pode-se mesmo admitir que se está aqui face a um processo automático, desde que se não esqueça que o pensamento e a ação humanos têm o poder de interromper e fazer parar este processo”.

ARENDT, Hannah

RESUMO

Esta pesquisa visa trazer contribuições teóricas e metodológicas para o ensino de Filosofia no ensino médio, levando em consideração o atual contexto educacional brasileiro, marcado por diversas e profundas alterações na legislação educacional. Nosso objeto de pesquisa é a Filosofia enquanto um componente curricular, em sua relação de interação com os demais conteúdos constantes no currículo do ensino médio. Assim, traduzimos a temática de pesquisa no seguinte problema: que características da Filosofia a torna uma disciplina fulcral no contexto do *novo ensino médio*? São objetivos desta Tese: mostrar os resultados do estudo realizado sobre o *novo ensino médio* no Estado de Alagoas; apresentar as características da Filosofia que favorecem a interdisciplinaridade e investigar como a Filosofia é capaz de interagir com as demais disciplinas do currículo do *novo ensino médio* e suscitar a interdisciplinaridade. Para corresponder a estes objetivos, utilizamos como metodologia a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica, o estudo de caso e a análise de conteúdo. A pesquisa documental se fez necessária para entendermos as transformações propostas para o *novo ensino médio*, tanto em nível nacional, quanto em nível estadual (Alagoas). Por isso, precisamos analisar documentos como: a Lei 13.415/17; a Base Nacional Comum Curricular – BNCC; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM; o Referencial Curricular de Alagoas, dentre outros documentos. A pesquisa bibliográfica tem como principais referências autores que desenvolvem a teoria curricular, como: Miguel Arroyo (2011); André Chervel (1990) e Michael Young (2010). Autores que abordam a temática da transposição das barreiras disciplinares, como: Terry Shinn (2020), Hilton Japiassu (1976) e Jayme Paviani (2008). E autores que teorizam mais especificamente sobre o ensino de Filosofia como: Ronai Rocha (2015), Alejandro Cerletti (2009) e Sílvio Gallo (2012). O *novo ensino médio* preconiza uma grande mudança curricular ao relativizar a presença da disciplinaridade e instituir um ensino dividido por áreas do saber, cujo foco são os itinerários formativos. Para os itinerários formativos é dada maior distribuição de carga horária e, no caso específico do Estado de Alagoas, no Referencial Curricular, apenas nos itinerários formativos são esclarecidos os componentes curriculares que compõem a grade curricular desta parte do ensino médio e suas respectivas cargas horárias. Para haver interdisciplinaridade é preciso que existam as disciplinas. E a disciplina da Filosofia no ensino médio favorece a interdisciplinaridade.

Palavras-Chave: Disciplinas; Interdisciplinaridade; Filosofia; Novo ensino médio

ABSTRACT

This research aims to bring theoretical and methodological contributions to the teaching of Philosophy in high school, taking into account the current Brazilian educational context marked by several and profound changes in educational legislation. Our research object is Philosophy as a curricular component, in its interaction relationship with the other contents contained in the high school curriculum. Thus, we translate the research theme into the following problem: what characteristics of Philosophy make it a very important subject in the context of the new high school? The objectives of this Thesis are: to show the results of the study carried out on the new high school in the State of Alagoas; to present the characteristics of Philosophy that favor interdisciplinarity and to investigate how Philosophy is able to interact with the other subjects of the curriculum of the new high school and to encourage interdisciplinarity. To meet these objectives, we used documentary research, bibliographic research, case study and content analysis as methodology. Documentary research was necessary to understand the transformations proposed for the new high school, both at the national and state levels (Alagoas). Therefore, we need to analyze documents such as: Law 13.415/17; the National Curricular Common Base – BNCC; the National Curriculum Guidelines for Secondary Education – DCNEM; the Alagoas Curricular Reference, among other documents. The bibliographic research has as main references authors who develop curriculum theory, such as: Miguel Arroyo (2011); André Chervel (1990) and Michael Young (2010). Authors who address the issue of overcoming disciplinary barriers, such as: Terry Shinn (2020), Hilton Japiassu (1976) and Jayme Paviani (2008). And authors who theorize more specifically about the teaching of Philosophy such as: Ronai Rocha (2015), Alejandro Cerletti (2009) and Silvio Gallo (2012). The new high school advocates a major curricular change by relativizing the presence of disciplinarity and instituting a teaching divided by areas of knowledge, whose focus is the training itineraries. or the training itineraries, a greater distribution of workload is given and, in the specific case of the State of Alagoas, in the Curricular Reference, only the training itineraries are clarified, the curricular components that make up the curriculum of this part of high school and their respective workload. In order to have interdisciplinarity, disciplines must exist. And the discipline of Philosophy in high school favors interdisciplinarity.

Keywords: Subjects; Interdisciplinarity; Philosophy; new high school

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: As pessoas sabem o que é reforma do ensino médio?	p. 49
Gráfico 2: A reforma do ensino médio irá melhorar ou piorar a educação?	p. 51
Gráfico 3: As disciplinas são necessárias?	p. 53
Quadro 1: Organizador Curricular de Língua Portuguesa	p. 97
Quadro 2: Organizador Curricular de Matemática	p. 100
Quadro 3: Organizador Curricular de Ciências da Natureza	p. 103
Quadro 4: Organizador Curricular de Ciências Humanas	p. 107
Diagrama 1: Conexões disciplinares	p. 160
Quadro 5: Pontos de contatos entre as disciplinas	p. 161
Quadro 6: Pontos de contatos entre as disciplinas	p. 162
Esquema 1: Dimensões do conhecimento	p. 164
Quadro 7: Conteúdos disciplinares exportados para a Filosofia	p. 168
Quadro 8: Conteúdos disciplinares exportados para a Filosofia	p. 169
Quadro 9: Conteúdos disciplinares exportados para a Filosofia	p. 170
Quadro 10: Conteúdos disciplinares exportados para a Filosofia	p. 171
Quadro 11: Componentes curriculares no olhar da Filosofia	p. 173
Quadro 12: Componentes curriculares no olhar da Filosofia	p. 174
Quadro 13: Componentes curriculares no olhar da Filosofia	p. 175
Quadro 14: Objetivos dos componentes curriculares num ensino integrado.p.	180
Quadro 15: Interações entre os conteúdos disciplinares	p. 187

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPOF	Associação Nacional da Pós-Graduação em Filosofia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DesDP	Desdobramentos Didáticos Pedagógicos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGB	Formação Geral Básica
GT	Grupo de Trabalho
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MPB	Movimento Pela Base
ONG	Organização Não Governamental
PaLEI	Programa Alagoano de Ensino Integral
PAR	Plano de Ações Articuladas
PAPFC	Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PFC	Proposta de Flexibilização Curricular
PP	Plano Pedagógico
PNLD	Plano Nacional de Livros Didáticos
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
ReCAL	Referencial Curricular de Alagoas
SEDUC	Secretaria de Educação
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
TCC	Teoria dos Campos Conceituais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
SEÇÃO I: NOVO ENSINO MÉDIO: INTEGRAÇÃO OU DILUIÇÃO DAS DISCIPLINAS?	24
1. O novo ensino médio apresentado na nova legislação	25
1.1 As mudanças preconizadas pela Lei 13.415/17	25
1.2 O novo ensino médio a partir da BNCC	31
1.3 O novo ensino médio a partir das DCNEM	36
2. Integração disciplinar ou diluição das disciplinas: analisando o discurso e a realidade	41
2.1 O discurso governamental de defesa do novo ensino médio	43
2.2 Implementação do novo ensino médio no estado de Alagoas	54
2.2.1 A escuta dos discentes da rede estadual	61
2.2.2 A escuta dos docentes da rede estadual	78
2.2.3 Referencial Curricular de Alagoas – ReCAL	87
a) Consulta Pública ao Referencial Curricular de Alagoas – ReCAL	89
b) Breve análise do texto do Referencial Curricular de Alagoas- ReCAL	91
SEÇÃO II: CURRÍCULO E INTEGRAÇÃO DISCIPLINAR	112
3. A importância da disciplinaridade diante das habilidades e competências	116
3.1 A importância das fronteiras disciplinares	122
4. Disciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade: demarcações teóricas	128
SEÇÃO III: QUE FILOSOFIA É CAPAZ DE SUSCITAR INTERDISCIPLINARIDADE?	136
5. Filosofia ou Filosofias?	137
6. A Filosofia e o seu caráter interdisciplinar	141
7. Que características da Filosofia favorecem a interdisciplinaridade	149
8. A Filosofia no contexto escolar	157
8.1 Pontos de contato entre as disciplinas	159
8.2 A didática da Filosofia e a integração entre as áreas do saber	165
8.3 Experiência de um currículo integrado	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
REFERÊNCIAS	198
ANEXOS	206

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa trazer contribuições teóricas e metodológicas para o ensino de Filosofia no Brasil, tendo a possibilidade de sugerir modificações no âmbito da realidade educacional no nível do ensino médio. Tal intuito visa dar continuidade à pesquisa desenvolvida durante o curso de Mestrado em Educação Brasileira, realizado nesta instituição. No Mestrado buscamos compreender a temática do ensino de Filosofia segundo uma perspectiva de como este poderia auxiliar no desenvolvimento do “saber pensar” dos estudantes. No Doutorado, ampliamos o estudo sobre o ensino de Filosofia no ensino médio, levando em consideração o atual contexto educacional brasileiro – marcado por diversas e profundas alterações na legislação educacional – e investigamos a Filosofia em sua relação de interação com os demais conteúdos constantes no currículo escolar do ensino médio.

Assim, traduzimos a temática de pesquisa no seguinte problema: que características da Filosofia a torna uma disciplina fulcral no contexto do *novo ensino médio*?

O *novo ensino médio* compreende um conjunto de alterações preconizadas pela Lei 13.415/17, pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM e pelo Plano Nacional de Livros Didáticos – PNLD. Essas alterações, dispostas nestes documentos, reformulam o ensino médio brasileiro e é neste contexto situacional que esta Tese foi desenvolvida, através do enfrentamento do problema apresentado acima.

Do problema central citado são derivados, ao menos, três problemas secundários: De que Filosofia estamos falando? De que Educação estamos falando? Como a Filosofia, enquanto disciplina no currículo do ensino médio, favorece a interdisciplinaridade?

Para que seja respondido o primeiro problema derivado do problema central precisaremos nos remeter à discussão curricular no âmbito do ensino de Filosofia e sobre a relação entre conteúdos de Filosofia e metodologias de ensino didático-filosóficas apropriadas aos jovens do ensino médio. Assim, destacaremos as

potencialidades do ensino de Filosofia para jovens do ensino médio e ressaltaremos suas características.

Já o segundo aspecto do problema, nos leva a considerar as condições situacionais da educação que é desenvolvida no ensino médio no Brasil. A Lei 13.415/2017 preconiza uma reestruturação de todo o ensino médio brasileiro, tendo como ponto chave das modificações, a redução dos conteúdos formativos trabalhados por diversas disciplinas chamadas de BNCC - Base Nacional Comum Curricular - a apenas 1.800 horas e a opção de facultar ao estudante escolher um, entre cinco itinerários formativos (linguagens; matemática; ciências humanas; ciências da natureza; ensino técnico e profissional) para concluir esta etapa de estudos.

A partir da implementação desses itinerários formativos, o *novo ensino médio* ganha a configuração de um ensino profissionalizante e ao se instituir a divisão do ensino médio em duas partes: formação geral básica (FGB) e itinerários formativos, se enfraquece a formação escolar, estruturada por disciplinas e conteúdos disciplinares, e se fortalece a formação profissional, onde a FGB se constituiu não mais por componentes curriculares, mas sim por áreas do saber genéricas – sem haver qualquer demarcação entre os componentes curriculares.

Ao terceiro aspecto do problema caberá esclarecer mais precisamente as potencialidades da Filosofia, enquanto conteúdo capaz de provocar a interação com os demais ramos do saber, promovendo interdisciplinaridade através da abordagem de problemas filosóficos extraídos dos objetos das demais disciplinas.

São objetivos desta Tese: mostrar os resultados do estudo realizado sobre o *novo ensino médio* no Estado de Alagoas; apresentar as características da Filosofia que favorecem a interdisciplinaridade e investigar como a Filosofia é capaz de interagir com as demais disciplinas do currículo do *novo ensino médio* e suscitar a interdisciplinaridade.

Como proposta de redação desta Tese, propomos a divisão do texto em três seções:

- I. Novo ensino médio: Integração ou diluição das disciplinas?
- II. Currículo e integração disciplinar
- III. Que Filosofia é capaz de suscitar interdisciplinaridade?

Cada uma destas seções será dividida em capítulos e subcapítulos a fim de esclarecer a temática de pesquisa.

Na seção I objetivamos apresentar as principais mudanças esboçadas da legislação do *novo ensino médio* no Brasil e, mais especificamente, no Estado de Alagoas, questionando se o *novo ensino médio* suscita a integração entre as disciplinas ou promove uma diluição destas mesmas disciplinas.

Na seção II discutiremos a respeito da importância da disciplinaridade ante a pedagogia das habilidades e competências preconizadas pela nova legislação educacional que respalda o *novo ensino médio*. Também defenderemos a importância da presença da Filosofia no currículo do ensino médio, mas, enquanto uma disciplina escolar, com conteúdos e métodos que lhe são próprios. Além disso, apresentaremos as demarcações teóricas dos conceitos de disciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade.

Na seção III abordaremos, mais especificamente, que Filosofia é capaz de suscitar interdisciplinaridade, apontando as características que a torna fulcral para o trabalho interdisciplinar. Também será apresentada nesta seção, um projeto de ensino desenvolvido pelo Instituto Federal de Alagoas – IFAL, Campus Arapiraca, em que as disciplinas dialogam, através da proposta de um ensino integrado.

A seguir, dedicamos um tópico específico para tratar sobre a metodologia da pesquisa adotada para a produção da pesquisa que resultou nesta Tese de Doutorado.

- **Metodologia**

Segue, abaixo, breves considerações sobre a epistemologia da pesquisa desenvolvida através da apresentação da lógica interna da pesquisa, a fim de que seja entendido os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentaram a prática da pesquisa, bem como orientou o caminho para as conclusões.

Para Gamboa (2018), o tratamento da abordagem epistemológica é essencial para uma boa qualidade da pesquisa desenvolvida. A abordagem epistemológica, diz ele:

Funciona como um exercício de vigilância permanente. (...) Vigilância “[...] para perceber o inesperado, para aperfeiçoar o

método e para vigiar a própria vigilância.” (Bachelard, 1989, [s.p.]). Isto é, vigilância para revisar permanentemente os limites do próprio conhecimento e, assim, abrir novos horizontes para o desenvolvimento do conhecimento humano (GAMBOA, 2018, p. 61).

Essa vigilância significa que os pesquisadores estão atentos à estrutura que apresenta a cosmovisão da pesquisa e que, como produtores de conhecimento, se situam numa epistemologia que fundamenta a produção deste conhecimento. Assim, para se apresentar, consistentemente, a produção do conhecimento, é importante que sejam reconstituídas as articulações entre os diversos fatores que integram os processos da produção deste conhecimento em seus aspectos: técnico-instrumental, metodológico, teórico, epistemológico, gnosiológicos e ontológicos.

Começando do mais amplo para o mais específico, apresentamos as concepções ontológicas que respaldam essa pesquisa, considerando as categorias de homem, história e educação.

O homem é considerado como um sujeito ativo, transformador de uma realidade, mas que também é fruto de uma história. É um “ser social e histórico que, embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é seu criador e transformador” (GAMBOA, 2018, p. 190).

A história é um processo de desenvolvimento e de superação das contradições e conflitos inerentes à própria sociedade. Já a educação é resultado das relações entre indivíduo e sociedade e, ao mesmo tempo que é reprodutora da ideologia social, ela pode ser construtora de novas realidades.

Os aspectos gnosiológicos compreendem “diversas formas de relacionar o sujeito e o objeto da pesquisa e que se refere aos critérios sobre a “construção do objeto” no processo de conhecimento (GAMBOA, 2018, p.54).

O objeto investigado nesta pesquisa – que é a realidade educacional do *novo ensino médio* – no Estado de Alagoas, é a síntese de múltiplas determinações advindas do contexto situacional. Esta síntese é elaborada pelo pensamento dos pesquisadores que elaboram os significados dos dados apresentados em uma realidade para se chegar ao concreto. “O concreto não é o dado empírico, é uma totalidade articulada, construída e em construção” (GAMBOA, 2018, p. 36). Assim, para produzir o concreto, parte-se da realidade empírica, elabora-se os significados no âmbito da abstração e, então, se chega ao concreto.

Assim, a abordagem epistemológica escolhida para fundamentar esta pesquisa está respaldada no pressuposto crítico-dialético. A indicação do paradigma epistemológico escolhido, esclarece as escolhas teóricas e metodológicas que direcionam a produção do conhecimento, pois fundamentam as maneiras de abordar e tratar o objeto investigado, bem como orienta as conclusões. Assim, a abordagem epistemológica, fundamenta as relações entre técnicas, métodos, paradigmas científicos, pressupostos gnosiológicos e ontológicos, que são elementos presentes em toda pesquisa científica.

A abordagem epistemológica crítico-dialética entende que o “todo resulta do processo de articulação entre os dados objetivos e a interpretação do sujeito” (GAMBOA, 2018, p. 145). Mas, tanto o sujeito quanto os objetos se constroem e se transformam no próprio processo de produção dos conhecimentos.

É a partir deste paradigma epistemológico que reside a ideia de educação que defendemos nesta Tese. Uma educação pautada na perspectiva sociocultural que entende que o ensino e a aprendizagem são concebidos a partir do processo sócio-histórico e que a educação deva se dar através da problematização da realidade com vistas à transformação.

A realidade não está ali para ser apreendida, mas compreendida a partir de múltiplos aspectos e, após a síntese, elabora-se o concreto.

Como a síntese e o concreto são resultados de múltiplas determinações advindas do contexto, utilizamos diversos procedimentos metodológicos para a produção dos conhecimentos apresentados nesta Tese, tais como: pesquisa bibliográfica; pesquisa documental; estudo de caso e análise de conteúdo.

Análise de conteúdo de acordo com Severino,

É uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens. Trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou ao culto das comunicações (SEVERINO, 2007, p. 121).

A análise de conteúdo se deu, tanto no estudo de caso da implementação do *novo ensino médio* que está sendo implementado no estado de Alagoas, quanto na análise de informações a respeito do *novo ensino médio* em nível nacional.

O estudo de caso se fez necessário dada a importância de realizar um recorte no universo estudado, em se tratando do *novo ensino médio* implementado em todo o Brasil. Cada estado possui autonomia para adequar os ditames da nova legislação educacional em nível médio à realidade local. Por isso escolhemos um estado da federação para aprofundar na coleta de dados e análise do conteúdo específico. Escolhemos Alagoas por ser o estado em que residimos e desenvolvemos nossas atividades profissionais e formativas.

A pesquisa documental fez-se necessária, pois é através de todo arcabouço legal publicado que se dá a alteração das normas e diretrizes da educação em nível médio em nosso país e, também, no caso específico dos documentos legais produzidos em nível estadual.

A pesquisa bibliográfica se fez necessária para fundamentar as análises dos dados levantados no estudo de caso e na pesquisa documental, uma vez que se baseou nos registros e teorias já disponíveis decorrentes de pesquisas anteriores para auxiliar na análise das categorias já trabalhadas anteriormente, utilizando-se das contribuições de outros autores e autoras sobre a temática. Dada sua relevância, dedicaremos um tópico específico para o referencial teórico.

No âmbito técnico-instrumental destacamos que analisamos diversas fontes, como: Leis, Portarias, Resoluções, mas também, notícias de jornais, propagandas governamentais, resultados de enquetes, questionários de consultas públicas e relatórios, sendo estes matéria-prima para o desenvolvimento da investigação e análise. Os principais documentos analisados foram: a Medida Provisória nº746/17, a Lei 13.415/17; a Base Nacional Comum Curricular – BNCC; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM; o Referencial Curricular de Alagoas – ReCAL.

- **Referencial Teórico**

Como base teórica para o desenvolvimento da pesquisa nos respaldamos nas principais referências citadas abaixo, a partir da divisão em três grupos de assuntos: Autores que tratam sobre teoria curricular, tais como Arroyo (2013), André Chervel (1990) e Michael Young (2010); Autores que abordam a temática da transposição das barreiras disciplinares, como: Terry Shinn (2020), Hilton Japiassu (1976), Jayme

Paviani (2008) e autores que teorizam mais especificamente sobre o ensino de Filosofia (conteúdos e metodologias) como: Ronai Rocha (2015), Alejandro Cerletti (2009) e Sílvio Gallo (2012).

A discussão sobre currículo é essencial para o tratamento do problema de pesquisa desta Tese. Para Arroyo: “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola” (ARROYO, 2011, p.13).

O currículo é tradicionalmente feito por disciplinas. Como defendemos um ensino que considere as especificidades das disciplinas, encontramos em André Chervel, respaldo para entendermos a origem e a importância das disciplinas escolares. Em *A história das disciplinas escolares* (1990), partindo do método histórico do estudo que busca saber a história das disciplinas escolares, Chervel defende que as disciplinas são aquilo que se ensina nas escolas e que elas surgem lentamente “entre os mestres e os alunos, elas constituem por assim dizer o código que duas gerações, lentamente, minuciosamente, elaboraram em conjunto para permitir a um deles transmitir à outra uma cultura determinada” (CHERVEL, 1990, p. 222).

Para Young, em entrevista dada à Galian e Louzano (2014), cada disciplina é um processo de atenção à realidade e exige métodos próprios. Neste sentido, podemos entender que, de acordo com Young (2014), para a manutenção da qualidade da educação integral é imprescindível a preservação da tradição de um currículo disciplinar que garanta a permanência das disciplinas que compõem, tradicionalmente, o currículo do ensino médio.

Young, em resposta dada à pergunta feita pelos entrevistadores, defende que as fronteiras entre as disciplinas são importantes e as disciplinas conferem identidade à escola e aos estudantes. Na defesa de um conhecimento poderoso como sendo papel da escola, o autor acentua que:

o conhecimento poderoso é o conhecimento especializado oriundo dos campos do conhecimento – ou das disciplinas, como as chamamos na escola. Ambos – os campos do conhecimento e as disciplinas – têm limites em torno deles, mas os limites não são estáticos, apenas proveem uma certa estabilidade. Não são, como afirmou Pierre Bourdieu em um de seus primeiros artigos, limites arbitrários. Não significa isso. Os limites não são arbitrários. Nós organizamos o conhecimento para separar química e física, por exemplo, ou história e geografia, porque descobrimos que podemos entender mais os

fenômenos quando estabelecemos esses limites (GALIAN;LOUZANO, 2014, p.1118).

Assim como Young, Terry Shinn (2020) também defende a importância da existência das fronteiras disciplinares, mesmo em um regime transversal e interdisciplinar do conhecimento e ressalta a importância do estudo da epistemologia e dos regimes científicos para entendermos os sistemas de produção dos conhecimentos.

No texto *Regimes de produção e difusão de ciência: rumo a uma organização transversal do conhecimento*, Shinn diz que o regime disciplinar se tornou totalmente estabelecido durante o século XIX e continua a expandir-se no século XXI.

Apesar da existência de muita retórica acerca da morte das disciplinas e sua substituição pela interdisciplinaridade (cf. Gibbons et al., 1994; Nowotny et al., 2001) e, freqüentemente, de muito discurso sobre política científica e programação a favor da interdisciplinaridade, a substância e a estabilidade das disciplinas não parecem estar em perigo. [...] Percebe-se aqui que a disciplinaridade parece ir na contramão das demandas mercadológicas. E não favorece a praticidade inerente às demandas econômicas. Ao regime disciplinar não cabe soluções práticas. Assim, a função capital do regime disciplinar não a resolução de problemas práticos (SHINN, 2020, p. 15).

A disciplinaridade favorece o estudo da variedade dos conhecimentos, pois o conhecimento é pluralista. Um regime de conhecimentos transversal e interdisciplinar deve considerar a importância das fronteiras entre os mais variados conhecimentos e é o reconhecimento dessas fronteiras que possibilita a travessia destas fronteiras. O binômio diferenciação/integração são constituintes da ideia de transversalidade e interdisciplinaridade.

Jayme Paviani em: *Insterisciplinaridade, conceitos e distinções* (2008) realiza uma importante demarcação conceitual das ideias de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, intradisciplinaridade e transdisciplinaridade. Mas, de acordo com ele:

Esses prefixos têm pouca validade quando não se submetem à crítica da concepção tradicional de disciplina, pois em cada situação apontada por eles sempre há algo comum a todos, a existência da

disciplina. Assim, a questão central reside na disciplina e nas múltiplas relações e dimensões que ela pode assumir. Portanto, adjetivar um programa de ensino, um projeto de pesquisa ou qualquer ação pedagógica ou científica de multi, de inter, de intra e de transdisciplinar pode ser puro nominalismo, um simples atribuir novo nome para um conceito antigo (PAVIANI, 2008, p. 21).

Para além do puro nominalismo, Hilton Japiassu, no livro *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, traz um tratamento das precisões terminológicas que envolve o conceito de interdisciplinaridade e foca na apresentação de metodologias interdisciplinares. É pretensão do autor, na obra citada, focar o estudo “mais sobre as colaborações concretas do que sobre a pesquisa disciplinar propriamente dita, exigindo um nível de abstração muito mais elevado para atingir não somente uma linguagem comum, mas os mecanismos e as estruturas comuns às diversas ciências do homem” (JAPIASSU, 1976, p. 40). Assim, Japiassu fornece ao longo do livro justificativas epistemológicas para o exercício da interdisciplinaridade.

Assim como para Japiassu, para Rocha (2017), a discussão epistemológica é essencial para o estudo da interdisciplinaridade e para os estudos sobre o currículo. Por isso, deve-se levar em conta uma discussão sobre epistemologia, conversando longamente sobre a natureza dos conhecimentos. É necessário discutir sobre o papel dessas disciplinas no crescimento e na formação humana, para daí definir, através de um critério epistemológico, a hierarquia de ocupação dos tempos e espaços dentro de um currículo.

Rocha (2017) defende que para se falar de currículo, precisamos falar primeiro de epistemologia, para entendermos sobre as fontes dos conhecimentos, bem como sobre as variedades dos conhecimentos e dos seus objetos. O autor assevera que os conhecimentos têm um valor universal e objetivo e que não deve ser atribuída a estes características puramente circunstanciais. Assim, o papel da escola é preservar os conhecimentos por meio do currículo, que é um sistema de mensagem organizado sob a forma de disciplinas que estão ligadas à natureza específica de cada campo do conhecimento.

Embora a Filosofia tenha uma grande capacidade de se relacionar com os demais ramos do saber, ela precisa primeiro estar presente nos currículos a partir de um plano de ensino-aprendizagem que é apresentado no contexto de uma disciplina.

A Filosofia apresenta-se como uma disciplina importante que, dentro do currículo, traz significativas contribuições no contexto educacional. De acordo com

Rocha (2008), “As perguntas da Filosofia também não são as mesmas que os geógrafos, historiadores, sociólogos e psicólogos fazem” (p.33). Isso parece óbvio, no entanto, é necessário ressaltar aqui, pois o *novo ensino médio* ignora as especificidades dos componentes curriculares. E qual seria a especificidade da Filosofia? Segundo Rocha, “materializar no trabalho em sala de aula o funcionamento dos dispositivos que tornam filosóficos um texto, uma conversa, uma discussão (p. 12).

Quando a Filosofia nos faz pensar sobre os problemas constantes na sua história, no nosso cotidiano e no contexto dos objetos de conhecimentos das outras disciplinas, podemos aprender a ver na Filosofia um recurso para pensar os nossos problemas atuais e formularmos novos questionamentos, visando uma resposta, pois a Filosofia é um pensar crítico e ao mesmo tempo criativo. Com ela, ao mesmo tempo em que pensamos sobre o que foi pensado, estamos construindo o nosso pensamento dando abertura para o surgimento do novo. Isso é o que distingue o pensamento filosófico dos demais pensamentos, ele é um pensamento crítico e criativo sobre um pensamento que também é crítico e criativo.

Nesse sentido, a Filosofia é, ao mesmo tempo, teoria e prática. Filosofia é teoria porque é composta por uma série de ideias elaboradas em forma de discursos, mas o seu modo de apropriação é a prática. O indivíduo aprende a fazer Filosofia quando aprende a filosofar.

Se a Filosofia perde esse caráter de construção e renovação, ela perde a sua identidade constituinte, pois na Filosofia a matéria e a forma se encaixam, se co-pertencem, se interdependem.

Para Cerletti,

Filosofar é atrever-se a pensar por si mesmo, e fazê-lo requer uma decisão. Há que atrever-se a pensar, porque supõe uma maneira nova de relacionar-se com o mundo e com os conhecimentos, e não meramente reproduzi-los. E isso implica incerteza. Pensar supõe que há algo novo com o que alguém se confronta. É uma atitude produtora e criadora, não é meramente uma reprodução ou repetição do que há (CERLETTI, 2009, p. 80-81).

Nesta citação acima, Cerletti apresenta o filosofar como atividade de pensamento que favorece a autonomia, uma vez que suscita o pensar por si mesmo. A partir dessa mesma linha de raciocínio, Sílvio Gallo (2012), defende que o filosofar,

Possibilita uma postura de crítica radical: a atitude filosófica é a da não conformação, do questionamento constante, da busca das raízes das coisas, não se contentando com respostas prontas e sempre colocando em xeque as posturas dogmáticas e as certezas apressadas (GALLO, 2012, p.54).

A educação filosófica ajuda os estudantes a desenvolver ferramentas necessárias para que eles façam suas próprias avaliações da realidade, de maneira crítica e criativa.

Estes são os principais referenciais teóricos que fundamentam a defesa das hipóteses: de que o *novo ensino médio* promove uma diluição curricular ao relativizar a presença da disciplinaridade e instituir um ensino dividido por áreas do saber; que a interdisciplinaridade só é possível se forem mantidas as disciplinas e que a Filosofia, enquanto uma disciplina no currículo do ensino médio, é uma importante promotora da interdisciplinaridade através da abordagem de problemas filosóficos extraídos dos objetos das demais disciplinas.

SECÃO I

NOVO ENSINO MÉDIO: INTEGRAÇÃO OU DILUIÇÃO DAS DISCIPLINAS?

O *novo ensino médio* é instituído e caracterizado através da Lei 13.415/17, pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM e pelo Plano Nacional de Livros Didáticos – PNLD. Essas alterações constantes nestes documentos acima reformulam o ensino médio brasileiro e institui o *novo ensino médio*, cujas características serão apresentadas abaixo.

O *novo ensino médio* promove modificações na estrutura curricular e preconiza uma diluição das disciplinas, ao relativizar a presença da disciplinaridade e instituir um modelo de ensino pautado na divisão de áreas do saber e centrado na instituição dos itinerários formativos.

Nesta seção, o objetivo é ressaltar as características deste *novo ensino médio* expostas na legislação, correspondemos, assim, ao primeiro objetivo desta Tese, que é: mostrar os resultados do estudo realizado sobre o *novo ensino médio* no Estado de Alagoas. Mas, antes de falarmos especificamente sobre o estudo de caso da implementação do *novo ensino médio* em Alagoas, contextualizaremos tais mudanças apresentando o contexto da modificação da educação do nível médio em nível nacional. E por isso, apresentaremos as características do *novo ensino médio* através da citação dos documentos legais válidos para todo o território nacional, para somente após tratarmos, especificamente, do caso em Alagoas.

1. O novo ensino médio apresentado na nova legislação

O ensino médio brasileiro e as mudanças preconizadas pela nova legislação são temas de relevância a ser pesquisado, graças à sua abrangência e ao seu potencial para causar grande impacto no âmbito da sociedade brasileira. De acordo com dados do censo escolar 2016, 8,1 milhões de jovens estão matriculados no ensino médio no Brasil. Uma reforma educacional nesse âmbito de ensino, atinge diretamente esse contingente populacional, que sente as mudanças no cotidiano, atinge os profissionais de educação, que terão sua estrutura de trabalho fortemente abalada e, ainda, causará, em médio e longo prazos, impactos sociais e educacionais ainda não aferidos suficientemente.

Quando se modifica a estrutura curricular da educação de uma sociedade, impacta-se na criação de um modelo de sociedade que queremos, conforme a concepção implementada, que define os objetivos educacionais dos indivíduos e de uma sociedade. Segundo Miguel Arroyo, “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola” (ARROYO, 2011, p.13). Assim, discutir o *novo ensino médio* em implementação no Brasil é de crucial importância e precisa ser investigada a partir das mudanças na legislação escolar no nível de ensino médio que se deu no Brasil, através de marcos legais, como: a Lei 13.415/17, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM.

Uma vez que a problemática desta Tese visa abordar a temática da interdisciplinaridade no currículo do ensino médio, tendo como foco a discussão sobre o ensino de Filosofia, se faz necessário analisar os novos marcos legais e discutir sobre as principais mudanças curriculares implementadas a partir da nova legislação. Por isso, este capítulo apresentará as principais mudanças delineadas para o ensino médio brasileiro, através da nova legislação citada acima.

1.1 As mudanças preconizadas pela Lei 13.415/17

As mudanças no ensino médio foram implementadas, inicialmente, através da Medida Provisória 746, publicada em 22/09/2016. Não é comum o fato de se editar

uma Medida Provisória para tratar de mudanças na educação que cause tão grande impacto como esta, da qual tratamos nesta seção. Mudanças que mexem com as bases da educação brasileira, alterando diversos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, necessita de muita discussão antes de uma aprovação. Porém, estas mudanças foram implementadas em caráter de urgência, pois utilizou-se do mecanismo da edição de Medida Provisória.

De acordo com Lenzi (2018) “A Medida Provisória (MP) é um ato com força de lei, adotado pelo Presidente da República. Essa medida é usada em situações de urgência ou de grande importância, em que não é possível esperar pelo processo legislativo comum”¹. Foi surpreendente a apresentação de uma reforma de ensino por meio de Medida Provisória – incomum até durante a ditadura militar – e também foi surpreendente a celeridade dos prazos para que a MP se tornasse uma lei. Apenas 147 dias depois da publicação da MP, o seu conteúdo principal passou pela Câmara dos Deputados e pelo Senado e virou a Lei 13.415, publicada em fevereiro de 2017.

O *novo ensino médio* proposto pelo governo, em consulta pública aberta na página do Senado Federal, recebeu 73.565 “*não*” e apenas 4.551 “*sim*” para a pergunta: “Você apoia essa proposição?”² Mas, mesmo diante da rejeição da proposta por grande parcela da sociedade, sinalizada a partir do movimento de ocupações das escolas - ocorrido em 2016 - e da aferição da opinião popular por meio de pesquisas de opinião, o governo transforma a Medida Provisória nº 746, na Lei 13.415, no dia 8 de fevereiro de 2017, reestruturando todo o ensino médio brasileiro.

Mas, o que estava acontecendo com o ensino médio para que tal mudança se apresentasse como indiscutível, necessária e inadiável? Aparentemente nada, pois as evidências alardeadas para a repentina pressa são conhecidas há anos: o desempenho insatisfatório dos concluintes em avaliações nacionais padronizadas e evasão escolar. Não seria mais lógico abrir esse processo de mudanças após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

O *novo ensino médio* aprovado e descrito na Lei nº 13.415/2017, remodela cinco artigos importantes (arts. 24; 36; 44; 61 e 62) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/96) e introduz um novo (art. 35-A). Esses artigos

¹ Texto online sem paginação.

² Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 14 fev. 2018.

citados, em linhas gerais, provocam as seguintes mudanças: enfraquece a transcorrência de uma educação pautada em conteúdos disciplinares; interfere na formação e atuação dos profissionais da educação e, desta forma, irrompe também na autonomia pedagógica das unidades escolares, quando preconiza que as licenciaturas tenham como base para a elaboração do seu plano pedagógico, o conteúdo da BNCC.

A alteração do artigo 24, diz respeito à carga horária anual de 200 dias letivos. A carga horária anual do ensino médio passará de 800 para 1400 horas. Mas, a lei prevê um aumento de carga horária gradual, ao longo de 10 anos. Para que essa carga horária caiba nos 200 dias letivos, a educação escolar deve acontecer em tempo integral, pois ultrapassaria 7 horas diárias.

O artigo 35-A é enxertado na LDB e implementa uma grande mudança no ensino médio brasileiro. Este, preconiza que os direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio serão definidos por uma Base Nacional Comum Curricular - BNCC, através de áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas. Mas, a base comum do currículo não será composta, necessariamente, por disciplinas ou componentes curriculares. Em nenhum trecho da Lei 13.415/17, no que se refere ao ensino médio é encontrada a palavra disciplina ou componente curricular.

Além da mudança citada acima, esse novo artigo, no § 2º, consta que a BNCC do ensino médio deverá incluir, obrigatoriamente, “*estudos e práticas* de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Aqui, percebe-se que não se fala em Filosofia como um componente curricular ou disciplina, mas refere-se a estudos e práticas que, não necessariamente, precisam se dar no âmbito de um componente curricular específico para cada disciplina. Também não preconiza que esses estudos e práticas estejam presentes em todos os anos do ensino médio, como se deixa claro na Lei, a obrigatoriedade da Língua Portuguesa e da Matemática, nos três anos do ensino médio.

O artigo 35-A, também fala da composição da carga horária do ensino médio. Em seu parágrafo 5º, tem-se que: “A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino”. Assim, a carga horária do ensino médio deixaria de ser de 2.400 horas para passar a

ser 4.200 horas³. Destas 4.200 horas, 2.400 horas (60% do total da carga horária do ensino médio) será destinada à formação específica, onde os estudantes deverão ter contato com os conhecimentos concernentes a um, dos cinco itinerários formativos descritos no artigo 36 desta mesma Lei. E apenas, no máximo, 1.800 horas (40% do total da carga horária do ensino médio) ficará reservada para o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular. E os 60%, como serão ocupados? A resposta só ficará clara mais adiante, no artigo 36, mas já começamos a entender a partir do § 8º, do artigo 35-A, que institui que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação também possam se dar de forma *online*.

No artigo 36 da referida lei é apresentada a nova composição do currículo do ensino médio. De acordo com a Lei nº 13.415/2017, artigo 36, *caput*

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, **conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino** - Grifo nosso (BRASIL, 2017a).

A nova composição curricular parece ter um caráter dualístico, pois será composta por duas partes distintas: pela soma da BNCC mais um, dentre os cinco itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional.

Segundo a Lei 13.415/17, no trecho citado acima, são as instituições escolares que devem escolher quais itinerários formativos ofertar. E o estudante, ao escolher a instituição para estudar, poderia escolher o itinerário formativo que cursaria. Mas, na prática, o protagonismo do jovem na escolha de seu itinerário formativo também fica comprometido, uma vez que, de acordo com a citação do artigo 36, acima, tem-se claro que os critérios para eleição dos itinerários formativos não é a consulta à vontade dos alunos, mas sim, levar em consideração a possibilidade dos sistemas de ensino ofertar tal itinerário, em conformidade com o contexto local e a relevância para aquela comunidade. Assim, quem escolherá o itinerário formativo que ofertará são as instituições de ensino, e que a escolha dependerá da disponibilidade da instituição.

³ Lei nº 13.415/2017, Art. 1º, § 1º.

Entende-se que a escolha do itinerário formativo a ofertar dependerá essencialmente de recursos humanos para ministração das aulas. Mas, como a escola funcionará e para onde vão os professores e professoras dos diversos componentes curriculares, para os quais foram licenciados para ensinar, quando a escola optar por um itinerário formativo em detrimento do outro? Ou ainda, o que farão aqueles estudantes que, por estudarem nas escolas por conta da proximidade de suas casas, tais instituições não ofertarem o itinerário formativo que eles queiram cursar? São perguntas que não encontram respostas dentro desta nova proposta de ensino médio.

Ainda no artigo 36, é deletado o inciso IV que preconiza que as disciplinas de Filosofia e Sociologia sejam obrigatórias em todas as séries do ensino médio. Do § 1º são retirados todos os direitos de aprendizagem, a saber: domínio de princípios científicos e tecnológicos; conhecimentos de formas contemporâneas de linguagem e domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia. Assim, retira-se a obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia como disciplinas em todas as séries do ensino médio e deixa-se apenas como descrito no parágrafo segundo: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”.

Perceba-se, que não se fala em disciplinas, mas sim em estudos e práticas. No entanto, esse artigo se contradiz com o caput do artigo 36 (citado acima) pois, se uma escola decidir ofertar, por exemplo, o itinerário de ciências da natureza. Como incluirá esses ‘estudos e práticas’, se a BNCC só consta como indispensáveis - para os estudantes concluírem o ensino médio - os estudos de língua portuguesa e matemática, somados aos conhecimentos pertencentes ao itinerário formativo, que será ‘escolhido’ pelo estudante?

Ainda no artigo 36, há uma ênfase dada à formação técnica e profissional, pois neste são incluídos três parágrafos e dois incisos que tratam da temática. E, também, são apresentadas mais novidades, como: a possibilidade de “concessão de certificados intermediários” e a opcionalidade da formação ser estruturada sob forma de etapas “com terminalidade específica”. Estas novidades são expostas nos §§ 10º, 11º e 12º do artigo 36. No § 10º, fala, explicitamente, que todo o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com “terminalidade específica”. E no § 11º, diz que as instituições de ensino podem firmar convênios com instituições de educação à distância, “para efeito de cumprimento das exigências

curriculares do ensino médio”. O § 12º explicita que os alunos devem escolher as áreas de conhecimento previstas no *caput* (entre os cinco itinerários formativos), e as escolas devem orientá-los nessa escolha. Aqui então, fica claro que os demais 60% da carga horária total do novo ensino médio (2.400 horas) deverá ser destinada à formação específica, onde os estudantes deverão ter contato com os conhecimentos concernentes a um, dos cinco itinerários formativos descritos no artigo 36 desta mesma lei, a partir da escolha que farão.

Santomé (2003), discorrendo a respeito das implicações político-econômicas na educação, considerando a influência do neoliberalismo, faz uma crítica a respeito da possibilidade de se escolher escolas e currículos concorrentes e chama esse aspecto de mercantilização da educação.

De acordo com Santomé,

A educação e as criações culturais, em geral, foram reduzidas a mercadorias, que dissimulam as redes econômicas e os interesses políticos que se escondem por trás dessa posição mercantilista. A sua lógica seria convencer as pessoas a escolherem as instituições escolares, diplomas e corpo docente da mesma forma em que são escolhidos e comprados outros produtos em e entre diferentes supermercados (SANTOMÉ, 2003, p. 39).

A situação descrita acima, embora Santomé não a situe historicamente no contexto do *novo ensino médio* brasileiro, pode servir de ilustração à lógica sob a qual foi elaborado o *novo ensino médio*. Este atende a uma lógica mercantilista, pois preconiza que seja possível se escolher a formação que se quer, de acordo com as vontades dos clientes usuários dos sistemas de ensino, uma vez que as escolas poderão ofertar diferentes arranjos formativos, disponibilizando aos estudantes várias opções de formação.

As demais mudanças implantadas pela Lei 13. 415/17 estão dispostas nos artigos 44, 61 e 62 e dizem respeito não mais ao ensino médio, mas sim em relação ao ensino superior. No artigo 44, § 3º diz que os processos seletivos para ingresso nas universidades devem considerar o disposto na BNCC. O artigo 44, de certa forma, fere a autonomia das Instituições de Ensino Superior - IES, pois, preconiza que o exame de ingresso na Educação Superior deve “considerar, exclusivamente, as competências, as habilidades e as expectativas das áreas de conhecimento definidas na Base Nacional Comum Curricular”.

O artigo 61 institui que os profissionais da educação escolar básica possam lecionar sem ter necessariamente uma formação para tal, bastando apresentar, apenas, um notório saber.

O artigo 62, fala sobre a formação de docentes. Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum. Isso fere a autonomia das Instituições de Ensino Superior, pois desta forma, as IES teriam que adequar seus cursos para que transcorressem a partir dos ditames da BNCC.

Estas são as principais mudanças preconizadas na Lei 13.415/17. Essas mudanças serão as responsáveis por uma nova estrutura curricular do ensino médio. No entanto, essas alterações, dispostas na lei, ainda carecem de uma realidade prática que torne essas medidas implementáveis, devido ao fato de que o que está disposto na lei não é diretivo, nem muitas vezes é clara a sua aplicação. É por isso que necessitaremos apresentar as informações sobre a aplicação desta nova legislação, a partir da realidade da implementação do *novo ensino médio* no estado de Alagoas - o que se dará a partir do Capítulo II.

1.2 O novo ensino médio a partir da BNCC

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC foi aprovada em dezembro de 2018 – mais de um ano após a promulgação da Lei 13.415/17. Estranho é que em 2017 foi aprovada uma BNCC, sem constar a parte referente ao ensino médio, mas apenas ao ensino fundamental. Este fator foi preponderante para que houvesse três votos contrários à aprovação da BNCC. Segue abaixo, partes de uma declaração de voto contrário.

Declaro o meu voto contrário ao Parecer referente à Base Nacional Comum Curricular (...) alegando que o mesmo rompe com o princípio conceitual de Educação Básica ao excluir a etapa do Ensino Médio e minimizar a modalidade EJA, e a especificidade da educação no campo; desrespeita o princípio do pluralismo proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); fere o princípio da valorização das experiências extraescolares; afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas (...) fragiliza a formação integral dos estudantes, além de ferir a autonomia dos profissionais da Educação (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 22).

O livro “A BNCC na contramão do PNE”, citado acima, escrito pelas conselheiras do Conselho Nacional de Educação, apresenta diversas críticas à versão final da BNCC. Ele denuncia, por exemplo, que não houve uma discussão aprofundada e que se deu prioridade à celeridade do processo (p. 21). Denuncia também “que houve uma construção linear, vertical e centralizadora” da versão final e que a BNCC foi elaborada de forma autônoma pelo comitê gestor, pois foi este que definiu quais contribuições da apreciação pública seriam atendidas (p. 16).

Esperava-se que a Base Nacional Comum Curricular do ensino médio - BNCC, quando aprovada, trouxesse esclarecimentos e definições curriculares. No entanto, de acordo como transcrito do texto da própria BNCC,

A BNCC não se constitui no currículo dessa etapa, mas define as aprendizagens essenciais a ser garantidas a todos os estudantes e orienta a (re)elaboração de currículos e propostas pedagógicas [...]. Na direção de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível, a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB. (...) Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. Além disso, ratifica a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, **sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa.** - Grifo nosso (BRASIL, 2018a, p. 467).

Assim, grandes expectativas se tinham que a BNCC conseguisse estabelecer parâmetros para os novos caminhos da educação no nível de ensino médio. Como seria o arranjo curricular? Que disciplinas seriam obrigatórias e quais seriam dispensáveis? Como as escolas se organizarão? Mas, muitas dessas respostas ainda continuaram vagas com a homologação e publicação da BNCC, pois o que dispõe a BNCC é que “cabe aos sistemas e às escolas adotar a organização curricular que melhor responda aos seus contextos e suas condições: áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc” (p. 471).

Ao contrário da BNCC do ensino fundamental, onde são apresentadas as cinco áreas de estudos e os nove componentes curriculares a serem estudados, a BNCC não apresenta quais serão os componentes curriculares que comporão a base comum curricular – com exceção apenas de português e matemática. A base comum não se

apresenta como uma base comum, pois nela está ausente qualquer modelo, referência ou padrão e, nem ao menos, cita os componentes curriculares indispensáveis para a formação dos estudantes. Então, do que tratam as mais de 100 páginas da BNCC do ensino médio? Fala-se, vagamente, sobre as aprendizagens essenciais, sob a forma de habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, em cada uma das quatro áreas de saber - deixando de fora o ensino técnico e profissional - sem se referir, de forma específica, a nenhuma disciplina ou componentes curriculares e cada área do saber. Como explicação para isso, justificam que “é preciso romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (BRASIL, 2018a, p. 471).

Essa apresentação da necessidade de rompimento da “centralidade das disciplinas”, é tratada sem qualquer rigor conceitual, com o nome de interdisciplinaridade⁴.

A interdisciplinaridade é tendência no mundo todo. No exame (internacional) do Pisa não se vê, em Ciências, o que é Biologia Química ou Física, tudo está ligado”, disse a ex-secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, referindo-se à avaliação feita pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (CAFARDO, 2018).⁵

Essa fala de Castro, reflete um ensaio de justificativa para o fato de que, as disciplinas aparecem na BNCC de forma diluída, a partir das áreas do saber. Apenas se fala de habilidades e competências de cada área do saber, como se as ligações entre as disciplinas que, como por exemplo, dentro das áreas de ciências da natureza – tais como Física, Química e Biologia – fossem tão fortes, ao ponto de uma se diluir na outra e tornar-se desnecessária uma separação em disciplinas. Aqui, a suposta integração disciplinar, evidenciada através da defesa da necessidade da ligação entre as disciplinas é fundamentada a partir da ideia de que é necessário desintegrar as disciplinas diluindo-as umas nas outras.

⁴ A discussão sobre interdisciplinaridade será apresentada na seção II. Por hora, estamos apenas transpondo algumas ideias constantes nos documentos que legislam sobre as mudanças que ocorrerão no ensino médio.

⁵ Texto online sem paginação.

E, ao analisarmos o que consta na Lei 13.415/17 e na BNCC, é evidente que não se é garantido o direito de aprendizagem disciplinar. Ou seja, não é garantido que aos estudantes do ensino médio seja dado o direito de estudar todas as disciplinas que constam no currículo do atual ensino médio (português, matemática, física, química, biologia, artes, filosofia, sociologia, história, geografia, língua estrangeira e educação física).

A BNCC deveria trazer as demarcações dos componentes curriculares que constaria nos currículos, já que o artigo 36 da Lei 13.415/17 afirma que os currículos serão compostos por uma parte comum - em todo território nacional (BNCC) - e por *itinerários formativos*. Mas, a BNCC não trata da base comum curricular sob a forma de componentes curriculares, mas apenas apresenta, de forma geral, as habilidades e competências divididas por áreas do saber. E dentro de cada área abordada na BNCC não existe qualquer demarcação entre os componentes curriculares pertencentes à mesma área. Vejamos abaixo um exemplo do que consta na BNCC:

A BNCC na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre orientada para uma educação ética. Entendendo-se ética como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio (BRASIL, 2018a, p. 547).

A partir do exposto na BNCC, vimos que quatro componentes curriculares distintos aparecem diluídos na área de ciências humanas, uma vez que sob o pretexto da integração⁶, perdem-se as fronteiras necessárias entre as disciplinas. Observa-se que essa diluição aparece sob o conceito de integração. Neste contexto, o ensino e aprendizagem de Filosofia, bem como de todos os outros componentes curriculares (exceto português, matemática e língua inglesa) ficam comprometidos, pois não aparecem como um componente curricular específico na Base Comum Curricular.

Especificamente no caso da Filosofia, a palavra Filosofia aparece vinte e seis vezes em todo o texto da BNCC. Mas em nenhuma delas se refere à Filosofia

⁶ O conceito de integração será melhor esclarecido na seção II.

enquanto uma disciplina específica ou enquanto um componente curricular, sem estar diluída (integrada) dentro da área de ciências humanas.

A BNCC, ao falar sobre a área de ciências humanas e sociais aplicadas, elenca 6 competências e 32 habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes a partir desta área. No entanto, nenhuma delas fala diretamente do que se espera com o ensino de Filosofia. Já para a Geografia, História e Sociologia ficam mais claras as competências e habilidades, o que é apresentado enquanto "ensinável" nestas disciplinas. Mas, o mesmo não acontece com a Filosofia. Nas habilidades e competências esperadas com o estudo de ciências humanas, fala-se, por exemplo, de utilizar linguagem cartográfica, de compreender conceitos como território, história das culturas, entender a sociedade [...]. Esses assuntos são claramente pertencentes às disciplinas de Geografia, História e Sociologia. Mas não se fala diretamente sobre conteúdos e habilidades filosóficas. Não há uma clareza do que é propriamente filosófico, uma vez que as habilidades de argumentação e de crítica - que aparecem no texto da BNCC - não são desenvolvidas, exclusivamente, pela Filosofia.

Apenas aparece a menção à Filosofia em uma, dentre as 32 habilidades e em 1, das 6 competências da área de ciências humanas, conforme transcrito a seguir: "Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais (BRASIL, 2018a, p. 560). E "O exercício de reflexão, que preside a construção do pensamento filosófico, permite aos jovens compreender os fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças (culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à cidadania e aos direitos humanos" (*Idem*, p. 564). A primeira citação não fala especificamente de nenhuma característica propriamente filosófica⁷, mas sim de uma competência linguística para a compreensão e crítica, tanto de ideias filosóficas quanto processos geográficos, históricos, políticos, econômicos [...] Já a segunda, de forma bastante confusa, espera-se que a Filosofia sirva ao desenvolvimento de noções éticas e dá-se à Filosofia o papel de fazer os jovens entenderem sobre a ética numa abordagem histórico-sociológica, através da reflexão. Isso significa um grande empobrecimento do entendimento da grande contribuição da Filosofia enquanto um componente curricular no ensino médio. O que se atribui,

⁷ As características que dão propriedade à Filosofia serão discutidas na seção III.

enquanto habilidade e competência suscitadas pelo ensino de Filosofia, não pertence propriamente à Filosofia.

A partir dessas não demarcações das competências e habilidades por componentes curriculares, mas sim por área, se abusa da ideia de integração, inter e transdisciplinaridade, pois dá a entender que integração disciplinar se define pelo fato das disciplinas se diluírem umas nas outras, ao ponto de não existir entre elas quaisquer demarcações de fronteiras. Mas, para se pensar sobre as formas de integração entre as disciplinas, tem-se antes que pensar primeiro na disciplinaridade e nos conteúdos disciplinares, pois é através da matéria a ser trabalhada que é possível analisar as possibilidades de correlacionar os assuntos com distintas abordagens trazidas das diversas disciplinas

Mas a nova legislação sobre a educação em nível médio em nosso país desconsidera as disciplinas como referenciais sólidos que alicercem este nível de ensino e forneçam a fundamentação teórica e metodológica necessárias ao desenvolvimento da ação educativa ao preconizar que o novo ensino médio seja pautado no desenvolvimento de habilidades e competências gerais apresentadas por áreas.

Quanto à presença da Filosofia enquanto disciplina, não há garantias da sua permanência no currículo do ensino médio brasileiro, o que a torna vulnerável ao desaparecimento neste nível de ensino. Assim como a Filosofia, todas as demais disciplinas são vulneráveis à não permanência no currículo do ensino médio, exceto as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Mas é objetivo desta Tese defender que a Filosofia tem um importante papel formativo e sua importância no currículo será abordada nas Seções II e III desta Tese.

1.3 O *novo ensino médio* a partir das DCNEM

A nova Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, foi aprovada em novembro de 2018 e trata de atualizar as diretrizes para a reformulação da organização curricular do ensino médio, após a promulgação da Lei 13.415/17– que institui o *novo ensino médio*.

Na conceituação de currículo constante no Capítulo I, que fala sobre a organização curricular, tem-se: “o currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade” (art. 7). Vemos que o conceito chave que dá sentido à ação educativa é conhecimento. Mas, a ideia de conhecimento é sempre provida da ideia de conteúdo. Afinal, conhecimento é sempre o conhecimento de algo. No entanto, a materialidade desses conhecimentos não aparece enquanto conteúdo, pois, na medida em que são expostas as habilidades e competências concernentes a cada área do saber fica perceptível que conteúdos tradicionalmente estudados em determinados componentes curriculares são desconsiderados. Ofertamos como exemplo o que ocorre na BNCC, quando cita as competências referentes à área de ciências da natureza.

Esta área reflete o empobrecimento conceitual mais piedoso. Toda área, que deveria compreender os conhecimentos de Química, Física e Biologia, é apresentada dividida em três temáticas: matéria e energia; vida e evolução e terra e universo. A partir destas três temáticas são apresentadas as três competências definidas para a área. A competência número um, insere a temática matéria e energia. Mas as temáticas: vida e evolução e terra e universo se fundem em uma única competência: “Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis” (BRASIL, 2018a, p. 553). E a terceira e última competência é: investigar situações problemas, utilizando procedimento e linguagens das ciências da natureza e propor soluções por meio de tecnologias. Nestas três competências impostas para a área de ciências humanas, bem como nas 26 habilidades, os conhecimentos de Biologia, e mais ainda, os conhecimentos e conteúdos disciplinares cabíveis à Física e à Química estão praticamente invisíveis. Assim, a não demarcação da disciplinaridade e dos direitos e objetivos de aprendizagem que se remetam aos conteúdos específicos de cada componente curricular pertencentes a cada área, mostra que as competências e habilidades delineadas para cada área não são capazes de traduzir a riqueza epistemológica dos componentes curriculares e, a partir dessa não demarcação ocorre um esvaziamento dos direitos de aprendizagem dos estudantes.

Nas DCNEM, mesmo quando se fala da estrutura curricular, demonstra-se que o currículo não está estruturado enquanto conjunto de disciplinas ou componentes curriculares. O artigo 10 afirma que “os currículos do ensino médio são compostos por formação geral básica e itinerários formativos”. A Lei 13.415/17 já deixou claro que os itinerários formativos serão: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e ensino técnico e profissional. Mas quanto à formação geral básica, esperava-se que as treze disciplinas que compõem o atual ensino médio fossem mantidas. No entanto, o artigo 11, das DCNEM nos desilude, pois especifica que a formação geral básica, na verdade, não tem nada de geral, nem básica: “a formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na BNCC”. Logo em seguida afirma que essa formação geral básica deverá ser organizada por áreas de conhecimento, citando assim, nos incisos, as quatro áreas do saber. E o parágrafo segundo do artigo 11 deixa bem claro que: “o currículo por área de conhecimento deve ser organizado e planejado dentro das áreas de forma interdisciplinar e transdisciplinar” (BRASIL, 2018b, p. 6).

Desta forma, entende-se que a afirmação acima, de que a formação geral básica não tem nada de geral e básica, confirma-se a partir dos trechos citados, uma vez que se constata que tanto a Lei 13.415/17, quanto a BNCC, quanto os DCNEM, não preconizam a manutenção de um currículo disciplinar composto por componentes distintos, e que façam parte de uma matriz de conhecimentos básicos para todo o território nacional. Assim, de acordo como está posto, mesmo a parte do currículo chamada de formação geral básica será vulnerável e adaptável, pois também estará dividida por áreas e será organizada de forma interdisciplinar e transdisciplinar. Mas, o trabalho com a metodologia interdisciplinar e transdisciplinar tem como base a disciplinaridade. Uma vez que, para que exista o interdisciplinar e o transdisciplinar devem existir primeiro, as disciplinas, pois são a partir delas que são pensadas metodologias interrelacionais. Por isso defendemos a importância da disciplinaridade⁸.

Mas, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, bem como a BNCC e a Lei 13.415/17 não falam de conhecimentos, nem de componentes

⁸ Aprofundaremos mais sobre esses conceitos na Seção II.

curriculares, ignorando, assim, a natureza das fronteiras. Falam apenas de estudos e práticas. Assim, o parágrafo 4º do artigo 11 das DCNEM, cita em seus 9 incisos, alguns estudos e práticas que devem ser contemplados na parte da formação geral básica. Dentre estes, encontra-se no inciso VIII estudos e práticas de Sociologia e Filosofia. Mas, longe de garantir à Filosofia o status de componente curricular, o parágrafo 5º trata de asseverar que: os estudos e práticas destacados nos incisos I a IX do § 4º devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas” (BRASIL, 2018b, § 4).

Assim, conforme exposto acima, as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio vêm reiterar e ampliar o exposto na Lei 13.415/17 e corrobora com o que preconiza a BNCC. Essa nova legislação delinea o perfil do *novo ensino médio* em nosso país, que em linhas gerais representará um grande esvaziamento dos conhecimentos disciplinares e aprofundará o fosso da desigualdade educacional, uma vez que não estabelece um fundamento epistemológico sob o qual se alicerce esse nível de ensino e a formação dos jovens brasileiros. Sob o pretexto de promover uma melhor integração entre os saberes, legitimam sob a forma de lei, uma diluição das disciplinas do ensino médio no Brasil.

Mas é importante ressaltar que o que está disposto na regulamentação oficial, não necessariamente é o que se efetiva na prática. Inês Barbosa Oliveira, em seus estudos sobre currículo e cotidiano escolar assevera no artigo intitulado *Currículo e processo de aprendizagem ensino* :

O que importa para a discussão é que nenhuma regra estabelecida, seja ela escrita ou apenas pensada, se efetiva tal qual prescrita na vida das pessoas reais. O ditado popular, em outros termos, confirma: “toda regra tem exceção”, o que significa dizer que, no interior das normas e textos organizados em modelos, fórmulas e etapas tão precisos quanto irrealis, as situações são, em maior ou menor grau, sempre “excepcionais”, na acepção original do termo. As determinações oficializadas sempre se modificam em virtude do campo que encontram (ou que as encontra) e são influenciadas por eles (OLIVEIRA, 2000, p. 380).

Há esperança de que o que está disposto na legislação que preconiza o *novo ensino médio* não se torne uma realidade tal qual está apresentado acima. O modelo disciplinar pode não ruir no chão das escolas, uma vez que o modelo substituto que foi idealizado carece de efetividade prática. Na rotina escolar o modelo disciplinar adotado há décadas tende a permanecer e o currículo pode apenas sofrer algumas alterações como por exemplo, a inserção de novos componentes curriculares como por exemplo “Projeto de vida” e a ampliação de carga horária para implementar os itinerários formativos (o ensino profissionalizante). Entre o discurso e a realidade há um fosso que os separa.

2. Integração disciplinar ou diluição das disciplinas: analisando o discurso e a realidade

Após ter apresentado no Capítulo I, as principais mudanças preconizadas pelos documentos oficiais que instituem o *novo ensino médio* no Brasil, através do tratamento de alguns pontos principais extraídos da nova legislação (Lei 13.415/17, BNCC e DCNEM) esta parte do trabalho se dispõe a abordar a relação entre integração/diluição entre as disciplinas do currículo do *novo ensino médio*. É importante ressaltar que os conceitos de integração e diluição serão abordados tendo como pano de fundo a consideração de um currículo disciplinar.

De acordo com o dicionário *Michaelis* integração é: “Condição de constituir um todo pela adição ou combinação de partes ou elementos”. Por isso, defendemos aqui que a integração entre as disciplinas significa que em um determinado currículo, embora existam diversas disciplinas ou componentes curriculares distintos, eles conseguem interagir entre si, mas preservando suas fronteiras.

Quanto à diluição, o dicionário *Michaelis* define como: “ação ou efeito de diluir” e “diminuição de saturação e de contornos”. É bem isso que acontece com as disciplinas no contexto *novo ensino médio*.

Neste sentido, o ensino médio, de acordo como está exposto na nova legislação, proporciona uma diluição do currículo pautado em disciplinas. Justificando está propondo uma maior integração entre os saberes, os diluem em áreas do e institui os itinerários formativos, embora entendamos que a nova legislação defenda em seu discurso que se está proporcionando uma maior ligação entre os saberes, há um grande abismo entre o discurso e a realidade e o que se defende enquanto integração é, na realidade, uma diluição curricular, uma vez que, antes de respeitar as fronteiras que separam as disciplinas, as diluem na área do saber a qual pertence.

Embora entendamos que a nova legislação defenda, em seu discurso, que se está proporcionando uma maior ligação entre os saberes, há um grande abismo entre o discurso e a realidade e o que se defende, enquanto integração, é na realidade uma diluição.

Essa diluição disciplinar do ensino médio é defendida no discurso governamental que implementa a nova legislação. A defesa feita pelo governo⁹ da necessidade emergencial de “reformatar” o ensino médio brasileiro tem-se como pano de fundo a ideia de que as disciplinas, que tradicionalmente compõem o currículo do ensino médio, são responsáveis pelo desencantamento dos jovens para com a escola. Nas palavras do ex-Ministro da Educação, Mendonça Filho: “as 13 disciplinas obrigatórias, bastante engessadas, que levam muitas vezes o jovem a disposição de não continuar na vida educacional”. A partir desse discurso, que serviu para apresentar o *novo ensino médio*, justifica-se que a falência deste nível de ensino deve-se, em grande medida, à atual arquitetura curricular, composta por 13 disciplinas, que o governante chama de engessada.

Assim, a proposta do *novo ensino médio* é flexibilizar o currículo, ao ponto de não tornar necessário a presença de todas essas disciplinas ou componentes curriculares, proporcionando, assim, uma grande mudança no currículo e um empobrecimento dos direitos de aprendizagem dos estudantes, quando deslegitima a escola enquanto instituição responsável por selecionar os conhecimentos indispensáveis para a formação dos estudantes.

O *novo ensino médio* preconiza que são os estudantes que devem escolher sua “trilha acadêmica”. E quando se dilui os componentes curriculares nas áreas do saber, inferindo estar realizando uma integração entre os conhecimentos, na realidade se está preconizando uma reestruturação curricular, após retirar do currículo sua base, que são as disciplinas.

Com respeito à disciplinaridade, André Chervel, em *História das disciplinas escolares* (1990), narra que a disciplinarização é um processo que ocorre ao longo de anos, ao ser desenvolvida uma cultura daquela da disciplina no contexto escolar. Assim, como ação histórica do cotidiano escolar, as disciplinas são, nas palavras do autor: “um modo de disciplinar o espírito, dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1990, p.180). De acordo com o autor, as disciplinas são concebidas como entidades *sui generis*, que são próprias da classe escolar.

⁹ O Governo ao qual nos referimos é o instalado por Michel Temer e seus Ministros. As citações entre aspas que estão expostas no texto são do ex-Ministro da Educação, Mendonça Filho, no evento denominado: *Ato de lançamento do “novo ensino médio”*, Recife: 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4W2VLVMUx-4>. Acesso em: 24 set. 2017.

Partindo da fundamentação teórica fornecida por Chervel, é possível observar que a falta da disciplinarização, que faculta aos estudantes a possibilidade de escolher o que quer estudar, faz a escola perder a sua propriedade, pois, segundo este autor, os conteúdos de ensino dão propriedade ao contexto escolar (*Ibid*, p. 180).

Nesse capítulo mostraremos que o discurso do *novo ensino médio*, que diz prezar pela integração entre os componentes curriculares através dos itinerários formativos escolhidos pelos estudantes a partir do seu projeto de vida, na realidade promove um esfacelamento curricular que não tem o assentimento dos estudantes.

Para demonstrar o que se afirma acima, exporemos adiante alguns aspectos do discurso governamental, que defende a necessidade das mudanças implementadas pelo *novo ensino médio*, e em seguida mostraremos a transposição do discurso para a realidade, através da exposição de uma pesquisa de campo realizada na cidade de Arapiraca e através da apresentação da implementação do *novo ensino médio* no estado de Alagoas.

2.1 O discurso governamental de defesa do *novo ensino médio*

Segundo o ex-Ministro da Educação, Mendonça Filho: ¹⁰, o motivo precursor para a inserção de um novo modelo de ensino para o ensino médio é justificado pela falência do atual ensino médio. Em discurso proferido no ato de lançamento do *novo ensino médio*, coberto por Ferreira:

Mendonça Filho falou em "falência do ensino médio brasileiro" e disse que o quadro atual "justifica a relevância e a urgência" que caracterizam uma medida provisória. "O Ideb está estagnado desde 2011. O desempenho em português e matemática é menor hoje que em 1997. Temos 1,7 milhão de jovens entre 15 e 24 anos que nem estudam, nem trabalham. Apenas 18% dos jovens de 18 a 24 anos ingressam no ensino superior, e a população jovem do Brasil entrará em declínio após 2022", declarou (FERREIRA, 2016)¹¹

¹⁰ Falas extraídas do discurso no *Ato de lançamento do novo ensino médio*. Recife: 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4W2VLVMUx-4>. Acesso em: 24 set. 2017.

¹¹ Texto online sem paginação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/mec-preve-r-15-bi-para-expansao-do-ensino-medio-em-tempo-integral.ghtml>. Acesso em: 10 mar. 2019.

Para tentar justificar a abrupta reforma, recorre-se à adjetivação pejorativa deste nível de ensino, dizendo que o ensino médio está falido. E apega-se aos dados numéricos para justificar um alegado fracasso do ensino médio. Esses dados nos levam a crer que existe uma certa emergência em alterar a arquitetura do ensino médio, o que justificaria a Medida Provisória, na visão de seus concordantes. Mas, se analisado mais proficuamente, vê-se que não há uma relação clara entre causa (o ensino médio atual) e consequência (os fracassos apontados acima)

Desta forma, é necessário analisar a natureza dos dados apresentados no discurso do ex-Ministro. O IDEB – Índice da Educação Básica é um cálculo realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) que leva em consideração o índice de aprovação/reprovação dos alunos em cada escola e as notas da Prova Brasil, que é realizada ao final do 4º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do ensino médio. Mas, apenas a partir de 2018, as escolas públicas brasileiras foram avaliadas no 3º ano do ensino médio, através da Prova Brasil.¹²

De acordo com o disposto no site do INEP,

Até 2015, os resultados do ensino médio, diferentemente do ensino fundamental, eram obtidos a partir de uma amostra de escolas. A partir da edição de 2017, o Saeb passou a ser aplicado a todas as escolas públicas e, por adesão, às escolas privadas. Pela primeira vez, o Inep passou a calcular o Ideb para as escolas de ensino médio (BRASIL, 2018e).¹³

Desta forma, é conveniente questionarmos o valor atribuído a este índice, como demonstrativo da qualidade (ou da falta dela) da educação no país, pois, além de medir por amostragem, antes de 2017, a prova do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) realizada pelos alunos concluintes do 3º ano do ensino médio é composta apenas por 26 questões de português e por 26 questões de matemática, tendo os estudantes, 2 horas e 30 minutos para concluir tal prova.

¹² Cf. WEBER Disponível em: <http://jeduca.org.br/texto/guia-explica-o-ideb>. Acesso em 11 fev. 2019.

¹³ Texto online sem paginação. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/nenhum-estado-atinge-a-meta-do-ideb-2017-no-ensino-medio/21206. Acesso em: 02 jul. 2018.

Vale ressaltar que após a instituição da Prova Brasil (que agora é chamada de Saeb, realizada pelos alunos concluintes do 3º ano do ensino médio, em 2017, o Ideb do ensino médio aumentou de 3,7, nas últimas três medições (2011, 2013 e 2015), para 3,8, o que pode sinalizar que a forma de medição do Ideb pode alterar os resultados do mesmo, pois foi apenas a partir de 2017 que o Saeb passou a ser aplicado a todas as escolas.

Além da premissa do baixo índice do IDEB, o ex-Ministro da Educação, na sua fala citada acima, apresenta como justificativa da urgência e importância da reforma que impuseram, a quantidade de jovens entre 15 e 24 anos que nem estudam, nem trabalham; a porcentagem dos jovens de 18 a 24 anos que ingressam no ensino superior, e o fato de que a população jovem do Brasil entrará em declínio após 2022. Basta uma análise lógica rápida do argumento apresentado acima, para verificar que nenhum destes três fatos funcionam como premissa para sustentar a conclusão de que a reforma apresentada é necessária ou de que é urgente um *novo ensino médio* (como chama o slogan governamental).

Ainda no decorrer do discurso de abertura do *Ato de lançamento do novo ensino médio*, o ex-Ministro da Educação, Mendonça Filho, alegou a existência de urgência em alterar os mecanismos primordiais do modo como se dá a educação de nível médio no Brasil, sugerindo um processo de implementação de uma política educacional testada e aprovada em países desenvolvidos, evidenciando, nesse sentido, uma preocupação com o protagonismo do jovem e seu projeto de futuro. De acordo com o ex-Ministro da Educação, em seu discurso de lançamento do *novo ensino médio*:

O jovem coloca que aquela escola não dialoga com ele, que contraria o seu projeto de futuro, aí é que nós destacamos a necessidade de que o foco do E.M seja o projeto de vida do jovem, autonomia para que ele escolha diferentes trilhas acadêmicas e profissional e ao mesmo tempo facultarmos aos estudantes a formação técnica e profissional no currículo do E.M fato esse que não é possível de fazer com a arquitetura legal existente no E.M (BRASIL, 2016a).

O conceito de projeto de vida, centrado na escolha do jovem da sua “trilha acadêmica e profissional” evidencia a flexibilização curricular inerente à proposta do *novo ensino médio*, que tem na ideia de integração entre as “antigas” disciplinas uma espécie de otimização da formação em nível médio, uma vez que, ao não especificar

as distinções entre os componentes curriculares e diluí-los em áreas do saber genéricas e ao facultar aos estudantes a escolha da sua “trilha acadêmica e profissional”, diz estar favorecendo um suposto protagonismo juvenil.

Neste discurso, o ex-Ministro da Educação cita, de forma objetiva, a importância do protagonismo do jovem, quando ele afirma que o atual ensino médio não dialoga com o aluno, supondo implicitamente, um caráter opressor da instituição educacional em relação aos educandos. Ele cita que a escola contraria, de alguma forma, o projeto de futuro destas moças e rapazes, destacando, logo após, que o *novo ensino médio* busca desgrenhar esta situação maculada, garantindo que o jovem possa escolher sua área de estudo.

Há nesse discurso uma subjetivação de sujeitos flexíveis. Bartho e Azeredo (2021) discutem no artigo *Entre a disciplina, o controle e a governamentalidade neoliberal: a constituição discursiva da BNCC – Ensino Médio*, esta ancoragem da ideologia neoliberal impregnada no discurso que defende um suposto protagonismo juvenil na escolha da sua própria educação formal. Dizem elas:

analisando os discursos concretizados na base, pode-se perceber uma outra ancoragem, que produz efeitos de sentido neoliberais, os quais, em linhas gerais, trabalham em processos de subjetivação de sujeitos flexíveis, competentes e habilidosos para o mercado de trabalho, além de aptos para se adaptarem às realidades (a)diversas, não necessariamente para modificá-las. Este segundo tipo de formação se contradiz, por conseguinte, com os pressupostos de sociedade politizada e transformadora (BARTHO; AZEREDO, 2021, p. 1591).

Estes sujeitos que aprendem que suas escolhas são prementes tem sobre si a ideia da responsabilização individual pelo seu sucesso ou fracasso. Não foi o sistema, a sociedade, a escola, mas ele e ela que escolheram mal ou bem o seu futuro. E, como é sempre possível escolher e a realidade muda constantemente, a flexibilidade torna-se uma característica muito valorizada neste sistema que diz que o nosso sucesso ou fracasso educacional e profissional depende de nós. Esta pedagogia centrada no individualismo é uma forte característica da educação no contexto do neoliberalismo.

Neste contexto da cultura neoliberal que prega a flexibilidade como um grande valor, a escola precisava se adequar aos ditames do mercado e a arquitetura legal do atual ensino médio, constituída por uma grade disciplinar que não permitia o cultivo

da flexibilização. Por isso, o discurso governamental que defende o *novo ensino médio* prega que é necessário mexer com a estrutura basilar do ensino médio - a chamada grade curricular - para adequar a fins espontaneístas, que desestruturam este nível de ensino ao retirar o seu fundamento que é o currículo. Diz Moreira e Candau (2007): “o currículo é o coração da escola”.

Mas, para justificar uma abrupta modificação do currículo do ensino médio o governo precisava de respaldo. Assim, no início de 2017, o Governo Federal lançou uma propaganda de grande alcance na mídia brasileira, onde afirmava que 72% dos brasileiros aprovam o chamado *Novo Ensino Médio*: “quem conhece o novo ensino médio, aprova. Já é assim com 72% dos brasileiros”, dizia a propaganda e cita como fonte dos dados, uma pesquisa do IBOPE de novembro de 2016.

Esta pesquisa, a qual se refere a propaganda, também foi noticiada por alguns portais de notícias e nestes são detalhadas as perguntas feitas aos 1.200 entrevistados e seus resultados. Não é difícil prever a larga aceitação desta reformulação do ensino médio exposta pelos dados acima, depois de feita esta pergunta:

O senhor é a favor ou contra a reformulação do ensino médio que, em linhas gerais, propõe ampliação do número de escolas de ensino médio em tempo integral, permite que o aluno escolha entre o ensino regular e o profissionalizante, define as matérias que são obrigatórias, entre outras ações? (TOKARNIA, 2016)¹⁴.

Assim, chega-se ao número de 72% de pessoas que afirma ser a favor da reformulação do ensino médio. Mas, diferente do que a propaganda sugere, a quantidade de pessoas que se declaram a favor da reforma não conhece o seu verdadeiro teor, pois as informações oferecidas na pergunta, apresentam apenas alguns pontos do *novo ensino médio* que são mais aceitáveis. Assim, a pergunta direcionada aos entrevistados é tendenciosa. Será que se esta reformulação do ensino médio fosse apresentada aos entrevistados, informando-os sobre a redução de disciplinas escolares e de seus conteúdos - que promove uma diluição do atual currículo - a quantidade de pessoas a favor superaria os contrários?

¹⁴ Texto online sem paginação. Disponível em: <http://agenciabrasil.etc.com.br/ibope-72-aprovam-reforma-do-ensino-medio-e-59-sao-a-favor-da-pec-do-teto>. Acesso em: 02 jul. 2018.

O foco da propaganda do governo veiculada na mídia é que os estudantes poderão escolher o itinerário formativo e desta forma, desenhar o seu currículo. Mas os estudos do GT de Políticas Públicas da USP, afirma que,

É possível prever que, dadas as poucas possibilidades da maioria dos sistemas, estes acabem optando por um único itinerário formativo, ou seja, aquele que, ao mesmo tempo, tenha menores custos permanentes e corresponda às qualificações dos professores da respectiva rede. Quem vai estabelecer qual ou quais itinerários de fato estarão disponíveis são os sistemas de ensino que, em função da Emenda Constitucional 95/2016, não poderão aumentar custos de pessoal. Assim, as escolas só poderão ter uma opção, em função da existência (ou não) de professores efetivos (CORREIO DA CIDADANIA, 2017).¹⁵

Dessa forma, a ideia do protagonismo juvenil vendida pelo governo, afirmando que o jovem terá autonomia de escolher o que quer estudar, é um engodo.

Em contraponto à propaganda governamental veiculada, esta mesma reforma proposta pelo governo passou por consulta pública aberta na página do Senado Federal (onde estavam dispostas mais informações a respeito da mesma) e recebeu 73.565 *não* e apenas 4.551 *sim* para a pergunta: “Você apoia essa proposição?”¹⁶ Estes números da consulta pública são sintomáticos e mostram que pouco mais de 5% dos que responderam a consulta concordam com a reforma de ensino.

Essa baixa aceitação do novo *ensino médio* no que concerne ao seu ímpeto desestruturante do currículo, também apareceu em pesquisa realizada através do programa PIBIC, desenvolvida no âmbito do Instituto Federal de Alagoas – IFAL. Através desta pesquisa foi possível identificar o assentimento quanto ao ensino médio antes da instituição do *novo ensino médio* e sua estrutura curricular.

Esta pesquisa visava entender o seguinte problema: A quem interessa a reforma¹⁷ do ensino médio implementada pela Lei 13.415/2017? A pesquisa de campo foi realizada de abril a junho de 2018, em cinco das dezesseis escolas de ensino

¹⁵ Disponível em: <http://www.correiocidadania.com.br/2-uncategorised/12397-a-quem-interessa-a-reforma-do-ensino-medio-do-governo-temer>. Acesso: 10 mar. 2018.

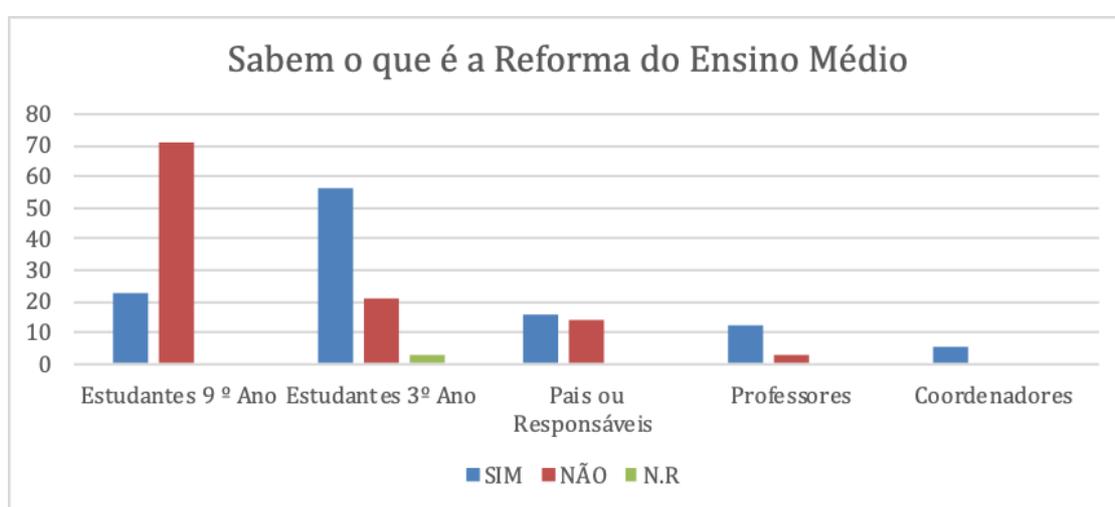
¹⁶ Senado Federal. Consulta Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 14 fev. 2018.

¹⁷ Aqui será utilizado o termo Reforma, ao invés de contrarreforma, uma vez que será mantido o termo utilizado na pesquisa de campo citada.

médio do município de Arapiraca. Ao todo foram aplicados questionários em 227 pessoas, sendo: 176 alunos – somando os alunos do 3º ano do ensino médio, com os do 9º ano do Ensino Fundamental – 15 professores – 3 professores de cada uma das cinco escolas, 6 coordenadores e 30 pais de alunos.

Primeiramente aferimos se os participantes da pesquisa sabiam o que era a reforma do ensino médio. E os resultados estão dispostos no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – As pessoas sabem o que é reforma do ensino médio?



Fonte: Ramalho (2018)

Assim, percebe-se que grande parte da comunidade escolar desconhece o que é a reforma do ensino médio. Somando todas as categorias, de um universo de 227 pessoas, 109 afirmam desconhecer esta reforma. E se não conhecem o que é, significa que desconhecem também o seu conteúdo.

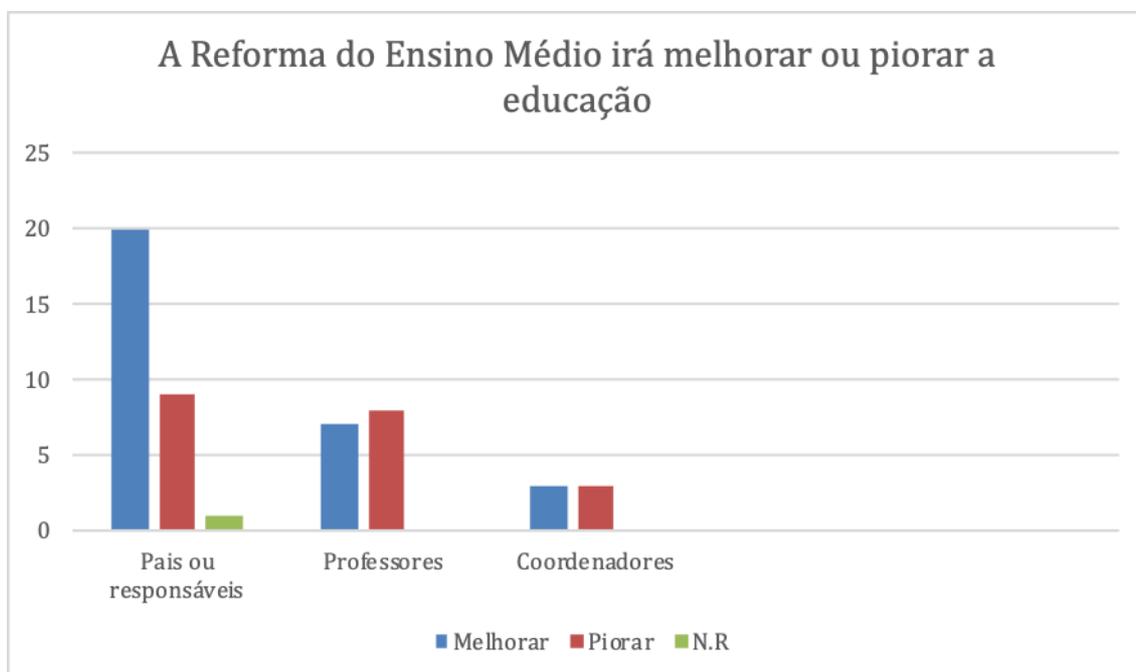
A grande disparidade é apresentada na comparação entre os estudantes de 9º e 3º ano. 75% dos estudantes de 9º ano não sabem o que é a reforma do ensino médio. Em contrapartida, apenas 26% dos estudantes de 3º ano não sabem. Esses dados demonstram que os estudantes de 9º ano não teriam a maturidade e os conhecimentos necessários para, no ano seguinte, entrar no ensino médio - que trará uma estrutura curricular bastante diferenciada em relação a do ensino fundamental, já que este será composto por áreas, e não disciplinas - e escolher o itinerário formativo que quer cursar.

Vale ressaltar que, dos 56 estudantes de 3º ano, que responderam *sim* à pergunta do gráfico acima, 41% (23 deles) são de uma mesma escola particular. Dos que responderam *sim*, contando os alunos do 3º ano, 28 são de escola particular e 28 de escola pública e, dos que responderam *não*, 3 são de escola particular e 18 de escola pública. Dos que responderam *não*, da escola pública, 3 são de uma escola referência em qualidade de ensino e que funciona em tempo integral e 15 são de uma escola pública que tem baixos índices educacionais. Isso pode ressaltar que o nível de informação quanto à reforma, pode estar relacionado ao nível socioeducacional dos envolvidos.

Pode-se visualizar também que, mesmo com tanta propaganda midiática encomendada pelo Governo Federal, muitas pessoas desconhecem o que seja o *novo ensino médio* e muitas não o aceitam. Esta questão da aceitação é apresentada no gráfico abaixo.

Esta pergunta foi feita apenas aos pais ou responsáveis pelos alunos, aos professores e coordenadores das escolas, pois, como se trata de aferir uma opinião sobre algo complexo, como o *novo ensino médio*, foi preferido escolher um público que possua mais maturidade e experiência de vida e que pudesse entender melhor as relações de causa e consequência e, desta forma, responder com mais coerência à questão.

Gráfico 2 – A reforma do ensino médio irá melhorar ou piorar a educação?



Fonte: Ramalho (2018)

De acordo com esta pesquisa, do universo de 51 pessoas, 20 pessoas acham que esta Reforma irá piorar a educação brasileira. As outras 30 pessoas (58,8%), acreditam que irá melhorar com a reforma e 1 não respondeu.

Embora a hermenêutica da palavra reforma - utilizada na pesquisa - aluda a algo que soa como positivo (pois o objetivo de toda reforma é melhorar algo que não está suficientemente bom), o número dos que não acreditam que a reforma vai melhorar a educação brasileira representa um número alto: são 39%. Ou seja, 20, das 51 pessoas, acham que a reforma irá piorar a educação.

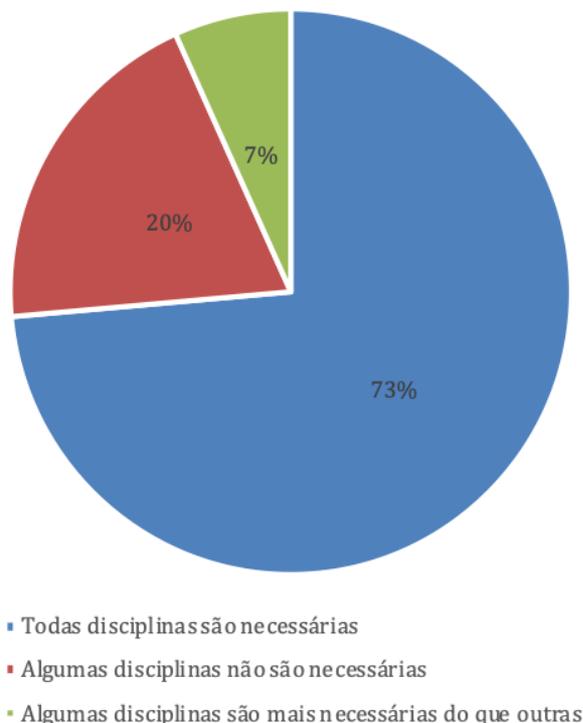
Sobre a questão da arquitetura curricular, que é a que mais nos interessa nesta pesquisa, foi perguntado aos pais ou responsáveis, professores e coordenadores o seguinte: vocês acham que todas as disciplinas estudadas atualmente no ensino médio são necessárias? Dos 30 pais ou responsáveis que responderam, 20 disseram que *sim* e 10 disseram que *não*. Dos 15 professores, 13 disseram que *sim* e apenas 2 disseram que *não*. E dos 6 coordenadores, 4 disseram que *sim* e 2 disseram que *não*. Vê-se então, que 37, das 51 pessoas que responderam ao questionário, acham que a configuração atual do currículo do ensino médio está de acordo com as

necessidades dos educandos. Isso representa um percentual de 72,5% das pessoas (pais ou responsáveis, professores e coordenadores) que, de certa forma, desaprovam a mudança curricular que vai suprimir diversas disciplinas.

A concepção de que a reforma vai melhorar a educação representou 58,8% das respostas. Mas, considerando que o rearranjo curricular, com a supressão de diversas disciplinas, é o ponto principal do *novo ensino médio* e 72,5% das respostas indicam que o currículo atual do ensino médio está bom, pode-se concluir que, na realidade, muitos do que acham que a educação vai melhorar com a reforma, não entendem bem o que preconiza o *novo ensino médio*, pois o mesmo vai modificar proficuamente a estrutura curricular atual.

O questionamento sobre a aceitação da composição do currículo do atual ensino médio dirigida aos alunos de 9º ano e do 3º ano foi a seguinte: *O que você acha de estudar: português, matemática, física, química, biologia, artes, filosofia, sociologia, história, geografia, língua estrangeira e educação física?* E eles teriam que optar por uma das alternativas seguintes: *todas são necessárias* ou *algumas não são necessárias. Quais?* Ou ainda, *algumas são mais necessárias do que outras. Quais?*

Como resultado desta pergunta, segue o gráfico abaixo:

Gráfico 3 – As disciplinas são necessárias?

Fonte: Ramalho (2018)

É surpreendente percebermos que 73% dos alunos entrevistados acreditam que todas as disciplinas são necessárias para a sua formação. Isso significa que dos 176 alunos entrevistados, 129 acreditam que todas as disciplinas são necessárias para a sua formação. Tudo o que é necessário é contrário a que se contingencie. Ou seja, os estudantes em sua grande maioria são contra o contingenciamento de disciplinas e a reforma que impõe limitar o acesso destes estudantes a diversas disciplinas.¹⁸

Os resultados desta pesquisa são importantes para demonstrar que há uma distância entre o discurso governamental, que defende o *novo ensino médio* e a realidade, como a comunidade escolar aceita e *novo ensino médio*. Vimos que a grande mudança curricular do atual ensino médio não é aceitável para a maioria dos participantes da pesquisa, que continuam achando que o modelo disciplinar é adequado. E esta realidade encontrada em Arapiraca, onde a maioria dos estudantes

¹⁸ Como expusemos na Introdução.

pesquisados são contra o *novo ensino médio*, tal qual está disposto na Lei 13.415/17, pode não ser tão diferente da opinião de estudantes de outras partes do país.

É importante ressaltar que em outubro de 2016 ocorreu no Brasil grande mobilização estudantil, em que 1.022 escolas e 84 universidades foram ocupadas pelos manifestantes, em 19 estados e no Distrito Federal¹⁹. Isto se deu logo após o ex-Presidente Michel Temer assinar a MP da reforma do ensino médio. A principal bandeira de luta deste movimento estudantil era a revogação da MP 746.

2.2 Implementação do *novo ensino médio* no estado de Alagoas

Para compreender o *novo ensino médio*, no tocante à promoção da integração ou diluição das disciplinas, é importante analisar como está se dando, na realidade, a transposição do que consta no discurso da legislação educacional no tocante ao *novo ensino médio*. Entender esse contexto também é importante para visualizarmos a inserção da Filosofia neste contexto de grande modificação curricular. Por isso, será apresentado aqui o exemplo da implementação do *novo ensino médio* no Estado de Alagoas. Para tanto, utilizamos como fontes de informações, as notícias veiculadas no portal da Secretaria de Educação do Estado, a análise dos questionários de escuta de estudantes e docentes, aplicados pela Secretaria de Educação e a análise de documentos solicitados via Ouvidoria do Estado.

De acordo com matéria veiculada no site da SEDUC/AL²⁰, o *novo ensino médio*: é uma “nova organização curricular, mais flexível, que contempla uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional” (ALAGOAS, 2019a). Segundo Andreia Alves, gerente de Educação Profissionalizante e Ensino Superior da SEDUC e líder do núcleo para o *novo ensino médio*, ligado à Superintendência de Políticas Educacionais, em julho

¹⁹Cf. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mobiliza%C3%A7%C3%A3o_estudantil_no_Brasil_em_2016#cite_note-17
Acesso em: 03 ago. 2019.

²⁰ Essas informações foram extraídas do portal de notícias da Secretaria de Educação do Estado de Alagoas e podem ser acessadas através deste link: <http://www.educacao.al.gov.br/noticia/item/16944-alagoas-inicia-implementacao-do-novo-ensino-medio-em-escolas-estaduais>. Acesso em: 14 out. 2019. Devido a matéria não possuir páginas, as referências seguirão sem apresentar a paginação.

de 2019, 176 escolas da rede estadual já tinham confirmado sua adesão ao *novo ensino médio*, por meio do Programa PDDE²¹. Além disso, foram instituídos núcleos para trabalhar *novo ensino médio* e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com Andreia Alves, ouvir toda a comunidade escolar foi o primeiro passo. “As escolas que fizeram adesão estão todas mobilizadas, elaborando as propostas de flexibilização de currículo escolar [...] para que a escola tenha, de fato, a cara do território onde está situada” (ALAGOAS, 2019a). Além da escuta da comunidade escolar, segundo declaração da Andreia, houve: A distribuição de documentos norteadores e as escolas farão discussões com as comunidades. Também houve formações feitas pela SEDUC com alunos gremistas e 176 gestores escolares e técnicos das Geres. Assim, de acordo com a entrevistada, as escolas que fizeram adesão ao *novo ensino médio* tiveram até 31 de julho de 2019, para inserir na plataforma do PDDE interativo sua Proposta de Flexibilização Curricular – PFC.

É importante ressaltar o exposto acima, que trata sobre o foco dado à escuta da opinião da comunidade escolar e da sociedade, pois a ideia de que o *novo ensino médio* vem atender ao interesse e expectativas da sociedade é o carro-chefe do discurso que defende a necessidade da implementação de mudanças tão abruptas no currículo e no cotidiano escolar.

Uma das principais mudanças no currículo do *novo ensino médio* é a flexibilização curricular. Esta, como o próprio nome sugere, se configurará na reformulação dos currículos tradicionais – aqueles que são compostos por uma grade disciplinar de treze disciplinas – permitindo que as escolas implementem grandes inovações curriculares. Assim, cada escola deverá apresentar a sua proposta, que será validada posteriormente, pela SEDUC (Secretaria de Educação) e, em seguida, pelo Ministério da Educação.

Em se tratando deste importante documento que é o PFC, o Governo do estado de Alagoas, publicou a Portaria 6.273/2019, em 10 de junho, com o objetivo de orientar a elaboração das PFC. Esta Portaria foi escrita considerando o que está exposto no Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular – PAPFC, elaborado pela Secretaria de Educação do estado. Segundo esta Portaria, PFC (Cf. Anexo II) é o “documento que reúne as etapas de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação dos procedimentos para a implantação do Novo Ensino

²¹ PPDE- Programa Dinheiro Direto na Escola.

Médio” (ALAGOAS, 2019c). No entanto, a Portaria citada acima, embora diga que irá tratar de orientar a elaboração das PFC das escolas, não apresenta uma metodologia para a elaboração das mesmas, mas apenas apresenta, em linhas gerais, uma demarcação conceitual dos termos: Proposta de Flexibilização Curricular – PFC, Grupo de Trabalho – GT, Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil, Ateliê Pedagógico e Itinerários Formativos. A Portaria também detalha sobre as possibilidades da utilização dos recursos financeiros disponibilizados pelo PDDE, para implementar a PFC e falar da instituição de Grupos de Trabalho com o objetivo de planejar, elaborar, executar e monitorar as PFCs, sendo estes: GT SEDUC, GT BNCC/Ensino Médio e GT Escola.

As propostas de construção dos Ateliês Pedagógicos e outras ações de flexibilização estavam previstas para serem implantadas já a partir de 2020. No entanto, em 2019, um ano antes do início da pandemia, ainda não existia em Alagoas um Referencial Curricular para o ensino médio, nem ao menos havia um plano de flexibilização curricular elaborado pelas escolas e aprovado pela SEDUC e MEC para ser colocado em funcionamento. Esta informação foi confirmada através da solicitação de documento escolar (Proposta de Flexibilização Curricular da Escola), por meio do Processo 01800.0000009832/2019, via Ouvidoria do Estado, cujo despacho realizado em dezembro de 2019 comunicou sobre “a inviabilidade da prestação das informações, no momento, uma vez que os documentos se encontram em fase de elaboração, ainda não validado pela SEDUC/AL, assim como o Ministério da Educação – MEC” (ALAGOAS, 2019b).

A apresentação deste percurso para conseguir as informações solicitadas se faz importante por se tratar de estudo de caso e para proceder com esta metodologia necessitamos do detalhamento situacional para podermos verificar como se deu o processo de implementação do *novo ensino médio* no estado de Alagoas.

Diante da negativa da prestação da informação solicitada e descrita acima, insistimos em obter a informação e abrimos outro processo em março de 2020, alegando o fato de que de acordo com o PAPFC, elaborado por esta Secretaria, desde o mês 06/2019 as PFCs das escolas já deveriam estar no MEC para avaliação. Assim, solicitamos: 1. esclarecimentos com relação aos prazos estabelecidos no PAFC e que não foram cumpridos, informando os motivos do não cumprimento. 2. o envio dos PFCs de duas escolas-piloto, na implementação do *novo ensino médio*, com currículo

flexível e oferta de itinerários formativos. A resposta e o atendimento ao pedido vieram em maio de 2020, junto com os PFCs de duas escolas. No entanto, para nossa surpresa, não constava no Plano de Flexibilização Curricular nenhuma proposta de novo currículo. Nem ao menos citava como seria a composição curricular da escola, que componentes curriculares teria, que distribuição dos espaços-tempos escolares haveria.

Foi também por meio de abertura de processo, via ouvidoria do estado, que solicitamos o Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular – PAPFC, elaborado pela Secretaria de Educação do estado. Este documento foi solicitado primeiramente, no dia 27 de novembro de 2019, sob o protocolo e-Ouv nº 1411/2019 e foi aberto e formulado o processo número: 01800.0000009773/2019, e encaminhado para a Superintendência da Rede Estadual de Educação, para atendimento. Mas, findaram o prazo máximo de 60 dias e não obtivemos a resposta à solicitação, pois a mesma foi encerrada arbitrariamente. Desta forma, abrimos um novo Processo no dia 04/02, sob o número de Protocolo: 00411/2020, que foi atendida no dia 06/02, através do envio do PAPFC.

O PAPFC, elaborado pela SEDUC, tem como objetivo “orientar as Unidades de Ensino pertencentes à Secretaria da Educação de Alagoas, a partir da adesão ao Programa de Apoio ao Novo ensino médio, para elaboração da Proposta de Flexibilização Curricular - PFC” (ALAGOAS, 2019c, p. 1). Este documento fala basicamente dos papéis e responsabilidades da SEDUC, da GERE e das escolas, no processo de instauração do *novo ensino médio*. Fala que é papel das escolas elaborar a PFC e enviar à SEDUC para validação. Estabelece prazos de 22/05 a 07/06, para a elaboração das PFC pelas escolas e inserção no PDDE interativo (mas não diz de qual ano). Estabelece que seja realizado um diagnóstico de necessidades de infraestrutura, materiais e formações. Discorre também sobre os instrumentos de escuta para o mapeamento das necessidades e interesses da juventude para a flexibilização curricular.

Vemos aqui que o foco do *novo ensino médio* é a flexibilização do currículo. E para tanto, são elaborados documentos como o PAPFC e o PFC, que seria para apresentar um plano orientador para a realização das modificações curriculares. Mas, na realidade, estes documentos não servem para este fim, pois o seu conteúdo não

explicita metodologias ou formas de realização e não fornece orientação para tal intento.

A flexibilização é uma expressão ideológica que exprime um valor de interesse do capital contemporâneo, que teve profundas mudanças no seu processo produtivo e adotou novos padrões de produções econômicas inteiramente novos. Segundo Harvey (2004):

A economia flexível é marcada por um confronto direto com a rigidez do “fordismo”. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (HARVEY, 2004, p. 140).

Mas estas mudanças na organização da produção não se restringe aos impactos na economia, mas reflete e influencia toda a organização da sociedade, já que segundo Santomé (2003), o Estado é regido pela “racionalidade econômica”, focado na mercantilização em que dizem ser necessário “reformular os sistemas educacionais para ajustá-los às novas necessidades da economia e da produção” (p. 30).

Quanto às ações para a flexibilização curricular, o documento institui que as ações de implementação do *novo ensino médio* devam se dar a partir de três eixos norteadores: A implantação dos ateliês pedagógicos, ações que fomentem a construção do projeto de vida dos estudantes e ações que promovam e valorizem o protagonismo juvenil.

Quanto aos ateliês pedagógicos, o documento limita-se a teorizar acerca da importância de aulas práticas e dinâmicas para o melhor aprendizado dos estudantes ao proporcionarem práticas pedagógicas inovadoras e criativas. Os ateliês pedagógicos serão implementados por áreas de ensino e consistem em salas ambientadas e equipadas com materiais específicos para o desenvolvimento das aulas de uma determinada área.

De acordo com o PAPFC, o projeto de vida é um espaço de planejamento dos rumos que os jovens pretendem dar ao seu futuro. Sendo assim, o Projeto de Vida é um espaço para reflexão sobre os aspectos existenciais do jovem e um espaço para se traçar metas para ações futuras, tendo como foco a escolha profissional. Para o trabalho com o projeto de vida dos estudantes, a Secretaria de Educação do estado de Alagoas construiu uma cartilha que será a base pedagógica para o trabalho com o projeto de vida.

As Cartilhas do Projeto de Vida são instrumentos que visam situar o docente e o estudante em um investimento processual projetado para si e para o mundo. Essas cartilhas fazem parte do documento orientador do Programa Alagoano de Ensino Integral - pALei e podem ser utilizadas nas atividades pedagógicas com projeto de vida” (ALAGOAS, 2019c, p. 24).

É interessante notar que embora o discurso seja a defesa do protagonismo juvenil, são elaboradas cartilhas para “orientar” o protagonismo. É mais um contrassenso desta proposta de reestruturação do ensino que encontra, na realidade, uma divergência quanto ao discurso.

Por fim, o documento trata da política de monitoramento das propostas de flexibilização curricular, estabelecendo um cronograma de ações, que inclui encontros de formação, visitas de técnicos, orientação das escolas e avaliação dos planos curriculares.

Em nenhum momento, o PAPFC, orienta sobre como deva se dar a nova composição curricular das escolas, nem estabelece qualquer parâmetro que balize a composição dos espaços e tempos do novo currículo, flexibilizado. Afinal, qual será a carga horária reservada para o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular? Que componentes curriculares farão parte do novo currículo, agora flexibilizado? Onde entram os itinerários formativos neste novo currículo flexibilizado? Qual o espaço e o tempo reservados para a implementação dos três eixos norteadores do plano de acompanhamento de flexibilização curricular proposto pela Secretaria de Educação do Estado de Alagoas? Como o Protagonismo Juvenil e o Projeto de Vida comporão, de fato, o currículo escolar? Todas essas perguntas ficam sem respostas no documento que deveria orientar a elaboração dos novos currículos do ensino médio, das escolas no Estado de Alagoas.

Analisando notícias veiculadas no site da SEDUC, encontramos as seguintes informações acerca do novo currículo do ensino médio:

O Novo Ensino Médio se divide em 4 etapas. A Base Geral, onde todos os alunos estudarão o mesmo conteúdo, de forma a receber o essencial para as próximas etapas; o Projeto de Vida, que busca preparar os alunos e ajuda na decisão de qual área seguir, tanto de forma acadêmica quanto emocional; os Itinerários Formativos, onde o estudante será preparado não só para o mundo acadêmico, mas, também, para cursos técnicos e profissionalizante; e as Unidades Eletivas, onde, após passar pelo processo de capacitação e orientação sobre as áreas que vai seguir, o estudante começa a estudar as disciplinas específicas da área, seja Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Ciências da natureza”(ALAGOAS, 2019d).

Embora a citação acima fale como será dividido o *novo ensino médio* em Alagoas, não há documentos norteadores elaborados pela SEDUC que atestem a legalidade e a veracidade do que está exposto acima. Estas etapas citadas - base geral, projeto de vida, itinerários formativos e unidades eletivas - não são apresentadas, de forma a deixar claro, como estas comporão o *novo ensino médio*. No que chamam acima de base geral, ainda não há definições de componentes curriculares e conteúdos que devem compor esta base. Também não existe definição quanto ao que chamam de essencial, nem mesmo o que estão chamando de próximas etapas, pois ainda não está claro como transcorrerá o chamado *novo ensino médio*: se por série, módulos ou outra forma de organização.

Desta forma, a implementação no *novo ensino médio* segue seu curso, em Alagoas, sem muita clareza nem direcionamento metodológico. Sob as ideias de projeto de vida, itinerários formativos e ateliês pedagógicos, vê-se desenhar um *novo ensino médio* em Alagoas, com um formato abstrato, bem diferente do modelo organizado por uma grade curricular composta por disciplinas, podendo estar claro apenas, na ideia dos que planejam essa diluição do ensino médio, mas, carecendo de uma realidade concreta e clara.

Diante das indefinições que constatem a concretude da implementação do *novo ensino médio*, no tocante a nova situação curricular, no que diz respeito principalmente, a integração/diluição das disciplinas, resolvemos analisar o resultado da pesquisa de opinião chamada de “escuta”, a fim de entender as sinalizações que apontem para uma mudança curricular. Se o foco do *novo ensino médio* dizem ser

satisfazer os anseios dos estudantes, favorecendo o protagonismo juvenil para que escolham o seu itinerário formativo e tracem seu projeto de vida, vejamos abaixo o resultado da escuta dos discentes e se estes dão assentimento à proposta do *novo ensino médio* que visa uma diluição do atual currículo do ensino médio.

2.2.1 A escuta dos discentes da rede estadual

Analisar o questionário aplicado aos estudantes (Cf. Anexo I) e o resultado da aferição das opiniões do público-alvo do ensino médio é crucial para averiguarmos o assentimento dos mesmos, com relação à nova proposta de ensino e verificarmos se o assentimento deste público é realmente considerado na elaboração da política educacional do estado, já que se defende que o grande objetivo do *novo ensino médio* é adequar-se aos interesses dos estudantes, uma vez que o ensino médio atual estaria falido.

A fim de subsidiar as ações de implementação do *novo ensino médio*, a SEDUC realizou a escuta dos alunos do ensino médio, que se deu de forma *online* através do link: <http://porvir.org/nossaescolaquestionario-al/>. É importante acrescentar que este portal *porvir* pertence ao *Instituto Inspirare*. Este Instituto é um empreendimento familiar, da família Gradin²², cujo objetivo principal, de acordo como descrito no site é contribuir “para que a educação faça mais sentido para os estudantes e os prepare para a vida”²³.

É importante ressaltar aqui os resultados de pesquisas realizadas por Caetano (2020) e Neves & Piccinini (2018) que alertam para o fato de que a elaboração do *novo ensino médio* contou com a influência do Movimento pela Base Nacional Comum (MPB). Segundo Caetano,

Eles se apresentaram como um grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação que atua, desde 2013, para facilitar a construção de uma base de qualidade. Esse movimento foi coordenado pela Fundação Lemann em conjunto com outras instituições públicas e privadas, influenciando a política educacional

²² Família liderada por Bernardo Gradin, bilionário brasileiro, proprietário da GranBio (que tem uma unidade em São Miguel dos Campos, forte acionista da Odebrecht, ex-presidente da Braskem.

²³Disponível em: <http://inspirare.org.br/instituto/>. Acesso em: 16 abr. 2020.

brasileira, assim como ocorreu no Common Core americano, financiado pela Fundação Bill Gattes (CAETANO, 2020, p. 69).

Completando esta ideia vemos em Neves & Piccinini (2018) que este Movimento Pela Base conta com a participação e empenho de diversos outros grupos de setores empresariais, inclusive o *Instituto Inspirare* que assessorou as atividades concernentes *ao novo ensino médio* em Alagoas. Diz elas:

Estão nesse grupo ainda a Fundação Roberto Marinho, do Grupo Globo, maior grupo de mídia do Brasil e da América Latina; Instituto Unibanco, presidido por Pedro Moreira Salles, do Itaú Unibanco, caracterizado como maior conglomerado financeiro da América Latina; Instituto Natura, cujo financiamento majoritário advém do Grupo Natur que, recentemente, adquiriu a empresa da L’Oreal, líder global de cosméticos; Instituto Inspirare, mantido integralmente com recursos da família Gradin, que detém 20% da Empresa Odebretch (NEVES; PICCININI, 2018, p. 191).

Vemos assim, que há um grande número de empresas, que possuem grande capital, interessadas em influenciar a política educacional. O MPB é bastante ativo e atua como “sujeito coletivo” que oferece diversas ferramentas e soluções para acelerar o processo de reforma educacional nos moldes previstos pelo mercado. Assim, disponibilizam portais, como o Portal Porvir, coordenam pesquisas de opinião e seus resultados, dão oficinas e cursos, além de prepararem material didático.

A escuta dos discentes em Alagoas foi coordenada pelo Instituto Inspirare e o questionário foi elaborado e disponibilizado pelo *Portal Porvir*, que foi construído para ser aplicado em todo o território nacional. De acordo com o descrito no site, eles desenvolveram a pesquisa “Nossa Escola em (Re)Construção, pesquisa com estudantes de 13 a 21 anos de todos os estados do Brasil, promovida pelo *Porvir/Inspirare* e pela Rede Conhecimento Social, para ouvir o que os jovens pensam da escola e como eles gostariam que ela fosse.”²⁴

O prazo dado pela SEDUC, para escuta dos alunos foi estendido até o dia 16 de setembro de 2019. Mas, tivemos acesso a este formulário no dia 24 de setembro e o mesmo, ainda estava disponível para preenchimento. Segundo a SEDUC, a

²⁴ Disponível em: <https://porvir.org/sobre-nos/>. Acesso em: 16 abr.2020.

consulta aos estudantes servirá como base para construção do referencial curricular do ensino médio.

Mas, o que não dá para entender é porque primeiro solicitar um plano de flexibilização curricular das escolas – em que se subentende, que será necessário se reconfigurar o currículo – para só depois, preparar um referencial curricular e, somente após, escutar o interesse dos estudantes. Esta lógica fica ainda mais confusa, quando a SEDUC afirma que serão os estudantes que apontarão o caminho da reformulação do currículo do ensino médio.

"os estudantes gremistas serão os nossos articuladores que estão na ponta e trarão os resultados no Encontro Estudantil. Estamos conseguindo vivenciar, de fato, o protagonismo estudantil e temos um conjunto de ações e encaminhamentos que colocam a juventude no centro da política educacional de Alagoas. Faremos esta escuta com os estudantes para que eles apontem o caminho que devemos seguir na flexibilização", destaca Laura, a Secretária Executiva da Educação (ALAGOAS, 2019d).

Sendo o mote do chamado *novo ensino médio* o protagonismo juvenil, nada mais coerente com a sua ideologia do que aferir a opinião e expectativas dos estudantes, para com o *novo ensino médio* e avaliar o que pensam sobre o ensino médio atual. Assim, a SEDUC lançou uma consulta *online*, através do sistema *Porvir* para que os estudantes respondessem um questionário composto por 25 questões. O tema do questionário é: *nossa escola em (Re) Construção* e a chamada dos questionários é a seguinte:

Olá estudante! O Ensino Médio está passando por mudanças. O objetivo desse formulário é entender melhor os anseios e necessidades que você, estudante, tem para ajudar as escolas e a Secretaria do Estado da Educação de Alagoas a promover melhorias que realmente tornem sua sala de aula mais conectada com o mundo atual e ajude a todos aprenderem mais (ALAGOAS, 2019e).²⁵

Na citação acima é demonstrado que o objetivo da consulta aos estudantes é promover melhorias pragmáticas, pois, ao invés de tratar de conceitos como educação e conhecimentos, fala-se de melhorias na sala de aula, em alusão a mudanças

²⁵ Cf. <https://porvir.org/nossaescolaquestionario-al/>.

concretas no cotidiano escolar que afetarão o chão da sala de aula. Assim, essas possíveis melhorias tem um duplo objetivo: conectar a sala de aula com o mundo atual e ajudar a todos a aprender mais. Esses dois objetivos reservam em si, algumas inconsistências que geram questionamentos. As salas de aula atualmente, não estão conectadas com o mundo? O que significa estar mais conectado com o mundo atual? O que tem faltado nas salas de aula e que precisa ser acrescentado para que ela esteja mais conectada ao mundo atual? O que é aprender mais? Qual parâmetro utilizamos para balizar o paradoxo entre mais e menos? O mais refere-se à quantidade ou à qualidade? Não são encontradas respostas para estes questionamentos ao longo de todo o questionário, pois essas ideias não são esclarecidas ao longo da apresentação e contextualização das questões. Vejamos a seguir então, através dos resultados da coleta de dados da aplicação do questionário, até que ponto o *novo ensino médio* vem satisfazer o anseio dos estudantes por uma nova forma de aprendizagem.

Foram ouvidos ao todo, 7.089 estudantes do ensino médio da rede pública de ensino de Alagoas, do universo de 115.577 alunos.²⁶ Os resultados aferidos pela aplicação deste questionário foram consultados por meio do atendimento à solicitação de informações via ouvidoria do estado de Alagoas.

Assim, foi aberto o chamado sob o número de protocolo 01018/2020, solicitando o resultado/relatório da pesquisa feita com os alunos do ensino médio por meio do link <http://porvir.org/nossaescolaquestionario-al/> referente às ações de implementação do *novo ensino médio*. Desta forma foi encaminhado o relatório disponibilizado pelo sistema *Porvir* através do despacho da assessoria executiva de transparência sob o número de protocolo 01000.0000004805/2020 (ALAGOAS, 2020b).

As questões de 1 a 7, solicitam o preenchimento de dados pessoais que identificassem os estudantes e a escola que estuda, mas não solicita que seja informado os nomes dos estudantes, nem o da escola, nem solicita número de documentos.

²⁶ Esses dados foram extraídos do portal Sislame Web (BI), Cf.. ALAGOAS. Quantidade de alunos. Portal Sislame Web (BI). Maceió: AL, 2021b. Disponível em: <http://bi.caedufjf.net/cognos10>, Acesso em: 14 fev.2021.

As questões de 8 a 10 querem saber a opinião dos estudantes a respeito do ensino médio atual. Assim, a questão 8 quer *saber o que os estudantes fariam sobre a escola que estudam*: se gosta de estudar nela, se tem um ambiente favorável, se todos podem participar das decisões da escola, se todos são respeitados, se aprendem coisas úteis que vão usar na vida, se faltam professores, se falta conversar com professores da escola sobre assuntos fora da matéria e se os estudantes respeitam os professores. Os estudantes teriam que assinalar uma, dentre cinco opções que variavam entre “não fariam nunca” (que vale 1 ponto) e “falaria com certeza” (que vale 5 pontos).

Assim, averiguando a opinião dos alunos sobre a escola em que estudam (em seus aspectos apresentados nos quesitos acima), temos a média aritmética de 3,3. Lembrando que a nota máxima para cada quesito era “falaria com certeza”, que equivale a 5 pontos. A maior pontuação dos quesitos foi 3,8 e equivale, justamente, aos quesitos que aferem: se gostam de estudar na escola e se aprendem coisas úteis que vão usar na vida. A menor pontuação foi 2,9 e se refere à resposta ao quesito: se os estudantes respeitam os professores. Curiosamente, os dois pontos mais bem avaliados são os dois pontos que os proponentes do *novo ensino médio* mais justificam como sendo necessário modificar no *novo ensino médio*, porque não estariam atendendo aos interesses dos estudantes.

A questão 8 pede que o estudante pense na escola que estuda, mas disponibilizam, basicamente, apenas alternativas que buscam aferir o relacionamento entre as pessoas que compõem a comunidade escolar e se o estudante gosta de estar ali. Somente uma alternativa diz respeito à aprendizagem. E, curiosamente, se quer saber se na escola os estudantes acham que aprendem coisas úteis, que vão utilizar na vida. A importância dos conhecimentos trabalhados na escola, de uma forma geral, é reduzida à utilidade. É nesse contexto ideológico que disciplinas propedêuticas, como a Filosofia, tem seu valor reduzido na educação formatada pelo *novo ensino médio*.

A questão nove quer saber mais sobre *o que os estudantes pensam sobre a escola*, e eles devem atribuir uma nota de 1 a 5 para cada quesito. Das doze alternativas, três querem saber se tem atividades: extraclasse, artísticas e esportivas. Três querem saber sobre relacionamentos: professor/aluno, equipe da escola/aluno e aluno/aluno. Quatro alternativas querem saber sobre materiais (tecnologia, livros,

alimentação) e infraestrutura. É possível notar claramente que o foco aqui, não é saber os aspectos pedagógicos da relação entre ensino e aprendizagem, pois, só uma alternativa quer saber o que os estudantes acham das aulas e matérias, e uma quer saber o que os estudantes acham da maioria dos professores, se: tá tenso (1), tem que melhorar (2), tá mais ou menos (3), até que tá bom (4), tá tranquilo, tá favorável (5) ou não sei/não quero responder. Os resultados aferidos da questão 9, também dão a média: 3,3.

A questão dez está subdividida nas letras a e b. A 10a, quer que eles *assinalem as iniciativas e atividades que já existem na escola que eles estudam*. Dentre as alternativas, tem-se atividades bem diversas, como: conselhos e grêmios, atividades integrativas, atividades que ajudam a lidar com emoções, campeonatos, oficinas, visitas... Já a questão 10b quer que os estudantes, “pensando numa escola dos sonhos”, assinalem as alternativas que não podem faltar na escola e disponibiliza, basicamente, as mesmas alternativas de atividades e iniciativas citadas acima.

Quando se trabalha com o conceito de atividades e iniciativas, deixa-se evidenciar o caráter pragmático da educação proposta. Como resultados da questão 10, o *Portal Porvir* apresenta quatro categorias: participação; além dos muros; corpo e alma e mão na massa. Para cada uma dessas categorias são apresentadas as porcentagens das respostas divididas em mais duas sub-categorias: *tem na escola* e *não pode faltar*. Em momento algum se deixa claro a metodologia usada para se chegar aos resultados em porcentagens. Se os itens são quantificados por categorias, como saber o peso das escolhas dos itens dos itens em separado? Por exemplo, na categoria *além dos muros*, encontram-se os itens: receber ONG's, interação com a comunidade e visitas e passeios fora da escola. Essa categoria além dos muros, apresentou a maior disparidade entre as subcategorias, entre o que se *tem na escola* (55%) e o que *não pode faltar* (84%). Mas, não é possível saber através do relatório de análise apresentado, por exemplo, quantos alunos acham que não pode faltar ONG's nas escolas. A análise desses resultados através destas categorias apresentadas, também desemboca em outros problemas que levam à desconfiança dos dados apresentados e levam a dúvidas como: por que o item oficinas não está em *mão na massa*, mas sim em *corpo e alma*?

Basicamente, as questões de 8 a 10 se prendem a aspectos meramente estéticos, pois trabalham a partir do levantamento do gosto dos estudantes pela

escola. Assim, os estudantes assinalam as alternativas, a partir do julgamento dos aspectos acessórios que compõem a educação escolar, tais como os aspectos ambientais, os problemas de relacionamentos e as atividades realizadas.

As indagações da questão 11, querem que os estudantes pensem num ambiente educacional que os fariam aprender mais. Assim, parece que o foco dos quesitos que vão de 11a a 11f, é a aprendizagem dos estudantes. A pergunta feita no quesito 11a é: *qual o foco/objetivo principal da escola, que te faria aprender mais?* A pergunta já carrega em si um problema lógico. Porque se a intenção é saber como se aprende mais, considerando a quantidade de conhecimentos e sua qualidade, falar em foco significa especificar, e desta forma, delimitar o que se precisa aprender, ou pelo menos, colocar em evidência. Imagina-se que nessa questão sejam dadas opções para que o estudante assinale o que a escola deve focar para que o estudante aprenda mais. Mas, das seis opções disponíveis, seis falam de preparações - sejam para fazer a prova do ENEM e/ou vestibular, preparar para o mercado de trabalho, preparar para relações humanas e lidar com emoções ou preparar para cidadania. As outras duas opções pedem para que os estudantes marquem se o foco/objetivo da escola que faria aprender mais é desenvolver: conhecimentos em disciplinas ou habilidades artísticas e culturais - como se essas duas opções fossem excludentes.

Ao solicitar que o estudante escolha apenas uma alternativa, é revelado um caráter muito delimitado desta proposta de educação, pois a escola que faria aprender mais, deve focar na preparação para o mercado de trabalho, ou preparar para ENEM e vestibular, ou focar no desenvolvimento de conhecimentos em disciplinas ou preparar para relações humanas e lidar com emoções ou preparar para cidadania ou desenvolver habilidades artísticas e culturais ou o estudante assinala, não sei /não quero responder ou sugere algo que não esteja colocado acima, no quesito, outro. Seria mais coerente, perguntar aos estudantes, a sua opinião sobre o principal objetivo da escola, ao invés de solicitar que em apenas uma opção, entre essas que estão elencadas acima. Atritando essas alternativas à ideia de que fariam os estudantes aprenderem mais. Tenha certeza disso. Quanto aos resultados da questão 11 a, o *Portal Porvir* apresenta que, 40% dos estudantes *acham que o foco/objetivo principal da escola que os faria aprender mais* é preparar para o mercado de trabalho. Mas, 37% acham que deve ser preparar para o ENEM e vestibular e 10% acham que é desenvolver conhecimentos em disciplinas. Os demais, 5%, 3%, e 2%,

respectivamente, acham que é: preparar para as relações humanas, desenvolver habilidades artísticas e culturais e preparar para a cidadania.

Interessante perceber que embora o questionário apresente de forma dissociada, preparar para o ENEM e vestibular e desenvolver conhecimentos em disciplinas é a mesma coisa, uma vez que desenvolvendo os conhecimentos nas disciplinas está se preparando para as provas de ingresso nos cursos superiores. Desta forma, há que se considerar que, na realidade, 47% dos estudantes preferem que a escola foque em conteúdos. Mas, por que o questionário dissocia as questões desta forma?

Outro fator interessante é perceber que, mesmo que 40% dos estudantes tenham respondido que o foco da escola deve ser preparar para o mercado de trabalho, isso não significa que ele diminua a importância dos conteúdos disciplinares, uma vez que para a formação profissional é necessário também conteúdo disciplinar.

A questão 11 b pergunta *qual jeito de aprender faria o estudante aprender mais?*. Essa questão fala especificamente de metodologias. Das 8 alternativas, apenas duas relatam métodos, convencionalmente, usados nas escolas: assistir a aulas teóricas e fazer trabalhos em grupo. Uma é *não sei/não quero responder* e a outra pede uma sugestão, caso o estudante não seja contemplado com alguma alternativa. As quatro alternativas restantes, são: *projetos práticos e de resolução de problemas, interagindo com a comunidade dentro e fora da escola, estudando sozinho ou participando de aulas baseadas em tecnologia*. Percebe-se que o foco dessas questões é identificar e justificar inovações que precisam ser feitas na escola, ressaltando, mais uma vez, que o foco está nas atividades práticas.

Os resultados da questão 11 b apontam para a preferência dos alunos com relação a metodologias que envolvem experiências. 24% dos estudantes afirmaram que o jeito de aprender mais é fazendo projetos práticos e 25% participando de aulas baseadas em tecnologia. Embora a dica de análise disposta no relatório, aponte que 49% (24+25) dos estudantes preferem que priorize as “atividades mão na massa” em detrimento de metodologia focada no conteúdo (21% acham que o jeito de aprender mais é assistindo a aulas teóricas) discordamos de tal conclusão, uma vez que achar que aulas baseadas em tecnologia e projetos práticos, fazem aprender mais, não significa que os estudantes achem que aulas teóricas são menos necessárias. Não é concebível que esteja disposto de forma dissociada, as aulas teóricas, dos projetos

práticos e da tecnologia. É tendencioso colocar em lados opostos essas metodologias, pois o que se quer inculcar é a ideia de que o ensino disciplinar e conteudista não atende às necessidades dos alunos. Esse pensamento difundido nos questionários promove uma diluição entre conteúdos e metodologias.

Já a questão 11 c, fala mais especificamente sobre a organização curricular e pergunta: *qual a organização curricular que faria o estudante aprender mais?* Segue as alternativas e os respectivos resultados: 1. poder escolher todas as disciplinas que vai fazer ou não (23%) 2. ter algumas disciplinas obrigatórias e poder escolher as outras (19%), 3. ter algumas disciplinas obrigatórias no horário de aula e poder escolher as atividades diferentes fora do horário de aula (16%). 4. ter um currículo organizado pela escola (24%). 5. não ter divisão de disciplina e poder aprender tudo de forma integrada (5%). 6. não ter divisão de série e cada aluno poder aprender no seu ritmo (4%).

Observamos através da longa exposição das perguntas do questionário, bem como da exposição das respostas que a educação preconizada pela proposta no *novo ensino médio* é centrada na ideia de que os estudantes podem escolher livremente a educação e o futuro que quiserem. Mas, assevera Santomé (2003) que “as políticas de liberdade de escolha transformam os assuntos públicos em decisões privadas. Estamos diante de uma maneira de privatizar as responsabilidades sociais (p. 98). Ele mostra em seu livro *Educação em tempos de neoliberalismo* que as escolhas que fazemos não são autônomas, mas que dependem do contexto econômico e cultural de cada pessoa. Sendo assim: “o que é liberdade e possibilidade de escolha para os grupos sociais mais favorecidos é destino inexorável para outros” (SANTOMÉ, 2003, p. 98).

Esses dados são muito importantes para visualizarmos que os estudantes não aceitam essa diluição disciplinar e curricular. Isso fica visível se somarmos as porcentagens marcadas pelos estudantes no que se referem aos itens que tratam de uma educação disciplinar (1, 2, 3, 4). Somando 23+19+16+24, dá o resultado de 82% dos estudantes escolheram uma alternativa que constava a possibilidade de cursar disciplinas. E apenas 5% escolheram a possibilidade de não ter divisão de disciplina e poder aprender tudo de forma integrada.

Mas, de acordo com as DCNEM, no artigo 8º, as propostas curriculares do ensino médio devem:

Garantir ações que promovam: a **integração curricular como estratégia de organização do currículo em áreas do conhecimento** que dialogue com todos os elementos previstos na proposta pedagógica na perspectiva da formação integral do estudante- Grifo nosso (BRASIL, 2018b, Art. 8º).

No exposto acima, fala-se de integração curricular como uma forma de diluição das disciplinas em áreas do conhecimento. Lembrando, que esse conceito de integração apresentado aí é, na verdade, o que definimos enquanto diluição curricular. E, o que vimos acima é que os estudantes preferem um currículo organizado por disciplinas, com tempos e espaços bem definidos. Por isso, a maior parte dos estudantes (24%) preferiu ter um currículo organizado pela escola e renunciaram à possibilidade deles mesmos escolherem o que estudar. Desta forma, a defesa de que o protagonismo juvenil na escolha das suas trilhas de aprendizagem fosse algo do interesse do jovem – que sem ele, a educação em nível médio não faria muito sentido - cai por terra quando analisamos os resultados apresentados.

A dica de análise apresentada no relatório dos resultados, indica que os resultados mostram que os jovens querem ter autonomia para escolher seu próprio currículo. Mas, discordamos de tal análise, uma vez que a possibilidade de escolher está em 3 das 6 alternativas e, nenhuma delas, isoladamente, somam mais do que os 24% que decidiram que querem ter um currículo organizado pela escola. Assim, vemos que a política desintegradora do currículo do ensino médio, que atenta contra as fronteiras disciplinares e contra um currículo pré-estabelecido não apetece a maioria dos estudantes.

A questão 11d falará de conteúdos. A pergunta é: *que conteúdos te fariam aprender mais?* Nesta, pedem que os alunos escolham entre os conteúdos de áreas do saber distintas, de forma excludente, pois só podem escolher uma alternativa. Assim, eles tiveram que decidir: ou entre esportes e bem-estar, ou ciências humanas, ou ciências da natureza ou artes e cultura ou português, ou matemática, ou conhecimentos ligados à tecnologia ou formas de autoconhecimento e de lidar com as emoções, ou sustentabilidade e meio ambiente, ou política, cidadania e direitos humanos, ou temas do cotidiano. Mais uma vez, ressalta-se que a pergunta é mal formulada, pois não se pode atingir uma resposta plausível a partir desta pergunta, uma vez que aprender mais significa ampliar conhecimentos e as alternativas

sugeridas propõem excluir conhecimentos, uma vez que só se deve escolher uma alternativa dentre treze opções. Nesse questionário não há o menor rigor conceitual que considere os conceitos básicos na área da educação. Na questão citada acima, por exemplo, fica claro que não há um entendimento sobre o que são conteúdos, pois perguntam que conteúdos fariam aprender mais, mas, as alternativas tratam de áreas do saber ou componentes curriculares e não de conteúdos.

Quanto aos resultados da questão 11d, em resposta a questão *que conteúdos te fariam aprender mais?* O relatório apresenta por blocos. São 4: 1. formas de autoconhecimento e habilidade de relacionamento (14%). 2. política, cidadania, direitos humanos, conhecimentos ligados à tecnologia e sustentabilidade (28%). 3. Temas do cotidiano, esporte e bem-estar, artes e cultura (20%). 4. Conteúdos tradicionais: português, matemática, ciências humanas e ciências da natureza (30%). O relatório não deixa claro o porquê de dividir os resultados nestas categorias, já que as questões foram apresentadas separadamente, através de 13 quesitos. Mas, é possível notar que novamente, a maioria dos estudantes prefere os conteúdos tradicionais. Mais uma vez, a tradição se impõe à inovação desestruturante.

A questão 11e *pergunta: que recursos educacionais tecnológicos fariam o estudante aprender mais?* São apresentadas 8 alternativas, e dentre as 8 alternativas estão, por exemplo: uso de redes sociais, aplicativos ou robótica e programação. Os resultados foram distribuídos de forma bem equilibrada por itens, não merecendo aqui uma análise, pois não colabora para a resposta ao problema de pesquisa objeto da Tese.

A última questão da parte dedicada a saber o que faria o estudante aprender mais é a 11f, que pergunta sobre a arrumação da sala de aula, através da questão: *Que jeito de sala de aula te faria aprender mais?* São apresentadas seis sugestões. Das 6, 4 tratam do formato em que devem ficar as cadeiras: em círculo, filas, grupos ou poder mudar de acordo com a aula. E duas sugerem: ou poder usar ambientes internos e externos ou ter ambientes e móveis variados (puffs, bancadas, almofadas, sofás). Estas alternativas apresentadas sugerem a escolha da alternativa mais ampla, que é esta última, uma vez que contempla as outras e apresenta uma estrutura mais confortável e interessante do que as simples cadeiras, seja lá de qual forma elas estejam dispostas na sala de aula. As respostas também foram bem distribuídas entre os quesitos.

O bloco de questões da 11a a 11f, cujo objetivo era aferir o que faria os estudantes aprenderem mais traz, implicitamente, a ideologia de que aprender mais significa delimitar conhecimentos, focar em itinerários formativos e fomentar as atividades práticas. E os resultados mostram, que na verdade, os estudantes em sua maioria, preferem o ensino disciplinar e não veem com bons olhos a diluição disciplinar proposta pelo *novo ensino médio*.

A questão 12 pergunta ao jovem o que não pode faltar na escola, em termos de estrutura física. 51% afirmam que é tecnologia, 47% quadras e equipamentos esportivos e 35% respondem que é área verde.

As questões 13 e 14 perguntam sobre as características que um jovem mais valoriza em um professor, sendo a questão 13 características mais pedagógicas e a 14 características socioemocionais. Como resultado da questão 13, 40% dos estudantes valorizam mais em um professor o saber explicar bem os conteúdos. 30% valorizam saber propor diferentes atividades, 12% ter muito conhecimento sobre o assunto e 8% ter vários interesses e conhecimentos diversos. Se somarmos 40% com os 12% e 8%, veremos que 60% dos estudantes valorizam mais o professor ter conhecimento e saber transmiti-lo.

Segundo Hannah Arendt, no texto *A crise na educação*,

A competência do professor consiste em conhecer o mundo e em ser capaz de transmitir esse conhecimento aos outros. Mas a sua autoridade funda-se no seu papel de responsável pelo mundo. Face à criança, é um pouco como se ele fosse um representante dos habitantes adultos do mundo que lhe apontaria as coisas dizendo: Eis aqui o nosso mundo (ARENDR, 2011, p. 43).

O resultado da pesquisa apresentado aqui, aponta que a maioria dos estudantes reconhecem o que Arendt aponta acima, como sendo o maior valor de um professor e de uma professora, o fato de saberem explicarem bem os conteúdos e terem conhecimentos sobre os assuntos que ensinam. Assim, os conhecimentos que têm estes profissionais e a capacidade de transmiti-los aos estudantes são reconhecidos como imprescindíveis para que haja a relação entre ensino e aprendizagem.

Como resultado da questão 14, 32% dos estudantes valorizam mais em um professo o saber estimular o aluno, 29% ser acolhedor, 14% ser exigente e colocar limites e 12% saber relacionar os conteúdos com a vida cotidiana. Embora esse último

item se relacione mais com habilidades didáticas, os demais asseveram qualidades de relacionamento interpessoal. Assim, vemos que a figura do professor, para os estudantes, é, em suma, a expressão de alguém que o incentive a questionar e buscar conhecimentos, que exija e acolha. Desta forma, a pretensa autonomia autoeducativa dos estudantes parece não ser algo por eles apreciado. Eles necessitam de um direcionamento dado por alguém mais experiente. Esta ideia de direcionamento é expressa na citação que fazemos acima, de Hannah Arendt, quando ela diz que o professor tem a autoridade de apresentador do mundo, porque ele é responsável pelo mundo.

A questão 15 pergunta que outros profissionais o jovem acha importante ter na escola. 72% dos estudantes preferem que tenha na escola um profissional da área da saúde.

A questão 16 quer saber em que momento o jovem mais gostaria de receber orientações e ajuda para descobrir sua vocação e fazer escolhas para a vida. A maioria, 25% deles, acha que a orientação vocacional deveria vir no momento das aulas normais. Mais uma vez, fica exposto a preferência dos estudantes pela tradição curricular, pois quando se referem às “aulas normais”, escolhem que a orientação vocacional seja ofertada durante a transcorrência das aulas das disciplinas.

As questões sobre o *novo ensino médio* começam a partir da questão 17 e vai até a questão 20. O enunciado desse novo bloco de questões apresenta que o objetivo desse bloco é saber a opinião dos estudantes sobre alguns pontos importantes do *novo ensino médio*. Mas vemos que esses “pontos importantes” se restringem basicamente, aos chamados itinerários formativos. Estes representam na prática, a ideia de restrição dos direitos de aprendizagem dos estudantes, pois limitam o acesso aos conhecimentos compartilhados através das 13 disciplinas que compõem atualmente o ensino médio.

Assim, a questão 17 diz em seu enunciado que no *novo ensino médio*, os estudantes poderão escolher os conhecimentos em que irão se aprofundar e chama esse aprofundamento de itinerário formativo e fazem a seguinte pergunta: *qual você acha que é o melhor momento para escolher seu itinerário formativo?* As alternativas dispostas para os estudantes escolherem uma, variam entre: assim que entra no ensino médio, após seis meses, após um ano ou um ano e meio. As duas outras alternativas são: ainda é muito cedo para pensar sobre isso ou não sei/não quero

responder. Essas duas últimas alternativas somam 25% (12% e 13%, respectivamente). Isso significa que muitos estudantes não se sentem à vontade para responder a questão sobre itinerário formativo. Isso pode se dever ao fato de que, nem na questão, nem em qualquer outra parte do formulário, se especifica o que seria esse itinerário formativo, nem de que ele será composto. O fator apontado também pode ter implicado na alta porcentagem de estudantes (41%) que disseram que o melhor momento para a escolha do itinerário formativo é na matrícula do primeiro ano. Uma vez que, desconhecendo do que, realmente, se trata o itinerário formativo, imaginaram que se deveria começar o ensino médio já cursando um itinerário formativo determinado. Mas, a legislação do *novo ensino médio* não indica em qual momento os estudantes devem escolher o itinerário formativo.

A questão 18 pede que os estudantes apontem o itinerário formativo que escolheriam, e os resultados foram os seguintes: itinerário formativo na área de linguagens (língua portuguesa, língua estrangeira, artes, educação física) - 22%. itinerário formativo na área de matemática – 10%, itinerário formativo na área de ciências da natureza (física, química e biologia) – 12%, itinerário formativo na área de ciências humanas (história, geografia, sociologia e filosofia) – 11%, Itinerário formativo de formação técnica e profissional – 19%. A questão ainda oferece a alternativa de se escolher por um itinerário formativo integrado, que mistura conhecimentos de mais de uma área (ex: conhecimentos de linguagem com ciências humanas ou de ciências da natureza com matemática). Esta opção recebeu – 14% de assentimento por parte dos estudantes. E a opção não sei/não quero responder – 12%.

Os resultados foram bem equilibrados e são uma amostra do quanto que os estudantes têm preferências bastante variada em se tratando da área na qual querem focar seu aprendizado. Isso é um importante indicador para mostrar que os jovens que cursam o ensino médio ainda não estão preparados para escolherem uma área do saber e passarem 60% de toda a carga horária deste nível de estudos, dedicados apenas aos conhecimentos concernentes àquele itinerário formativo escolhido. O ensino médio é um período em que os jovens precisam ter acesso a uma variedade de conhecimentos de distintas fontes e métodos, para que no nível superior consigam escolher mais acertadamente sua formação profissional.

No resultado apresentado na questão 18 há ainda um outro problema, e este é mais de ordem prática: diante de um resultado tão equilibrado, como as escolas definirão os itinerários formativos que irão ofertar na instituição? Nas medidas tomadas até então pelo governo do estado de Alagoas, não há qualquer indicativo de como será resolvido este problema. Que critérios adotar para disponibilizarem um itinerário formativo em detrimento do outro? A consulta à vontade dos estudantes realmente será considerada? E o que fazer com o estudante que não gostaria de cursar o itinerário que disponibilizará a escola? São perguntas que ainda estão sem respostas.

A questão 19 também trata sobre itinerário formativo e quer saber *o que o estudante mais levaria em conta para escolher o seu Itinerário Formativo*. São 6 alternativas, além das 2 recorrentes – Não sei / Não quero responder ou, Outra. As alternativas são: indicação de colega (2%) ou de professor (4%), afinidade com área que quer trabalhar (21%), afinidade com a faculdade que quero fazer (27%), preparação para o ENEM/vestibular (18%), interesse pelo conhecimento na área (20%), 4% não sabem ou não quiseram responder. Podemos ver acima a existência de pelo menos, duas categorias: indicação e interesse. A ideia de interesse também é representada pelo conceito de afinidade.

Vimos que a categoria de indicação tem apenas 6% de assentimento. Então, dificilmente algum estudante escolheria o itinerário formativo porque alguém o indicou. A categoria da afinidade e interesse supõe que tal interesse no conhecimento, tanto da área específica quanto de preparação para o ENEM/vestibular é o principal critério de escolha do itinerário formativo. Supõe também que a afinidade com a área em que o estudante quer trabalhar é diferente da afinidade com a faculdade em que o estudante gostaria de cursar. Isso mostra a ideologia implícita de que a educação voltada para o trabalho deve ser diferente da educação voltada para uma formação propedêutica. Ao contrário, não se dissociaria os quesitos.

As alternativas oferecidas acima como respostas à questão 19, retiram do ensino médio um caráter mais universalista - que considera ser importante os conhecimentos de todas as áreas do saber que compõem atualmente o ensino médio brasileiro – ao induzirem um afunilamento deste nível de ensino e ao solicitarem que os estudantes assinalem o principal critério da escolha de um itinerário formativo sem

ao menos perguntarem o que os estudantes acham da existência de itinerários formativos no ensino médio.

A questão 20, pede para marcar até duas alternativas de atividades *que os estudantes gostariam que tivessem na escola*, como: atividade de pesquisa, atividades comunitárias, projeto de vida, preparação profissional, participação juvenil(grêmios), atividades esportivas [...]. Os resultados são bem equilibrados. 30% preferem atividades esportivas, 28% atividades de preparação profissional e 23% reforço ou aprofundamento nas matérias já existentes.

É interessante observar que esse último bloco de questões que visam aferir a opinião dos estudantes sobre o *novo ensino médio*, é composto por quatro questões, sendo que três delas têm como foco, apenas, os itinerários formativos e uma, fala a respeito de atividades extras a serem implementadas nos currículos. Em nenhum momento, neste questionário, se quer saber se os estudantes concordam que devam cursar itinerários formativos, ao invés de cursarem todas as disciplinas tradicionais. Assim, fica claro que a essência do *novo ensino médio* está centrada no itinerário formativo que não se sabe se exatamente, se os estudantes poderão escolher.

Embora o discurso que defende o *novo ensino médio* afirme que esta nova proposta está centrada no protagonismo juvenil, não é clara a metodologia que será implementada para que a formação dos jovens atenda às suas escolhas curriculares, nem, como será o currículo deste nível de ensino. Entendemos que a proposta central do *novo ensino médio* é afunilar a formação dos jovens, limitando o acesso a conhecimentos diversos que são apresentados por meio das disciplinas distintas, a fim de direcioná-los, mais rapidamente, para a profissionalização.

O questionário aplicado aos estudantes, se encerra com o bloco de questões que vão da 21 a 25 e visam levantar informações pessoais sobre os estudantes, tais como: gênero, cor, se tem deficiência, se já fez parte de organização, grupo, partido, movimento, organização social ou coletivo; e se na maioria do tempo estudou em escola pública ou privada.

É possível afirmar que o questionário aplicado aos estudantes da rede estadual de Alagoas, cujo título é: *nossa escola em (Re) Construção*, e que afirma na chamada dos questionários que o objetivo é “entender melhor os anseios e necessidades dos estudantes” reflete uma ideologia neoliberal que é centrada no individualismo. Segundo os autores abaixo,

o ideal neoliberal supervaloriza o individualismo, a liberdade é uma suposta igualdade, alienando o indivíduo que não toma consciência da sua relação genérica com os outros enquanto ser humano. O atraente apelo humanista e universalista do discurso neoliberal, ao encantar, esconde o grau de alienação de uma sociedade (PROENÇA-LOPES; ZAREMBA, 2013, p. 300).

É realmente encantadora a proposta de ensino que objetiva entender “os anseios e necessidades dos estudantes” e atender a estas necessidades. No entanto, veremos mais à frente que o Referencial Curricular não reflete o resultado dos anseios e necessidades dos estudantes aferidos no questionário aplicado. Além disso, o questionário é tendencioso porque direciona as repostas dos estudantes para a defesa de que é necessário se afunilar o direito de aprendizagem dos estudantes, quando, ao instituir a necessidade dos itinerários formativos, retira dos estudantes a opção de escolher permanecer com o atual currículo do ensino médio, composto por todas as disciplinas tradicionais.

De 25 questões²⁷, nenhuma delas perguntam aos estudantes se eles acham que devem escolher itinerários formativos ou manter o atual currículo com as disciplinas tradicionais. Mesmo as questões que dizem respeito mais especificamente, ao *novo ensino médio* - que começam a partir da questão 17 e vai até a questão 20 – apenas perguntam: Qual é o melhor momento para escolher o itinerário formativo; pedem que os estudantes apontem o itinerário formativo que escolheriam e perguntam o que o estudante mais levaria em conta para escolher o seu itinerário formativo. Em nenhum momento dão a opção de não escolher um itinerário formativo.

Através da análise deste questionário e dos seus resultados, vimos que este nível de ensino é bem avaliado pelos estudantes, ficando acima da média aritmética. E, na visão dos estudantes o ensino médio atual não está falido pois os estudantes acham que aprendem coisas úteis. Isso é visível nas repostas às questões de 8 a 10, que aferem o que os estudantes pensam sobre a escola e ensino médio atual.

Os resultados também mostram que os estudantes preferem uma escola que foque em conteúdos disciplinares e que prepare para o ENEM, pois esses quesitos tiveram 47% de assentimento quando perguntados aos estudantes na questão 11a: qual o foco/objetivo principal da escola, que te faria aprender mais.

²⁷ Sendo que a questão onze é composta por seis outras questões apresentadas de a a f.

É a questão 11c, a única a tratar especificamente sobre a organização curricular ao perguntar *qual a organização curricular que faria o estudante aprender mais?* E 82% dos estudantes escolheram uma alternativa que constava a possibilidade de cursar disciplinas. Apenas 5% escolheram a possibilidade de não ter divisão de disciplina e poder aprender tudo de forma integrada. Da única vez que perguntaram aos estudantes se preferiam organização curricular disciplinar, o resultado foi 82% de assentimento, somando as alternativas que apresentavam a possibilidade de cursar disciplinas. Já a questão 11d, que pergunta *que conteúdos te fariam aprender mais*, o resultado mostra que a maioria dos estudantes prefere os conteúdos tradicionais

Dada a apresentação realizada acima, no que concerne à integração/diluição das disciplinas no *novo ensino médio*, vimos que a diluição das disciplinas em áreas do saber, de acordo como preconiza a nova legislação do ensino médio, não é pautada de forma clara neste questionário, para que os estudantes mostrem ou não, o seu assentimento a esta proposta desintegradora preconizada. Mas, é possível concluir através da análise da ausência das perguntas diretas para aferir o assentimento dos alunos com relação ao ensino disciplinar e aferir a concordância com a existência de itinerários formativos, que o projeto de diluição curricular do ensino, que está em curso através da nova legislação, não tem como objetivo real o atendimento dos interesses dos estudantes.

Mas, mesmo não sendo pautada claramente a aferição da opinião dos estudantes com relação à integração/diluição curricular, é possível chegar à conclusão que, a partir dos resultados deste questionário apresentado, os estudantes, em sua maioria, preferem um currículo disciplinar e não concordam com a diluição curricular proposta pelo *novo ensino médio*.

2.2.2 A escuta dos docentes da rede estadual

Segue a análise dos questionários aplicados aos docentes da rede estadual de ensino médio do estado de Alagoas. Esta análise é importante para sinalizar quais os aspectos da opinião dos docentes são tratados como relevantes para serem levados em consideração na proposta do *novo ensino médio*. Esse fator será um atenuante

para a conclusão de que o *novo ensino médio* visa uma diluição curricular em detrimento de uma real integração entre as disciplinas e, que os docentes não participaram ativamente deste trabalho de diluição curricular.

Foi disponibilizado pela Secretaria de Educação do estado, um questionário para que todo docente da rede estadual de ensino de Alagoas respondesse, através do preenchimento dos dados, via google.docs, com o intuito de conhecer e identificar as percepções dos docentes com relação ao ensino médio desenvolvido atualmente: as práticas pedagógicas e necessidades formativas dos professores.

Na introdução do questionário é contextualizado sobre do que se trata o *novo ensino médio*. O *novo ensino médio* terá a carga horária dividida em formação geral básica – FGB (até 1.800 horas), previstas na BNCC – e 1.200 horas para os itinerários formativos, escolhidos pelos alunos de acordo com seu interesse e orientados pela SEDUC, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas de conhecimento e/ou na formação técnica e profissional. Quando se refere à formação geral básica, não se fala de componentes curriculares, mas apenas, que a FGB consiste num conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento (linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas).

Este questionário está dividido em blocos. No bloco I, tem quatro perguntas sobre informações profissionais: quanto tempo o professor trabalha na escola; formação profissional – graduação; se tem pós-graduação ou outras licenciaturas; que componentes curriculares leciona na escola. É curioso que neste último quesito aparecem, além dos 13 componentes curriculares comuns no ensino médio, os seguintes componentes: projeto integrador, estudos orientados, projeto orientador de turma e oferta eletiva, que não são componentes curriculares convencionais presentes nos currículos do ensino médio. Isso nos faz entender que antes mesmo da homologação dos novos currículos, parece já haver novos componentes pré-estabelecidos.

O bloco II é composto por cinco questões e visa saber sobre o que os docentes acham do atual ensino médio. A quinta questão quer *identificar quais seriam as alternativas que justificam o baixo desempenho do atual Ensino Médio*. Esta pergunta já presuppõe que é um ensino ruim. Das sete alternativas, uma, diz respeito ao mau comportamento dos alunos, quatro, às práticas pedagógicas não atenderem ao

interesse dos estudantes (sendo que uma se refere, mais especificamente, aos materiais e equipamentos não favorecerem à inovação das práticas pedagógicas) e duas, se referem à evasão e reprovação. Quando a questão pede para assinalar os motivos do baixo desempenho, ela já sugere que há um baixo desempenho e nem sequer pergunta se os docentes concordam com a insinuação. Vemos também, que o peso maior (4 de 7)) é dado às práticas pedagógicas, parecendo serem estas as vilãs que fazem com que haja um baixo desempenho do atual ensino médio. Sendo assim, fica mais fácil justificar a necessidade de mudanças bruscas nas práticas pedagógicas.

A sexta questão pergunta: *se o ensino médio atual, ajuda os/as estudantes a alcançarem seus objetivos de vida*, e pede que marque entre: sim (muito, pouco, ou sim, mas penso que pode ajudar mais) ou não. Mas, quais são os objetivos de vida dos estudantes? Saberiam esses docentes responder sobre esse assunto?

A sétima pergunta quer saber: *se o docente vê significado no que os estudantes estudam atualmente*, no ensino médio. As alternativas variam entre: vê muito, algum, pouco ou nenhum significado para os interesses atuais e futuros dos/as estudantes. É interessante notar que não é feita uma pergunta como essa aos estudantes. Em nenhuma questão dos questionários aplicados aos discentes, querem saber se eles veem significado no atual ensino médio. Mas, apenas pergunta-se o que acham da escola e, assim, o foco é desviado do ensino, para a estrutura física da escola.

A oitava questão pede que se *assinale práticas pedagógicas que o docente utiliza frequentemente*. As alternativas variam entre aulas expositivas, com, ou sem mediação tecnológica, projetos interdisciplinares ou não, dinâmicas de grupo, experimentos, aulas de campo ou visitas técnicas, sessões de cinema, práticas de pesquisa, desafios, situações problema e simulações, seminários ou outros.

A nona questão pede que *assinale as alternativas que podem explicar o baixo desempenho dos estudantes do ensino médio*. De oito alternativas, três dizem respeito às questões materiais, como: infraestrutura, espaços pedagógicos e material pedagógico utilizados para aprendizagem, uma, fala da insuficiência da formação dos docentes, e três, apresentam que o problema do baixo desempenho dos estudantes, seja a falta de acompanhamento: pedagógico, dos familiares ou da SEDUC, e a última alternativa, sugere como possibilidade de escolha, que o problema está nas práticas pedagógicas pouco efetivas para a consolidação das aprendizagens.

O bloco II começa e termina com questões que sugerem o baixo desempenho do atual ensino médio. Mais uma vez, assim como na quinta questão, já se supõe a existência de um baixo desempenho dos estudantes e apenas é solicitado que sejam apontados os motivos.

O cabeçalho do questionário afirma ser o objetivo do mesmo, identificar as percepções dos docentes em relação ao ensino médio. Isso dá a impressão de que será solicitado aos docentes uma análise mais ampliada a respeito deste nível de ensino. No entanto, a aferição da opinião dos docentes a respeito do atual ensino médio, por meio do questionário aplicado pela SEDUC é extremamente restrita, pois transita apenas por pontos que tendenciam a uma avaliação negativa, como: baixo desempenho deste nível de ensino, baixo desempenho dos estudantes, que o ensino médio não atende aos objetivos de vida e aos interesses dos estudantes e que as práticas pedagógicas que os docentes mais usam poderiam estar desatualizadas.

É curioso que nenhuma alternativa trate de avaliar o que os docentes acham sobre a rotina, o currículo, a carga horária, a organização política e pedagógica, as políticas públicas para o ensino médio, sobre suas motivações profissionais e problemas decorrentes da atuação docente no ensino médio, a relação professor/aluno ou outros assuntos mais relevantes que traduzissem melhor a realidade cotidiana da educação no nível médio no Estado de Alagoas.

O bloco III trata de estratégias para compor o novo ensino médio e é composto por 8 questões. Na questão 10 são apresentadas oito alternativas, mais um espaço com o nome “outra”, para que o docente *assinale todas as alternativas que julgue ser importante existirem na escola*. Das oito alternativas, apenas uma, diz respeito à composição curricular e, mesmo assim, expõem de forma muito vaga a temática curricular, com a seguinte redação: “Possibilidade de sugerir áreas do conhecimento que podem ser disponibilizadas para os estudantes”. Mas isso já existe no sistema atual, pois a escola já sugere áreas do conhecimento através dos componentes curriculares e que são disponibilizadas para os estudantes. As demais alternativas são sugestões alhures, como: criação de grêmios, atividades esportivas, atividades diversas dentro e fora da escola, ter projetos, oficinas, laboratórios... A primeira questão deste bloco, já traz em suma, qual é o ponto central do *novo ensino médio*. Embora pareça paradoxal, o ponto central são as atividades alternativas.

A questão 11 lista algumas mudanças que ocorrerão no ensino médio e pede que o docente *assinale a que já conhecia*. Das 11 alternativas, uma é “nenhuma das alternativas” e sete só repetem informações que já constam no cabeçalho inicial do questionário. Desta forma, não se pode assegurar que os docentes tiveram informações sobre as mudanças que podem ocorrer com o *novo ensino médio* antes de responder este formulário. As três alternativas restantes são as únicas que não repetem informações já contidas no cabeçalho e duas delas nem se tratam de mudanças mas, apenas, de esclarecimentos. Dessas três, uma fala da implementação dos ateliês pedagógicos e as outras duas, são: “Nenhum componente curricular foi excluído do Ensino Médio” e “Língua Portuguesa e Matemática devem ser obrigatórias nas três séries do Ensino Médio”.

A questão 12 fala do projeto de vida, que “é o momento em que os jovens, na escola, realizam uma reflexão sobre sua existência, sonhos, desejos, metas, desafios, perspectivas de futuro, escolhas profissionais, relações familiares, convivência comunitária e o mundo do trabalho” (ALAGOAS, 2019f). E, pergunta-se: *Você acha que deve haver um tempo específico para desenvolvimento do Projeto de Vida durante o Ensino Médio? É até engraçado*, mas, todas as alternativas começam com “sim”. A variação de opções gira em torno apenas do formato da aparição do projeto de vida no currículo do ensino médio: se com carga horária específica em todas as séries do ensino médio, com carga horária específica, mas dentro de cada componente curricular, ou sob a forma de projetos envolvendo todos os docentes ou, ainda, “com um docente por turno, para desenvolver práticas focadas na promoção do Projeto de Vida”.

Nas alternativas da questão 12 se fala, pela primeira vez, em componentes curriculares, ao se perguntar se deve desenvolver o projeto de vida com tempos específicos, dentro da carga horária de cada componente curricular. O termo componente curricular não é utilizado nenhuma vez antes, e sabe-se que, até então, não há qualquer firmeza sobre a permanência das disciplinas (ou componentes curriculares) convencionalmente trabalhadas no currículo do ensino médio.

Quanto ao projeto de vida, nenhuma das alternativas da questão 12, sugere a existência de um profissional específico, como um psicólogo, para abordar tal temática e auxiliar os estudantes na formulação dos seus projetos individuais, de acordo com o conceito de projeto de vida esboçado no enunciado da questão 11.

Mas, de acordo com Caetano (2020) o termo projeto de vida é utilizado em substituição ao termo carreira, ou mercado de trabalho. Isso é bastante esclarecedor, pois percebe-se implicitamente que o foco da reforma do ensino médio é a profissionalização e o aligeiramento da formação em nível médio.

A questão 13 também trata sobre o Projeto de vida e pede para que sejam *assinaladas até três alternativas sobre o que deve haver no desenvolvimento do projeto de vida*. Das seis alternativas, duas preconizam que o Projeto de Vida deve ter orientação para escolher: ou os itinerários formativos que os estudantes cursarão no ensino médio ou para escolher os caminhos que percorrerão após o ensino médio. As outras quatro alternativas falam que o projeto de vida deve ser para desenvolver competências relacionadas à melhora de comportamento, quais sejam: capacidade de se organizar, de ser responsável, de agir de forma cooperativa, capacidade de se comunicar ou desenvolver competências socioemocionais para resolver “questões pessoais”, como questões de gênero, relacionamentos [...].

Há dois conceitos chaves para se entender o que preconiza o *novo ensino médio*, através da implementação do termo²⁸ *projeto de vida*. Os conceitos: escolha e competências. Esses dois termos são bastante utilizados nos discursos que sustentam as reformas educacionais respaldadas pelo Banco Mundial. É necessário saber escolher e, para isso, precisa-se desenvolver habilidades e competências e não, necessariamente conhecimentos, pois o foco é o saber fazer. Quando se enfatiza a importância da escolha está se insinuando que o jovem tem a responsabilidade individual de definir seu futuro a partir do seu projeto particular.

A questão 14 fala, especificamente, sobre a organização dos espaços para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e *solicita que o docente marque as alternativas que sugerem criação de espaços*, como: salas de dança, empreendedorismo, horta, laboratórios, cozinha experimental etc. Mais uma vez, percebe-se aqui, que o foco está nas atividades práticas e não em um ensino propedêutico. E chama atenção a primeira alternativa que sugere “salas de aulas organizadas por área do conhecimento, com equipamentos, mobiliários e recursos pedagógicos específicos de cada área (Ex.: ateliê pedagógico de matemática; ateliê

²⁸ É um termo porque é apenas uma representação linguística sem maiores definições quanto a sua natureza, uma vez que não está delineada enquanto um componente curricular. Também não se sabe em que momentos e espaços será ofertado “projeto de vida”, nem mesmo que profissionais seriam responsáveis por conduzir tal atividade.

pedagógico de robótica e astronomia, etc). Os ateliês pedagógicos são outro ponto alto do *novo ensino médio* no estado de Alagoas. Essa mesma ideia de ateliê pedagógico não aparece nos projetos de reformulação do ensino médio em outros Estados analisados, como na Bahia e no Distrito Federal.

Enquanto a questão 14 pede que sugiram espaços a serem criados/reorganizados, a questão 15 pede que sejam *assinaladas as atividades*. São vinte alternativas, que vão desde aulas de teatro, dança, música, escultura, instrumentos musicais, desenho, à competições de lançamento de foguetes, projetos, clubes e exposições.

A questão 16 pede que sejam *assinaladas as experiências negativas que tiveram na escola*. As alternativas variam entre diversos tipos de violência (física, psicológica), intolerância ou drogas. E me pergunto: por que apenas se pede para relatar as experiências negativas e suprimem as experiências positivas? Ou ainda, por que diante de tantas outras experiências negativas de cunho pedagógico é perceptível um certo direcionamento para o foco da violência nas escolas? É necessário se recorrer a fatos extremos para se justificar uma mudança radical.

A questão 17 é a única questão cujo foco é o docente, e pede *para marcar quinze alternativas, assinalando o que é necessário para o aperfeiçoamento profissional docente, com relação à sua formação*. Assim, o docente deve escolher o nível de necessidade para a sua formação, que varia entre baixo, médio ou alto. Treze alternativas tratam de temáticas formativas, como: tecnologias digitais de informação e comunicação, produção de material didático para o trabalho nos ateliês pedagógicos, projeto de vida e protagonismo juvenil, aplicativos para uso pedagógicos, competências socioemocionais, práticas pedagógicas para o trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, com foco na área do conhecimento e etc. Interessante é que de quinze alternativas, apenas duas falam sobre a atuação profissional do docente, referente aos seu componente de curricular trabalhado, onde sugere que a formação seja sobre “Conteúdos específicos do Componente Curricular/área do conhecimento de atuação” e “práticas pedagógicas no componente curricular/área do conhecimento de atuação”.

A última questão é a de número 18 e solicita que o docente proponha práticas pedagógicas para a promoção do protagonismo juvenil, do projeto de vida, das

competências socioemocionais e do trabalho com foco nas áreas do conhecimento

Este questionário aplicado aos docentes deveria servir para basilar a implementação do “novo ensino médio”, que de acordo com o enunciado do questionário, irá causar grandes mudanças curriculares, uma vez que implementará os itinerários formativos escolhidos pelos estudantes e na formação geral básica não está garantida a permanência de disciplinas, uma vez que, consistirá no conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento.

Mas este questionário é extremamente tendencioso, pois ao invés de focar em questões essenciais desta que tocam em estrutura curricular, solicitando a aferição de opinião dos docentes com relação a diluição curricular preconizada pelo *novo ensino médio*, limita-se a apenas demonstrar que o ensino médio atual precisa ser modificado, quando pergunta coisas do tipo: quais seriam as alternativas que justificam o baixo desempenho do atual; se o ensino médio atual ajuda os/as estudantes a alcançarem seus objetivos de vida; se o docente vê significado no que os estudantes estudam atualmente, quais as experiências negativas que tiveram na escola ... É perguntado também sobre práticas pedagógicas que os docentes desenvolvem, as que julgam ser importantes existirem na escola, os espaços que gostariam que existissem na escola e o que é necessário para o aperfeiçoamento profissional docente. Fica perceptível mais uma vez, que o foco do *novo ensino médio* é a inovação das práticas pedagógicas e o esvaziamento de um ensino propedêutico organizado por componentes curriculares.

Quanto aos resultados das respostas deste questionário, a ouvidoria do estado, em resposta à solicitação de informações sobre estes resultados, através do processo: 01800.0000006692/2020, informou “que os dados levantados no formulário de escuta dos docentes tinham o objetivo de subsidiar a elaboração das ações da Proposta de Flexibilização Curricular de cada unidade escolar. Assim, a Secretaria não dispõe destes dados” (ALAGOAS, 2020c).

Mas, considerando as perguntas realizadas aos docentes, já conseguimos chegar a conclusões importantes, como a de que se está sendo confeccionado um esvaziamento curricular que desintegra o currículo do ensino médio e que, aos docentes não será atribuída a pecha desta diluição, por conta que através deste questionário não lhes é solicitada a sua opinião sobre a existência de itinerários

formativos, nem sobre a redução dos tempos e espaços das atuais disciplinas tradicionais no currículo.

Como vimos aqui, a existência de itinerários formativos e a redução dos tempos e espaços das atuais disciplinas tradicionais no currículo não têm o assentimento dos discentes, nem docentes da rede estadual e Alagoas. Então, nos restou investigar se essas mudanças teriam o assentimento dos pais e responsáveis e dos moradores das comunidades do entorno das escolas. Segundo o que está disposto no Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular - PAPFC, elaborado pela SEDUC, no item III:

As Unidades de Ensino com adesão ao PDDE Novo Ensino Médio devem realizar o diagnóstico e o mapeamento das necessidades e interesses das juventudes, do corpo docente, de representantes dos pais e dos moradores do entorno, inclusive identificando possíveis parcerias com as famílias e instituições. Esse mapeamento subsidiará a elaboração das ações de flexibilização curricular, bem como a construção e execução dos Itinerários Formativos (ALAGOAS, 2019c).

Neste mesmo documento diz também que devem ser ouvidos: c) No mínimo, 50 pais e responsáveis; d) No mínimo 10 moradores do território. Diz ainda que os questionários elaborados pelas escolas, para a escuta dos pais e responsáveis e dos moradores "precisarão ser validados pela Secretaria da Educação (ALAGOAS, 2019c)".

Desta forma, solicitamos que enviassem os questionários de escuta (ou outros instrumentos de escuta) de representantes dos pais e dos moradores do entorno da escola, bem como os resultados da pesquisa de opinião, através do Processo: 01800.0000004814/2020. No entanto, obtivemos a seguinte resposta:

Em resposta à solicitação em tela, informamos que, de acordo com o Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular - PAPFC, as escolas ficaram responsáveis por elaborar e aplicar instrumentos de escuta direcionados para os pais e moradores, por meio do GT Escola, para subsidiar a elaboração de sua Proposta de Flexibilização Curricular. Assim, cada unidade de ensino tem a autonomia para escolher o instrumento mais adequado à sua realidade. Esses instrumentos poderiam ser questionários eletrônicos ou físicos, ou ainda rodas de conversa, conforme orientações no item III do PAPFC (ALAGOAS, 2020d).

Assim, não obtivemos os dados solicitados porque a Secretaria de Educação do estado alega não os possuir, mesmo o PAPFC elaborado por esta, afirmando ser da responsabilidade da mesma validar esses dados por meio do GT SEDUC. Portanto, através do exposto sobre como está se dando a implementação do *novo ensino médio* no estado de Alagoas, tanto por meio da escuta dos estudantes, como por meio da escuta dos docentes, compreendemos, no tocante à promoção da integração ou diluição das disciplinas, que na realidade, a transposição do que consta no discurso da legislação educacional, com relação a diluição curricular, não está sendo levada em consideração a opinião da comunidade escolar, que não dá assentimento a diluição curricular.

Mas, é no Referencial Curricular de Alagoas que poderemos encontrar a configuração do novo currículo do ensino médio. Através da análise do Referencial Curricular será possível verificar se no novo currículo haverá de fato uma diluição das disciplinas ou uma integração curricular.

2.2.3 Referencial Curricular de Alagoas – ReCAL

O Referencial Curricular de Alagoas – ReCAL, como o próprio nome sugere, é um documento oficial do Governo do Estado que serve como referência para organização do currículo das escolas, diante da reformulação do ensino médio. O documento, analisado nas páginas seguintes, ainda aguarda aprovação e homologação do Conselho Estadual de Educação – CEE/Alagoas. De acordo com o *Panorama de Implementação do Novo Ensino Médio* mantido pelo Movimento Pela Base - MPB, através do Portal <http://observatório.movimentopelabase.org.br>, Alagoas e Bahia são os únicos estados da Federação que ainda não tiveram o Referencial Curricular aprovado.

Neste documento analisado, deveria constar, além da exposição da concepção de educação e dos objetivos educacionais para este nível de ensino, também trazer uma base teórica que fundamente as ideias apresentadas e, principalmente, sugerir uma organização curricular, fornecendo os parâmetros sob os quais devem percorrer o ensino médio.

No entanto, o ReCAL, ao longo das suas 254 páginas não fornece uma concepção de educação que defende, não apresenta os objetivos gerais que pretendem alçar com o ensino médio, não traz uma base teórica que fundamente as ideias apresentadas e, nem ao menos, sugere uma organização curricular. Embora use o conceito de “organizador curricular”, não organiza o currículo, pois não estabelece quais os componentes curriculares devem fazer parte do currículo, nem quais as cargas horárias mínimas: do componente curricular ou da área dentro da parte denominada de formação geral básica.

Este documento corrobora para diluição curricular do ensino médio, pois, expõe de forma oficial, a dissociação do currículo em duas partes (formação geral básica e itinerários formativos); a diminuição de 400 horas destinadas aos componentes curriculares da formação geral básica e implementação de 1.200 horas destinadas aos itinerários formativos.

No ReCAL não é citado quem escreveu o texto do referencial, pois esses redatores não são nomeados em nenhuma parte do documento. Ele também não reflete que é fruto de uma escuta da comunidade escolar (discentes, docentes, gestores e a comunidade em torno da escola). Mas, o que vemos é que um grupo de “especialistas” escreveu o documento e que, o Referencial foi analisado por especialistas do *Instituto Reúna*, “que realizaram uma leitura crítica dos documentos e as contribuições foram sistematizadas e incorporadas pelas equipes de redatores de cada área do conhecimento, considerando a pertinência e coerência” (ALAGOAS, 2020e, p. 1).

O *Instituto Reúna* é uma “organização sem fins lucrativos que encara o desafio de apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”²⁹. A fundadora do Instituto é envolvida com o Movimento Pela Base³⁰ e tem parceria com o Banco Itaú para desenvolver as ações da sua Instituição.³¹

Além do Instituto *Reúna*, participou ativamente do processo de reestruturação do ensino médio em Alagoas, o *Instituto Inspirare*. Em atendimento à solicitação e-

²⁹Disponível em: https://institutoeuna.org.br/?gclid=CjwKCAjw6qqDBhB-EiwA_CBs6x5jh7zUX70kj4TUAJWwbbaSnhizyXJ-Af25otfLb6xcRZW_JHUO2LRoCqi8QAvD_BwE. Acesso em: 12 dez. 2020.

³⁰ O movimento pela base MPB, segundo Andrade, Neves e Piccini (2017) *apud* Ferreira e Santos (2020), “os articuladores do MPB são as organizações que compõem o chamado terceiro setor além das organizações privadas que agem representando os interesses de banqueiros e empresários” (p. 200).

³¹Disponível em: <https://porvir.org/acontece/82093/>. Acesso em 14 mar. 2021.

ouv/AL através do Processo: 01800.0000005028/2020), solicitando esclarecimentos quanto à assessoria prestada por Anna Penido, do *Instituto Inspirare*, divulgada em matéria no site da SEDUC/AL, a SEDUC informou que “Anna Penido, enquanto pesquisadora, por meio do *Instituto Inspirare*, compõe a rede de especialistas e pesquisadores do terceiro setor envolvidos nas discussões desta frente” (ALAGOAS, 2020g). Esta frente, trata-se de uma iniciativa do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED – que definiu algumas frentes de trabalhos (Currículo e Novo Ensino Médio, Gestão Escolar, Financiamento e outras) apoiadas por alguns parceiros, para subsidiar a reforma do ensino.

Enquanto a participação da comunidade escolar não aparece no texto do ReCAL. Nem a consulta feita aos estudantes, nem a consulta feita aos docentes, muito menos consulta da opinião da comunidade aparece no referido texto, sob qualquer referência.

Mas é visível que houve a participação direta de instituições (como as citadas acima) na elaboração do documento, bem como na promoção de formações para os docentes e as docentes, conduções de reuniões para apresentação da BNCC e elaboração de material informativo impresso.

O Governo Federal, através da Portaria N. 331/2018 que instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – o ProBNCC, custeou a reformulação do ensino médio através de assistência financeira e técnica, via Plano de Ações Articuladas – PAR, oferecida pelo MEC. Não faltou “incentivo” para reformular o ensino médio e promover a reestruturação do que entendíamos até então, como sendo o ensino médio.

a) Consulta Pública ao Referencial Curricular de Alagoas – ReCAL

O Referencial Curricular de Alagoas – ReCAL foi disponibilizado para Consulta Pública no site da Secretaria de Educação, mas só poderia responder à consulta quem tivesse solicitado um cadastramento com antecedência. Assim, os participantes da consulta, após ler o texto de referência que foi disponibilizado, deveriam responder duas questões: “É pertinente?” e “Está claro?”.

O período da consulta pública foi de 01/04/2020 a 31/05/2020. Solicitamos o relatório da consulta pública que foi enviado via requerimento pelo portal e-Ouv, sob o número de protocolo nº 5535/2020. De acordo com o relatório, ao fim do processo, o texto do Referencial obteve um total de 365 contribuições, com 177 sugestões. No entanto, ao analisar os dados do relatório, vi que foram 395 contribuições, divididas desta forma: Texto introdutório, 54 contribuições; ciências da natureza, 78; ciências humanas e sociais, 86; linguagens, 120; e matemática, 57. Considerando que existem 280 escolas de ensino médio no Estado de Alagoas³² e que no mínimo se tenha 2.800 professores na rede estadual, atuando no ensino médio, a participação foi pequena e, além disso, as observações da consulta pública não foram consideradas no texto ReCAL.

Quanto ao relatório consultado, é apresentado o que segue: O texto introdutório (que teve 54 contribuições), analisado quanto a sua clareza e a pertinência teve o assentimento de 71% e 74%, respectivamente. E quanto às sugestões feitas, tem apenas dois registros: “Seria importante situar de que se trata o documento e a quem ele se destina, o que é o Referencial Curricular e a quem interessa” (ALAGOAS, 2020e, p. 7). E a outra defendendo a importância do ensino de espanhol.

Na parte de ciências da natureza, 61,5% dos participantes acham o texto claro e 63,5 acham pertinente. Quanto as sugestões apresentadas, apenas uma é de fato uma sugestão: “Colocar mapas e imagens seria muito bom na parte de território”. A quarta observação classificada como sugestão é a seguinte: “Como será organizada a matriz curricular de maneira anual?” (ALAGOAS, 2020e, p. 9). Ressaltamos essa pergunta aqui, devido a sua importância. A resposta a esta pergunta essencial não aparece ao longo das 254 páginas do ReCAL.

Nas ciências humanas e sociais, 65,75% acham o texto claro e 70% pertinente. Quanto às sugestões: “Precisa organizar a distribuição dos componentes do organizador curricular”. “Acho que as questões da “geomorfologia” são importantes (...) poderiam incluir essa temática” (ALAGOAS, 2020e, p. 11).

Na área de linguagens, 45% dos participantes acham o texto claro e 45% acham pertinente. Nas sugestões aparecem: “Texto exaustivo. Tentem resumir essa

³² Informação obtida por meio do portal dados da SEDUC. Cf. ALAGOAS, SEDUC. Número de professores. Maceió: AL, 2021. Disponível em: <https://dados.al.gov.br/catalogo/de/dataset/mapas-de-educacao>. Acesso em: fev. 2021.

parte”, “organizar a configuração do texto das habilidades todo centralizado ou todo justificado” e “Incluir o estudo da manifestação cultural do repente dentro do contexto da oralidade e da musicalidade popular” (*Idem*, 2020, p. 16).

Na matemática, 60,3% dos participantes acham o texto claro e 65% acham pertinente. Nas sugestões, temos: “O contexto do bordado filé, ele se refere a foto da capa inicial, parece um pouco deslocado” (*Ibidem*, p. 21). Algumas sugestões de temas para os itinerários formativos.

O relatório acaba abruptamente após ser apresentado a última tabela com as sugestões da área de matemática, sem fazer a menor consideração final, nem análise dos dados, nem apresentar qualquer esclarecimento metodológico.

Concluimos que restringir a avaliação do texto do Referencial Curricular apenas a duas perguntas – se é pertinente e se é claro o texto – e abrir uma possibilidade de sugestão, apenas quando se diz que não é pertinente ou claro, limita a participação efetiva dos contribuintes para a versão final do novo Referencial Curricular.

Além disso, em nenhum momento abre-se a possibilidade de questionar a estrutura curricular, ou seja, a divisão do currículo em itinerários formativos e em formação geral básica. Além disso, aos participantes da consulta pública não se dá uma visão geral do novo currículo, uma vez que apenas poderiam participar, fazendo a contribuição por área de interesse. Sendo assim, nenhum dos participantes teve acesso a um entendimento geral de como se ficaria o currículo do ensino médio, nem em que proporção apareceriam os componentes da formação geral básica e qual seria a carga horária de cada um desses componentes.

b) Breve análise do texto do Referencial Curricular de Alagoas- ReCAL

No ReCAL, os currículos do ensino médio em Alagoas são reelaborados totalmente alinhados à BNCC, orientando-se através da organização do ensino e da aprendizagem por meio de competências e habilidades e desprezando o modelo disciplinar.

Proença-Lopes & Zaremba (2013), baseado em Ferreti (2003), afirma que o termo competência é deslocado do campo dos negócios e,

tende a privilegiar os interesses de um setor social e não os da sociedade (...) Trata-se de um conceito que pode ser entendido no âmbito da Sociologia do trabalho e da educação, preconizando a

adequação da educação à nova organização do trabalho necessária ao enfrentamento da crise do capital (PROENÇA-LOPES; ZAREMBA, 2013, p. 294).

O texto do Referencial Curricular de Alagoas- ReCAL reflete que a aferição da opinião da sociedade para “reconstruir” a educação em nível médio foi um engodo, uma vez que não é refletido no texto os resultados das consultas realizadas à comunidade escolar. Mas é refletido tanto no texto como na análise do processo de assessoramento educacional promovido pelo *Instituto Inspirare* que o texto do ReCAL segue os ditames de documentos elaborados externamente à realidade de Alagoas.

O ReCAL não especifica a metodologia adotada para se chegar a esse documento, nem reflete em lugar algum das 254 páginas que compõem o documento, a contribuição da consulta pública na construção do material, nem ao menos a incorporação das considerações aferidas da escuta dos discentes e docentes.

O conteúdo do ReCAL é apresentado dividido nas quatro áreas do conhecimento, e o conteúdo de cada área é expresso através da seguinte estrutura de tópicos: Introdução, Organizador Curricular e Itinerários Formativos.

Apresentamos, a seguir, uma breve análise do texto final do Referencial Curricular de Alagoas- ReCAL.

Na parte denominada *Introdução* são apresentadas ideias gerais que tentam delimitar alguns conceitos básicos, como por exemplo, o conceito de linguagem, e outros conceitos basilares para compreender brevemente o que se apresenta enquanto ciências da natureza, ciências humanas e sociais, como são compostas etc. Na Introdução de cada área do saber são estabelecidas relações entre as habilidades e competências das áreas do saber e a territorialidade. Ou seja, os aspectos regionais que devem ser considerados na abordagem de trabalho nestas áreas do saber. Também na Introdução é ressaltado sempre que a BNCC é o documento norteador que fundamenta o texto do ReCAL. Na área de ciências da natureza, além de aparecerem os elementos comuns citados acima (conceitos básicos, relações com a territorialidade e fundamentação baseada na BNCC) aparece um breve histórico das concepções do ensino de ciências da natureza, no Brasil e no mundo e na área de ciências humanas mostra-se na introdução a importância que as ciências humanas têm nessa etapa final da educação básica.

Já a parte denominada *Organizador Curricular* apresenta uma articulação entre a competência estabelecida para a área definida pela BNCC em conexão com uma

habilidade, dentre todas as habilidades elencadas para a determinada competência específica, articulada a um objeto de conhecimento e apresentada a partir dos Desdobramentos Didáticos Pedagógicos (DesDP). Este último, nada mais é do que uma série de sugestões de atividades práticas para serem realizadas, a fim de que se trabalhe o conteúdo do objeto de conhecimento.

De acordo com o ReCAL. “Desdobramentos Didático-Pedagógicos – DesDP, apresenta exemplos e possibilidades, como sugestões para ampliar ações pedagógicas, sobretudo para o ensino e desenvolvimento de uma aprendizagem significativa” (ALAGOAS, 2020f, p.9). Por exemplo, se o objeto do conhecimento para a área de linguagens e suas tecnologias, ligada à competência específica é “processos de produção e circulação dos discursos”, propõe-se como Desdobramentos Didáticos Pedagógicos, atividades como: “exibição de vídeos, seleção de textos jornalísticos, leitura de textos, ouvir letras de reggae, orientar os estudantes para analisar um vídeo de sensibilização sobre saúde física” e outros.

Os itinerários formativos, de acordo com o que está exposto no ReCAL que é retirado do texto *Referenciais Curriculares para elaboração de itinerários formativos*, os itinerários formativos, são:

um conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem fazer a partir das escolhas conforme seus interesses, cujo objetivo central é aprofundar e ampliar aprendizagens sobre uma ou mais áreas do conhecimento um conjunto de unidades curriculares que possibilitam ao estudante o aprofundamento de seus conhecimentos (ALAGOAS, 2020f, p. 12).

Mas, o que vemos na verdade é que os itinerários formativos são uma espécie de ensino profissionalizante. Ao analisar o disposto neste documento (ReCAL), não se percebe que há um aprofundamento e ampliação das aprendizagens dentro de uma ou mais áreas do conhecimento. O que são apresentados como propostas de itinerários formativos, promovem a aprendizagem de habilidades para o exercício de algumas profissões e não o aprofundamento de conhecimentos concernentes aos componentes curriculares ou áreas do conhecimento que preencham os espaços/tempos do ensino médio.

O ReCAL afirma que a BNCC é um referencial para o desenvolvimento das aprendizagens e que estes referenciais “estão estruturados em uma arquitetura

definida por itinerários formativos” (p. 18). Mas, a BNCC não define quais são itinerários formativos, nem ao menos define o que são itinerários formativos.

Das 120 páginas da BNCC referentes ao ensino médio, o termo itinerários formativos só aparece 15 vezes e não para ser conceituado ou ter as suas características detalhadas. Um dos trechos em que aparece o termo, diz: “Na BNCC, são definidas competências específicas para cada área do conhecimento, que também orientam a construção dos itinerários formativos relativos a essas áreas” (BRASIL, 2018a, 469). Mas essa orientação para a construção dos itinerários formativos não existe no texto de toda a BNCC e podemos afirmar isso, após analisarmos as competências e habilidades elencadas para cada área do saber apresentadas neste documento.

Há uma grande confusão conceitual em torno do que sejam os itinerários formativos e quanto a sua natureza e disposição no currículo. Afinal, os itinerários formativos fazem parte da parte comum ou flexível? Segundo está exposto no ReCAL:

Sendo considerada a parte comum do currículo, para todos os estudantes brasileiros, os itinerários formativos flexibilizam o processo de ensino aprendizagem, atuando em importantes áreas do conhecimento. São elas: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional (ALAGOAS, 2020f, p.18).

De acordo com o exposto acima, os itinerários formativos formam a parte comum dos currículos ao mesmo tempo que flexibilizam o ensino aprendizagem. Isso deixa os objetivos dos itinerários formativos bastante confusos.

Ao analisar o disposto na BNCC, encontramos numa nota de rodapé, algo bastante esclarecedor sobre a real natureza e objetivos dos itinerários formativos:

No Brasil, a expressão “itinerário formativo” tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei nº 13.415/17, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional (BRASIL, 2018a, p. 467).

Aqui é deixado transparecer que itinerários formativos são na verdade, uma espécie de ensino profissionalizante. Mas, o texto acima informa que na BNCC esses itinerários formativos denotam formação acadêmica e não apenas profissionalização e chamam esses itinerários de “itinerários formativos acadêmicos”. No entanto, a BNCC não esclarece sequer, o que chama de *itinerários formativos*, muito menos o que seriam esses “itinerários formativos acadêmicos”.

A apresentação dos itinerários formativos no ReCAL segue a lógica exposta nas DCNEM (2018),

os itinerários precisam ser organizados de forma a contemplar quatro Eixos Estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo. Os quatro eixos estruturantes deverão balizar as áreas do conhecimento (Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Matemática e suas Tecnologias, e Linguagens e suas Tecnologias) em suas organizações associadas, contemplando um olhar e entendimento para integrar e integralizar os diferentes arranjos entre as áreas e que possam proporcionar aos estudantes a compreensão das atividades educativas aprofundadas e ligadas a sua realidade contemporânea (ALAGOAS, 2020f, p. 12).

É possível verificar no texto do ReCAL que o foco do *novo ensino médio* são os itinerários formativos. Estes itinerários formativos passam a ser o ponto central da formação do ensino médio, uma vez que percebemos, através do texto do Referencial Curricular do Estado de Alagoas (ReCAL), que enquanto a parte reservada para a formação geral básica é apresentada de forma genérica, aos itinerários formativos são direcionados grande detalhamento. Esse detalhamento corresponde à apresentação dos itinerários associada aos objetivos formacionais, à justificativa, às competências específicas dos itinerários, cada uma relacionada às categorias: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Além disso, diferentemente da parte direcionada para a formação geral básica, nos itinerários formativos é possível verificar a divisão detalhada de cada unidade curricular, tendo para cada uma destas a sua respectiva carga horária específica. Ou seja, o tempo de cada unidade curricular proposta para o itinerário formativo é bastante demarcado, assim como também para cada unidade curricular dos itinerários formativos é apresentada a sua ementa específica, para que seja desenvolvida a formação proposta. Outro fator relevante é o fato de que os itinerários

formativos apresentam a finalidade formacional, demonstrando assim, que as unidades curriculares estão à serviço de uma formação cujo objetivo central é a preparação para o mercado de trabalho.

Em nenhum momento do texto do Referencial Curricular é apresentado um panorama geral de como ficará o currículo do ensino médio e nem é destinada a carga horária para os componentes curriculares da formação geral básica. Apenas é informada a carga horária geral da formação geral básica.

Com relação à distribuição da carga horária do ensino médio, o texto do ReCAL assevera que a carga horária total da formação geral básica não deve ser superior a 1.800 horas, enquanto a carga horária total do itinerário formativo deve ser 1.200 horas, totalizando assim, 3.000 horas.

Com essa nova divisão de espaços-tempos dentro do currículo do “novo ensino médio” há uma redução do ensino das disciplinas comuns ao ensino médio para dar lugar ao ensino profissionalizante. Nesta nova configuração, este nível de ensino em Alagoas passa a contar não mais com salas de aulas, mas com os ateliês pedagógicos.

Nesta citação a seguir entende-se a expectativa de um *ateliê pedagógico*.

Durante implantação dos ateliês pedagógicos observa-se um contexto relacionado ao mundo do trabalho e a gestão de iniciativas empreendedoras, autoconhecimento voltado ao projeto de vida, assim poderiam ser criadas estruturas com iniciativas empreendedoras que fortaleçam atuação como protagonistas da sua trajetória (ALAGOAS, 2020f, p. 17).

Através do exposto acima, vemos que o *novo ensino médio* traz uma nova configuração ao processo de ensino-aprendizagem, que agora focado no saber-fazer, faz com que a formação dos estudantes se dê em espaços (ateliês) propícios a desenvolvimento de habilidades práticas. Há aqui uma relação muito direta entre a escola (formação) e o mercado de trabalho, sendo que caberia à primeira, a formação para o empreendedorismo, ensinando os estudantes a serem “protagonistas da sua trajetória”.

O foco do *novo ensino médio* está no saber fazer e nas atividades práticas, não nos conhecimentos e conteúdos disciplinares. E é por isso que o *novo ensino médio* é apresentado sem a definição de um currículo mínimo. Pois, mesmo que preconizem

que haverá uma base comum, ela é apresentada não sobre a base de um currículo, mas apenas enquanto habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes. Apenas se fala que este nível de ensino está dividido em duas partes: formação geral básica e itinerários formativos. Os últimos são bem especificados e apresentados no texto do ReCAL, mas os primeiros carecem de muitas definições. A parte denominada: formação geral básica é apresentada ao longo do texto do ReCAL dividida por áreas e apenas copiam e colam as competências e habilidades dispostas na BNCC para cada do saber.

A seguir expomos ideias gerais que mostram o conteúdo das áreas do saber como está exposto no ReCAL.

- Linguagens e suas tecnologias

Para a área de linguagens e suas tecnologias são apresentadas, 7 competências e 27 habilidades e, especificamente para Língua Portuguesa são apresentadas mais 54 habilidades específicas relacionadas às 7 competências. Todas essas habilidades e competências expostas no ReCAL segue exatamente o que está disposto na BNCC. Ou seja, são as mesmas habilidades e competências transpostas da BNCC para o ReCAL. A diferença é que além de elencar essas habilidades e competências, são incluídos na parte do texto denominada *Organizador Curricular*, os quesitos: Objeto de Conhecimento; Campo de atuação social e Desdobramentos Didático-pedagógicos.

Segue abaixo um exemplo do Organizador Curricular de Língua Portuguesa, de acordo como exposto no ReCAL (p.80).

Quadro 1 – Organizador Curricular de Língua Portuguesa

ORGANIZADOR CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA
<p>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA DE ÁREA: 1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.</p> <p>2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que</p>

permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. 3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

HABILIDADE: (EM13LP25) Participar de reuniões na escola (conselho de escola e de classe, grêmios livres etc.), agremiações, coletivos ou movimentos, entre outros, em debates, assembleias, fóruns de discussão etc., exercitando a escuta atenta, respeitando seu turno e tempo de fala, posicionando-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de propostas e defesas de opiniões, usando estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de consideração do discurso do outro (como solicitar esclarecimento, detalhamento, fazer referência direta ou retomar a fala do outro, parafraseando-a para endossá-la, enfatizá-la, complementá-la ou enfraquecê-la), considerando propostas alternativas e reformulando seu posicionamento, quando for o caso, com vistas ao entendimento e ao bem comum. 1, 2, 3.

OBJETO DE CONHECIMENTO: Oralidade: características Formalidade e informalidade na linguagem, Propósito comunicativo e intenção discursiva Produção de manual de dicas.

CAMPO DE ATUAÇÃO SOCIAL: Campo de atuação na vida pública

Desdobramento Didático-Pedagógico de Língua Portuguesa

Solicitar autorização, por escrito, para gravar trecho de uma reunião na escola ou na comunidade (centro acadêmico, conselho da escola, reunião de professores) ou baixar um vídeo em plataforma digital que contenha uma reunião de comunidade. Fazer uma análise da interação ocorrida na cena, observando: turnos de fala, tom de voz, modalidade de linguagem, termos utilizados, enfoque temático e argumentos nas falas. Relacionar, no quadro, pontos positivos e negativos da reunião observada em relação à interação estabelecida e o propósito comunicativo pretendido pelos interlocutores. Discutir sobre cada um desses itens, refletindo sobre quais estratégias de linguagem parecem ser mais eficazes na interação com o outro. Organizar uma mesa redonda para entrevistar profissionais de diferentes áreas: médicos, advogados, psicólogos, analistas de sistemas entre outros, o tema será relacionado à importância da comunicação no mercado de trabalho. Deve ser realizado no auditório para os demais estudantes da escola, a ação ampliará a visão profissional incentivando possíveis projetos de vida. Produzir um manual do evento com fotografias e orientações gerais na busca do sucesso na negociação oral.

A partir de então são apresentadas as propostas de dois itinerários formativos para a área de linguagens e suas tecnologias: “Luz, Câmera e Ação” e “Esporte em Pauta”.

Para a formação dos estudantes nestes itinerários, serão necessárias 12 unidades curriculares para serem trabalhadas no primeiro itinerário formativo citado, e 13 para o segundo. Ambos os itinerários terão a carga horária de 920 horas para as unidades curriculares que comporão “a trilha do itinerário formativo” em que constam disciplinas como: sonoplastia; cenografia; laboratório de fotografia; laboratório jornalístico; games; prática corporal; imprensa e jornalismo; esportes, modalidades paraolímpicas e outras. As 280 horas restantes, para completar as 1.200 horas destinadas ao itinerário formativo não são apresentadas como serão preenchidas. Estes itinerários formativos citados que serão trabalhados através das unidades curriculares podem ter a carga horária de até 1.200 horas, distribuídas ao longo dos três anos do ensino médio e cada unidade curricular tem uma ementa específica.

As profissões ligadas à formação do primeiro itinerário formativo são: “ator, produtor, diretor de cinema, fotógrafo, youtuber, figurinista, economista, advogado, maquiador, músico escritor, comediante, agente cultural” (ALAGOAS 2020g, p.96) entre outras afins. As profissões ligadas à formação do segundo itinerário formativo são comentarista; empresário; redator esportivo; narrador; treinador e outras. Desta forma, fica claro que a ideia do itinerário formativo realmente é direcionar para o desenvolvimento de alguma profissão específica. O que é isso senão uma profissionalização?

- Matemática e suas Tecnologias

Na área de Matemática e suas Tecnologias, da mesma forma que na área de Linguagens, o Organizador Curricular é formado pelas competências específicas da área, pelas habilidades, pelos Objetos de Conhecimento, Campo de Atuação Social e pelos Desdobramentos Didáticos Pedagógicos (DesDP).

As 5 competências específicas da Matemática e as 43 habilidades da área, apresentadas no ReCAL são retiradas da BNCC. Quanto à metodologia, o texto afirma que:

os desdobramentos didáticos pedagógicos foram propostos nos grupos de trabalho com professores, estudantes de mestrado e de cursos de licenciatura em matemática, também foram considerados os comentários da BNCC comentada sobre propostas para o currículo e que todas estas etapas foram supervisionadas e aprovadas pela Secretaria de Estado da Educação – SEDUC (ALAGOAS, 2020f, p. 114).

No entanto, não se especifica que grupos de trabalho são esses, nem como são compostos, nem como agiam de fato, nem qualquer outra informação que torne possível identificar a existência destes grupos de trabalho. Além disso, não cita quem escreveu o texto do referencial, pois esses redatores não são nomeados em nenhuma parte do documento.

Na área de Matemática os objetos do conhecimento apresentam mais robustez, embora seja apresentada sobre a mesma estrutura de organização curricular apresentada em Linguagens e suas tecnologias, através das competências articuladas com habilidades, Objeto de Conhecimento e Desdobramentos Didáticos Pedagógicos (DesDP). Para se ter um exemplo, segue o quadro abaixo:

Quadro 2 – Organizador Curricular de Matemática

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 01: Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral.		
HABILIDADE	OBJETOS DO CONHECIMENTO	DESDOBRAMENTO DIDÁTICO PEDAGÓGICO – DesDP
EM13MAT101 Interpretar criticamente situações econômicas, sociais e fatos relativos às Ciências da Natureza que envolvam a variação de grandezas, pela análise dos gráficos das funções representadas e das taxas de variação, com ou sem apoio de tecnologias digitais.	Funções, Interpretação de gráficos e de expressões algébricas; Sistemas e unidades de medida: Leitura e conversão de unidades de grandezas variadas. Variação de grandezas: Velocidade, concentração, taxas de crescimento ou decrescimento de populações, índices	Analisar gráficos e/ou infográficos, podendo ser utilizados recursos digitais, relacionados à: agricultura, pecuária, clima, taxas de natalidade e mortalidade, IDH das mesorregiões, desemprego estadual, empreendedorismo local, gastos governamentais com

	<p>econômicos etc. Estatística: Gráficos e infográficos, medidas de tendência central e de dispersão</p>	<p>saúde, educação, infraestrutura, turismo, juventudes em relação a escolaridade e o mercado de trabalho, casos de endemias e epidemia, tempo e distância entre cidades etc. Propor análise do desempenho escolar na prova Alagoas, aplicando conceitos de desvio padrão e variância. Investigar como ocorre o mapeamento de indicadores sociais. Identificar medidas presentes na produção e comercialização de leite, queijo, carne, peixe, cana de açúcar, etanol, sururu etc. Elaborar questionários, construir textos de cunho formalístico/científico, apresentar dados por meio de jornal escrito ou vídeo, realizar entrevistas com pessoas da comunidade escolar e/ou dos espaços externos à escola, sobre os temas discutidos.</p>
--	--	---

Fonte: ALAGOAS (2020f, p. 114)

Diferentemente da área de linguagens e suas tecnologias os itinerários formativos apresentados no Referencial Curricular consta de uma justificativa para a sua criação, de acordo com o que está exposto:

Os Itinerários Formativos da Área do Conhecimento de Matemática e suas Tecnologias foram construídos com base em um amplo processo de diagnóstico, voltado a mapear:

- a) os interesses e expectativas da comunidade escolar;
- b) os ativos locais, inclusive, as potenciais parcerias;
- c) a condição de oferta das escolas e da rede de educação (ALAGOAS, 2020f, p. 159).

Embora se diga que houve a escuta da comunidade escolar para identificar o que os estudantes queriam e como os professores poderiam garantir a aprendizagem não são especificados quais instrumentos de escuta foram aplicados, uma vez que no

questionário de escuta dos estudantes, analisado no capítulo anterior, não mostra em nenhum dos quesitos esta aferição.

Os itinerários formativos apresentados para a área de Matemática são: “A matemática e a cultura alagoana” e “Matemática e Tecnologia”.

Diferente da área de linguagens e suas tecnologias, os itinerários formativos apresentados na área de Matemática oferecem uma distribuição de carga horária mais detalhada. Nesta, além de especificar as unidades curriculares – que são 11 – especifica também suas respectivas cargas horárias, que totalizam 760 horas. Nestes itinerários também constam duas disciplinas eletivas, com 160 horas e 200 horas, para projeto de vida, 40 horas para direitos humanos e 40 horas para empreendedorismo. Todas essas unidades curriculares totalizam 1.200 horas e constam disciplinas como: oficina de artesanato, fotografia, cinema, modelagem, etnomatemática, gastronomia, matemática dos objetos, comércio, indústria e turismo, matemática nas profissões, culinária e outras.

Diferente de todos os outros itinerários formativos, o texto dos itinerários da área de matemática não apresenta quais seriam as profissões que os estudantes poderiam desenvolver após cursarem a formação escolhida. Mas, é possível identificar, por meio das unidades curriculares que o foco é uma preparação para o desenvolvimento de habilidades técnicas como saber fotografar, fazer modelagem, cozinhar, fazer artesanato e outras.

Ao final do texto da área de matemática e da apresentação dos seus itinerários formativos, diferentemente da área de linguagens é apresentado o item considerações finais em que há uma espécie de conclamação para que seja executada uma educação, que chamam de educação integral e também afirma-se que para que se chegasse a essas propostas de itinerário formativo foi necessária a criação de grupos de trabalho que fizeram mapeamento local, buscando levantar temas e características potenciais e necessidades do território, para assim formar um desenho curricular desta área. No entanto, não se especifica quais são grupos de trabalho, nem como foram compostos, nem como agiam de fato, nem qualquer outra informação que torne possível identificar a existência destes grupos de trabalho, pois não consta os nomes dos redatores do texto.

- Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Na área das ciências da natureza e suas tecnologias é apresentado o que se propõe, em se tratando de ensino aprendizagem na área de ciências da natureza, que envolvem os conhecimentos de Química, Física e Biologia. No conteúdo do ReCAL segue-se exatamente a quantidade de competências e habilidades dispostas na BNCC. A saber: 3 competências e 24 habilidades.

Em nenhum momento do documento é informado ou deixa transparecer de que forma, o conteúdo apresentado adveio da consulta pública. Também não se deixa claro qual foi a metodologia de trabalho, a fim de que se chegasse a essa versão final do Referencial Curricular. Apenas é informado que essa nova organização curricular é baseada na BNCC.

Assim como nas outras áreas, o Organizador Curricular de ciências da natureza também é apresentado a partir da sua conexão com as competências e as habilidades elencadas na BNCC. E para cada habilidade são apresentados os Objetos de Conhecimento e os Desdobramentos Didáticos Pedagógicos (DesDP). No entanto, esses objetos de conhecimentos apresentados, demonstram um empobrecimento conceitual dos componentes: Biologia, Química e Física pois todo o documento trata dos assuntos concernentes a esses componentes de forma muito simplória e generalista.

Segue, abaixo, um quadro, disposto no ReCAL, para caracterizar o que afirmo acima.

Quadro 3 – Organizador Curricular de Ciências da Natureza

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 01 Analisar fenômenos naturais de processos tecnológicos com base nas relações entre matéria e energia para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e/ou global.		
HABILIDADE	OBJETOS DO CONHECIMENTO	DESDOBRAMENTO DIDÁTICO PEDAGÓGICO – DesDP
EM13CNT101 Analisar e representar as transformações e conservações em sistemas que envolvam quantidade de matéria de energia de movimento	Conservação e Transformação de matéria e energia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pesquisar e demonstrar o conjunto de reações bioquímicas. ▪ Analisar os diversos tipos de energia (mecânica, térmica, luminosa,

<p>para realizar previsões de situações cotidianas e processos produtivos que priorizem o uso racional dos recursos naturais.</p>		<p>química, elétrica, magnética e nuclear), e suas transformações, bem como, fazer o resgate histórico de sua relação com a vida moderna.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aulas de campo em usinas hidrelétricas de Alagoas (Xingó), bem como em usinas de cana de açúcar e os Centros de Tratamentos de Resíduos Sólidos (CTR), com geração de energia por biomassa. ▪ Leitura de artigos sobre eletroforese, condições de funcionamento de enzimas e proteínas e construir gráficos ou mapas conceituais sobre as transformações físicas e químicas que ocorrem na natureza e em sistemas produtivos e tecnológicos. ▪ Coleta seletiva de papel na comunidade e produção de papel reciclado recheado com sementes de coentro, cebolinha, alface etc. para plantio.
---	--	--

Fonte: ALAGOAS (2020f, p. 178)

Como pode ser observado no quadro acima, temas complexos como matéria e energia, que derivaria uma série de assuntos e temas específicos destes componentes curriculares, são apresentados de forma simplória e reduzidos apenas a ideias generalistas, frisando a importância de atividades práticas como está disposto nos DesDP.

Ao longo do Organizador Curricular proposto nesse Referencial Curricular, encontra-se, enquanto objetos de conhecimento assuntos como: enfrentamento de situações problemas sob a perspectiva científica (EM13CNT301) ou promover debates em torno de temas científicos e tecnológicos (EM13CNT302). Pergunto-me se o que está disposto acima, trata-se de objeto de conhecimento. Na verdade, trata-se de uma metodologia. Há uma confusão conceitual entre o que é objeto de conhecimento (conteúdo) e o que é metodologia. Mesmo tendo uma coluna específica para Objeto de Conhecimento, esses objetos não aparecem de forma satisfatória que

abranja a complexidade os assuntos inerentes às disciplinas de Biologia, Física e Química.

É importante também acrescentar que dentre os Desdobramentos Didático-Pedagógico, existe para cada habilidade e Objeto de Conhecimento, propostas de como se trabalhar a situação, dando dicas de como construir infográficos, refletir sobre a ciência, debater diversos temas, produzir blogs, elaborar manual de ética e etc. É um ensino totalmente direcionado para o desenvolvimento de habilidades práticas.

Quanto aos itinerários formativos propostos no ReCAL para a área de ciências da natureza constam no documento: “Ciência Empreendedora” e “Ciência, Saúde e Gastronomia”. Assim como nos outros itinerários apresentados anteriormente concernentes à área de matemática e de linguagens são apresentados os nomes dos itinerários juntamente com os seus objetivos, justificativa e as suas habilidades específicas.

Quanto à carga horária, há um detalhamento e ela é distribuída da seguinte forma: 80 horas para projetos de vida; 40 horas para projeto de vida e emancipação; 40 horas para projeto de vida autonomia e autoconhecimento, perfazendo um total de 160 horas. Além desses 3 componentes, ainda constam outras unidades curriculares obrigatórias e unidades curriculares eletivas. As eletivas compreendem, juntas, 400 horas e as unidades curriculares obrigatórias perfazem um total de 640 horas. Somando as eletivas, as unidades curriculares obrigatórias e o projeto de vida, dá um total de 1.200 horas.

Algumas unidades curriculares eletivas do itinerário “Ciência Empreendedora” são: Educação Financeira; Jardinagem e Paisagismo; Manejo de solos e oficina de arte e design. Quanto às unidades curriculares obrigatórias, encontra-se: Noções básicas de ciências (1, 2 e 3), desenvolvimento de projetos de ciências da natureza (1, 2 e 3), empreendedorismo na ciência (1, 2, e 3) e segurança do trabalho. Já no itinerário “Ciência, Saúde e Gastronomia”, tem eletivas como: ciência na cozinha (1, 2 e 3), promoção de saúde e prevenção de doenças e educação financeira. As unidades curriculares obrigatórias são: ciências da natureza aplicadas à saúde (1, 2 e 3), segurança no trabalho, fundamentos em radiologia, ferramentas tecnológicas de nutrição e empreendedorismo.

Os itinerários formativos propostos para a área de ciências da natureza, não apresentam as profissões ligadas a este itinerário, mas apresentam os cursos que

têm relação com as competências propostas pelo itinerário: Química, Biologia, Física, Matemática, Administração, Engenharia de Produção, Arquitetura e urbanismo, Agronomia, Medicina, Enfermagem, entre outros (ALAGOAS, 2020f, p. 192).

Mas, no perfil do egresso é possível identificar a profissionalização destes itinerários, pois diz, por exemplo, que o perfil do egresso do itinerário “Ciência, Saúde e Gastronomia” é: “Atuar e desenvolver projetos de educação ambiental, promoção da saúde e segurança alimentar e nutricional, formando empreendedores em gastronomia, respeitando o meio ambiente e valorizando a cultura local (p. 205).

- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Na área de ciências humanas, informa o texto do ReCAL, que para chegar ao texto final exposto, de acordo com o que está escrito, foi realizada a consulta de diversos agentes, através da constituição de um grupo de trabalho que foi formado por professores de História, Geografia, Sociologia e Filosofia da UFAL e da UNEAL e professores da educação básica. Nestas reuniões, eles afirmam que se consultava e deliberava sobre os pontos que deveriam constar no texto (ALAGOAS, 2020f, p. 219). No entanto, não há maiores especificações quanto ao número de participantes do grupo, nem o número de reuniões, nem a pauta das discussões e nem mesmo as deliberações tomadas por este grupo. Também não é apresentado os componentes e as componentes desses grupos de trabalho.

No texto do ReCAL, assevera-se a especificidade de cada componente curricular da área de ciências humanas (p. 220). Diferentemente do que acontece com todas as outras três áreas do conhecimento, na área de ciências humanas é especificado no texto, os componentes que pertencem a esta área: Filosofia, Sociologia, História e Geografia e, cada um desses componentes tem um espaço reservado para a defesa da sua importância dentro do texto do Referencial Curricular.

Mas, posteriormente, segue-se a mesma estrutura apresentada nas demais áreas do saber: um quadro em que cada Habilidade está relacionada a uma, dentre as seis Competências, em outra coluna é apresentado os Objetos do conhecimento e, na terceira coluna são apresentados os Desdobramentos Didáticos Pedagógicos – DesDp. Porém, os objetos do conhecimento são apresentados de forma menos genérica do que na área de ciências da natureza, por exemplo, pois nesta área, se

detalha com maior precisão os assuntos a serem trabalhados, e esses assuntos envolvem os quatro componentes curriculares.

Quadro 4 – Organizador Curricular de Ciências Humanas

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 01 Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.		
HABILIDADE	OBJETOS DO CONHECIMENTO	DESDOBRAMENTO DIDÁTICO PEDAGÓGICO – DesDP

<p>EM13CHS101</p> <p>Identificar analisar e comparar diferentes fontes narrativas expressas em diversas linguagens com vistas à compreensão de ideias filosóficas e dos processos e eventos históricos geográficos políticos econômicos e sociais ambientais e culturais.</p>	<p>Análise de fontes e narrativas para a compreensão de ideias, fenômenos e processos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☐ As Ciências Humanas: origem, perspectivas e importância; ☐ Fontes, objetos e métodos das Ciências Humanas; ☐ Representantes de História, Memória, Cultura e Sociedade; ☐ Entendendo o espaço geográfico alagoano e brasileiro: formação territorial; ☐ Campos de Conhecimento da Filosofia; ☐ Narrativas de Identidades sociais e culturais nos diversos processos de socialização; ☐ Produção de Conhecimento, Historiográfico, Geográfico, Filosófico e Sociológico; ☐ As Ciências Humanas no Brasil e em Alagoas. 	<p>Apresentar os diversos materiais que os historiadores utilizam, como fontes, e demonstrar como estes materiais são utilizados para compor as narrativas históricas.</p> <p>Mediar o debate e orientar a investigação filosófica e metodológica como “estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais” (JAPIASSÚ, 1991, p. 16), entre os estudantes, a partir das leituras dos mais diversos tipos de textos filosóficos;</p> <p>Mediar a reflexão, compreensão dos estudantes sobre política em suas diversas dimensões e a prática dos indivíduos nesse processo.</p> <p>Analisar criticamente as diversas formas de trabalho.</p> <p>Desconstruir o senso comum, através de textos, para o aluno apresentando a noção de ciência. Para então justificar a existência das ciências sociais.</p>
---	--	---

Fonte: ALAGOAS (2020f, p. 226)

Embora entenda-se que vários desses objetos do conhecimento não correspondem ao objetivo da habilidade apresentada (EM13CHS101) e não haja uma demarcação clara entre os assuntos de cada componente que compõem a área (pois são apresentados através da diretividade de uma única habilidade), percebe-se um grande esforço dos que construíram o texto, de demonstrar e demarcar a presença

dos componentes de forma distinta, mesmo dentro da generalidade proposta pela habilidade e pela competência.

Quanto aos itinerários formativos propostos para as ciências humanas, temos: “Ciências Humanas e os desafios contemporâneos” e “Memória, Patrimônio e Identidade”.

Para cada itinerário acima são propostas 10 disciplinas chamadas de disciplinas eletivas, que totalizam uma carga horária de 920 horas. São elas: objetos e métodos das ciências humanas, estudo sobre contemporaneidade, meio ambiente e sustentabilidade, o território e a fronteira, sociologia do trabalho, introdução à política, mundos do trabalho, processos históricos e conflitos sociais, estudos filosóficos da ética, filosofia, tecnologia e sociedade; história de Alagoas, geografia e identidade alagoana, dentre outras.

As outras 280 horas para totalizar 1.200 horas pertencente à carga horária do itinerário formativo, não é especificado de que forma serão preenchidas no itinerário formativo. Quanto às profissões ligadas a esses itinerários, são citadas profissões do tipo: escritor ou jornalista, advogado, filósofo, cientista político, músico, professor, administrador, geógrafo, historiador e sociólogo.

O texto do Referencial Curricular de Alagoas – ReCAL, encerra-se sem conclusão e sem a menor consideração final. Sem arrematar as questões que perfazem toda a reformulação do ensino médio e sem apresentar qual foi a equipe que escreveu tal documento.

Vimos através do exposto acima que o ReCAL é um documento importante para se constatar que o estado de Alagoas segue o disposto no conteúdo da nova legislação nacional que visa implementar, na realidade da sala de aula, um ensino em que as disciplinas são diluídas em áreas do saber e institui os itinerários formativos.

Além da análise do Referencial Curricular, ao apresentar nesta seção o conteúdo dos questionários, bem como os resultados da escuta dos estudantes e docentes da rede estadual de Alagoas, foi importante para verificarmos que as mudanças implementadas neste nível de ensino não advêm do assentimento da comunidade escolar. Se o mote do chamado *novo ensino médio* é, por exemplo, o *protagonismo juvenil*, nada mais coerente com essa ideologia do que aferir as opiniões e expectativas dos estudantes, para com o *novo ensino médio* e avaliar o que pensam sobre o ensino médio atual.

Mas, o que encontramos na análise dos questionários e dos seus resultados é a ausência das perguntas diretas para aferir o assentimento da comunidade escolar – com relação ao ensino disciplinar e aferir a concordância com a existência de itinerários formativos – revelando que o projeto de diluição curricular do ensino, que está em curso através da nova legislação, não tem como objetivo real o atendimento dos interesses dos estudantes e docentes.

Embora a Secretaria de Educação do Estado de Alagoas – SEDUC – diga que os dados levantados no formulário de escuta dos docentes e discentes tenham o objetivo de subsidiar a elaboração das ações da proposta de flexibilização curricular de cada unidade escolar, neste questionário não é solicitada a opinião sobre a existência de itinerários formativos, nem sobre a redução dos tempos e espaços das atuais disciplinas tradicionais no currículo.

Assim, podemos afirmar que a consulta dos discentes e docentes da rede estadual não é utilizada para referendar o *novo ensino médio*, porque a comunidade escolar não dá assentimento à diluição curricular. Mas, em síntese, a estrutura geral exposta no Referencial Curricular de Alagoas, não é definida pelos agentes envolvidos diretamente no ato educativo (docentes, discentes e gestores e comunidade local), mas sim, por instituições contratadas para elaborar o documento norteador (o referencial)³³.

Em nenhum momento do texto do Referencial Curricular é apresentado um panorama geral de como ficará o currículo do ensino médio e nem é destinada a carga horária para os componentes curriculares da formação geral básica. Mas fica claro que há uma redução do ensino propedêutico para dar lugar ao ensino profissionalizante.

Nesta nova configuração, este nível de ensino em Alagoas passa a contar não mais com salas de aulas, mas com os ateliês pedagógicos. O *novo ensino médio* traz uma nova configuração ao processo de ensino-aprendizagem, que agora focado no saber-fazer, faz com que a formação dos estudantes se dê em espaços (ateliês) propícios ao desenvolvimento de habilidades práticas.

Através do exposto acima, constante na Seção I desta Tese de Doutorado vimos que o *novo ensino médio* modifica drasticamente o currículo, porque retira as fronteiras disciplinares, mistura as disciplinas e as apresentadas diluídas nas áreas

³³ Instituto Reúna.

do saber sob a forma de habilidades e competências e, além disso, institui um ensino paralelo (os itinerários formativos) que visam a profissionalização.

Apresentar as disciplinas diluídas em áreas do saber não é integrar, mas diluir as disciplinas em áreas do saber. Para integrar é necessário primeiro, o entendimento de que as fronteiras disciplinares são necessárias para o estabelecimento do diálogo propício para a integração.

Coube a esta seção I desta Tese, corresponder ao objetivo de mostrar os resultados do estudo realizado sobre o *novo ensino médio* no estado de Alagoas. E caberá à seção II desta Tese tematizar a relação entre currículo e integração disciplinar para enfim tratarmos do atendimento ao segundo e terceiro objetivo desta Tese, que são: apresentar as características da Filosofia que favorecem a interdisciplinaridade e investigar como a Filosofia é capaz de interagir com as demais disciplinas do currículo do *novo ensino médio* e suscitar a interdisciplinaridade.

Mas, para correspondermos a estes dois últimos objetivos e responder ao problema de pesquisa: que características da Filosofia a torna uma disciplina fulcral no contexto do *novo ensino médio*? Precisaremos primeiro preparar o terreno, falando antes de currículo e integração disciplinar.

SEÇÃO II

CURRÍCULO E INTEGRAÇÃO DISCIPLINAR

Na seção anterior apresentamos as caracterizações do *novo ensino médio* e mostramos o quanto que a nova legislação lança as bases para a diluição curricular, uma vez que desorienta o desenvolvimento da educação deste nível de ensino através do sistema curricular disciplinar. Ao invés de prezar pela manutenção das disciplinas preconiza que o ensino deve se dar por áreas do saber que levam em consideração uma *pseudo* integração entre os saberes e indica que o *novo ensino médio*, ao invés de ter como objetivo principal o desenvolvimento de conhecimentos através do ensino de conteúdos, tenha como principal objetivo, o desenvolvimento de habilidades e competências.

Ao longo desta seção, fundamentaremos melhor as ideias apresentadas acima e ampliaremos as noções teóricas que defendemos, que explicam nossa concepção de currículo, e do que chamamos de integração disciplinar. Mas, primeiro será necessário realizarmos uma defesa da importância das disciplinas, para, então, abordarmos sobre integração disciplinar e as metodologias que tornam viáveis esta integração. A partir daí, poderemos, por conseguinte, falar sobre o papel da Filosofia, pois o problema de pesquisa dessa Tese é esclarecer que características da Filosofia a torna uma disciplina fulcral no contexto do *novo ensino médio*? Defendemos, enquanto hipótese que a Filosofia enquanto uma disciplina no currículo do ensino médio é uma importante promotora da interdisciplinaridade pois ela é capaz de interagir com os demais conteúdos do currículo do *novo ensino médio* suscitando a integração dos saberes.

Desta forma, é necessário primeiro, que apresentemos o que compreendemos ser currículo, demarcando o campo conceitual e teórico pelo qual abordamos a temática do currículo.

No livro *Currículo, território em disputa (2011)*, Miguel Arroyo aborda ao longo de 374 páginas, como o currículo é uma temática central quando se discute a educação, bem como seus impactos na estrutura dos indivíduos e de uma sociedade. O currículo, diz ele: “é o núcleo central mais estruturante da função da escola. Por

causa disso é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado” (ARROYO, 2011, p. 13).

A concepção de currículo enquanto núcleo central é fulcral para o entendimento da importância da temática abordada por essa Tese. Tendo o currículo essa grande importância tanto na escola, quanto na sociedade ele é um “território em disputa”, porque traduz uma “configuração política do poder”.

É por isso que até aqui, os capítulos I e II desta Tese se ativeram a apontar as principais mudanças curriculares que acometem o *novo ensino médio* e, apresentou como está se dando na realidade, a implementação das mudanças curriculares preconizadas pela nova legislação. Para tanto, foi necessário fazer um recorte espaço/temporal e delimitar o universo da pesquisa à realidade de um estado federativo. E escolhemos apresentar como o estado de Alagoas está implementando o *novo ensino médio* e, demonstramos o que está exposto na legislação educacional estadual, elaboradas através das mudanças incitadas em nível nacional pela reformulação deste nível de ensino.

A partir das mudanças curriculares do *novo ensino médio* a função da escola é ressignificada. Vimos no capítulo II, onde apresentamos o novo Referencial Curricular do estado de Alagoas, que o foco do ensino médio é agora, a profissionalização dos estudantes. Isso se torna claro através da instauração dos itinerários formativos.

Mas, o currículo, como diz Arroyo, é um “território em disputa”. Devido a sua função estruturante, que dá a razão de ser da escola, bem como sinaliza a sua função social, ele sustenta a rotina escolar que compreende a ação de diversos atores sociais que compõem a comunidade escolar e o seu entorno. Por isso, uma legislação só conseguirá se tornar aplicável se os agentes envolvidos no processo educacional implementarem tais mudanças na prática. Assim, “os profissionais do conhecimento” são forçados a entrar na disputa (ARROYO, 2011, p. 14).

Não apenas o currículo está em disputa, mas o próprio conhecimento está em disputa. Que conteúdos e componentes curriculares são indispensáveis à formação? Que espaços e tempos devem ser ocupados por tais? São perguntas que devem ser feitas, a fim de que se repense e fundamente-se um projeto de educação.

O currículo é uma representação material da produção e apropriação do conhecimento. Sendo assim, é necessário se levar em consideração: a quem se destinam estes conhecimentos? E, se representam os direitos de aprendizagem dos

diversos coletivos sociais presentes nas escolas. Até que ponto o currículo escolar também é um espaço de reconhecimento dos saberes deixados à margem da história intelectual? Essas e outras questões demonstram que há uma tensão criativa exposta pelas diversas questões levantadas pela temática do currículo e que estas devem ser pautadas, a fim de que o currículo escolar, uma vez disputado, seja repensando quanto ao seu valor educativo.

Através da disputa do currículo podemos também resistir ao controle do trabalho docente e às tentativas de desvalorização do trabalho docente que questionam a nossa identidade.

Nossas identidades têm como referência, recortes do currículo. Somos licenciados para uma disciplina-recorte do currículo. Como mestres e educandos seremos avaliados, aprovados ou reprovados, receberemos bônus ou castigos por resultados no ensinar-aprender as competências previstas no currículo. A sorte dos alunos está igualmente atrelada aos currículos para seus êxitos ou fracassos e para seus percursos normais ou truncados. Mas também seu direito à educação recebe garantias no currículo.

Ronai Rocha no livro *Quando ninguém educa* (2017), apresenta a ideia de que o currículo escolar tem uma função reguladora das atividades escolares, pois regula, tanto as atividades docentes, quanto dos discentes e da estrutura administrativa da escola. Diz ele:

O currículo é um elemento essencial para que a tarefa de formação humana não seja apenas o resultado aleatório da soma de esforços individuais isolados de cada professor, um lance de dados. Podemos pensar no currículo como ideal regulador (ROCHA, 2017, p. 134).

Sendo assim, é através do currículo que definimos os direitos de aprendizagem dos estudantes e este currículo deve conservar a tradição epistemológica. Ou seja, a tradição que preconiza que os conhecimentos escolares são apresentados através de treze disciplinas. No entanto, a partir do *novo ensino médio*, vemos ruir a fundamentação que fornece a base para o currículo, que são as disciplinas escolares e vemos, na prática, ser instaurada uma diluição curricular, enquanto se prega no discurso do *novo ensino médio* que se está promovendo integração curricular, através do incentivo à interdisciplinaridade.

Mas, para haver a interdisciplinaridade é necessária a existência das disciplinas. Por isso, o capítulo a seguir é dedicado ao esclarecimento conceitual do que chamamos de disciplinas, bem como dos conceitos de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade e das relações entre esses conceitos, além de abordar acerca da aplicabilidade destas ideias.

3. A importância da disciplinaridade diante das habilidades e competências

As disciplinas são as bases pelas quais se desenvolvem as atividades escolares. São através das disciplinas organizadas sob a forma de um currículo, que os tempos e espaços das escolas são ocupados. De acordo com Chervel (1990) são as disciplinas que traduzem a função da escola. Diz ele:

A função da escola é instruir e criar disciplinas que são um vasto conjunto cultural, amplamente original que ela secretou ao longo de decênios ou séculos e que funciona como uma mediação post a serviço da juventude escolar em sua lenta progressão em direção à cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, p. 200).

Chervel, no livro *A história das disciplinas escolares*, partindo do método histórico do estudo que busca saber a história das disciplinas escolares, defende que as disciplinas são aquilo que se ensina nas escolas e que elas surgem lentamente “fruto de um diálogo secular entre os mestres e os alunos, elas constituem por assim dizer o código que duas gerações, lentamente, minuciosamente, elaboraram em conjunto para permitir a uma delas transmitir à outra uma cultura determinada” (CHERVEL, 1990, p. 222).

Para Chervel (1990), o que define a modalidade do conhecimento escolar são os conteúdos das disciplinas (p.203). É possível ver, conforme Chervel, a defesa da importância das disciplinas como transmissoras de conhecimentos e da cultura (p.222). E que, a presença das disciplinas nos currículos escolares goza de grande estabilidade. Chervel (1990) analisando, mais especificamente, a realidade francesa, afirma que “As diferentes matérias que estão atualmente em vigor no ensino secundário são, já se viu, correntemente designadas como “disciplinas” desde a Primeira Guerra Mundial, aproximadamente (p. 213).

Mas, o que vemos na nova legislação educacional do nível médio e que não há um basilarmento que apresentem as definições curriculares, embora, grandes expectativas se tinha que a BNCC conseguisse clarificar os novos caminhos da educação no nível de ensino médio. No entanto, ao invés de componentes curriculares e conteúdos, temos ao longo do texto da BNCC a descrição de competências e habilidades distribuídas por área do saber.

Vimos brevemente no capítulo II que o termo competência é tomado de empréstimo do discurso neoliberal que rege os negócios. Mas o que são competências?

Philippe Perrenoud é um teórico que discorre a respeito das competências e defende que o ensino deva se dar através do desenvolvimento de competências e habilidades. Diz ele: “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.). Para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (PERRENOUD, 1999, p. 30).

O termo competência é definido como sinônimo de inteligência ao atribuir à competência o caráter de faculdade mobilizadora de “recursos cognitivos”. E a competência tem um caráter operacional. É sempre um saber-fazer algo e está direcionada para fins específicos, que são as habilidades.

Se aceitarmos que competência é uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles, é preciso que alunos e professores se conscientizem das suas capacidades individuais que melhor podem servir o processo cíclico de Aprendizagem-Ensino-Aprendizagem (PERRENOUD, 1999, p. 7).

As competências e habilidades são sempre as competências e habilidades de um sujeito. Sendo assim estas são capacidades individuais. Esta lógica individualista que desconsidera que os indivíduos são produtos do meio e que dialeticamente também podem causar a transformação do corpo coletivo é preconizada por um discurso de uma educação pautada nos ditames do mercado.

O modelo das competências, quando deslocado para o universo pedagógico, pode ser representado por um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo, em detrimento das ações coletivas, subordinando aos mecanismos do mercado (PROENÇA-LOPES; ZAREMBA, 2013, p. 300).

Na lógica de uma educação no contexto do neoliberalismo o individual se sobrepõe ao coletivo e a educação está centrada no indivíduo. A BNCC reflete este ideário de uma educação neoliberal não através da exposição de argumentos nem teorias, mas sim através da prática, quando preconiza que a educação do nível médio

deve se desenvolver por meio do estímulo das habilidades e competências divididas e esquematizadas por áreas do saber.

Ao longo do texto da BNCC não encontramos uma fundamentação teórica que pretenda esclarecer alguns conceitos necessários, para que o sentido da educação proposta seja enunciado com clareza e possamos identificar melhor a fundamentação ideológica destes documentos.

Na BNCC, apenas são apresentados o que chamam de direitos e objetivos de aprendizagens, divididos em quatro áreas: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. No total, são apresentadas 21 competências e 183 habilidades que os estudantes devem desenvolver. Mas, o que são habilidades e competências? Estes esclarecimentos conceituais não aparecem, nem ao menos cuidam de fundamentar epistemologicamente o que chamam de competências e habilidades.

Essas competências e habilidades são distribuídas pelas áreas, de forma bastante desigual, e demonstram que existem áreas com didática mais consolidadas pela tradição, enquanto existem outras que carecem de mais pesquisa para consolidar seu campo didático. Desta forma, a área de linguagens (língua portuguesa, língua estrangeira, artes e educação física) apresenta 81 habilidades para serem desenvolvidas pelos estudantes, enquanto a área de ciências da natureza (química, física e biologia) apresenta apenas, 26 habilidades. A área da matemática, composta apenas por matemática, apresenta 43 habilidades. E a área de ciências humanas (história, geografia, filosofia e sociologia), apresenta 32 habilidades. Mas, por que tamanha discrepância e desigualdade na definição das habilidades a serem desenvolvidas por cada área? Algumas áreas seriam mais relevantes do que outras? Em momento algum da BNCC há qualquer esclarecimento a respeito desta desigualdade de apresentação do conteúdo de cada área.

De acordo com Rocha (2017),

É desigual, pois as comunidades de especialistas de cada disciplina estão em níveis muito diferentes de elaboração conceitual, uns apenas começando, outros com décadas de estrada. É descombinada porque não há um quadro de referência teórico mais amplo, nem minimamente partilhado que pudesse gerar um efeito mínimo de atualização dos esforços das comunidades de especialistas (ROCHA, 2017, p. 145).

A desigualdade de apresentação da distribuição das habilidades e competências por área é visível quando observamos a distinção da linguagem empregada para descrever as habilidades e competências de cada área e a utilização de distintos termos para significar ideias semelhantes. Assim, para apresentar a divisão das habilidades e competências, a área de Linguagens decide chamar a divisão de *campos de atuação* (social, artístico, pesquisa, jornalístico e atuação pública). Já a área de matemática chamada a divisão de *unidades* (números e álgebra, geometria e medidas e estatística). As ciências humanas estão divididas em *categorias* (tempo e espaço, território e fronteira, indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética e política e trabalho). Por fim, a área de ciências da natureza está dividida em *temáticas* (matéria e energia, vida e evolução e terra e universo).

O conteúdo da BNCC traduz que não há um diálogo entre as áreas do saber. Ela parece ter sido escrita por grupos de especialistas, isoladamente, sem ter uma discussão sobre integração ou o estabelecimento de acordos conceituais entre os grupos das diferentes áreas do saber. O livro *A BNCC na contramão do PNE*, denuncia que não houve uma discussão aprofundada para a consolidação da versão final do documento, pois se deu prioridade à celeridade do processo (AGUIAR; DOURADO, 2018). As autoras denunciam também “que houve uma construção linear, vertical e centralizadora” da versão final e que a BNCC foi elaborada de forma autônoma pelo comitê gestor, pois foi este que definiu quais contribuições da apreciação pública seriam atendidas (*Idem*, p. 16).

Esta falta de discussão aprofundada sobre teoria curricular e epistemologia, para se construir este importante documento é evidenciada por um vazio conceitual que empobrece a proposta de educação exposta na BNCC, pois não é demonstrado ao longo do texto, qual a ideia de educação que orienta a construção das habilidades e competência apresentadas. Embora a BNCC fale, basicamente, de competências e habilidades, não é dedicada nenhuma página para explicar e fundamentar o conceito de competências, nem de habilidades. Em apenas um parágrafo das 600 páginas do documento, encontramos uma tentativa de conceituação do termo competências: Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania” (BRASIL, 2018a, p. 8). Nota-se aqui que

competência também é definida enquanto uma habilidade. Mas, o que são habilidades? Não encontramos definições esclarecedoras ao longo do texto da BNCC.

A ideia de competências exposta na BNCC, expressa o nível de performance – desempenho esperado dos estudantes ao demonstrarem serem capazes de executar determinadas ações. Por isso, as competências são sempre apresentadas com verbos no infinitivo, como por exemplo: investigar, apreciar, propor etc. Mas, desta forma, a educação tem o seu valor formativo menosprezado, uma vez que o papel da escola não é mais proporcionar conhecimentos, mas apenas suscitar o despertar das habilidades e competências. O foco está no comportamento, não no conhecimento e, por conta disto, não há uma ocupação com a necessidade de conteúdos e conhecimentos, nem mesmo há uma ocupação em citar os componentes curriculares que deverão compor o currículo.

Macedo (2016), citando Lyotard (1998) afirma que a educação separada de seu valor formativo, torna-se operacional e passa a ser legitimada por sua capacidade de otimizar performances (p. 57). Essa tendência pelo *conhecimento para fazer algo* é fruto do gerencialismo neoliberal que pretende fornecer “ao sistema jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições” (LABAREE, 1998, p. 89).

Esta perspectiva comportamentalista da educação é diferente da concepção que defendemos como a mais adequada, que é a perspectiva sociocultural. Nesta, leva-se em consideração aspectos como o contexto político, econômico, social e cultural no qual os estudantes estão inseridos. Tanto a aprendizagem quanto o ensino são concebidos a partir do processo sócio-histórico, tendo a cultura como mediadora. O modelo de educação pautado no paradigma sociocultural preconiza a problematização da realidade a fim de que esta seja criticada com vistas à transformação.

Já a educação pautada no modelo comportamentalista, preconizada como modelo para a reforma educacional brasileira traz para a educação a noção de pragmaticidade da educação. Assim, a função da educação preconizada pelo *novo ensino médio* considera como prioridade deste nível de ensino o desenvolvimento de habilidades e competências para um saber fazer algo, em detrimento do ensino de conteúdos disciplinares.

Oferecemos, como exemplo do esvaziamento dos direitos de aprendizado de conteúdos disciplinares, o que está disposto na BNCC, na área de ciências da natureza. Esta área representa o empobrecimento do valor educativo mais piedoso entre todas as áreas. Toda área, que deveria compreender os conhecimentos de Química, Física e Biologia é apresentada dividida em três temáticas: matéria e energia; vida e evolução e terra e universo. A partir destas três temáticas são apresentadas as três competências definidas para a área. A competência número um, insere a temática matéria e energia. Mas as temáticas, vida e evolução e terra e universo se fundem em uma única competência: “Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da vida, da terra e do cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis” (BRASIL, 2018a, p. 553). E, a terceira e última competência é: investigar situações problemas, utilizando procedimentos e linguagens das ciências da natureza e propor soluções por meio de tecnologias. Nestas três competências impostas para a área de ciências da natureza bem como nas 26 habilidades, os conhecimentos de Biologia, e mais ainda, os conhecimentos e conteúdos disciplinares cabíveis à Física e à Química estão praticamente invisíveis, como: ligações químicas, números quânticos movimento, força e muitos outros assuntos importantes para a formação dos jovens.

Desta forma, vemos que a BNCC não promove o desenvolvimento de uma prática pedagógica que preze pelo desenvolvimento de uma educação pautada no ensino de conhecimentos e conteúdos disciplinares.

O extravio curricular, que derruba os alicerces da educação em nossa país é exposto também em documentos como as DCNEM. Na conceituação de currículo constante no capítulo I, que fala sobre a organização curricular, tem-se: “o currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade [...]” (art. 7). Vemos que o conceito chave que dá sentido à ação educativa é conhecimento. Mas, a ideia de conhecimento é sempre provida da ideia de conteúdo. Afinal, conhecimento é sempre o conhecimento de algo. No entanto, a materialidade desses conhecimentos não aparece enquanto conteúdo, pois fala-se apenas de habilidades e competências.

A partir do *novo ensino médio* as treze disciplinas tradicionais que compõem o atual ensino médio não precisam ser mantidas. O artigo 11, das DCNEM, especifica

que a formação geral básica, na verdade, não tem nada de geral, nem básica: “a formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na BNCC”. Logo em seguida, afirma que essa formação geral básica deverá ser organizada por áreas de conhecimentos, citando assim, nos incisos, as quatro áreas do saber. O disposto no artigo 11, das DCNEM, deixa bem claro que: “o currículo por área de conhecimento deve ser organizado e planejado dentro das áreas de forma interdisciplinar e transdisciplinar”. Fica claro, assim, que mesmo a parte do currículo chamada de formação geral básica será vulnerável e adaptável, pois também estará dividida por áreas e será organizado de forma interdisciplinar e transdisciplinar.

Vimos então, conforme o exposto acima, que o abaulamento dos alicerces educativos do ensino médio é constatado no conteúdo da Lei 13.415/17, na BNCC e nos DCNEM, uma vez que eles não preconizam a manutenção de um currículo disciplinar composto por componentes distintos e que façam parte de uma matriz de conhecimentos básicos para todo o território nacional. O que vimos através destes documentos que legislam sobre *o novo ensino médio* é o esvaziamento do sentido da educação e da escola ao se desconsiderar a importância das disciplinas.

3.1 A importância das fronteiras disciplinares

O *novo ensino médio* proporciona o empobrecimento dos conhecimentos disciplinares, ao desconsiderar as especificidades de cada componente curricular. Mas, defendemos que as disciplinas devem ser as bases do conhecimento epistemológico e ponto de referência para qualquer proposta de arranjo curricular que se queira implementar, seja ela por meio de problemas, projetos ou por disciplinas.

As disciplinas escolares materializam o esforço de apresentação e entrega daquilo que há de valioso no que se refere a habilidades, conhecimentos e familiaridades sobre o mundo material, formal e espiritual. Como podemos fazer essa entrega? Não existe um modo canônico para a transmissão do legado de realizações à nova geração. A forma predominante consiste na apresentação dos conteúdos específicos de cada uma das disciplinas alocadas no currículo (ROCHA, 2017, p. 97).

De acordo com Rocha (2017), qualquer discussão sobre o currículo deve levar em conta uma discussão sobre epistemologia, conversando longamente sobre a natureza dos conhecimentos. É necessário discutir sobre o papel dessas disciplinas no crescimento e na formação humana, para daí definir, através de um critério epistemológico, a hierarquia de ocupação dos tempos e espaços dentro de um currículo.

Rocha (2017) defende que para se falar de currículo, precisamos falar primeiro de epistemologia, para entendermos sobre as fontes dos conhecimentos, bem como, sobre as variedades dos conhecimentos e dos seus objetos. O autor assevera que os conhecimentos têm um valor universal e objetivo e que não deve ser atribuída a estes, características puramente circunstanciais. Assim, o papel da escola é preservar os conhecimentos por meio do currículo que é um sistema de mensagem organizado sob a forma de disciplinas que estão ligadas à natureza específica de cada campo do conhecimento.

Michael Young em relatos de uma entrevista publicados no artigo de Galian e Louzano (2014) em sua passagem pela Universidade de São Paulo, participando como palestrante do *II Seminário FEUSP sobre Currículo – Escola e Sociedade do Conhecimento*, “expôs sua perspectiva atual sobre o debate teórico em torno do currículo, afirmando a falta de uma sólida teoria do conhecimento que oriente as discussões acerca das escolhas curriculares” (p.1109). Para Young (2014) educação e conhecimento são inseparáveis. Segundo as autoras do artigo citado, a preocupação de Young,

passa a ser a de firmar uma posição contrária à defesa de um currículo por resultados, instrumental e imediatista, ressaltando a necessidade de garantir acesso ao conhecimento, em especial para crianças e jovens dos grupos sociais desfavorecidos; defende que a escola não se afaste de sua tarefa específica, disponibilizando o conhecimento especializado, que não se acessa na vida cotidiana e que pode oferecer generalizações e base para se fazer julgamentos, fornecendo parâmetros de compreensão de mundo (GALIAN; LOUZANO, 2014, p.1112).

Cada disciplina é um processo de atenção à realidade e exige métodos próprios. Com a disciplinaridade é possível se garantir o acesso aos conhecimentos especializados abordados por cada disciplina, pois segundo Young estas é a tarefa da escola. Com a preservação da tradição de um currículo disciplinar que garanta a

permanência das diversas disciplinas, os estudantes têm oportunidade de contato com variados tipos de saberes e com isso podem ampliar seus conhecimentos.

Young defende que as fronteiras entre as disciplinas são importantes e as disciplinas conferem identidade à escola e aos estudantes. Na defesa de um conhecimento poderoso como sendo papel da escola, o autor acentua na entrevista que:

o conhecimento poderoso é o conhecimento especializado oriundo dos campos do conhecimento – ou das disciplinas, como as chamamos na escola. Ambos – os campos do conhecimento e as disciplinas – têm limites em torno deles, mas os limites não são estáticos, apenas proveem uma certa estabilidade. Não são, como afirmou Pierre Bourdieu em um de seus primeiros artigos, limites arbitrários. Não significa isso. Os limites não são arbitrários. Nós organizamos o conhecimento para separar química e física, por exemplo, ou história e geografia, porque descobrimos que podemos entender mais os fenômenos quando estabelecemos esses limites (YOUNG *apud* GALIAN; LOUZANO, 2014, p.1118).

Mas, a nova legislação educacional brasileira, rompe com a tradição disciplinar e justifica, para tanto, que é preciso “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (BRASIL, 2018a, p. 471). No entanto, para se pensar sobre as formas de integração entre as disciplinas, tem-se antes, que pensar nos conteúdos disciplinares, pois sabemos que para haver interdisciplinar e transdisciplinar é necessário haver a disciplinaridade.

Terry Shinn (2020), no texto: *Regimes de produção e difusão de ciência: rumo a uma organização transversal do conhecimento*, defende a importância da existência das fronteiras, mesmo em um regime transversal e interdisciplinar do conhecimento. De acordo com ele, o regime disciplinar tornou-se totalmente estabelecido durante o século XIX e continua a expandir-se no século XXI (p.15).

Apesar da existência de muita retórica acerca da morte das disciplinas e sua substituição pela interdisciplinaridade (cf. Gibbons et al., 1994; Nowotny et al., 2001) e, freqüentemente, de muito discurso sobre política científica e programação a favor da interdisciplinaridade, a substância e a estabilidade das disciplinas não parecem estar em perigo. (...) Percebe-se aqui que a disciplinaridade parece ir na

contramão das demandas mercadológicas. E não favorece a praticidade inerente às demandas econômicas. Ao regime disciplinar não cabe soluções práticas. Assim, a função capital do regime disciplinar não é a resolução de problemas práticos (SHINN, 2020, p. 15).

A natureza do conhecimento é pluralista e um regime de conhecimentos transversal e interdisciplinar deve considerar a importância das fronteiras entre os conhecimentos e é o reconhecimento dessas fronteiras que possibilita a travessia destas fronteiras. O binômio diferenciação/integração são constituintes da ideia de transversalidade e interdisciplinaridade, pois o interdisciplinar e transversal são possíveis graças à existência da diferenciação entre as disciplinas.

Jeanne Marie Gagnebin (2005), no artigo *Uma filosofia do cogito ferido: Paul Ricoeur* discorre a respeito do livro *Nas fronteiras da filosofia* de Paul Ricoeur e diz que “Precisamos substituir o paradigma que nos obriga a conhecer por disjunção e redução pelo paradigma que nos permite conhecer por distinção e conjunção” (p.4). As fronteiras são importantes enquanto tornam os campos do conhecimento distintos, mas a conjunção entre esses campos não só é possível, como necessária no contexto de uma educação que vise o desenvolvimento integral do ser humano. A ideia trazida por Ricoeur dos conceitos de distinção/conjunção são similares às ideias de Shinn traduzidas pelo binômio diferenciação/integração. Assim, para integrar é necessário diferenciar. Ou, dito de outra forma, para haver interdisciplinaridade precisam existir as disciplinas.

E, uma vez que cada disciplina atua em seu domínio diferenciado e específico, podemos pensar a ideia de integrar os saberes através da metodologia interdisciplinar, por exemplo.

O desprezo à disciplinaridade evidenciado na configuração do *novo ensino médio* brasileiro pode ser entendida a partir do contexto socioeconômico, pelo fato de que, as disciplinas, por darem ênfase no *conhecimento em si* e não no *conhecimento para fazer algo*, não atende as demandas mercadológicas preconizadas pelo gerencialismo neoliberal que espera a preparação de jovens aptos para o mercado de trabalho, em detrimento da educação de jovens numa visão integral.

Isso não significa que não defendamos modelos de organização curricular que promovam um melhor diálogo entre as disciplinas, mas que a natureza das fronteiras disciplinares deve ser respeitada. “As fronteiras claramente persistem, mas estão aqui

presentes ótimas condições para a travessia de fronteiras e para a transversalidade” (SHINN, 2020 p. 19). Ou, citando Young,

Não vejo problema algum com o currículo interdisciplinar, desde que, antes, os alunos já tenham tido acesso às disciplinas que compõem o currículo interdisciplinar. Caso contrário, eles não saberão onde estão, ficarão confusos. As disciplinas são a base sobre a qual transmitimos conhecimento para as próximas gerações. Portanto, as disciplinas escolares são sempre contextualizadas a partir dos campos do conhecimento (YOUNG *apud* GALIAN; LOUZANO, 2014, p.1118).

Mas, na proposta da reforma do ensino médio brasileiro, o que se vê é um desrespeito à natureza das fronteiras disciplinares e um esvaziamento dos conhecimentos e dos objetivos educacionais. Para construir um currículo rico que consiga traduzir a variedade dos conhecimentos e suas relações é necessário a consideração da epistemologia das fronteiras disciplinares.

A partir da nova legislação do ensino médio é possível notar uma crise na educação brasileira, expressa pela desconsideração da tradição epistemológica seguida há anos, que especifica que os estudantes do ensino médio devam cursar as treze disciplinas que constavam nos currículos, até esta reforma entrar em vigor.

Suprimindo assim, a tradição epistemológica que era pautada na estruturação do currículo por componentes curriculares, o trabalho das professoras e professores carece de sentido e o papel da escola é sublimado, diante da inespecificidade das suas ações educativas. De acordo com Arendt, para conter a crise educacional é necessária uma atitude de conservação.

Diz Arendt:

penso que o conservadorismo, tomado enquanto conservação, faz parte da essência mesma da actividade educativa cuja tarefa é sempre acarinhar e proteger alguma coisa [...]. A própria responsabilidade alargada pelo mundo que a educação assume implica, como é óbvio, uma atitude conservadora (p. 46-47) [...]. Hoje é extremamente difícil garantir esse mínimo de conservação e de atitude de conservação sem a qual a educação não é simplesmente possível (ARENDR, 2011, 49-50).

Embora ouçamos falar muito mal da dimensão conservadora da educação e da sua condição de transmissora de conhecimentos, sem a conservação daquilo que é

valioso na história do conhecimento humano acumulado, não é possível haver uma educação de qualidade e as disciplinas escolares reúnem a seleção dos conteúdos valorosos para serem conservados. Uma vez que somos responsáveis pelo mundo, devemos proteger o que construímos ao longo da nossa história e garantir que o legado do conhecimento seja transmitido para as novas gerações. Por isso, precisamos de atitudes conservadoras para que o papel da escola e da educação não sejam rebaixados.

A escola, assim rebaixada, deixou de ser escola. Os conteúdos e as disciplinas foram aos poucos relegados ao sol da boa vontade do professor. As leis, por sua vez, adotaram, grandiloquentes, outra linguagem, e começaram a falar em atividades, áreas do conhecimento, temas transversais e interdisciplinaridade. A perda de objeto foi compensada pelo discurso (ROCHA, 2017, p. 116).

Esta citação acima trata de uma realidade que está próxima a acontecer, se os ditames da nova legislação educacional brasileira entrarem em vigor nas escolas no Brasil, pois de acordo com o que está exposto na legislação, não apenas a educação dos jovens brasileiros será afetada por esta nova legislação, mas a formação profissional docente também será profundamente empobrecida, junto com o empobrecimento da função da escola.

O discurso grandiloquente adotado por quem justifica a necessidade deste *novo ensino médio*, da forma que ele é apresentado na legislação, diluindo as disciplinas escolares nas áreas do saber e dizendo isso se chamar interdisciplinaridade e integração curricular, não se sustenta quando analisamos mais de perto o discurso à luz dos conceitos de interdisciplinaridade e de outras metodologias de integração disciplinar.

Por isso, apresentamos no capítulo que segue, as demarcações teóricas necessárias para ampliarmos o entendimento a respeito da temática de integração disciplinar e poder situar a Filosofia neste contexto educativo.

4. Disciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade: demarcações teóricas

A ideia de integração entre os conhecimentos perpassa todo o conteúdo desta Tese, desde o título até a conclusão, onde apresentaremos a resposta ao problema de pesquisa proposto. Mas, a integração é apenas uma ideia desprovida de realidade, se não se apresentar as metodologias que torna possível a integração entre os conhecimentos.

Por isso, discutiremos brevemente as metodologias de integração, a fim de situarmos a distinção entre integração e *pseudo* integração, demonstrando que o *novo ensino médio* não promove uma integração entre os saberes, mas ao contrário, promove uma diluição curricular (como já foi dito nas páginas 33, 80 e outras).

Assim, falaremos sobre as metodologias de integração curricular: interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, sem deixar de falar mais a respeito da disciplinaridade.

O *novo ensino médio* tem como carro-chefe da reforma educacional, a ideia de integração curricular. Segundo o que está exposto na BNCC,

as áreas do conhecimento têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender e transformar uma realidade complexa [...] Tal organização, portanto, deve contribuir para a integração dos conhecimentos, entendida como condição para a atribuição de sentidos aos conceitos e conteúdos estudados nas escolas (BRASIL, 2018a, p. 469).

Mesmo concedendo à ideia de integração o papel de doadora de sentido ao *novo ensino médio*, não esclarecem, ao longo de toda a legislação que trata a respeito da implementação do *novo ensino médio*, as metodologias de implementação desta integração.

Apenas dividir o currículo do ensino médio em áreas do saber e diluir as disciplinas em competências e habilidades comuns por cada área do ensino é realizar integração. Isso é dito pois, em nenhum momento da BNCC se tem o cuidado de se caracterizar as metodologias de integração.

Ronai Rocha (2018), ao apresentar sua análise sobre os textos da legislação educacional vigente para o ensino médio no Brasil, faz uma crítica ao modo vago com que as caracterizações de interdisciplinaridades e de disciplinas são feitas nesses documentos e diz que: “nesta epistemologia curricular, a disciplina é sempre um “meramente” a ser superado” (p. 99). Ele continua, afirmando que a LDB de 1996, nem cita o termo interdisciplinaridade, mas hoje, “o tema faz parte de todos os projetos sobre o ensino básico e é a expressão máxima da nossa modernidade curricular” (p. 100). De forma irônica, ele denuncia a penúria da nossa “teoria curricular”, e assevera que “interdisciplinaridade não é aglutinação das disciplinas em áreas do conhecimento”, e que, ao tratar interdisciplinaridade como aglutinação de “disciplinas” em áreas do saber, sem ao menos fundamentar conceitualmente o que chamam de interdisciplinaridade ou integração disciplinar, isso expressa o drama curricular que enfrentamos com as indefinições teóricas que fundamentam a documentação legal que legisla sobre o *novo ensino médio*.

Na legislação do *novo ensino médio* o termo interdisciplinaridade não aparece nenhuma vez, em todo o texto da BNCC. Muito menos aparece os termos multidisciplinaridade ou transdisciplinaridade. Apenas aparece uma vez, em todo o texto da BNCC, o termo interdisciplinar falando das decisões que precisam ser tomadas pela comunidade escolar, a fim de que se materialize as aprendizagens, da seguinte forma:

decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2018a, p.16).

Mas, embora se afirme o exposto acima, nada mais se fala a respeito desta interdisciplinaridade: como se daria; Quais são os pressupostos? O que é mesmo interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade?

Jayme Paviani em: *Interdisciplinaridade, conceitos e distinções* realiza uma importante demarcação conceitual das ideias de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, intradisciplinaridade e transdisciplinaridade. Mas, de acordo com ele:

Esses prefixos têm pouca validade quando não se submetem à crítica da concepção tradicional de disciplina, pois em cada situação apontada por eles sempre há algo comum a todos, a existência da disciplina. Assim, a questão central reside na disciplina e nas múltiplas relações e dimensões que ela pode assumir. Portanto, adjetivar um programa de ensino, um projeto de pesquisa ou qualquer ação pedagógica ou científica de multi, de inter, de intra e de transdisciplinar pode ser puro nominalismo, um simples atribuir novo nome para um conceito antigo (PAVIANI, 2008, p. 21).

Mesmo reconhecendo que estes termos, sem colocar as metodologias em ação não passam de nominalismos vazios, é importante demarcar conceitualmente as distinções entre eles.

Hilton Japiassu no livro *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, realiza esclarecimentos a respeito destas terminologias: interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, baseando-se no trabalho de E. Jantsch, sobre os graus de cooperação entre as disciplinas.

O multidisciplinar se caracteriza pela simples justaposição de disciplinas, que utilizam informações emprestadas, sem haver troca mútua entre elas e sem haver acordos metodológicos (JAPIASSU, 1976, p.73).

O transdisciplinar é apresentado por Japiassu, através da concepção de Piaget, que entende a transdisciplinaridade enquanto “uma etapa superior, que não se contentaria em atingir interações ou reciprocidade entre pesquisas especializadas, mas que situaria essas ligações no interior de um sistema total, sem fronteiras estabelecidas entre as disciplinas” (PIAGET, apud JAPIASSU, 1976, p.76). Mas, de acordo com Japiassu, o próprio Piaget acredita que a transdisciplinaridade se trata apenas de um sonho (*Idem*, p. 76).

Para Japiassu, tanto o multidisciplinar quanto o pluridisciplinar realizam apenas um agrupamento de disciplinas, sem estabelecer entre si relações recíprocas de trocas (JAPIASSU, 1976, p.73). Apenas a interdisciplinaridade consegue realizar essa troca de conhecimentos que proporciona integração.

Por isso daremos mais enfoque a esta metodologia de integração entre os saberes, pois o nosso tema de estudo se situa neste âmbito: apresentar a Filosofia como conteúdo integrador frente à diluição imposta pelo *novo ensino médio*. E a interdisciplinaridade é a principal metodologia de integração entre os saberes.

De acordo com Japiassu (1976), “a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real entre as

disciplinas, tendo como horizonte o campo unitário do conhecimento (*Idem*, p. 74). Assim, a característica principal da interdisciplinaridade consiste no fato de que ela “incorpora os resultados de várias disciplinas tomando-lhes de empréstimo esquemas conceituais de análise a fim de fazê-los integrar, depois de havê-los comparado e julgado” (JAPIASSU, 1976, p.32).

Ainda de acordo com Japiassu na obra citada, a ideia de integração entre os saberes através da defesa da unidade do saber é uma exigência já sentida desde Descartes. Japiassu (1976), citando Descartes na obra *Regulae I*, afirma que: “Todas as ciências nada mais são que a sabedoria humana, permanecendo sempre uma e a mesma, por mais diferentes que sejam os objetos aos quais se aplica” (p. 183).

Quando Descartes afirma que a sabedoria humana é sempre uma, deixa claro que o conhecimento humano supõe integração, uma vez que o conhecimento é sempre o conhecimento do humano, que é um: “A ciência é uma pelo sujeito que a concebe” (JAPIASSU, 1976, p.186). Além disso, a própria natureza científica supõe unidade, pois todas as ciências se utilizam do método científico. Desta forma, há uma unidade lógica entre as ciências que sinaliza que compartilhamos das mesmas aspirações: o conhecimento.

A exigência da unidade faz parte da própria natureza do nosso conhecimento, pois ele é sintético e global, antes de ser analítico e particularizado. Por isso, sempre buscamos o contexto e o meio pelo qual as coisas em particular fazem sentido. Assim, embora as ciências delimitem seus objetos e campos de estudos para ampliar sua compreensão devemos reconhecer que cada disciplina, em particular, apenas oferece um caráter parcial da realidade humana. Sendo assim,

Uma disciplina qualquer, cujo estatuto permanece fixo uma vez por todas, mesmo que pretenda interessar-se pelo homem, jamais poderá encontrá-lo, sempre fornecendo dele um conhecimento parcial e truncado, já que aborda os fatos humanos sob o ângulo de um determinismo particular, extremamente restritivo (JAPIASSU, 1976, p.62).

É por conta do fato de que a disciplinaridade sempre existe no contexto da parcialidade que existe a necessidade do interdisciplinar para retomar a unidade do real. A interdisciplinaridade é um programa que considera o conhecimento do homem em sua totalidade, na ambição de se chegar a um conhecimento do humano

integrado, através de uma perspectiva de convergência dos nossos conhecimentos parcelares – trabalhados por disciplinas.

A integração disciplinar é uma tarefa que se opera através da cooperação das disciplinas, sob dois estágios fundamentais: o dos conceitos e o dos métodos, tendo em vista a reconstrução da unidade do saber ou do objeto de conhecimento, que é esfacelado pela disciplinaridade.

Mas, como é possível essa unidade que a metodologia interdisciplinar intenta provocar a reconstrução? Japiassu diz ser necessário uma “metodologia concertada” para que esta unidade do objeto do conhecimento seja trabalhada. Ele assevera que para que haja interdisciplinaridade é necessário encontrar ou descobrir o denominador comum entre as disciplinas.

Encontrar um denominador comum é olhar o objeto do conhecimento, mesmo que sob várias perspectivas diferentes, mas com uma atitude crítica e reflexiva que leve à descoberta de pontos de contatos através de uma linguagem comum. Por isto que os estágio fundamental para interdisciplinaridade é unificar os conceitos e os métodos.

Ora, isso só se torna possível graças a um confronto dialético das disciplinas, no interior de uma pesquisa “concertada”. Contudo, cremos ser absolutamente falso postular que a interdisciplinaridade possa resultar da simples reunião, adição ou coleção de várias especialidades, ou da simples tomada de posição teórica de especialistas que só se encontram reunidos em ações que não tem muito a ver com os interesses da pesquisa (JAPIASSU, 1976, p. 43).

Desta forma, Japiassu indica que para haver a interdisciplinaridade é necessário haver uma tarefa compartilhada sob a forma de pesquisa. Uma tarefa concreta sob a forma de um programa interdisciplinar que tem uma metodologia: a metodologia interdisciplinar.

A metodologia interdisciplinar é um movimento que suscita o espírito de pesquisa através da prática coletiva. A prática interdisciplinar exige diálogo aberto a receber do outro o que não se tem, considerando a incompletude dos conhecimentos apresentados através da parcialidade das disciplinas. Ela exige também a reciprocidade entre as disciplinas que se combinam entre si mas sem perder suas fronteiras.

Assim, a interdisciplinaridade não é uma simples adição ou mistura, mas é a combinação de disciplinas que correspondem a novos campos de problemas, que exigem a convergência de várias disciplinas e assim se persiga a completude das partes através de um todo.

Mas, como funciona de fato a interdisciplinaridade? Como unificar os conceitos e os métodos das disciplinas?

O método interdisciplinar sugere a criação de uma nova forma de ser e fazer a educação, que não tem uma fórmula para se dar, mas que se dará à medida que for construída na prática das escolas. Pois a interdisciplinaridade depende da “imaginação criadora e combinatória em condições de manejar conceitos e métodos diversos e de colocá-los em presença uns dos outros, dando origem a combinações imprevistas” (JAPIASSU, 1976, p. 82).

No entanto, mesmo não existindo uma fórmula, existem passos a serem seguidos que caracterizam a prática interdisciplinar.

De acordo com Japiassu (1976), o primeiro passo é a constituição de uma equipe de trabalho. O trabalho interdisciplinar é um trabalho em equipe e de equipe. É, enquanto grupo de trabalho interdisciplinar que os componentes deste, podem refletir sobre os conceitos de suas disciplinas e fazer uma crítica quanto as suas limitações e o quanto é possível se integrar com os demais saberes a fim de ampliar os sentidos das coisas.

Em um projeto interdisciplinar os pesquisadores se estabelecerão na esfera da reflexividade para extrair o sentido das intervenções dos cientistas sobre o real e na busca de um objeto comum desempenharão o papel de instância crítica para revelar o sentido e a justificação do conhecimento compartilhado (*Idem*, p. 204).

Para tanto é necessário um diálogo em equipe. Isso significa falar e compreender a mesma linguagem. Este é o segundo passo para a efetivação de um trabalho interdisciplinar. Não é necessário ter os mesmos conceitos para dialogar, mas que cada representante de cada disciplina consiga se fazer entendido e entender os demais a partir da unificação dos termos e assim fazerem os acordos de cooperação que forem necessários para trabalhar a partir do conhecimento integrado.

o verdadeiro espírito interdisciplinar consiste nessa atitude de vigilância epistemológica capaz de levar cada especialista a abrir-se às outras especialidades diferentes da sua, a estar atento a tudo o que nas outras disciplinas possa trazer um enriquecimento ao seu domínio

de investigação e a tudo o que, em sua especialidade, poderá desembocar em novos problemas e, por conseguinte, em outras disciplinas. O espírito interdisciplinar não exige que sejamos competentes em vários campos do saber, mas que nos interessemos, de fato, pelo que fazem nossos vizinhos em outras disciplinas (JAPIASSU, 1976, p.138).

A interdisciplinaridade que tem como foco a integração entre os saberes suscita este espírito curioso e colaborativo entre os pesquisadores que compartilham entre si um problema de pesquisa.

Assim, o terceiro passo para que o empreendimento interdisciplinar seja desenvolvido é o estabelecimento de uma problemática de pesquisa. A interdisciplinaridade existe enquanto projeto, e é um empreendimento orientado sob a luz de um problema de pesquisa. Este problema carrega em si um objeto (definido pela equipe de trabalho) e a tarefa interdisciplinar será considerar este objeto sob as diversas perspectivas disciplinares envolvidas no empreendimento disciplinar, ressitua-o num sistema de conjunto.

Após a definição do problema faz jus estabelecer a função e cada disciplina no trabalho coletivo. Esse ponto é a chave do trabalho interdisciplinar: um trabalho cooperativo e solidário em que nenhuma disciplina ou saber é destacável sobre os demais, mas onde cada um reserva em si uma importância equânime.

O último passo do empreendimento interdisciplinar é compartilhar os resultados do trabalho em equipe. É necessário se obter metas a fim de poder comparar, ao final da aplicação do projeto, os resultados obtidos.

No entanto é necessário reconhecer as dificuldades diversas para se aventurar num empreendimento disciplinar. Tendemos a repetir velhos padrões ao invés de investir em novidades trabalhosas que muito exigem de nós. Japiassu assevera que: “É preciso que cada um esteja impregnado de um espírito epistemológico suficientemente amplo para que possa observar as relações de sua disciplina com as demais, sem negligenciar o terreno da sua especialidade” (JAPIASSU, 1976, p. 53).

Para implementação da metodologia disciplinar é necessário mexer com as estruturas tradicionais da escola, pois a interdisciplinaridade exige mudanças na rotina da escola e nos hábitos docentes. Segundo Japiassu,

Em síntese poderíamos dizer que a metodologia interdisciplinar postula uma reformulação generalizada das estruturas de ensino das disciplinas científicas, na medida em que coloca em questão não

somente a pedagogia de cada disciplina, mas também o papel do ensino pré-universitário, bem como do emprego que se faz dos conhecimentos psicopedagógicos adquiridos. Ademais, põe em jogo o fracionamento das disciplinas ainda vigente nas universidades, para postular uma pedagogia que privilegie as interconexões disciplinares (JAPIASSU, 1976, p. 34).

Perceba-se que Hilton Japiassu ao defender a metodologia interdisciplinar, coloca em evidência a importância do ensino disciplinar, uma vez que o foco da interdisciplinaridade é colocar as disciplinas em interconexões e não as excluir ou diluí-las dos currículos, como preconiza o *novo ensino médio*.

A integração entre os saberes não se dar através do discurso, mas sim na prática da pesquisa em equipe, que define os seus critérios através da prática colaborativa dos membros envolvidos no empreendimento. Para tanto é necessário o desenvolvimento da metodologia interdisciplinar.

Na seção que segue apresentaremos a resposta do problema de pesquisa que nos propusemos a resolver, apresentando a Filosofia como conteúdo integrador frente à diluição imposta pelo *novo ensino médio*, respondendo quais conteúdos e métodos são capazes de suscitar interdisciplinaridade. É a interdisciplinaridade a principal metodologia de integração entre os saberes e a Filosofia, enquanto disciplina escolar tem grandes contribuições a dar a este empreendimento epistemológico denominado integração dos saberes, através da educação escolar.

SEÇÃO III

QUE FILOSOFIA É CAPAZ DE SUSCITAR INTERDISCIPLINARIDADE

A última sessão desta Tese tem o papel de apresentar o resultado do alcance da resposta ao problema de pesquisa perseguido: que características da Filosofia a tornam uma disciplina fulcral no contexto do *novo ensino médio*?

As sessões I e II se ativeram a preparar o terreno para a resposta ao problema proposto, uma vez que, se o tema central desta Tese é entender a Filosofia como conteúdo integrador diante da diluição imposta pelo *novo ensino médio*, antes de falarmos sobre esta Filosofia propícia à interação precisamos apresentar a pesquisa realizada sobre o que vem a ser o *novo ensino médio*, tanto na sua configuração legal em nível nacional, quanto em seu desdobramento local no estado de Alagoas.

Após essa apresentação do *novo ensino médio* foi necessário ainda demarcar os conceitos de currículo e integração disciplinar, contextualizando teoricamente estes conceitos à luz de diversos referenciais teóricos com os quais respaldamos a nossa pesquisa.

Além das demarcações teóricas de currículo e integração disciplinar realizamos a importante tarefa de esclarecer os conceitos de disciplinaridade, Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade. Isso se fez necessário pois, se pesquisamos sobre a relação entre a Filosofia e a integração dos saberes não podemos deixar de abordar sobre as metodologias que tornam possíveis as integrações entre os saberes.

Assim, após percorrer esse caminho apresentado brevemente acima, nesta Seção, nos ateremos a falar especificamente sobre a Filosofia e o seu caráter integrador correspondendo assim aos objetivos de apresentar as características da Filosofia que favorecem a interdisciplinaridade e investigar como a Filosofia é capaz de interagir com as demais disciplinas do currículo do *novo ensino médio* e suscitar a interdisciplinaridade.

5. Filosofia ou Filosofias?

Antes de falarmos sobre conteúdos e métodos filosóficos que favorecem a integração do saber e a interdisciplinaridade se faz necessário definir o que é Filosofia, ou, que ideia de Filosofia utilizamos para respaldar nossa pesquisa.

Longe de querermos delimitar e restringir o alcance da ideia de Filosofia prendendo-a a um conceito, pretendemos situar, semanticamente, de qual Filosofia estamos falando, uma vez que existem várias filosofias.

Danilo Marcondes no livro *A filosofia, o que é* defende a “impossibilidade de se alcançar uma caracterização precisa de filosofia, pois quantos forem os filósofos, tantas serão as filosofias e suas definições e interpretações” (MARCONDES, 2011, p. 22).

Assim, poderíamos dizer que existe Filosofia ou que existem apenas Filosofias? A resposta a esta pergunta não pode corresponder à disjunção da pergunta. Diríamos que existe, ao mesmo tempo, a Filosofia enquanto um campo do conhecimento e, existem concomitantemente, as Filosofias representadas pelas variadas teorias dos filósofos.

Mas, a Filosofia que aqui nos interessa é aquela que carrega em si o *status* de ser um campo do conhecimento. Cada campo do conhecimento possui a sua propriedade. Esta propriedade é configurada tanto pelos objetos pelos quais se ocupam o determinado campo do saber, tanto pelos métodos empregados para o desenvolvimento dos conhecimentos. Então, quando falamos aqui de Filosofia, não nos referimos às teorias filosóficas elaboradas pelos filósofos, mas sim, à Filosofia enquanto campo do conhecimento que tem sua propriedade.

Então, qual seria a propriedade da Filosofia? De acordo com o filósofo português Desidério Murcho, em seu livro *A Natureza da Filosofia e seu Ensino* (2002), o que dá propriedade à Filosofia é a sua natureza de abertura:

a filosofia se distingue dos demais ramos do saber, por possuir uma natureza aberta e indeterminada. A maioria dos problemas centrais da filosofia continua em aberto. Não há respostas amplamente consensuais sobre se temos ou não livre-arbítrio, se Deus existe, quais são os fundamentos da ética, ou sobre a natureza da arte. Isto contrasta com a história, a biologia ou a física; nestas disciplinas há

multíssimos resultados amplamente consensuais (MURCHO, 2008, p. 8).

A natureza aberta não é uma exclusividade da Filosofia. Também não há resultados consensuais em campos como a Teologia e Sociologia, por exemplo. Mas, o fato da natureza aberta da Filosofia não ser uma exclusividade da mesma, não significa que esta característica não lhe dê propriedade, uma vez que propriedade se difere de exclusividade.

Mas, o que nos importa aqui é a compreensão das características da Filosofia que a tornam um campo do conhecimento utilizável por uma didática que prioriza um ensino integrador. Dentro de um currículo escolar, a abertura epistemológica da Filosofia faz com que ela seja uma disciplina essencial dentro do currículo focado na integração dos saberes, uma vez que integração dos saberes visa colocar as fronteiras disciplinares num horizonte de abertura para receberem e compartilharem seus conhecimentos. Assim, através da natureza 'acolhedora' da Filosofia, ao não se fechar em respostas consensuais sobre os problemas desenvolvidos pelas teorias filosóficas, se abre um horizonte de possibilidades de interações entre os saberes.

A Filosofia não é hermética. Ela não é um conjunto de conhecimentos prontos, um sistema acabado, fechado em si mesmo. Mas, está em contínuo retorno a si, como um espiral de ideias em contínua reconstrução. É isso que caracteriza a natureza aberta da Filosofia, diferente da natureza científica que trabalha por resultados consensuais.

Esta abertura caracteriza a propriedade filosófica da capacidade de diálogo. Esse caráter dialógico é inerente à Filosofia, pois ela se constitui na discussão entre as diferentes ideias constituintes na história da Filosofia e pode ser ampliada para que sejam gerados pontos de contatos entre os ramos do saber, extraíndo dos mesmos, objetos que tematizem a discussão filosófica.

A Filosofia não possui um objeto de estudo específico e delimitado. Ela se envolve em questões que vão dos homens aos deuses, tratando do visível (pelos nossos sentidos) e do invisível (daquilo que não pode ser captado pelos nossos sentidos), trata do empírico e principalmente, do abstrato (através da arte de conceituar).

O exercício de pensamento provocado pelo trabalho sério com a Filosofia gera novos pensamentos que são construídos, causando um processo de criação através

da interpretação e tratamento dos problemas colocados para o pensamento. Este é outro traço importante da atividade filosófica: a criatividade.

Toda Filosofia nos leva a pensar. E ao passo que pensamos sobre a Filosofia de algum filósofo estamos construindo o nosso pensamento. Tal construção não é uma mera repetição que parte da assimilação do igual, mas sim uma abertura para a criação.

A Filosofia é um pensar criativo e o que lhe atribui esse caráter é a atividade de criação de conceitos. Diz Lipman: “A filosofia é investigação conceitual, que é a investigação na sua forma mais pura e essencial” (LIPMAN, 1990, p.58-59).

Uma grande marca da Filosofia é a sua capacidade de criar e trabalhar com conceitos. Com a Filosofia, ao mesmo tempo em que pensamos sobre o que foi pensado, estamos construindo o nosso pensamento dando abertura para o surgimento de novos conceitos.

Criar conceitos é uma característica da criatividade Filosófica. De acordo com Gallo (2012), baseado nas ideias de Deleuze e Guattari no livro *O que é filosofia* (1992): “o que faz com que a filosofia seja filosofia e não outra coisa qualquer é o trato com o conceito” (p. 54).

Conceituar é transcender a realidade factual e através do observável empírico alcançar a generalidade que só a abstração conceitual consegue traduzir através da demarcação ontológica. Por isso, essa característica filosófica é tão imprescindível tanto para a criação, quanto para a conexão entre as áreas do saber, porque para criar conceitos é necessário refletir sobre a realidade.

Dermeval Saviani, no livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (1944), afirma que a Filosofia também é reflexão.

Com efeito, se a filosofia é realmente uma reflexão sobre os problemas que a realidade apresenta, entretanto ela não é qualquer tipo de reflexão. Para que uma reflexão possa ser adjetivada de filosófica, é preciso que satisfaça uma série de exigências que vou resumir em apenas três quesitos: a radicalidade, o rigor e a globalidade. Quero dizer, em suma, que a reflexão filosófica, para ser tal, deve ser radical, rigorosa e de conjunto (SAVIANI, 1944, p.20).

Saviani, partindo da sua visão gramsciana, entende que a Filosofia é um importante instrumento conscientizador que pode servir a uma melhoria social. Embora esta perspectiva ideológica seja bem divergente da proposta Lipmaniana e de

outros autores que usamos aqui como referência, o que nos interessa aqui é o esclarecimento pertinente que Saviani faz da noção de reflexão filosófica. Assim, ele considera que a reflexão é uma característica importante da Filosofia e que essa reflexão filosófica reserva em si as características de radicalidade, de rigor e de globalidade. Essas três categorias definem bem as características da Filosofia.

A radicalidade preza que a Filosofia é um ramo do saber que se preocupa com as raízes dos problemas, questionando as bases e os fundamentos da realidade. A Filosofia é rigorosa, pois procede sistematicamente “seguindo métodos determinados, colocando-se em questão as conclusões da sabedoria popular e as generalizações apressadas que a ciência pode ensejar” (SAVIANI, 1944, p. 21). A Filosofia possui o caráter de globalidade porque os problemas filosóficos não são analisados de forma parcial, mas a partir do contexto em que estão inseridos, de acordo com a generalidade, não a especificidade.

A capacidade filosófica de pensar sobre as raízes dos problemas da realidade dá ao pensamento filosófico o status de crítico. A crítica é resultado da reflexão, pois para criticar precisamos refletir, pensar sobre o assunto e, assim, emitir juízos. A crítica é substancializada pela criação de juízos adquiridos por meio da reflexão.

Essas características da Filosofia apresentadas acima são as que traduzem as contribuições que a Filosofia pode trazer ao ensino escolar que busca apresentar um ensino que promova a integração entre os saberes. Por meio do seu caráter dialógico, criativo e crítico, a Filosofia tem importantes contribuições a dar ao ensino integrado.

6. A Filosofia e o seu caráter interdisciplinar

Vimos acima as características da Filosofia que a faz ser um ramo do saber que serve de solo fértil para que o projeto interdisciplinar seja plantado. Já que a interdisciplinaridade se constitui através da criação de pontos de contato entre as disciplinas, fazendo com que elas trabalhem de forma colaborativa para que seja suscitados os conhecimentos dos estudantes, apresentaremos abaixo alguns esclarecimentos sobre o caráter interdisciplinar da Filosofia.

Para que haja a interdisciplinaridade é necessário que haja um projeto orientado para este fim específico. Assim é através do clima de pesquisa colaborativa que podemos desenvolver um projeto interdisciplinar. Neste, pesquisadores se estabelecerão na esfera da reflexividade para extrair o sentido das intervenções sobre o real, na busca de um objeto comum.

Marly Carvalho Soares no texto: *A Filosofia e a Ciência em uma abordagem interdisciplinar*, publicado no livro: *Ensino de Filosofia e Interdisciplinaridade* (2013), organizado por Leno Francisco Danner, mostra algumas contribuições que a Filosofia e os filósofos e filósofas podem trazer ao ensino interdisciplinar. Diz Soares (2013): “Mostrar como refletir – eis o papel do filósofo e cabe a ele dirigir o processo de interdisciplinaridade, pois somente a filosofia pode dar o caráter de totalidade que as demais ciências necessitam” (p. 78).

Mas o exposto acima não significa que a Filosofia prescindia das demais disciplinas. Cada disciplina traz sua colaboração ao projeto interdisciplinar e é estabelecido conjuntamente o nível de colaboração de cada disciplina, a fim de que seja implementada a interdisciplinaridade.

Neste contexto, a Filosofia não é apenas mais uma disciplina participante do projeto, mas ela desponta como disciplina fundamental para a execução da interdisciplinaridade. E esta afirmação não revela uma espécie de superioridade da Filosofia, mas apenas revela sua propriedade.

A Filosofia preocupa-se com o absoluto, pois não tem um objeto determinado como tem as ciências. Estando “fora das ciências”, ou seja, graças a sua natureza extracientífica, a Filosofia pode ajudar a descobrir o objeto que é comum às ciências e provocar o diálogo construtivo entre as disciplinas.

A realidade do currículo escolar é fragmentada. Cada disciplina corresponde a uma parte deste currículo, que funciona como uma espécie de colcha de retalhos. Segundo Japiassu (1976): “Os especialistas, voltados sobre si mesmos, não podiam questionar os limites de seus trabalhos nem situar suas pesquisas em relação ao horizonte global do conhecimento” (p. 202).

Mas, para haver a interdisciplinaridade é necessário transcender as barreiras que restringem cada conhecimento a um confinamento para colocar em diálogo pressupostos e resultados. Para Japiassu,

o papel da Filosofia consiste em manter a abertura do espaço mental epistemológico, criando um horizonte comum que se recusa a todo confinamento. Ela não pode estar a serviço de uma epistemologia qualquer, pois é a epistemologia de todas as epistemologias (JAPIASSU, 1976, p. 204).

Ser a epistemologia de todas as epistemologias traduz a característica extracientífica da Filosofia. Ela está acima da ciência, não por uma questão hierárquica, mas por uma questão metodológica que a torna um ramo do saber cuja propriedade é a sua abertura epistemológica que a faz transcender cada ciência particular.

Portanto, um saber sobre o homem, capaz de integrar todas as explicações propostas pelas diversas ciências, não pode prescindir da filosofia. As ciências, ao escolher um ponto de vista, excluem os outros, e mutilam, assim, o objeto que querem explicar. De tanto fragmentar a totalidade do humano em setores estreitos, de tanto elaborar, para explicá-los, hipóteses prematuras sobre a “natureza” humana, as disciplinas positivas acabaram por não mais perceber suas funções reais e por substituir as totalidades concretas por ficções (JAPIASSU, 1976, p. 203).

Então, cabe à Filosofia o resgate desta totalidade da realidade através da sua natureza aberta à universalidade. Isso significa que, enquanto as disciplinas restringem-se aos campos e objetos marcados rigorosamente pelos seus métodos e desta forma, fornecem sobre o homem um discurso parcial, a Filosofia parte de uma visão englobante do homem pois está voltada ao absoluto, não às particularidades. Diz Soares (2013):

A filosofia não é particular, mas absolutamente universal e se estende sobre o todo da vida humana, compreendendo, assim, qualquer atividade científica e pensante. O domínio da filosofia, ou seja, a sua particularidade, é a universalidade (SOARES, 2013, p. 70).

Mas, como se caracteriza este domínio do universal? Significa que a Filosofia se interessa por assuntos bastante diferenciados, por tudo e, principalmente, que ela busca o sentido das coisas todas. Ela vai atrás das respostas para as perguntas mais complexas e radicais, como: o que são as coisas, os porquês mais fundamentais e elabora conceitos. A elaboração de conceitos é um movimento voltado para o absoluto, na busca do sentido geral. Interessar-se pelo sentido é empreender um esforço de compreensão dos fundamentos da realidade, estabelecendo critérios.

O verdadeiro conhecimento do homem é o trabalho do pensamento racional que nos impele e nos faz sentir a necessidade e o sentido do conhecimento do humano. Neste domínio, nenhuma disciplina pode tomar o lugar da Filosofia (JAPIASSU, 1976, p. 200).

Ao mesmo tempo que nenhuma disciplina pode tomar o lugar da Filosofia, cada disciplina em particular reserva em si o seu lugar insubstituível dentro de um currículo integrado. Diz, Japiassu: “A filosofia e as ciências do homem se situam numa relação de interdependência, cada uma delas, necessitando da outra, definem uma complementaridade” (JAPIASSU, 1976, p. 205).

Se o foco da interdisciplinaridade é a troca e cooperação entre as disciplinas para ampliar as possibilidades de entendimento é fulcral o exercício da atitude religativa entre os saberes, pois não existe o interdisciplinar se não houver o "disciplinar". E “a Filosofia é, por sua natureza, participante de todos os esforços de conhecimento de todas as disciplinas. Ela é naturalmente interdisciplinar” (LORIERI, 2013, p. 53).

Mas, como que efetivamente, a Filosofia funcionaria dentro de um projeto de ensino integrado, através de uma didática interdisciplinar? Ou, que papel a Filosofia poderia desempenhar nessa busca da unidade dos conhecimentos? Ou ainda, qual seria o domínio e o método da Filosofia que suscita interdisciplinaridade?

Segundo Soares (2013) o domínio seria a realidade concreta e o método da Filosofia seria a lógica do diálogo.

Japiassu (1976) discorrendo a respeito da necessidade de diálogo entre as disciplinas para que seja construída a interdisciplinaridade, se pergunta e, na resposta dos seus questionamentos encontramos a defesa que coaduna com o que Soares defende acima, a respeito da importância da lógica do diálogo filosófico como um método para interdisciplinaridade:

ora, se cada disciplina deve dialogar com as outras em função de um objeto comum, quem irá conferir-lhe esse objeto, destacando-a das características próprias às demais disciplinas? Enquanto disciplina particular, uma ciência é incapaz de fazê-lo por si mesma. (...) devemos afirmar a necessidade de uma disciplina capaz de caracterizar-se por propriedades que se imponham a todas as outras, ao mesmo tempo que lhe permitam dialogar umas com as outras no discurso interdisciplinar (JAPIASSU, 1976, p. 145).

A capacidade de diálogo se faz presente como uma forte característica da Filosofia porque este ramo do saber tem a totalidade em sua mira e interessa-se pela generalidade, uma vez que não se limita a um aspecto parcial da realidade, mas busca a compreensão do contexto. Assim, como uma visão “de fora” da ciência, a Filosofia consegue visualizar os pontos de contato possíveis entre as diversas disciplinas, assim como também coordenar e estruturar as informações fornecidas pelas disciplinas.

A Filosofia é um campo do conhecimento que questiona o próprio conhecimento, suas condições, possibilidades e limites. Como epistemologia das epistemologias,

poderá postular e favorecer todas as espécies de colaborações possíveis entre as disciplinas, até as colaborações propriamente capazes de lançar pontes entre elas, de integrá-las, de tornar móveis suas fronteiras, de tal sorte que se realizem trocas recíprocas e se produza um enriquecimento mútuo (JAPIASSU, 1976, p. 202).

Através do diálogo aberto pelos questionamentos é possível realizar pontes entre os distintos ramos do saber provocando uma interação frutífera entre as diversas disciplinas.

O princípio da autocrítica da Filosofia pode auxiliar as ciências a descobrir os objetos que lhe são comuns. Essa interação é suscitada pela capacidade filosófica de realizar crítica. Criticar é ponderar, refletir sobre a realidade e provocar questionamentos, a fim de que se ampliem as conexões de entendimentos. A crítica também é importante para não se crer na possibilidade de totalizarmos conhecimentos científicos. Ou seja, para lembrar que os resultados da ciência não são herméticos e intransponíveis, mas precisam permanecer abertos.

A Filosofia fornece os elementos de crítica e justificação dos fundamentos da ciência, desempenhando o papel de instância crítica, em busca do sentido e da justificação. Assim, a Filosofia é por natureza, explicativa. Ela engendra esforço de compreensão dos fundamentos estabelecendo critérios em busca da validação daquele conhecimento.

A coerência discursiva é algo a ser perseguido pela Filosofia. É necessário estabelecer critérios para validação e fundamentação daquele conhecimento. De acordo com Soares (2013) a Filosofia é “este fundamento, este absoluto, posto em sua liberdade, decidida a ver sempre de novo a realidade na coerência do seu discurso” (p.76).

Ainda a respeito da importância da explicitação do discurso Soares, afirma:

o discurso não é simplesmente uma justaposição de perspectivas e de interpretações. O discurso é estruturado como a realidade. Quando se toma consciência desta realidade, vê-se que a estrutura das estruturas não é a estrutura. E, se ele age no estruturado, esta tarefa não é jamais acabada. Mas a compreensão do estruturado que é a realidade aparece sempre como parcial e particular à vontade de compreender o todo da realidade (SOARES, 2013, p. 76).

É partir desta perspectiva estrutural que a Filosofia é imprescindível no contexto de uma educação integrada, pois este ramo do saber, interessado nas questões mais radicais compreende o contexto através da sua característica absolutizante próprio do seu caráter extracientífico. Além de situar os conhecimentos variados conforme uma estrutura, a Filosofia questiona a estrutura criada, abrindo possibilidade de abertura

para a criação e ampliação de conhecimentos, além da criação de novas estruturas. E, como a autora assevera acima, esta tarefa não é acabada, mas está sempre aberta a novas possibilidades de realização.

Um campo do saber voltado para o todo tem o diálogo como importante ferramenta para estruturar e questionar o discurso. Diz Soares: “Onde se emprega a lógica do diálogo não se pode atingir resultados certos, uma vez que o que parece evidente para um, representa para o seu interlocutor um resultado de eterna contradição. A contradição pertence à filosofia” (SOARES, 2013, p. 69).

A capacidade dialógica da Filosofia se dá graças a sua natureza aberta é fundamental para o desenvolvimento do ensino integrado que tenha na interdisciplinaridade a metodologia de implementação. Mas, o diálogo filosófico é desenvolvido por meio de uma lógica. A lógica do diálogo filosófico considera desenvolver as ideias através de uma estrutura de pensamento ordenada, tendo na argumentação uma ferramenta importante de validação dos discursos.

No entanto, a lógica do diálogo filosófico é constituída de contradições e estas contradições, longe de deslegitimar a Filosofia como um campo do saber sem validade epistemológica, caracteriza a Filosofia enquanto um lugar potente onde se aprende a argumentar através do embate de ideias divergentes. Por isso, a autora afirma acima que “a contradição pertence à Filosofia”.

Entretanto, a contradição não se configura em falta de coerência interna. Longe de ser incoerente, o discurso filosófico tem uma coerência interna. Mesmo que, entre cada Filosofia se pense diferente, e até mesmo se contradigam, o discurso de cada Filosofia é coerente em si mesmo. Ou seja, cada Filosofia tem a sua coerência interna.

Ainda que existam várias Filosofias com ideias, teses e argumentos bem distintos é possível dialogar e debater criando uma contradição. Este diálogo entre as diferentes formas e ideias é um solo frutífero para o surgimento de conexões entre os saberes e para o surgimento de novos saberes.

Assim, a lógica do diálogo não visa estabelecer resultados herméticos e intransponíveis, mas sim, proporciona o horizonte de abertura para o diferente. Desta forma, os saberes se interligam através da comunicação.

A Filosofia, tendo a lógica como método de explicitação do sentido, traz uma grande contribuição ao ensino que busca a integração entre os saberes, porque na

busca da conexão entre os conhecimentos realiza uma crítica dos mesmos, ampliando as possibilidades de interação, uma vez que aponta para o fato de que estes conhecimentos não são herméticos e acabados e que possuem brechas a serem exploradas por outras áreas e métodos, a fim de que ampliemos estes conhecimentos. Mas, além de propiciar questionamentos radicais sobre os conhecimentos apresentados por cada ramo do saber através da crítica, para realizar esta crítica com potencialidade de provocar conexões são necessários critérios lógicos para ordenação e sistematização das ideias.

Desta forma, mais uma vez, a Filosofia apresenta sua contribuição ao contexto de uma educação voltada à integração dos saberes quando, além de servir para criticar os conhecimentos, apontando possibilidades de interações, ela serve para prezar pela construção de discursos que explicitem a justificação da coerência da interação entre as disciplinas.

Segundo Soares,

a filosofia é a busca de um discurso coerente que se dirige sobre o todo da realidade; o discurso filosófico não é nunca acabado; o ser finito e razoável que se decide a filosofar é interessado de modo determinado; que é a realidade a ser compreendida, é estruturado, compreensível; que a filosofia tem a ver com o que é sem exclusão alguma e sem preconceitos” (SOARES, 2013, p. 78).

O inacabamento do discurso filosófico é uma característica da sua natureza aberta tão salutar para suscitar a interação entre os saberes. Ao interessar-se pelo todo, uma vez que não se restringe a partes isoladas, a Filosofia atua como uma instância extra científica e crítica que provoca a conexão da realidade.

Embora tenhamos visto que a Filosofia tem um papel fundamental no trabalho do desenvolvimento de um ensino integrado, Japiassu assevera que:

O papel da filosofia não poderá jamais ser considerado como o de uma instância superior que viria ditar às ciências humanas as leis de seu método e de sua fundação interdisciplinar. Não compete a ela, trazer de fora, às pesquisas interdisciplinares, um conjunto de conceitos transdisciplinares já prontos (JAPIASSU, 1976, p. 205).

Todas essas capacidades da Filosofia não dão à ela uma posição hierárquica superior às demais disciplinas. Dentro de um trabalho interdisciplinar, as disciplinas

têm um grau de importância equivalente. Por isso, não caberia à Filosofia o papel de “instância superior”, que dita autoritariamente as “leis e métodos de fundação interdisciplinar”. Ela não é uma disciplina supradisciplinar que traz do exterior os conceitos e métodos já prontos.

O princípio de interação é o carro chefe de todo o trabalho interdisciplinar que visa colocar as disciplinas para trabalharem fundamentadas em um projeto integrador entre os saberes. Este método integrativo é bastante frutífero para a construção de conhecimentos que façam mais sentido para os estudantes e que instiguem neles a vontade de saber mais.

7. Que características da Filosofia favorecem a interdisciplinaridade

No capítulo anterior vimos as características da Filosofia que fazem deste ramo do saber um elemento imprescindível dentro de um projeto de ensino voltado para a integração entre os saberes. Neste capítulo veremos mais especificamente o caráter integrador da Filosofia, ao apresentarmos alguns conteúdos e métodos que favorecem a interdisciplinaridade.

Quando falamos de Filosofia, é necessário distinguir que se trata de um termo bem amplo que abrange um campo do saber, suas teorias específicas (as filosofias) e, uma disciplina escolar.

É a este último âmbito que vamos nos ater agora, uma vez que é este o objeto da nossa pesquisa: mostrar as características da Filosofia que favorecem a interdisciplinaridade e investigar como a Filosofia é capaz de interagir com as demais disciplinas do currículo do *novo ensino médio* e suscitar a interdisciplinaridade. Então, devemos focar no ensino disciplinar da Filosofia voltada como disciplina “ensinável” aos jovens do ensino médio no Brasil.

Diante deste contexto, considerando o ensino médio brasileiro a partir das mudanças preconizadas pelo novo ensino médio exporemos aqui uma seleção de conteúdos e métodos da Filosofia que podem ser úteis para o trabalho interdisciplinar desenvolvido nas escolas.

É importante considerar que o *novo ensino médio*, como já foi apresentado nas seções I e II, da forma como ele é apresentado na legislação não favorece o desenvolvimento de um ensino que esteja comprometido com a oferta de um ensino integrado. Ao retirar os critérios disciplinares, tornando as disciplinas obsoletas e ao dividir o ensino médio em áreas do saber e em itinerários formativos, ao invés de provocar integração entre os saberes, provoca a derrubada dos alicerces pelos quais se é possível pensar em interdisciplinaridade: as disciplinas.

Por isso, defendemos a disciplinaridade mesmo diante de uma reforma educacional que a desconsidere, por entender que só por meio da disciplinaridade é possível pensar e executar a interdisciplinaridade.

Desta forma, o que apresentaremos aqui considerará a Filosofia presente nas escolas, como uma disciplina que pertença ao currículo escolar, e que esteja em pé

de igualdade com as demais disciplinas. Ou seja, que se apresente sem seu caráter didático que a torna “ensinável”, tendo conteúdos e métodos próprios.

Para tanto, recorremos a Murcho (2002), no livro *A natureza da Filosofia e o seu ensino* para nos ajudar a selecionar os conteúdos e métodos da Filosofia apropriados para o contexto do ensino disciplinar no ensino médio, que auxilie no desenvolvimento do projeto interdisciplinar.

Segundo Murcho,

A filosofia é uma atividade crítica que consiste no estudo rigoroso dos conceitos mais básicos que usamos no dia a dia, nas ciências (humanas e da natureza) nas religiões e nas artes. Os frutos desse estudo são em geral teorias ou ideias filosóficas que procuram resolver certos problemas, apoiando-se em argumentos (MURCHO, 2002, p.20).

Sendo assim, a Filosofia é um campo do conhecimento humano que parte da pragmática, uma vez que trabalha com assuntos do nosso cotidiano mais latente e consegue também transitar para além do mundo da prática, para o nível do tratamento dos assuntos científicos em seus mais distintos ramos do saber, seja, das ciências humanas ou ciências da natureza, da matemática e etc. Além disso, ela ainda consegue ir além do conhecimento científico abordando também conceitos que envolvem o mundo das artes e da religião.

A Filosofia, ao criticar os conceitos dos distintos campos do conhecimento e ação humanos, ela produz resultados. Os resultados são expressos a partir da apresentação da resolução de problemas, através do desenvolvimento de ideias e explicitação destas ideias, contando com estrutura lógico-argumentativa de validação metodológica.

É a convergência entre crítica e argumentação que torna a atividade filosófica tão importante no contexto de um ensino interdisciplinar. Como vimos na seção anterior, a base que torna possível a interdisciplinaridade é a *convergência* entre as disciplinas.

No entanto, para haver a convergência é necessário estudar os pontos de contato entre as disciplinas. E, só se consegue fazer isso se realizarmos uma crítica dos saberes que constituem cada componente disciplinar e conseguirmos ir além das

fronteiras que delimitam os saberes em campos para visualizarmos as conexões possíveis.

A crítica é um princípio de interação entre os saberes. Advinda da raiz etimológica da palavra grega *Krisis*, crítica significa julgamento, seleção, avaliação. Ou seja, para se realizar a crítica é necessária também uma análise do conteúdo. Nesse momento, é necessário um distanciamento do objeto estudado para que se dê a objetividade.

Tal posicionamento é importante para que se veja ‘de fora’ aquilo que imerso, não se consegue visualizar. Através deste trabalho crítico-filosófico, os pontos de contatos são passíveis de surgirem, pois quando se analisa de fora e se critica o próprio conhecimento trabalhado, surgem novas compreensões e possibilidade de ampliações de conhecimentos, por meio de conexões com outros ramos do saber.

Uma vez que uma disciplina em particular é só um recorte da realidade, dando apenas uma visão sobre um determinado aspecto da realidade, ao se realizar uma crítica dos conhecimentos e visualizar possíveis conexões com outros saberes, há uma possibilidade de ampliação dos conhecimentos.

Assim, a Filosofia suscita a interação, ao provocar o debate de ideias por meio da sua característica crítica e questionadora, além de provocar o contato entre as disciplinas, a Filosofia funciona como instância que tem a lógica do discurso como forma de validar a coerência de determinados discursos e argumentos.

Mas essas habilidades da Filosofia já foram tocadas no capítulo anterior. Embora não seja vão ressaltar aqui, devemos desenvolver as ideias que apresentamos como objetivo deste capítulo: responder que conteúdos e métodos filosóficos favorecem a interdisciplinaridade.

Os métodos filosóficos que favorecem a interdisciplinaridade já estamos apresentando desde o capítulo anterior: a metodologia do questionamento, da crítica, do julgamento de ideias, do diálogo, entre os ramos do saber e da validação dos discursos através da lógica. Todas essas habilidades se desenvolvem com o estudo da Filosofia disciplinar.

Murcho defende que, o que se aprende em Filosofia é: “aprender a avaliar e discutir argumentos, teorias e problemas, a levantar objecções e a traçar distinções, a testar intuições, a confrontar as nossas ideias com outras ideias; em suma, vamos aprender a pensar” (MURCHO, 2002, p.23). Então, aprender Filosofia não significa

necessariamente, aprender conteúdos. Muito mais do que conteúdos, encontramos na Filosofia o aprendizado de habilidades.

Diferentemente de outras disciplinas, que têm um corpo imenso de conteúdos que temos que adquirir e que foram consolidados como um corpo sólido de conteúdos que temos que saber, a Filosofia também se interessa pelo não saber. O não saber é aquilo que pode ser, mas não é. É o porvir, o diferente, o novo.

A Filosofia não ensina conhecimentos, apresentando os resultados destes como se estivessem concluídos e acabados. Mas, o foco da Filosofia é ensinar a pensar, através do exercício do pensamento. Segundo Murcho (2002), através das aulas de Filosofia, o “estudante sai da disciplina a saber pensar com mais clareza, a saber traçar distinções, a saber detectar e evitar erros de raciocínio, a saber avaliar opiniões opostas e a tomar decisões informadas e refletidas (p.27).

Então, o estudo da Filosofia desenvolve capacidades diversas nos estudantes, tais como: compreender claramente os problemas, as teorias e os argumentos da Filosofia, formar opinião sobre esses conhecimentos e com isso estimular o desenvolvimento do pensamento autônomo, saber defender as ideias, através da argumentação e saber argumentar sem cair em falácias e ser capaz de reagir a contra-argumentos e a contraexemplos.

Assim, a Filosofia desenvolve o saber pensar, pois suscita a compreensão (análise), ensina a fazer julgamentos (distinções, comparações) e ensina a responder os questionamentos através da expressão através de argumentos coerentes.

Estas são as habilidades que a Filosofia desperta tanto nos estudantes, quanto nos profissionais de uma equipe de professores e professoras de distintas disciplinas participantes de um empreendimento que vise um ensino interdisciplinar.

Falamos acima longamente sobre as habilidades despertadas pelo trabalho com a Filosofia. Mas ainda devemos precisar melhor qual metodologia filosófica que auxilia no desenvolvimento de um ensino interdisciplinar e quais são os conteúdos filosóficos que são mais propícios para suscitar o trabalho interdisciplinar.

A metodologia que favorece a interdisciplinaridade é a metodologia problemática que compreende questionamento, faz a crítica de ideias e consegue dialogar entre os vários ramos do saber, além de validar os discursos através da lógica. Esta metodologia estimula o pensamento a fazer novas conexões e criações:

A filosofia é atraída pelo problemático, pelo controverso, pelas dificuldades conceituais que se escondem nas frestas e interstícios de nossos esquemas conceituais. Não é que os filósofos estejam inclinados a celebrar apenas essas dificuldades e não fazer qualquer esforço para removê-las, propondo esclarecimentos e elucidações. É que simplesmente eles reconhecem tais esforços como inerentes ao sisifismo: o problemático é inesgotável e se reafirma desumanamente, quaisquer que sejam nossos esforços [...]. O significado dessa procura pelo problemático é que *gera* pensamento (LIPMAN, 1990, p.51-52).

Esta característica de ser problemática confere um caráter identitário à Filosofia e traz uma grande colaboração ao contexto de um ensino interdisciplinar, cuja função é fazer com que os profissionais presentes na equipe de trabalho interdisciplinar pensem formas de interação entre as suas disciplinas, saindo do cerceamento ocasionado pelas delimitações de seus campos de trabalho.

Em se tratando do ensino de Filosofia, especificando que métodos da Filosofia favorecem a interdisciplinaridade é importante esclarecer que, embora a Filosofia tenha o caráter de lidar com problemas e de ser um pensamento crítico e criativo, nem todo ensino de Filosofia consegue abordar a Filosofia de uma forma que consiga despertar nos estudantes habilidades de pensamento como a crítica e a criação, por não trabalharem a Filosofia alicerçada em uma perspectiva problemática.

Assim, quando a Filosofia é trabalhada como apenas mais uma disciplina de caráter informacional, apresentando aos estudantes apenas a história da Filosofia, não se estimula a crítica e a criação de conceitos e conexões.

Sílvio Gallo (2012) diz:

Se ao ensinarmos filosofia nos limitarmos a expor figuras e momentos da história da filosofia (a colocar as cartas do tarô filosófico, para acompanhar Savater), estaremos contribuindo para afirmar a filosofia como peça (ou peças) de museu, como algo que se contempla, se admira, mas se vê a distância, como algo intangível para nós. Mas, por outro lado, se nos dedicarmos ao ensino de filosofia buscando o processo do filosofar, esquecendo-nos do historicamente produzido, perdemos a legitimidade para tal ato. A recusa da tradição (história da filosofia) que é a única forma de manter vivo o legado, continuamente criando e produzindo, só é possível a partir dessa mesma tradição: nada criaremos se não a tomarmos como ponto de partida (GALLO, 2012, p. 43).

Silvio nos ensina acima a não negar a tradição filosófica, mas nos adverte a não nos servirmos da Filosofia como contemplação. Ou seja, a não vermos a Filosofia

apenas como um cânone de ideias dos filósofos, os quais devemos digerir acriticamente. A Filosofia não se encerra com a produção dos filósofos clássicos da história da Filosofia, ficando atrelada apenas ao passado. Ela tem uma capacidade reconstrutora de novas ideias que leva ao contexto educacional a potencialidade de ser uma disciplina que consegue suscitar o pensar criativo e reconstrutivo de conexões.

No trabalho com a Filosofia, não dá para prescindirmos da potencialidade da própria Filosofia, ao realizarmos apenas comentários informativos sobre a história da Filosofia e seus personagens, temas e conceitos. Podemos utilizar a história da Filosofia, mas como ponto de partida para a criação de novas ideias e leituras de mundo.

A história da Filosofia é um campo frutífero de temas e problemas das mais variadas espécies que, dada a natureza aberta da Filosofia cabem-se ainda, novas respostas. Mas um ensino de Filosofia que vise o trabalho interdisciplinar não deve ter a história da Filosofia como meio e fim sob pena de matar a potencialidade criativa e conectiva da Filosofia.

Nas nossas escolas confunde-se filosofia com história da filosofia e esta última com história das ideias. Uma vez mais, esta confusão parece resultar da ideia de que filosofia «morreu»; logo, só resta fazer a sua história. Isto é de tal forma subterrâneo que as pessoas não sabem distinguir filosofia de história da filosofia, havendo até quem afirme e, com sabor a Hegel, que a filosofia consiste na sua história. É impressionante a quantidade de coisas que se inventam para fugir à filosofia; parece que a filosofia incomoda muita gente (MURCHO, 2002 p. 86).

Este ensino que tem na história da Filosofia um meio e um fim, é chamado por Murcho de “mau ensino”. Neste, o estudante não se sente envolvido e estimulado a se interessar pela criação de ideias, pois é um ensino que não estimula o pensar.

A Filosofia tem nos problemas filosóficos seu método próprio para estimular o pensamento conectivo e criativo e assim estimular as disciplinas a trabalharem em parceria.

A filosofia é uma atividade crítica, que consiste na tentativa de compreensão sistemática dos nossos conceitos mais básicos. Conceitos como os seguintes: bem, arte, justiça, beleza, verdade,

validade, igualdade, identidade, liberdade, existência, etc. A filosofia não é a sua história. A filosofia interpela-nos a enfrentar os mesmos problemas que os grandes filósofos do passado enfrentaram; interpela-nos a pensar pela nossa própria cabeça (MURCHO, 2002, p. 90).

Enquanto ela é esta atividade crítica, ela funciona como forte colaboradora para a construção de um projeto interdisciplinar pois questiona caros conceitos disciplinares, colocando-os num horizonte de abertura para a interação. E, dentro da sala de aula, enquanto disciplina escolar, a Filosofia continua sendo um lugar de questionamento e tentativas de resoluções de problemas trazidos pela conexão com as demais disciplinas do currículo escolar estabelecidas por um projeto de ensino interdisciplinar.

Quantos aos conteúdos para o trabalho com a Filosofia, defendemos que os conteúdos para o trabalho interdisciplinar com a Filosofia dependerão da seleção feita a partir das escolhas de temas do universo do campo filosófico. Lembrando que o objeto da Filosofia é o absoluto, tem muito conteúdo a se trabalhar em Filosofia. Ética, Metafísica, Epistemologia, Filosofia Política, Filosofia da Linguagem são só alguns dos campos de conhecimentos da Filosofia que abrangem diversos problemas distintos e que podem ser relacionados com as diversas disciplinas.

Através dos vários campos e temas da Filosofia são suscitados problemas filosóficos formulados sob a forma de perguntas. Estas perguntas são as geradoras de novos conhecimentos e relações. Por exemplo, dentro da área de epistemologia, que envolve todas os ramos do saber, a Filosofia questiona: o que é o conhecimento?

Através do questionamento ontológico, a Filosofia consegue abordar os mais diversos temas que originam o pensar a respeito, e a criação de novas ideias e conexões. O que são os números, as cores, a justiça, só são alguns rápidos exemplos de assuntos que têm a potência conectiva capaz de linkar a Filosofia com outras disciplinas. Pois, perguntando-se sobre o ser das coisas, através desta abordagem ontológica, a Filosofia transita entre os mais variados ramos do saber, questionando seus objetos de conhecimento.

Nas palavras de Murcho,

A nossa herança é a atitude crítica, é o exame das razões, o avaliar das posições em confronto, a tentativa de ir mais além da mera crença

sem fundamentos. Para honrarmos essa herança socrática temos de argumentar, temos de saber defender e atacar ideias; temos, numa palavra, de saber pensar (MURCHO, 2002, p.109).

De acordo com essa metodologia socrática, cuja máxima é a frase: só sei que nada sei, o conteúdo é menos importante do que a forma. Ou seja, há uma premência do método sobre o conteúdo.

Seguindo essa lógica, para respondermos o nosso problema de pesquisa: quais as características da Filosofia que a torna uma disciplina fulcral no contexto do *novo ensino médio*, nosso foco foi falar mais longamente da metodologia filosófica. No entanto, para falarmos dos conteúdos precisaremos compreender a Filosofia através do contexto educacional em que ela está inserida.

Desta forma, os conteúdos apropriados para se trabalhar a Filosofia enquanto disciplina integradora diante da diluição imposta pelo *novo ensino médio* dependerá do contexto educacional específico de cada instituição escolar.

Em se falando de interdisciplinaridade e integração dos saberes não se pode determinar de fora para dentro numa metodologia interdisciplinar, uma vez que o trabalho deve ser feito de forma integrativa. É necessário a criação de um ambiente de pesquisa entre os docentes e as docentes da instituição de ensino para que através de um planejamento, cujo diálogo entre a equipe de trabalho deva ser uma constante, seja implementado um ensino integrado.

Mas, antes desta implementação de um ensino interdisciplinar, cada disciplina apresentou sua contribuição ao processo e, através do estudo em conjunto, encontrou-se os pontos de contato entre as disciplinas e, criou-se um plano de ação para o trabalho interdisciplinar.

Neste contexto, a Filosofia tem uma grande contribuição enquanto agente provocador da crítica, capaz de observar melhor os pontos de contato entre as disciplinas. No entanto, para mostrarmos mais especificamente que conteúdos da Filosofia são apropriados para um trabalho interdisciplinar precisaremos considerar o contexto educacional em que a Filosofia está inserida. Ou seja, não falaremos apenas dos conteúdos da Filosofia, mas, também iremos mostrar algumas possíveis inter-relações entre as disciplinas dentro de um currículo escolar.

8. A Filosofia no contexto escolar

Mesmo que este capítulo pretenda falar a respeito da Filosofia e do seu caráter interdisciplinar dentro do contexto de uma educação que leve em consideração a integração entre os saberes, se faz necessário considerar a Filosofia no contexto educacional em que ela está inserida. Isso significa que, neste capítulo, além de falarmos especificamente sobre os conteúdos e temas filosóficos frutíferos para o trabalho interdisciplinar, falaremos também da relação da Filosofia com as demais disciplinas.

Desta forma, também abordaremos temáticas de outras disciplinas para mostrar o quanto a interdisciplinaridade é frutífera e o quanto ela parte das escolhas que precisamos fazer para inter-relacionar os temas das disciplinas.

Para o empreendimento interdisciplinar é imprescindível o trabalho de uma equipe comprometida, tendo representantes das mais distintas disciplinas. É necessário se fazer um projeto integrador e programar as atividades didáticas com base na ideia integradora que foi elaborada.

Neste capítulo, primeiramente retomaremos a defesa do trabalho interdisciplinar e ressaltaremos a metodologia do trabalho interdisciplinar. Em seguida mostraremos o trabalho desenvolvido pelo professor Ronai Rocha através da apresentação de quadros, diagramas e esquemas que mostram possibilidades de integração disciplinar para a didática interdisciplinar. E, por fim, mostraremos uma proposta de ensino integrado planejado pelo IFAL, Campus Arapiraca, para então, ao final do capítulo ressaltarmos o caráter integrador da Filosofia enquanto disciplina escolar no currículo do ensino médio. Mas, não deixaremos de considerar que este ensino integrado proposto nesta Tese se situa no escopo de uma reforma educacional denominada *novo ensino médio*.

Defendemos, enquanto hipótese neste trabalho de doutoramento, que o que torna a Filosofia uma disciplina valiosa dentro do ensino médio é a capacidade de provocar a interação com os demais ramos do saber, promovendo interdisciplinaridade, através da abordagem de problemas filosóficos extraídos dos objetos das demais disciplinas.

Sendo assim, é necessário se investigar também o caráter problemático das demais disciplinas, à luz de um olhar filosófico sobre o contexto do currículo escolar, suas disciplinas e conteúdos.

O primeiro passo para o trabalho interdisciplinar é o mapeamento de conceitos transversais. De acordo com Rocha: “A disciplina não é uma unidade contida em si mesma e sim um rizoma, uma dimensão aberta da curiosidade humana” (ROCHA, 2014, p.29). Sendo um rizoma, ela abre a possibilidade de serem exploradas as suas conexões por meio de um olhar atento e crítico desenvolvido por filósofas e filósofos.

Esta perspectiva rizomática do currículo escolar, que vê nas disciplinas escolares uma potencialidade de conexões, demanda um trabalho para identificar as conexões e desenvolvê-las sob a forma de projeto didático. Mas este trabalho de identificação destas conexões entre as disciplinas não é um trabalho exclusivo da Filosofia. Ela auxilia, fundamenta e provoca este trabalho. No entanto, só através dos compromissos formacionais gerais das disciplinas escolares através de um trabalho em equipe, que se pode realmente construir um trabalho interdisciplinar, pois é necessário levar em conta as características específicas de cada disciplina e as relações entre elas.

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista (ROCHA, 2008, p. 99).

As disciplinas precisam ser vistas através de uma abordagem relacional, onde, na prática escolar, sejam estabelecidas interconexões entre os conhecimentos através dos movimentos de complementaridade, convergência ou divergência. Independente do movimento, o importante é colocar as disciplinas em contato. Assim, a equipe de trabalho precisa estabelecer uma metodologia para o trabalho de equipe. Uma importante estratégia é definir etapas de desenvolvimento do trabalho.

Ronai Rocha (2014), no minicurso dado no encontro Nacional da Pós-Graduação em Filosofia – ANPOF, 2014, cujo título é *Currículo e Interdisciplinaridade: um tema me progresso*, propõe como etapas de trabalho interdisciplinar, que, primeiro se identifique e reconheça os significantes, depois, que sejam identificados os problemas e temas que surgem a partir do uso desses conceitos e que podem ser trabalhados em colaboração com outras disciplinas. Posteriormente, o terceiro passo é a identificação dos conceitos adicionais que poderiam enriquecer o tratamento do tema

ou problema e, por último, fazer o planejamento de situações didáticas, preparando os planos de aula.

O trabalho interdisciplinar que visa trabalhar a educação através de um contexto de currículo que promova a integração entre as disciplinas não é simples, mas através de um trabalho sistematizado é possível chegar a este resultado. E, como vimos acima, o primeiro e mais importante passo é o reconhecimento dos pontos de contato entre as diversas disciplinas.

8.1 Pontos de contato entre as disciplinas

É a prática do planejamento escolar que torna possível o desenho de um currículo que leve em consideração um ensino integrado. Desde os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o ensino médio elaborados há mais de duas décadas, já se falava de interdisciplinaridade e integração disciplinar. Na parte reservada à Linguagens, Códigos e suas Tecnologias preconiza que:

Nessa nova compreensão do ensino médio e da educação básica, a organização do aprendizado não seria conduzida de forma solitária pelo professor de cada disciplina, pois as escolhas pedagógicas feitas numa disciplina não devem ser independentes do tratamento dado às demais disciplinas da área” (BRASIL, 2000, p.10).

A organização do aprendizado proposto nos PCN’s já preconizava a busca pelos pontos de contatos entre as diversas disciplinas e a consideração do currículo como um conjunto que, embora seja composto por partes diferentes (as disciplinas) integram um corpo disciplinar que traduz o sentido da escola.

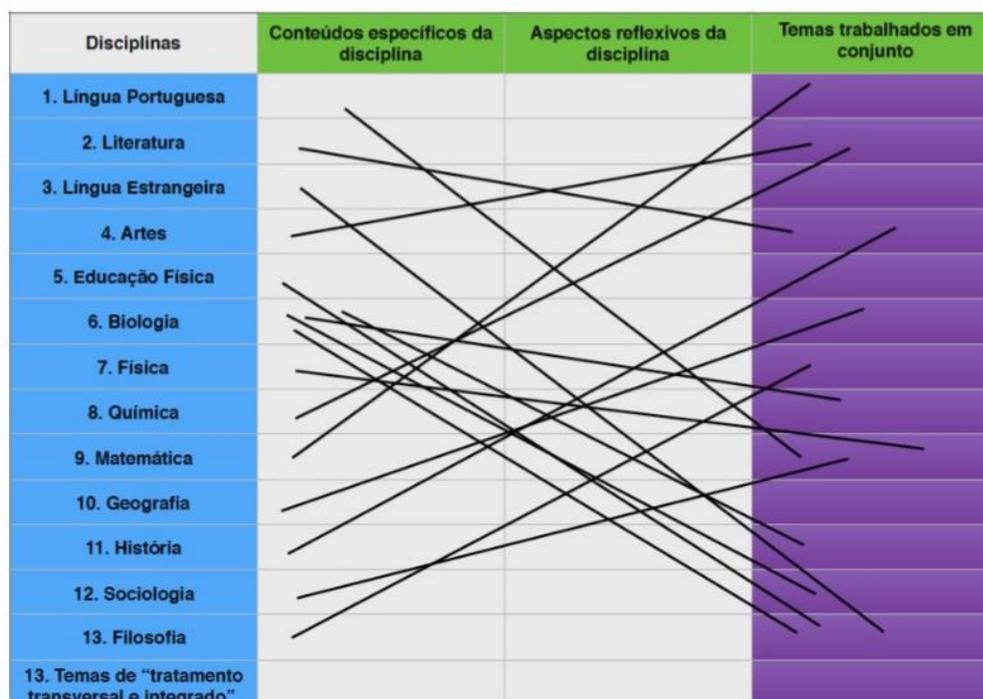
Por isso, para a construção do currículo escolar deve-se observar as várias possibilidades interativas entre as disciplinas.

A seguir, apresentamos um diagrama criado por Rocha (2014), que representa algumas possibilidades de interação entre as disciplinas compreendidas em um quadro geral.

Este diagrama traz uma perspectiva rizomática das disciplinas e suas possíveis conexões.

Diagrama 1 – Conexões disciplinares

Disciplinas: conteúdos, reflexão e exportação -
Rizomas



Fonte: Rocha (2014, p.40)

Este diagrama mostra algumas possibilidades diante de um sem-número de outras possíveis conexões entre as disciplinas, nos mostrando horizontes de possibilidades. Estas possibilidades de conexão, através do encontro de pontos de contatos entre as disciplinas, podem assumir diversos arranjos.

Podemos perceber por exemplo, que a Biologia tem a capacidade de interagir com distintas disciplinas, através dos conteúdos trabalhados pela mesma, como conteúdos de Geografia (meio-ambiente), a Física (movimento, energia e conservação, a Filosofia (bioética).

A Geografia tem intrínseca relação com conteúdos trabalhados pela Matemática (grandezas e medidas); pela Sociologia (ocupação humana do espaço geográfico; Filosofia (questionamentos críticos sobre a realidade, ética, política); Língua Portuguesa (escrita e interpretação); Biologia e Química (processos de transformação da natureza e História (conhecimentos de períodos e outros).

Estes são exemplos breves e esparsos da variedade de pontos de contato que podem ser estabelecidos a depender do diálogo que se desenvolva entre a equipe de trabalho. Rocha (2014) assevera: “O “interdisciplinar escolar” visa o ganho possível em narratividade curricular, mediante sensibilidade aos contextos de aprendizagem e subordina objetivos formativos” (ROCHA, 2014, p.22).

Isso significa que há várias narrativas possíveis de serem criadas, mas que dependerá do contexto educacional em que se dê a proposta de ensino integrado.

Esse quadro a seguir mostra possibilidade de pontos de contatos entre as disciplinas, através de alguns assuntos específicos trabalhados por estas disciplinas.

Quadro 5 – Pontos de contatos entre as disciplinas

Disciplinas	Conteúdos específicos	Aspectos reflexivos da disciplina	Temas exportados para a Biologia
1. Língua Portuguesa			
2. Literatura		Relação entre literatura e sociedade.	Augusto dos Anjos e a influência da biologia
3. Língua Estrangeira			
4. Artes			
5. Educação Física			
6. Biologia			
7. Física			
8. Química		Química e vida	A química explica a origem da vida?
9. Matemática			
10. Geografia			
11. História		Fatores que “fazem” a história	“Germes e aço”
12. Sociologia			
13. Filosofia		Ideologia	Há uma teoria da evolução de ideias?
13. Temas de “tratamento transversal e integrado”.			

Fonte: Rocha (2014, p.38)

Quadro 6 – Pontos de contatos entre as disciplinas

Disciplinas	Conteúdos específicos da disciplina	Aspectos reflexivos da disciplina	Temas exportados para a Matemática
1. Língua Portuguesa	sentença	regras, normas	a matemática tem sentenças?
2. Literatura			
3. Língua Estrangeira			
4. Artes		compasso, tempo	
5. Educação Física			
6. Biologia			
7. Física			
8. Química			
9. Matemática			
10. Geografia			
11. História			
12. Sociologia	estudo de populações	massa	medir comportamentos com números
13. Filosofia		número	
13. Temas de “tratamento transversal e integrado”.			

Fonte: Rocha (2014, p.39)

Nos quadros acima apresentamos apenas exemplos com duas disciplinas e alguns assuntos com os quais podem haver interconexões disciplinares. Mas os pontos de contatos disciplinares são passíveis de serem encontrados entre todas as disciplinas e em seus mais variados assuntos. No entanto é necessário criar um projeto pedagógico que considere um currículo que vise a integração entre as mais diversas disciplinas.

Esse quadro apresentado nos traz uma ideia da forma com a qual os conhecimentos estão conectados. De acordo com Rocha (2008), para discutir as relações entre as áreas de conhecimentos e os conteúdos que as integram é importante considerar a natureza de cada área do saber. Ou seja, entender porque determinadas disciplinas pertencem a uma categoria de área do saber e não a outra. Para este autor pensar sobre a natureza das áreas do saber:

Tem relevância para as nossas decisões no campo de elaboração dos currículos. No caso da Filosofia tendo em vista a rica e complexa história da mesma, esse fato a torna ainda mais importante. A pergunta que surge nesse contexto é sobre como situamos a Filosofia no contexto

dos saberes humanos e o que isso tem a ver com nossas atitudes enquanto professores da mesma (ROCHA, 2008, p. 28).

Por isso, conversaremos brevemente sobre a classificação das áreas do saber. Rocha (2008) toma de empréstimo o vocabulário da semiótica para indicar que nossos conhecimentos estão divididos em três eixos: essa classificação varia de acordo com o tipo das relações que se tem internamente, das relações que se tem com o mundo e das relações que temos conosco mesmo (p.179).

Desta forma, o autor, na obra citada, apresenta os três eixos do conhecimento em que se situam as disciplinas escolares: o sintático, o semântico e o pragmático. O primeiro corresponde à dimensão axiomática das disciplinas que compreendem este eixo: a matemática e a lógica. Estas são produtoras dos axiomas e correspondem à dimensão sintática porque “diz respeito à consistência das expressões, a validade do uso das regras de inferência etc” (p. 180), dando assim o aspecto formal que valida os padrões de expressividade.

O outro grupo é formado pelas chamadas ciências materiais e fazem parte do grupo que corresponde a dimensão semântica do conhecimento humano porque buscam encontrar explicações sobre o significado dos objetos. Também conhecidas como ciências da natureza, a Física, a Química e a Biologia buscam explicações sobre a realidade, dentro do âmbito dos objetos pertencentes ao seu domínio. Assim, as disciplinas pertencentes a este grupo “dão conta das relações entre os signos (enunciados) e a realidade investigada.

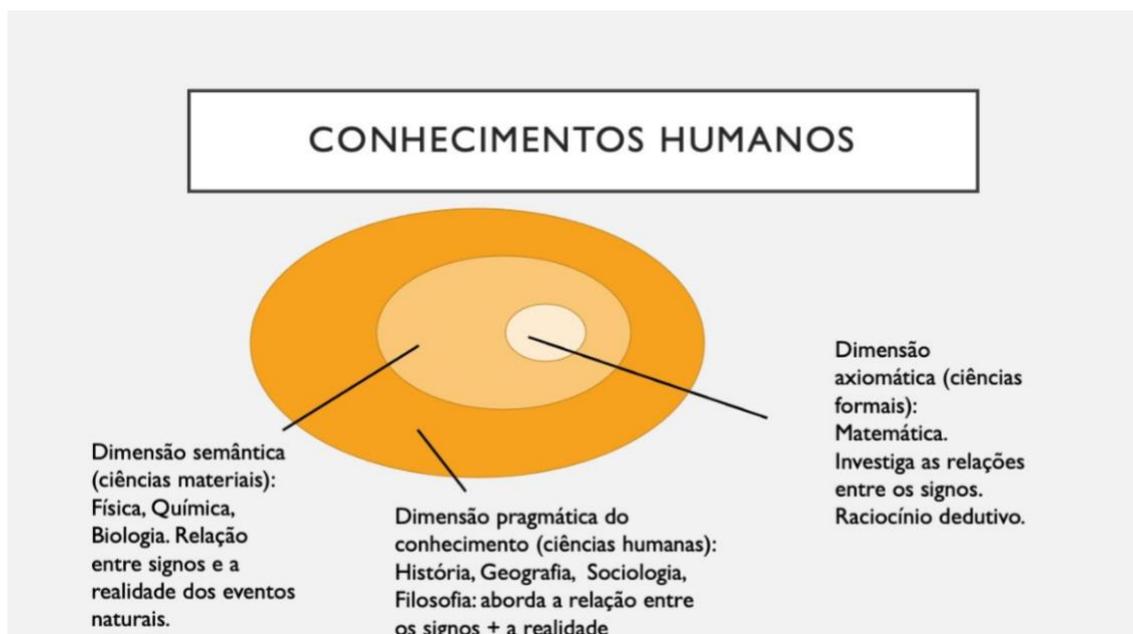
No último grupo, encontram-se as ciências que integram o eixo pragmático do conhecimento. Aqui residem as ciências humanas, pois “têm o ser humano tomado como ser de sentido. O “sujeito” investiga “objetos-sujeitos”, que possuem uma dimensão histórica, cultural, social, valorativa etc.” Este campo de disciplinas: História, Sociologia, Geografia, etc é considerado pragmático porque transmite a dimensão da realidade vivida pelo “sujeito-objeto” deste conhecimento.

No entanto, embora exista uma divisão entre as áreas do saber, esta é uma divisão puramente formal. Isso significa que as disciplinas pertencentes a cada eixo estão naquela categoria de acordo com a natureza dos seus conteúdos dos seus procedimentos, mas que elas estão integradas dentro do plano geral do conhecimento humano. Ou seja, embora existam dimensões do conhecimento humano, todos as

dimensões fazem parte do conhecimento constituído como um todo integrado, e possuem entre si, conexões.

O esquema abaixo, traz esta dimensão geral, ao mesmo tempo que específica, do conhecimento humano.

Esquema 1 – Dimensões do conhecimento



Fonte: Rocha (2008, p. 185)

Neste gráfico podemos ver os conhecimentos disciplinares que constituem cada área e compreender através dos conceitos da semiótica (sintaxe, semântica e pragmática), que as categorias de conhecimentos não se excluem, mas apenas são didaticamente agrupadas.

Mas, poderíamos nos perguntar: qual a utilidade de tais agrupamentos, uma vez que nos capítulos I, II, III e IV criticamos a prática curricular do *novo ensino médio* que considera o currículo dividido em quatro áreas do saber?

Se faz mister esclarecer que a crítica deferida ao *novo ensino médio* se situa no escopo da diluição das disciplinas nas áreas do saber, mas não na categorização das áreas do saber, que agrupam os ramos do saber. A crítica é contra a prática didática de não se considerar a especificidade de cada disciplina. Pois, embora as disciplinas pertençam a uma mesma área do saber, elas reservam em si características próprias, que estão sendo desconsideradas, e com isso, a qualidade

dos conteúdos educativos é visivelmente diminuída, pois deixa-se de corresponder a campos de conteúdos úteis ao conhecimento dos jovens.

Agrupar as disciplinas em campos do saber, antes de sugerir uma prática didática, serve como estrutura de análise e estudo sobre as formas de interação disciplinares entre as disciplinas dos mais distintos ramos do saber. Através de uma moldura que categorize as disciplinas segundo critérios de agrupamento, é possível se intensificar “as pesquisas sobre atividades cognitivas complexas, onde, entre outras coisas, nos interessam as filiações e rupturas entre os conhecimentos” (ROCHA, 2008, p. 182).

Por meio destas tipologias do que chamamos de “ciências”, podemos abrir caminho para ampliações e intersecções, através do estudo dos pontos de contatos entre as mais diversas disciplinas.

Mas é importante apresentar aqui, o que assevera Santos (2015), um pesquisador paranaense que estuda integração disciplinar:

A simples aproximação de campos epistêmicos não é capaz de produzir interdisciplina, mas apenas um amontoado de métodos e conceitos destituídos de significação. A verdadeira interdisciplina é aquela talhada à concretude da vida [...] Derivando a interdisciplinaridade de uma percepção dialética, guarda-se-lhe os traços essenciais desta, permitindo a construção de uma interdisciplinaridade construtiva e dialógica. Uma interdisciplinaridade de conceptualidade aberta, capaz de ordenar inteligentemente todas as idiosincrasias e os matizes que compõem a realidade (SANTOS, 2015, p.8).

Para haver interdisciplina e integração do saber não há uma regra geral que determine os pontos de contato entre as disciplinas. O projeto interdisciplinar é sempre um trabalho de equipe e existirá tantas possibilidades de conexões e pontos de contatos, quantos forem as investigações no campo do empreendimento interdisciplinar de uma determinada escola.

8.2 A didática da Filosofia e a integração entre as áreas do saber

Vimos na classificação das áreas do saber apresentadas acima – que utiliza os conceitos da semiótica – que a Filosofia não está presente enquanto uma disciplina

passível de ser classificada em um dos três eixos: semântico, sintático ou pragmático. A Filosofia não se enquadraria neste panorama geral que compreende os eixos do conhecimento humano?

É claro que a Filosofia faz parte de um ramo do conhecimento humano. Resta aqui situarmos a Filosofia no corpo de conhecimentos didáticos de um currículo escolar do ensino médio, trabalhada numa perspectiva de ensino integrado.

A Filosofia não é apenas mais uma disciplina escolar, ao mesmo tempo em que não está numa condição hierárquica de superioridade com relação as demais disciplinas. Mas ela tem um papel muito importante no contexto da promoção de uma educação que vise integrar os saberes e seus campos disciplinares.

Diz, Rocha:

Se o ensino de Filosofia no nível médio se resume ao acréscimo de uma disciplina no currículo, perdemos o jogo antes de entrar em campo. A Filosofia, pela sua natureza histórica, pode naturalmente vir a ser um momento curricular de percepção da unidade, da complexidade e da riqueza do espírito humano (ROCHA, 2008, p.42).

A natureza filosófica que faz com que a Filosofia tenha este importante papel integrativo se dá por conta de alguns aspectos já apresentados nos capítulos anteriores, onde apresentamos as características da Filosofia: sua natureza aberta (abertura epistemológica), a capacidade dialógica, crítica e seus critérios de validação argumentativa. Mas aqui, apresentaremos a Filosofia não enquanto características específicas, mas em seu caráter relacional, considerando as demais disciplinas do currículo do ensino médio.

Assim como o esquema de divisão dos conhecimentos humanos apresentados pela Teoria dos Campos Conceituais – TCC, e exposta acima através da classificação que toma como empréstimo os conceitos da semiótica, no quadro de classificação das disciplinas elaborados pelo professor Ronai Rocha no livro *Ensino de Filosofia e Currículo* (2008), a Filosofia não é inserida junto às ciências humanas, enquanto uma dimensão da expressão do conhecimento pragmático.

No quadro geral de conhecimentos, a Filosofia não entra em nenhuma das quatro áreas do saber: matemática, ciências da natureza, ciências humanas ou

linguagens. A Filosofia é uma área do saber própria, em que a única disciplina que existe dentro desta área é ela mesma.

Mas, como se justifica tal exclusividade? Mais uma vez recorreremos à contribuição teórica de Rocha, que representa, ao nosso ver, a melhor referência sobre ensino de Filosofia e interdisciplinaridade, para responder esta questão.

Rocha (2008) elabora um quadro de categorização das disciplinas escolares através da linha condutora que busca agrupar as disciplinas escolares a partir da forma que estas se adequam à resposta: quais as curiosidades pertencentes a este grupo de disciplinas?

Assim, o que ele chama de “curiosidades humanas fundamentais” se dividem em:

- Curiosidades sobre a natureza: Física, Química, Biologia.
- Curiosidades sobre o mundo habitado e construído por gentes: Geografia, História, Sociologia, Psicologia.
- Curiosidades sobre nossas capacidades expressivas e compreensivas: Linguagens, Arte, educação Física.
- Curiosidades sobre os aspectos formais da realidade: Matemática
- Curiosidades sobre todas as curiosidades: Filosofia.

Assim, como a Matemática, a Filosofia é *sui generis*. Mas, não é uma ciência *sui generis*, porque a Filosofia é extra científica. Ela não usa os métodos das ciências e nem está preocupada no alcance de resposta conclusivas sobre a realidade. Mas, como no capítulo anterior já nos ocupamos em falar das características que dão propriedade à Filosofia, aqui nos ateremos a falar sobre o caráter didático desta especificidade, dentro de um currículo integrado.

Didaticamente falando: “a presença da filosofia no currículo escolar atende uma exigência singular de explorações e curiosidades humanas. Se essas curiosidades não forem acolhidas na aula de filosofia elas ficam sem tratamento no ambiente escolar” (ROCHA, 2008, p. 33). A Filosofia não faz parte do grupo de ciências empíricas, nem do grupo de ciências “subjetivas”, nem tão pouco da ciência formal. Por isso, ela ocupa um lugar exclusivo na curiosidade humana. Afirma, Rocha: “ela é uma área singular da reflexão que se ocupa de temas fundamentais na experiência humana e que sua ausência no currículo escolar priva o estudante de um espaço de

formação a que ele tem direito, sem o qual surge uma lacuna em sua vida” (*Idem*, p. 34).

No âmbito didático, as aulas de Filosofia são espaços propícios para o exame de conceitos demandados também das demais disciplinas, mas que não são tratados em nenhuma delas, tais como: verdade, causa, abstração, convenção, infinito e muitos outros.

Apresentamos abaixo uns quadros preparados por Rocha e apresentados no minicurso da Anpof (2014) sob a forma de slides. Este material nos foi encaminhado no formato pdf, via e-mail, após ser solicitado ao professor. Eles mostram alguns conteúdos e conceitos importados de outras disciplinas e que mostram como a Filosofia é uma disciplina propícia para suscitar a integração.

Quadro 7 – Conteúdos disciplinares exportados para a Filosofia

Disciplinas: conteúdos, reflexão e exportação - 2 -

	Aspectos reflexivos sinalizados pelo vocabulário do professor	Aspectos reflexivos exportados	Tópicos na aula de Filosofia, com ênfase em “conceitos instrumentais”.
1. Língua Portuguesa	signo, sistema, linguagem, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática, usos de linguagem, regra, norma, proposição, convenção, ambiguidade, vagueza, forma, matéria, código, gramática, metalinguagem	Exemplo: A semelhança entre Português e Matemática	Noções básicas de Filosofia da Linguagem, Semiótica e Antropologia. O que é conceito? O que é tecnologia? O que é conhecimento?
2. Língua Estrangeira	proposição, pensamento, ideia, informação, identidade, diferença, cultura arte, valor, estética, critério, convenção, valor, gosto, ficção, verdade, realidade	Exemplo: As ideias se perdem na tradução?	Tópicos de Filosofia da Arte. Compreensão e conhecimento. Sentido e referência. Expressão.
3. Arte	valor, gosto, estética, critério, convenção, ficção, verdade,	Exemplo: As ideias se perdem na tradução?	Tópicos de Filosofia da Linguagem: proposição.

Fonte: Rocha (2014, p. 41)

Quadro 8 – Conteúdos disciplinares exportados para a Filosofia

Disciplinas: conteúdos, reflexão e exportação - 3 -

4. Educação Física	representação, percepção, código, canal, mensagem, representação, intenção, ideia, valor, crença, narrativa, convenção, subjetividade, objetividade,	Como funciona a percepção? Gosto se discute? Beleza tem objetividade?	Tópicos básicos de filosofia a arte.
5. Matemática	corpo, lazer, expressão, competição, regra, julgamento, convenção, norma,	Como um equipamento eletrônico pode ligar-se ao cérebro e receber ordens da mente? Conceitos e relações entre corpo, alma, espírito, mente.	Tópicos básicos de Filosofia da Mente. Tópicos de Ética.
6. Biologia	explicação, compreensão teoria, lei, hipótese, conceito, método, experimento, prova, crença, certeza, verdade, indução, dedução, realidade, fato, substância, propriedade, relação, probabilidade, finalidade,	O que é uma explicação? O que é vida? Formas de consciência e linguagem animais. O papel da ciência na vida, alfabetização científica, teoria da evolução, criação. Tudo é relativo?	Tópicos básicos de Filosofia da Ciência e Epistemologia. A relação entre conceitos teóricos e cotidianos. Opinião, crença, conhecimento, verdade, certeza, ceticismo, etc.

Fonte: Rocha (2014, p. 42)

Quadro 9 – Conteúdos disciplinares exportados para a Filosofia

Disciplinas: conteúdos, reflexão e exportação - 4 -

7. Física	explicação, compreensão, teoria, lei, hipótese, conceito, método, experimento, prova, crença, certeza, verdade, regularidade, indução, dedução, realidade, fato, substância, propriedade, relação, probabilidade,	O que é teoria? O que é explicar? O que é uma lei da natureza?	Tópicos básicos de Filosofia da Ciência e Epistemologia. A relação entre conceitos teóricos e cotidianos. Opinião, crença, conhecimento, verdade, certeza, etc.
8. Química	explicação, compreensão teoria, lei, hipótese, conceito, método, experimento, prova, crença, certeza, verdade, regularidade, indução, dedução, realidade, fato, substância, propriedade, relação, probabilidade,	O papel da ciência na vida, alfabetização científica,	Tópicos básicos de Filosofia da Ciência e Epistemologia. A relação entre conceitos teóricos e cotidianos. Opinião, crença, conhecimento, verdade, certeza, etc.
9.	valor, representação, número, função, objeto, argumento, variável, operação, modelo, demonstração, prova, priori, convenção, dedução, teorema,	O que é número? O que é abstração? O que há de comum entre Matemática e as demais linguagens? O que é "formal"?	Tópicos básicos de Filosofia das Ciências Formais.

Fonte: Rocha (2014, p. 43)

Quadro 10 – Conteúdos disciplinares exportados para a Filosofia

Disciplinas: conteúdos, reflexão e exportação - 5 -

10. Geografia	natureza, espaço, tempo, ambiente, percepção, processo, evento, descrição, território, causalidade, cultura, convenção, distância, extensão, exterioridade, bárbaros, densidade, unilateralidade, investimento, capital, registro cartográfico, meio, missão, ecumênico, risco, retroalimentação, dívida, obscuridade, crime, tráfico, interconexão, sistema delusional, sistema de mundo, representação,	Como separar o natural e o artificial? O que é globalização?	Tópicos básicos de Filosofia Política, Ética, Filosofia da Ação.
11. História	ação, liberdade, necessidade, narrativa, fato, acontecimento, realidade, verdade, tempo, poder, política, governo, lei, justiça, revolução, reforma, estado, relações sociais, capital, trabalho, representação,	A história tem leis? A história tem sentido? Quem faz a história? O que é fazer? A história tem objetividade? De onde vem os governos? O que é o justo?	Tópicos básicos de Filosofia Política, Ética, Filosofia da Ação.
12. Sociologia	tradição, modernidade, interpretação, pessoa, sociedade, cultura, natural, valor, religião, relativismo, ideologia, instituições, indivíduo, estado, direitos, cidadania, bens, classes, estratos,	Pode existir indivíduo sem sociedade? Religião se discute? Os valores são relativos a cada cultura?	Tópicos básicos de Filosofia Política, Ética, Filosofia da Ação.

Fonte: Rocha (2014, p. 44)

Os quadros acima mostram como a Filosofia é de fato, um solo propício para o trabalho interdisciplinar. Ao acolher os problemas exportados de outras disciplinas, é captado o conteúdo reflexivo que se pode trabalhar, utilizando para isso os tópicos da Filosofia.

Sendo assim, as aulas de Filosofia são espaços para o tratamento conceitual que questiona o *quê* e o *porquê* das coisas. Neste sentido é ontologia, ao mesmo tempo que é epistemologia e também metafísica, que se ocupa da lógica, que faz uma crítica da linguagem (filosofia da linguagem), que se preocupa com os dilemas éticos e questiona a estética. Tudo isso, sem deixar de abordar sobre a política e discutir a fundamentação dos pactos sociais e seus sentidos.

É por isso que dissemos anteriormente que a Filosofia tem como objeto o absoluto. Essa ideia corrobora com a defesa de Rocha (2008) que diz que a Filosofia é a “curiosidade das curiosidades”, porque ela é uma busca por sentido. E para se compreender o sentido é necessário mirar a totalidade. Diz Saviani:

O conhecimento filosófico tem a totalidade na sua mira e toma os problemas do real em suas diversas articulações interdependentes, numa visão "radical, rigorosa e de conjunto", permeada pela criticidade ontológica (ser), axiológica (valer) e epistemológica (conhecer), tríplice dimensão de sua razão de ser (SAVIANI, 1998, p.34).

A razão de ser ou o sentido do conhecimento filosófico é buscar os sentidos da realidade. E, para tanto, a Filosofia se utiliza da sua metodologia e de seus conteúdos. A metodologia da Filosofia é a problematização e os conteúdos filosóficos são os problemas. Embora pareça uma afirmação vaga, mostraremos a seguir mais exemplos de exportações de problemas filosóficos extraídos da realidade do currículo escolar.

Quadro 11 – Componentes curriculares no olhar da Filosofia

Os componentes curriculares no olhar da Filosofia
- conteúdos e significantes, reflexão e exportação -

Exemplos de aspectos reflexivos da disciplina, exportados para a aula de Filosofia

Matemática	Conteúdos, atividades e significantes da disciplina	Qual o ser dos números? O que é "formal"? O que é "abstração"? Como podemos considerar a Matemática uma linguagem? O que é uma linguagem?
Biologia	Conteúdos, atividades e significantes da disciplina	O que é "explicar"? O que é "causalidade"? Teoria, lei, hipótese. Formas de vida. Origem da vida. "Teoria da evolução, teoria da criação, é tudo teoria?" Opinião, crença, conhecimento, verdade. A relação entre conceitos cotidianos e científicos. O natural.
Física	Conteúdos, atividades e significantes da disciplina	Tudo é matéria? O que é explicar? O que é "causalidade". Teoria, lei, hipótese.
Química	Conteúdos, atividades e significantes da disciplina	Tudo é matéria? O que é explicar? O que é "causalidade". Teoria, lei, hipótese.

Fonte: Rocha (2014, p. 36)

Quadro 12 – Componentes curriculares no olhar da Filosofia

Os componentes curriculares no olhar da Filosofia
- conteúdos e significantes, reflexão e exportação -

Exemplos de aspectos reflexivos da disciplina, exportados para a aula de Filosofia

História	Conteúdos, atividades e significantes da disciplina	A história tem leis? A história tem sentido? Quem a faz? O que é fazer? O que é ação? Qual a objetividade do conhecimento histórico? De onde vem os governos e a desigualdade?
Geografia	Conteúdos, atividades e significantes da disciplina	Natureza e artefatos. A globalização.
Sociologia	Conteúdos, atividades e significantes da disciplina	Pode existir indivíduo sem sociedade? Os valores são relativos? Religião se discute?
Filosofia	Conteúdos, atividades e significantes da disciplina	Temas típicos de metafísica: O que é refletir? Quando uma pergunta está bem formulada?

Fonte: Rocha (2014, p. 37)

Quadro 13 – Componentes curriculares no olhar da Filosofia

Os componentes curriculares no olhar da Filosofia
- conteúdos e significantes, reflexão e exportação -

Exemplos de aspectos reflexivos da disciplina, exportados para a aula de Filosofia

Língua Portuguesa	Conteúdos, atividades e significantes da disciplina	Sintaxe é restrito ao português? Como o conceito pode ser aplicado a outras áreas? O mistério do desaparecimento das palavras. Comunicação humana e animal. A escrita é uma tecnologia? O que é "proposição"?
Língua Estrangeira Moderna	Conteúdos, atividades e significantes da disciplina	Como se relaciona a linguagem com o pensamento. A tradução de um texto implica traição?
Arte (música)	Conteúdos, atividades e significantes da disciplina	O que é arte? Como funciona a percepção? A música tem sentido e significado? Gosto se discute? Há objetividade no juízo estético?
Educação Física	Conteúdos, atividades e significantes da disciplina	Como um equipamento eletrônico pode ligar-se ao cérebro e receber ordens da mente? Conceitos e relações entre corpo, alma, espírito, mente.

Fonte: Rocha (2014, p. 35)

Vimos acima, diversos exemplos de problemas que podem ser extraídos das disciplinas escolares e serem trabalhados nas aulas de Filosofia. No entanto, cabe ressaltar que os pontos de contatos entre as disciplinas são rizomas, e que por isso, existem tantas variações possíveis quanto forem as propostas pela equipe de trabalho interdisciplinar.

Por isso, em se tratando da Filosofia especificamente, no que concerne ao atendimento do problema de pesquisa proposto nesta Tese: que características da Filosofia a torna uma disciplina fulcral no contexto do novo ensino médio – podendo suscitar interdisciplinaridade – vimos que a própria natureza da Filosofia já é interdisciplinar, sendo ela “a curiosidade das curiosidades” e podendo exportar

assuntos das demais disciplinas, tornando-os filosóficos através da metodologia de problematização, que compreende a reflexão e a crítica.

E quanto aos conteúdos filosóficos, diz Lorieri:

Os conteúdos da filosofia são temáticas que se apresentam na forma de certas perguntas e para as quais há diversas respostas. (...) faz parte dos conteúdos da Filosofia uma maneira própria de trabalhar as temáticas. Esta maneira própria, ou o método, torna-se conteúdo à medida que ele é constantemente examinado, estudado, avaliado e reconstruído (LORIERI, 2002, p. 51-52).

A metodologia e os conteúdos filosóficos se cooperencem intrinsecamente, pois a Filosofia é ao mesmo tempo teoria e prática. Mas em que sentido é a Filosofia ao mesmo tempo teoria e prática? Lipman, no livro *A filosofia vai à escola traz* a ideia de que a Filosofia é ao mesmo tempo processo e produto, pois enquanto se trabalha conteúdos filosóficos se faz isso pela prática do filosofar. O processo de filosofar produz o próprio pensar que é este produto do filosofar.

O pensar e a discussão filosófica geram o próprio pensar que se busca desenvolver nos alunos “dentro de um contexto humanístico da filosofia no qual os alunos experienciam relevância cultural e rigor metodológico”. É essa estreita identificação entre processo e produto que torna a filosofia uma disciplina tão valiosa dentro da educação primária e secundária (LIPMAN, 1990, p.10).

Sendo ela, ao mesmo tempo, processo e produto ela traz um diferencial no contexto do currículo escolar integrado, uma vez que provoca o pensamento sobre as relações disciplinares e com isso produz ideias de pontos de contato entre as disciplinas, ao fazer o duplo movimento de “tornar temático o que está implícito e problematizar o que parece óbvio” (BRASIL, 2002, p. 50). Esta breve caracterização da Filosofia exposta nos PCN’s de 2002 e citada acima, exprime bem que esse processo (tornar temático o que está implícito e problematizar o que parece óbvio) é um jogo simultâneo de fora para dentro e de dentro para fora que pode mostrar que as diferentes matérias disciplinares se inter-relacionam e podem ser complementares no processo de conhecimento humano.

Cabe à Filosofia neste contexto de currículo integrado buscar suscitar novos pensamentos a partir da problematização do que parece óbvio, estimulando novos

modos de ação e organização curricular para além das fronteiras disciplinares estabelecidas.

Para tanto, é necessária uma problematização da realidade escolar. E essa problematização tem uma função instrumental. Em *Democracia e Educação (1959)*, Dewey faz uma crítica à educação escolar, por esta apenas proporcionar “a aquisição de conhecimentos sobre matérias de interesse remoto e com a transmissão do saber por meio de sinais verbais: a aquisição de letras” (DEWEY, 1959, p. 9). Mas, com a problematização, o sentido da prática educativa é questionado. O questionamento é o instrumento que faz com que repensemos o arranjo curricular e as interações disciplinares, reconstruindo os sentidos, pois a Filosofia possui em si, um caráter de construção e renovação.

8.3 Experiência de um currículo integrado

Após a aprovação da Lei 13.415/2017, que institui o *novo ensino médio*, bem como da sua publicação outras legislações como a BNCC e as DCNEM, instauraram um movimento de reestruturação do ensino médio brasileiro.

Os Institutos Federais, que fazem parte da rede de ensino básico, técnico e tecnológico e que desenvolvem o chamado ensino médio integrado – por ofertar o ensino médio e o ensino profissionalizante simultaneamente – formularam normativas específicas que fizeram com que o currículo do ensino médio integrado desenvolvido no âmbito da Instituição Federal fosse reconfigurado.

Uma das normativas publicadas pelo Governo Federal alegava insuficiência de recursos e usava este argumento financeiro para solicitar que o ensino médio integrado, que na maioria dos Institutos Federais era desenvolvido em quatro anos, se desse apenas em três anos. Desta forma teríamos que reduzir essa modalidade de ensino médio integrada para três anos e com isso haveria a necessidade de um rearranjo curricular que suprimisse carga horária e haveria até a possibilidade de suprimir disciplinas.

Com estas necessidades de mudanças, bem como, com a proximidade do vencimento do PP – Plano Pedagógico – da instituição, que deve ser renovado a cada 10 anos, o Campus Arapiraca do Instituto Federal de Alagoas resolveu começar os

trabalhos para formulação do novo projeto político pedagógico e, um objetivo principal era conseguir realizar um ensino que fosse de fato, integrado.

Assim, por meio de Portaria, a Diretoria do Campus compôs uma comissão para cada curso um dos dois cursos ofertados pelo Campus: Eletroeletrônica e Informática. O objetivo destas Comissões era tratar do assunto de reformulação curricular.

Estas Comissões sistematizaram seus trabalhos e uma das primeiras atividades foi estudar a legislação em vigor, atentando quanto às mudanças preconizadas nas mesmas. Num segundo momento, cada comissão se subdividiu em dois grupos, a fim de que se analisasse o Plano Pedagógico em vigor e fosse realizada uma crítica do mesmo, apontando melhorias, a fim de que se pudesse de fato, executar um ensino médio integrado.

Após essa análise crítica foi apresentado um relatório à Comissão com as sugestões para serem apreciadas. Uma das sugestões foi que fosse realizada uma reunião pedagógica com toda a equipe de professoras e professores e técnicos educacionais do Campus, trazendo palestra e oficina, para apresentar o assunto da interdisciplinaridade.

Assim foi realizada uma formação pedagógica, onde foi ministrada uma palestra com o tema da interdisciplinaridade, mostrando teórica e metodologicamente, as possibilidades de se fazer interdisciplinaridade. Este espaço de formação foi importante para dar fundamentação teórica e metodológica para o trabalho interdisciplinar.

Nesta formação foi solicitado que cada docente elaborasse os objetivos formacionais da sua disciplina e estudasse o Plano Pedagógico em vigor, atentando para as ementas e os conteúdos das demais disciplinas, e apresentasse em reunião pedagógica as possibilidades de pontos de contatos visualizados entre as demais disciplinas e a disciplina que lecionava.

Foi marcada uma reunião pedagógica para que os professores e as professoras apresentassem os pontos de contato entre a sua disciplina e as demais disciplinas do currículo. No entanto, cerca de 70% dos docentes e das docentes não conseguiram realizar o trabalho solicitado. Esse fato demandou uma nova reunião para que se instrumentalizasse e teorizasse mais acerca do que seria essa interdisciplinaridade.

Então, ocorreu mais uma palestra informativa para mobilizar e incentivar os (as) docentes do Campus a pensarem em formas de conectar as suas disciplinas. Após isso, foi solicitado que os (as) docentes mandassem por escrito, para o e-mail da do Departamento de Ensino, a seguinte “tarefa de casa”: que colocassem os objetivos da sua disciplina, juntamente com o seu conteúdo, informando como que os conteúdos trabalhados por suas disciplinas poderiam se relacionar com conteúdos de outras disciplinas. Isso foi feito pela maior parte dos (as) docentes e por conseguinte, foi estruturado um documento que compôs o novo Plano Pedagógico do IFAL, Campus Arapiraca.

Tomando como base o objetivo geral do curso de “ Formar profissionais-cidadãos através da oferta de um curso que proporcione aos estudantes, o acesso aos conhecimentos produzidos em diversas áreas do saber, integrados e difundidos a partir dos conhecimentos necessários aos profissionais de eletroeletrônica” (IFAL, 2019, p.15) foi elaborado o seguinte Perfil Profissional de Conclusão de Curso para os estudantes, através do disposto abaixo, considerando a contribuição de cada disciplina, bem como a interação entre elas.

A sociedade é composta de agentes sociais cuja formação é incumbência da escola e a educação deve considerar as diversas facetas ontológicas com as quais somos constituídos e traduzir essa complexidade em forma de saberes necessários à convivência em sociedade. Esses saberes são traduzidos através de diversas disciplinas escolares articuladas através de um projeto de curso. Assim, cabe à educação o papel de fornecer conhecimentos e habilidades que tornem possíveis, não apenas o aprendizado de habilidades técnicas requeridas por uma determinada profissão, mas também proporcione uma formação integral que considere a complexidade inerente a nossa existência (IFAL, 2019a, p. 16)

A partir de então, propõem-se que o estudante egresso do curso de nível médio integrado em eletroeletrônica, através do estudo dos conteúdos pertencentes a cada uma das disciplinas constantes abaixo:

O último parágrafo da citação acima encontra-se separado da mesma, bem como está sem referência à fonte porque esta parte não consta na versão final do Plano Pedagógico aprovado pelo Conselho Superior do IFAL. Tanto esta parte, quanto o quadro que se segue foram excluídos do texto final. E desta forma, grande parte do

trabalho em prol de um ensino integrado que considera a colaboração entre as disciplinas foi desconsiderado. Mesmo assim, os apresentaremos com a finalidade de mostrar o histórico da experiência da tentativa de se executar um ensino integrado.

Quadro 14 – Objetivos dos componentes curriculares num ensino integrado

<p>Língua Portuguesa</p>	<p>Consiga utilizar-se bem da linguagem materna em seu aspecto formal e informal, de forma oral ou escrita, sabendo escrever e interpretar sua realidade, para que possa expressar-se, compartilhar conhecimentos e experiências e compreender o mundo circundante. Essa disciplina contribui proficuamente na formação dos jovens e interage com todas as demais disciplinas, pois, pode:</p> <p>Melhorar a prática de leitura que perpassa todos os conteúdos e disciplinas da base comum e técnica, pois os gêneros textuais podem envolver as diferentes áreas do conhecimento;</p> <p>Inserir gêneros textuais referentes às disciplinas técnicas para ajudá-los na compreensão do todo discursivo;</p> <p>Desenvolver um trabalho com técnicas de leitura que possam auxiliar os alunos nos estudos necessários às diversas áreas do conhecimento;</p> <p>Ajudar os discentes a inferir e perceber o não dito nos mais diversos gêneros textuais das distintas áreas do conhecimento.</p>
<p>Língua Estrangeira</p>	<p>Seja capaz de se expressar e compreender suficientemente duas línguas estrangeiras, a fim de que possa interagir com diferentes culturas e seus conhecimentos.</p> <p>As áreas da linguagem têm grande capacidade interativa com todas as demais áreas do saber.</p>
<p>Artes</p>	<p>Compreenda noções estéticas como forma de expressão dos diferentes aspectos materiais, formais e pragmáticos, trazendo o despertar da criatividade e o entendimento da plasticidade e flexibilidade que envolvem a vida em sociedade. As artes são expressões da realidade que possui um caráter interdisciplinar e pode transitar pelas mais distintas áreas do saber, através de muitas intersecções.</p>
<p>Educação Física</p>	<p>Entenda e desenvolva habilidade físicas, compreendendo que o corpo é uma forma de linguagem e que o exercício físico, assim como o exercício cognitivo são necessários à evolução dos seres humanos.</p> <p>A Educação Física, através do trabalho que desenvolve com o corpo, o movimento e a saúde humana pode interagir com várias outras disciplinas, construindo atividades integradas.</p>
<p>Matemática</p>	<p>Saiba utilizar-se da linguagem matemática para fins de formalização e sistematização do pensamento, entendendo que a matemática é um instrumento importante para o desenvolvimento do pensamento científico. A matemática é uma importante aliada às disciplinas técnicas do curso e a todas as disciplinas da formação geral, pois fornece o fundamento necessário em relação a cálculos e ajuda a desenvolver o raciocínio lógico-matemático dos alunos, fornecendo, assim, o adequado letramento dos mesmos, tanto</p>

	<p>para a prática profissional, quanto para a utilização da disciplina na sua vida diária.</p> <p>A matemática é uma área do saber que por ser axiomática fornece base teórico-metodológica para todas as demais ciências e interage com todas elas.</p>
Química	<p>Conheça os elementos químicos que tornam possíveis a materialidade de toda a forma de existência, entendendo os processos de transformação da matéria e suas potencialidades, tendo como principal foco o estudo da cadência dos elementos atômicos e da eletricidade dos átomos.</p> <p>A Química tem intrínseca relação com a Biologia, a Geografia, a Eletricidade, a Física, a Matemática, Filosofia ...</p>
Física	<p>Identificar e compreender o movimento e o devir da matéria, entendendo as leis naturais do movimento e as aplicações dos conceitos de energia, força, trabalho e conservação, para melhor compreender as relações entre os fenômenos e dominar os recursos naturais. Os objetos da Física possuem grande capacidade interativa com outras disciplinas e áreas do saber, tais como: as áreas da saúde, tecnologia, engenharia, filosofia e até das ciências sociais. E, mais especificamente, a Física se relaciona com os cursos desenvolvidos nos eixos de Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infraestrutura e Produção Industrial, pois esses cursos possuem intrínseca, inerente e imbricada relação com a Física, sendo esta, destarte, indiscutivelmente significativa à formação técnica e humanística.</p>
História	<p>Perceba-se enquanto agente social inserido num contexto histórico, que compreende a realidade circundante e a história acumulada pela vivência humana ao longo dos séculos, a fim de que possa reconhecer-se parte de um grande processo de vivência coletiva.</p> <p>A História conecta-se com as outras disciplinas, pois os conteúdos das ciências, das artes e da filosofia são todos frutos de um tempo histórico.</p>
Biologia	<p>Compreenda os diversos aspectos materiais e funcionais que envolvem a natureza dos seres existentes, em seus mais variados aspectos e funções, entendendo que o conhecimento dos agentes biológicos que compõem a natureza é essencial para o melhor entendimento da realidade circundante. No tocante à disciplina de biologia percebe-se sua contribuição na apropriação do conhecimento científico, tecnológico e político na formação do sujeito. Assim, é imperativo que a escola tenha como missão a formação histórico-crítica do indivíduo, instrumentalizando-o para compreender as relações homem-natureza, permitindo-lhe tomar decisões</p>

	<p>acertadas no que se refere à qualidade de vida (cuidado com a saúde, alimentação), bem como manter uma relação de respeito socioambiental.</p> <p>A Biologia tem a capacidade de interagir com distintas disciplinas, através dos conteúdos trabalhados pela mesma, como conteúdos de Geografia (meio-ambiente), a Física (movimento, energia e conservação), a Filosofia (bioética), Química e História.</p>
<p>Sociologia</p>	<p>Reconheça-se pertencente a um grupo social e entenda as dinâmicas sociais concernentes à sociedade, a fim de que possa atuar na sociedade de forma consciente do seu papel social e das determinantes que condicionam a vida em sociedade.</p> <p>Os estudos de Sociologia são imprescindíveis para o entendimento da humanidade e da sociedade e pode interagir com outras disciplinas como a História, Geografia, Filosofia, Biologia e Matemática.</p>
<p>Filosofia</p>	<p>Aprenda a construir pensamentos através do método filosófico, que visa o rigor conceitual e sistematização das ideias, como forma de se elaborar pensamentos com encadeamento lógico, de forma a despertar a autonomia criativa e o espírito crítico.</p> <p>A Filosofia tem a capacidade de interagir com todas as outras disciplinas, pois tem um caráter particular de provocar a interdisciplinaridade, através da abordagem de problemas filosóficos extraídos dos objetos das demais disciplinas. Assim, a Filosofia interage com:</p> <p>A Língua Portuguesa, através dos questionamentos sobre a linguagem, a partir da Filosofia da Linguagem.</p> <p>A Língua Estrangeira, através dos questionamentos sobre a tradução/traição, a partir da Filosofia da Linguagem.</p> <p>A Arte, através dos questionamentos sobre Estética: percepção, beleza, representação...</p> <p>Educação Física: a partir do tratamento de conceitos e relações entre corpo, alma, espírito, mente.</p> <p>Matemática: através da tentativa de conceituação do ser dos números, e de conceitos como categorização, generalização e abstração, e também a partir dos estudos da linguagem da matemática e Lógica.</p> <p>Biologia: estudos sobre a vida e seu sentido. Teorias, opinião e crença. Estudos de Metafísica para o entendimento dos seres da natureza.</p> <p>Física: questionamentos sobre os conceitos físicos de força, movimento, causalidade, trazendo teorias filosófica que ampliam a visão sobre o entendimento científico, segundo os filósofos Popper, Kuhn e Lákatos.</p> <p>Química: questionamentos sobre a matéria e a sua composição, através de conteúdos filosóficos como o conceito</p>

	<p>de arché que busca compreender a fonte, a origem e a raiz de todas as coisas existentes materialmente na natureza.</p> <p>História: questionamento de conceitos sobre o tempo, o sentido da ação humana, assuntos sobre política e etc.</p> <p>Geografia: tratamento dos problemas filosóficos que podem ser extraídos de objetos da geografia, tais como: ocupação do espaço geográfico pelas populações e conceitos como igualdade e desigualdade; globalização e cultura de massa; discussão sobre assuntos geográficos como o sistema solar, trazendo a base filosófica da revolução copernicana e a ligação entre ciência e filosofia no século XVI.</p> <p>Sociologia: questionamentos sobre a relação entre indivíduo e sociedade, os valores e as formas de organização social, trazendo filósofos como: Rosseau, Hobbes e Marx para a discussão.</p> <p>E com as disciplinas da área técnica: a partir dos assuntos da Filosofia da Técnica.</p>
<p>Geografia</p>	<p>A Geografia colabora para que o aluno perceba as várias visões do mundo que o cerca. Compreendendo sua função social a partir das etapas de transformação ocorridas no espaço geográfico e no tempo cronológico. O discente só pode exercer seu trabalho e criar novas tecnologias a partir do conhecimento sobre o mundo que o cerca e os desafios das atuais gerações. A ciência geográfica busca dar condições para que o discente conheça o espaço, reflita e aja sobre ele. Portanto, tudo o que acontece, acontece num espaço em determinada época sendo de extrema importância que o aluno tenha noção do todo e das partes, pense no mundo sobre o qual faz parte e nele saiba se organizar.</p> <p>Também contribui para que os estudantes saibam os processos geográficos da disposição dos elementos dentro do nosso sistema solar, compreendendo aspectos físicos e sociais da relação planeta/homem.</p> <p>Esta disciplina tem intrínseca relação com conteúdos trabalhados pela matemática (grandezas e medidas); pela sociologia (ocupação humana do espaço geográfico; filosofia (questionamentos críticos sobre a realidade, ética, política); língua portuguesa (escrita e interpretação); biologia e química (processos de transformação da natureza e história (conhecimentos de períodos).</p>

Gestão Organizacional de Segurança do Trabalho	Observar normas técnicas e de higiene e segurança do trabalho, além de promover a capacidade empreendedora e de iniciativa e criatividade.
Informática	Permitir o domínio de ferramentas computacionais e software para o uso no dia a dia do trabalho.
Desenho Técnico	<p>Permite a materialização de ideias através do desenho, seja ele de layouts, diagramas ou esquemas elétricos, de acordo com as normas técnicas vigentes, utilizando conhecimentos de unidades de comprimento, unidades de área, transformação de unidades de medidas e áreas, grandezas proporcionais, geometria espacial, geometria analítica e áreas de figuras planas.</p> <p>A disciplina interage com várias outras disciplinas e conteúdos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Matemática</u> - unidades de comprimento, unidades de área, transformação de unidades de medidas e áreas, grandezas proporcionais, geometria espacial, geometria analítica e áreas de figuras planas. • <u>Geografia</u>: estudo das escalas numérica e gráfica. • <u>Projetos Elétricos</u>: elaboração de plantas baixas e cortes essenciais para elaboração de projetos elétricos de baixa tensão. • <u>Projeto de Redes</u>: elaboração de plantas baixas e cortes essenciais para elaboração de projetos de redes.

Fonte: IFAL (2019a, s/p)

Optamos por não inserir as disciplinas técnicas que compõem o currículo dos cursos médio integrado do Campus por se tratar de doze disciplinas e isto exigira um tratamento muito alongado, além de que a apresentação desta parte das disciplinas técnica não teria contribuições significativas para o tratamento do nosso problema de pesquisa.

Após construir o documento acima, que foi fruto das contribuições dos docentes e das docentes do Campus, este quadro foi apresentado numa reunião seguinte para as (os) presentes que compõem a equipe de ensino do Campus.

Esta reunião se estendeu por três dias de produtivo trabalho, com cerca de seis horas de trabalho por dia. Nela, foi apresentado sistematicamente, a partir de projeção de tabela (via datashow), este quadro que foi sendo preenchido à medida que se esgotavam as discussões em torno da interação entre as disciplinas.

A importância desta atitude colaborativa é ressaltada por Olga Pombo, uma importante pensadora portuguesa que desenvolve estudos sobre Filosofia e interdisciplinaridade. No artigo *Interdisciplinaridade e integração dos saberes* (2005), ela diz:

a interdisciplinaridade se deixa pensar, não apenas na sua faceta cognitiva - sensibilidade à complexidade, capacidade para procurar mecanismos comuns, atenção a estruturas profundas que possam articular o que aparentemente não é articulável - mas também em termos de atitude - curiosidade, abertura de espírito, gosto pela colaboração, pela cooperação, pelo trabalho em comum. Sem interesse real por aquilo que o outro tem para dizer não se faz interdisciplinaridade. Só há interdisciplinaridade se somos capazes de partilhar o nosso pequeno domínio do saber, se temos a coragem necessária para abandonar o conforto da nossa linguagem técnica e para nos aventurarmos num domínio que é de todos e de que ninguém é proprietário exclusivo (POMBO, 2005, p. 13).

A autora assevera que além das facetas cognitivas, para se fazer interdisciplinaridade de fato é necessária esta disposição da equipe de trabalho. E a equipe do Campus Arapiraca mostrou esta “abertura de espírito” e “gosto pela colaboração” quando se dedicou a este trabalho de discussão apresentado acima. A metodologia utilizada foi simples, pois o essencial era a disposição em colaborar.

As disciplinas eram colocadas na tabela, e os docentes e as docentes daquela série de ensino (1º, 2º, 3ª ou 4º ano do ensino médio integrado) falavam os conteúdos que trabalhavam naquela série. Após a apresentação, estes mesmos profissionais indicavam, na visão deles e delas, com que outros conteúdos e disciplinas o seu trabalho poderia interagir e ser complementado ou, até ampliado. Em seguida, os demais colegas davam palpites com relação às outras possibilidades de relações ainda não visualizadas e, uma vez deliberado, conjuntamente, que as relações eram pertinentes, os conteúdos ligativos e interativos iam sendo incluídos no quadro a seguir, que será apresentado de forma resumida:

Quadro 15 – Interações entre os conteúdos disciplinares

Disciplina	Conteúdos Observados	Esta disciplina integra com
Português	Fonética, Fonologia. Figuras de Linguagem, Ortografia, Gêneros Textuais, Literatura (Origem ao Arcadismo), Variação Linguística, Compreensão dos diversos Gêneros Textuais	Todas
Matemática	Conjuntos, Funções, Progressões, Geometria Plana	Todas
Física	Eletromagnetismo, Óptica e Ondulatória	Filosofia, Biologia, Literatura, Matemática (Ens. Fundamental, Construção de Gráficos), Química (Reações Eletroquímicas), Sociologia (Revolução Industrial) História
Química	Matéria e Energia, Modelos Atômicos, Tabela Periódica, Ligações Químicas, Funções Inorgânicas	Física (Eletricidade, Modelos Atômicos), Biologia (Funções Inorgânicas, Ligações Químicas), Eletrônica Analógica (Valência). Filosofia (Arché)
Biologia	Ecologia, Origem da Vida, Bioquímica Celular, Célula e Metabolismo Energético	Química, Física, Geografia, História, Filosofia (Bioética), Matemática, Desenho Técnico
História	Introd. aos Estudos Históricos, Sociedades Ágrafas, História Antiga e Medieval	Português, Artes, Filosofia, Geografia, Sociologia
Geografia	Planeta Terra, Coordenadas, Movimentos, Fusos Horários, Tipos de Projeções, Mapas e Gráficos, Estudo dos	Física, Matemática, Desenho Técnico, Informática (Sensoriamento Remoto, Lógica de Programação), Química, Biologia

	Planetas.Clima, Biomias	
Filosofia	Conceituação, Senso Crítico, Realidade, Corporeidade, Gênero e Sexualidade. Ética (Escola, Temática, Política, Meio Ambiente) e Liberdade. Cosmologia	Português, Física (Ótica), Biologia (Corpo Humano), Geografia, Química, Sociologia
Inglês	Interpretação de textos, Tópicos de Gramática	Todas
Sociologia	Elementos Introdutórios (Imaginação Sociológica), Uso de Tecnologias; Processo de Formação da Sociologia; Teorias Sociológicas (Brasileira).	Filosofia (Teorias de Conhecimento), Física, Química, Biologia, História (Revoluções). Português (Leitura e Interpretação de Textos, Poesia)
Artes	Introdução ao Est. das Artes, Linguagens Artísticas, Vanguardas Artísticas e Arte Contemporânea	Todas
Educação Física	Introdução à Ed. Física, Anatomia, Temas Transversais, Dança, Jogos e Brincadeiras; Classificação dos Esportes; Esportes Coletivos	Biologia (Fisiologia e Anatomia), Filosofia (Ética no Esporte, Concepções de Corpo), Sociologia (Análise da Sociedade, Gênero e Sexualidade), História, Geografia, Matemática (Análise Gráfica)
Informática Básica	Conceitos Básicos, Conversão de Bases, Pacotes de Escritório	Português, Eletrônica Digital, Inglês, Eletrônica Analógica.
Desenho Técnico	Revisão Unidades de Comprimento e Área, Escalas, Normas Técnicas. Vistas e Perspectivas (Isométrica). Desenho aplicado (Autocad)	Geografia, Matemática, Informática Básica, Inglês, Projetos Elétricos.

Fonte: IFAL (2019b, s/p)

Algumas disciplinas, como Português, Inglês e Matemática, não especificam os assuntos de outras disciplinas que poderiam ser considerados pontos de contato com estas disciplinas. Ao citar que a disciplina se integra com todas as outras, embora seja uma realidade, faltou uma atenção maior à potencialidade integrativa e colaborativa das outras disciplinas com relação às citadas (português, matemática e inglês). Embora a Filosofia também possa dizer que se integra com todas as outras, preferimos especificar sob a forma de assuntos, algumas possibilidades de integração.

Após este trabalho em equipe, percebeu-se que algumas disciplinas mudaram a ordem espaço-temporal em que apresentavam os seus conteúdos para conseguir dialogar melhor com outras disciplinas dentro do currículo.

Também se observou que foi um momento de diálogo e aprendizado mútuo, uma vez que ficou evidente que as disciplinas, têm diversos pontos de contato que podem ser trabalhados de uma forma conjunta, sem nos isolarmos dentro de nossas especificidades, sem considerar o contexto em que estamos inseridos.

Este trabalho coletivo abriu os olhos para a riqueza de sentido educacional trazido pela interdisciplinaridade, uma vez que se observou amplamente e, para muitos, pela primeira vez, o que de fato, os outros colegas fazem em sala de aula, quais são os assuntos trabalhados e como que esses assuntos podem se relacionar.

É claro que esse trabalho coletivo pode se tornar inócuo, caso os planejamentos de aula que faz cada docente, não leve em consideração de fato, aquele contexto pensado e desenvolvido para ser executado. É necessário um constante fluxo de reuniões, e também produção de relatórios, para acompanhar esse trabalho interdisciplinar.

Mas, no contexto desta experiência do IFAL, Campus Arapiraca relatada brevemente acima, a implementação deste projeto de ensino integrado foi infelizmente mitigada. Logo após o protagonismo do campus Arapiraca em planejar um ensino integrado, a Reitoria do IFAL, por meio da Pró-Reitoria de Ensino, resolveu conduzir o processo de reestruturação curricular no contexto de todos os Campi. Desta forma, solicitou via Convocação, que não apenas o campus Arapiraca, mas todos os Campi do Instituto Federal de Alagoas se reunissem conjuntamente para deliberarem uma forma única de formulação curricular.

Essa atitude da Reitoria não considerou e não adotou uma metodologia apropriada para se pensar de fato, em executar um ensino integrado. Ao invés de implementar uma política integrativa, que leve em consideração o diálogo entre os docentes e as docentes de cada Campus, partindo da realidade educacional de cada Campus e considerando a forma de trabalhar e os conteúdos de cada equipe, procurou unificar e padronizar, em nível estadual, todos os currículos.

A metodologia adotada instituiu que as docentes e os docentes se reunissem por disciplinas. Por exemplo: professores de Filosofia se reuniram para pensar o currículo apenas com professores e professoras de Filosofia, assim como, os de Matemática, de Biologia e assim sucessivamente. Não houve um momento de troca e interação, a fim de se buscar os pontos de contato disciplinares entre os mais variados ramos do saber.

Mas, a metodologia adotada pela Reitoria impôs o isolamento disciplinar que impediu o trabalho desenvolvido de forma interdisciplinar que visava pensar e executar de fato, um ensino integrado.

A partir do IFAL, instituiu-se normativamente, que, no currículo de Português por exemplo, os conteúdos deveriam ser iguais em todos os Campi, assim como o currículo de Filosofia e assim, sucessivamente. A metodologia imposta pela Reitoria, ao invés de proporcionar a integração, continuou fazendo com que o IFAL apenas continuasse a ter um ensino integrado no nome, mas não na realidade. O ensino médio integrado do IFAL não leva em consideração a integração real entre as disciplinas que compõem o currículo.

Essa experiência do Campus Arapiraca mostra que, quase conseguimos de fato, desenvolver um ensino integrado, se não fosse a burocratização e a normatização que insiste em impedir que as docentes e os docentes de determinadas instituições trabalhem livremente para criar de fato, novidades curriculares capazes de pensar e executar um ensino integrado, que faça realmente um sentido e produzam frutos tão importantes para a qualidade educacional do nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática desta Tese visou abordar a temática do ensino de Filosofia neste novo contexto educacional brasileiro, denominado de *novo ensino médio*. Respondendo ao seguinte problema de pesquisa: que características da Filosofia a torna uma disciplina fulcral no contexto do *novo ensino médio*?

Para responder a este problema de pesquisa precisamos responder os problemas decorrentes deste problema geral, a saber: De que Educação estamos falando? De que Filosofia estamos falando? Como a Filosofia enquanto disciplina no currículo do ensino médio favorece a interdisciplinaridade?

Estes problemas secundários foram respondidos ao longo do texto da Tese através das divisões das seções e capítulos.

Na seção I respondemos ao primeiro aspecto do problema: De que Educação estamos falando? E correspondemos ao respectivo objetivo – apresentar os resultados do estudo realizado sobre o *novo ensino médio* no estado de Alagoas – mostrando de que educação estamos falando, ao apresentar as principais mudanças esboçadas na legislação do *novo ensino médio* no Brasil e mais especificamente, no estado de Alagoas. A educação que estamos falando se refere ao *novo ensino médio* que dilui a estrutura disciplinar ao instituir que a educação deste nível de ensino se dê através de áreas do saber e não por disciplinas e institui os itinerários formativos. Desta forma, testamos nossa hipótese de que o *novo ensino médio* promove uma diluição curricular e esta ideia passa a fazer parte da nossa Tese: o *novo ensino médio* promove uma diluição curricular ao relativizar a presença da disciplinaridade e instituir um ensino dividido por áreas do saber.

E a Seção I, cujo título é: *Ensino Médio: integração ou diluição das disciplinas*, cumpriu esta tarefa de caracterização deste *novo ensino médio*, mostrando sucintamente o que está disposto na nova legislação educacional brasileira, exposta em documentos como a BNCC, a Lei 13.415/17, as DCNEM e o Referencial Curricular de Alagoas.

Assim, de forma geral, o que preconiza a nova legislação educacional citada acima é a divisão do ensino médio em duas partes: formação geral básica – FGB (1.800 horas) e itinerários formativos (1.200 horas). A FGB, não necessariamente,

deve estar organizada sob a forma de disciplinas ou componentes curriculares. Mas, o que todos estes documentos, citados acima, mostram, é que o conteúdo da FGB será ditado pelas competências e habilidades determinadas por área do saber.

Quanto aos itinerários formativos, estes se configuram como uma espécie de profissionalização inserida no ensino médio, uma vez que através de unidades curriculares específicas, detalhadas a partir de ementas e projetos de ensino-aprendizagem, conforme são apresentadas no Referencial Curricular do estado de Alagoas – ReCAL, direcionam a formação dos estudantes para o exercício de determinadas profissões.

Para fins de análise do conteúdo exposto na legislação, em comparação com a implementação deste ideário na realidade das escolas de ensino médio no Brasil foi importante expor também partes do discurso governamental apresentado nas propagandas do Governo Federal, que tenta justificar a necessidade da implementação da reestruturação do currículo do ensino médio, bem como dos objetivos educacionais desta etapa de ensino.

Embora entendamos que a nova legislação defenda, em seu discurso, que se está proporcionando uma maior ligação entre os saberes, há um grande abismo entre o discurso e a realidade, e o que se defende enquanto integração, é, na realidade, uma diluição, uma vez que, antes de se respeitar as fronteiras que constituem as disciplinas, as diluem na área do saber às quais pertencem.

O *novo ensino médio*, de acordo como está exposto na nova legislação, proporciona uma diluição da educação em nível médio em nosso país, pois desintegra a ideia de um currículo cujo fundamento seja a composição disciplinar e, fingindo estar propondo uma maior integração entre os componentes disciplinares, uma vez que os apresenta de forma junta e misturada (sem qualquer demarcação) através das áreas do saber, dilui esses componentes curriculares nas áreas do saber e institui os itinerários formativos.

O ReCAL é um documento importante para se constatar as adequações do conteúdo da nova legislação nacional para a implementação na realidade da sala de aula, através da exposição das noções de estruturação curricular do *novo ensino médio*.

Além da análise do ReCAL, analisar os questionários e resultados da escuta dos estudantes e docentes da rede estadual de Alagoas foi importante para

verificarmos se as mudanças implementadas neste nível de ensino advêm do assentimento da comunidade escolar. Pois, se o mote do chamado *novo ensino médio* é, por exemplo, o protagonismo juvenil, nada mais coerente com a sua ideologia do que aferir as opiniões e expectativas dos estudantes para com o *novo ensino médio* e avaliar o que estes pensam sobre o ensino médio atual.

Mas, o que encontramos na análise dos questionários e dos seus resultados é que a ausência das perguntas diretas para aferir o assentimento da comunidade escolar – com relação ao ensino disciplinar e aferir a concordância com a existência de itinerários formativos – revela que o projeto de diluição curricular do ensino, que está em curso através da nova legislação, não tem como objetivo real o atendimento dos interesses dos estudantes e docentes.

Embora a Secretaria de Educação do estado de Alagoas – SEDUC – diga que os dados levantados no formulário de escuta dos docentes e discentes tinham o objetivo de subsidiar a elaboração das ações da proposta de flexibilização curricular de cada unidade escolar, neste questionário não é solicitada a opinião sobre a existência de itinerários formativos, nem sobre a redução dos tempos e espaços das atuais disciplinas tradicionais no currículo.

Assim, podemos afirmar que a consulta dos discentes e docentes da rede estadual não é utilizada para referendar o *novo ensino médio*, porque a comunidade escolar não dá assentimento à diluição curricular. Mas, em síntese, a estrutura geral exposta no Referencial Curricular de Alagoas, não é definida pelos agentes envolvidos diretamente no ato educativo (docentes, discentes e gestores e comunidade local), mas sim, por instituições contratadas para elaborar o documento norteador (o referencial).

Em nenhum momento do texto do ReCAL, é apresentado um panorama geral de como ficará o currículo do ensino médio e nem é destinada a carga horária para os componentes curriculares da formação geral básica. Mas fica claro que há uma redução do ensino dos conteúdos disciplinares para dar lugar ao ensino profissionalizante.

Nesta nova configuração, este nível de ensino em Alagoas passa a contar não mais com salas de aulas, mas com os ateliês pedagógicos. O *novo ensino médio* traz uma nova configuração ao processo de ensino-aprendizagem, que agora focado no

saber-fazer, faz com que a formação dos estudantes se dê em espaços (ateliês) propícios ao desenvolvimento de habilidades práticas.

Através do exposto acima, constante na Seção I desta Tese de Doutorado vimos que o *novo ensino médio* dilui o currículo porque retira as fronteiras disciplinares, mistura as disciplinas e as apresenta diluídas nas áreas do saber sob a forma de habilidades e competências e, além disso, institui um ensino paralelo (os itinerários formativos) que visa à profissionalização.

Apresentar as disciplinas diluídas em áreas do saber não é integrar as disciplinas, mas diluí-las. Para integrar é necessário primeiro, o entendimento de que as fronteiras disciplinares são necessárias para o estabelecimento do diálogo propício para a integração.

Já o segundo aspecto do problema – De que Filosofia estamos falando? Bem como, o objetivo relacionado a este – apresentar as características da Filosofia que favorecem a interdisciplinaridade – foi respondido a partir da Seção II, quando tematizamos o assunto de currículo e integração curricular, para, enfim, prepararmos o terreno para falar da disciplina Filosofia e do seu caráter integrador.

Nesta seção, apresentamos os argumentos de defesa da disciplinaridade, ressaltando a importância da disciplinaridade frente às habilidades e competências e falando da importância da manutenção das fronteiras disciplinares. Também defendemos a importância da presença da Filosofia no currículo do ensino médio, mas, enquanto uma disciplina escolar, com conteúdos e métodos que lhes são próprios.

Ainda na Seção II, realizamos as demarcações teóricas dos conceitos de disciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade. Todo este desenvolvimento se fez importante para que conseguíssemos testar a hipótese segunda, aliada ao segundo aspecto do problema: que a interdisciplinaridade só é possível se forem mantidas as disciplinas e que a diluição das fronteiras disciplinares não favorece à interdisciplinaridade, mas descaracteriza as disciplinas e empobrece as potencialidades formativas das disciplinas.

A seção III – Que Filosofia é capaz de suscitar interdisciplinaridade – coube responder ao terceiro aspecto do problema de pesquisa: Como a Filosofia enquanto disciplina no currículo do ensino médio, favorece a interdisciplinaridade? Nesta Seção

atendemos ao objetivo de investigar como a Filosofia é capaz de interagir com as demais disciplinas do currículo do *novo ensino médio* e suscitar a interdisciplinaridade.

Para mostrar o caráter interdisciplinar da Filosofia, precisamos apresentar as características da Filosofia, começando por delimitar de que Filosofia estamos falando. Isto fizemos nos capítulos V e VI. Assim, as principais características da Filosofia, que a torna um campo do conhecimento fulcral no contexto de um ensino integrado são: abertura epistemológica, lógica do diálogo, radicalidade e a natureza extracientífica, a crítica, reflexividade e criatividade.

A abertura epistemológica da Filosofia, se caracteriza pelo fato dela não se fechar em respostas consensuais sobre os problemas desenvolvidos por suas teorias filosóficas. Este fator abre diversas possibilidades de interações entre os saberes e caracteriza a propriedade filosófica da capacidade de diálogo. Esse caráter dialógico é inerente à Filosofia, pois ela se constitui na discussão entre as diferentes ideias que constituem sua história, sendo ela um campo do conhecimento que questiona o próprio conhecimento, suas condições, possibilidades e limites

A radicalidade da Filosofia é sua capacidade de pensar sobre as raízes dos problemas da realidade. Sendo um campo do conhecimento radical a Filosofia revela sua natureza extracientífica. Nas palavras de Rocha (2018), a Filosofia é a “curiosidade das curiosidades”. Ou, nas palavras de Marly Soares (2013) é a “epistemologia de todas as epistemologias”.

Isso dá ao pensamento filosófico o status de crítico. A crítica é resultado da reflexão, pois para criticar precisamos refletir, pensar sobre o assunto e, assim, emitir juízos. A crítica é substancializada pela criação de juízos adquiridos por meio da reflexão.

Mas, além de propiciar questionamentos radicais sobre os conhecimentos apresentados por cada ramo do saber através da crítica, e para realizar esta crítica com potencialidade de provocar conexões são necessários critérios lógicos para ordenação e sistematização das ideias.

A Filosofia fornece os elementos de crítica e justificação dos fundamentos da ciência, desempenhando o papel de instância crítica, em busca do sentido e da justificação. Tendo a lógica como método de explicitação do sentido, a Filosofia traz uma grande contribuição ao ensino que busca a integração entre os saberes, pois, na busca da conexão entre os conhecimentos realiza uma crítica dos mesmos, ampliando

as possibilidades de interação, uma vez que aponta para o fato de que estes conhecimentos não são herméticos, mas que possuem brechas a serem exploradas por outras áreas e métodos.

A Filosofia é um pensar criativo e o que lhe atribui esse caráter é a atividade de criação de conceitos. Para criar conceitos é necessária uma atividade de pensamento com grande caráter reflexivo e habilidade argumentativa.

Essas características da Filosofia, apresentadas acima, são as que traduzem as contribuições que a Filosofia pode trazer ao ensino escolar que busca apresentar um ensino que promova a integração entre os saberes. Para o trabalho interdisciplinar é necessário: abertura epistemológica, a lógica do diálogo, a crítica, reflexividade e criatividade.

A metodologia filosófica que promove o questionamento, a crítica, o julgamento de ideias, o diálogo entre os ramos do saber e a validação dos discursos, através da lógica, torna a Filosofia uma disciplina fulcral no contexto do desenvolvimento de uma educação integrada que tenha como metodologia a interdisciplinaridade.

Mas, para que haja a interdisciplinaridade é necessário que haja um projeto orientado para este fim específico. A Filosofia por si só, não pode suscitar interdisciplinaridade. No entanto, uma vez inserida no currículo escolar enquanto uma disciplina, a metodologia filosófica no contexto didático que favorece a interdisciplinaridade é a metodologia problemática.

Através dos vários campos e temas da Filosofia são suscitados problemas filosóficos formulados sob a forma de perguntas. Estas perguntas são as geradoras de novos conhecimentos e relações, mostrando diversas possibilidades didático-integrativas.

Assim, a hipótese de que a Filosofia, enquanto uma disciplina no currículo do ensino médio é uma importante promotora da interdisciplinaridade, foi testada e validada como parte constituinte da Tese.

Desta forma, chegamos à conclusão de que a Filosofia presente no currículo do ensino médio é uma disciplina fundamental para suscitar, fundamentar e instrumentalizar o desenvolvimento da metodologia interdisciplinar, pois, através das características filosóficas apontadas nesta Tese, a disciplina de Filosofia fomenta os pontos de contato entre as disciplinas, bem como identifica o caráter problemático

presente nos assuntos abordados pelas demais disciplinas, através da abordagem de problemas filosóficos extraídos dos objetos das mesmas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**. Recife: ANPAE, 2018.

ALAGOAS. **Alagoas inicia implementação do novo Ensino Médio em escolas estaduais**. Maceió, AL: 2019a Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/noticia/item/16944-alagoas-inicia-implementacao-do-novo-ensino-medio-em-escolas-estaduais>. Acesso em: 14 out. 2019.

ALAGOAS. **Proposta de Flexibilização Curricular – PFC**. Maceió, AL: 2019b. Processo e-Ouv/AL : 01800.0000009832/2019, 2019.

ALAGOAS. Portaria 6.273/2019, de 10 de junho de 2019. **Plano de Acompanhamento da Proposta de Flexibilização Curricular – PAPFC**. Maceió, AL: 2019c. Processo e-Ouv/AL: 01800.0000009773/2019, 2019.

ALAGOAS. **Seduc inicia processo de escuta de alunos da rede estadual para o Novo Ensino Médio**. Maceió, AL: 2019d. Disponível em: <http://educacao.al.gov.br/noticia/item/16998-seduc-inicia-processo-de-escuta-de-alunos-da-rede-estadual-para-o-novo-ensino-medio#:~:text=A%20proposta%20%2D%20O%20Novo%20Ensino,de%20forma%20acad%C3%A2mica%20quanto%20emocional>. Acesso em: 21 ago. 2019.

ALAGOAS. **Questionário de escuta dos estudantes: Nossa Escola em (Re)Construção**. Maceió, AL: 2019e Disponível em: <http://porvir.org/nossaescolaquestionario-al/>. Acesso em set. 2019.

ALAGOAS. **Questionário de escuta dos docentes**. Maceió, AL: 2019f. Processo e-Ouv/AL : 01800.0000006692/2020, 2019.

ALAGOAS. **Quantidade de alunos**. Maceió, AL: 2020a. Disponível em: <http://bi.caedufjf.net/cognos10>. Acesso em: nov. 2020. Processo e-Ouv/AL: 01396/2020.

ALAGOAS. **Resultado/relatório da pesquisa feita com os alunos – escuta dos estudantes**. Maceió, AL: 2020b Processo e-Ouv/AL : 01000.0000004805/2020.

ALAGOAS. **Solicitação de respostas do questionário escuta dos docentes.** Maceió, AL: 2020c. Processo e-Ouv/AL: 01800.0000006692/2020.

ALAGOAS. **Solicitação de Questionários de escuta de representantes dos pais e dos moradores do entorno da escola.** Maceió, AL: 2020d. Processo e-Ouv/AL: 01800.0000004814/2020.

ALAGOAS. **Relatório Consulta Pública, Referencial Curricular de Alagoas.** Maceió, AL: 2020e. Processo e-Ouv/AL: 01800.0000012225/2020, 2020.

ALAGOAS. **Referencial Curricular de Alagoas.** Maceió, AL: 2020f. Processo e-Ouv/AL: 01800.0000012225/2020, 2020.

ALAGOAS. **Rede estadual fortalece trabalhos para implementação do Novo Ensino Médio.** Maceió, AL: 2020g. Disponível em: <http://educacao.al.gov.br/noticia/item/17005-rede-estadual-fortalece-trabalhos-para-implementacao-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: ago. 2020.

ALAGOAS. **Solicitação de esclarecimento quanto à natureza da parceria entre o Instituto Inspirare e Seduc/AL.** Maceió, AL: 2020h. Processo e-Ouv/AL: 01800.0000005028/2020.

ALAGOAS. **Número de professores.** Maceió: AL, 2021a. Disponível em: <https://dados.al.gov.br/catalogo/de/dataset/mapas-de-educacao>. Acesso em: fev. 2021.

ALAGOAS. Quantidade de alunos. **Portal Sislame Web (BI).** Maceió: AL, 2021b. Disponível em: <http://bi.caedufjf.net/cognos10>, Acesso em: 14 fev.2021.

ARENDR. Hannah. **A crise na educação.** In: ARENDR, H. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ARROYO, Miguel. **Currículo, Território em Disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARTO, Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro; AZEREDO, Luciana Aparecida Silva de. Entre a disciplina, o controle e a governamentalidade neoliberal: a constituição discursiva da BNCC – Ensino Médio. **Currículo sem fronteiras**, v.21, n. 3, p.1586-1613, set./dez.2021.

BRASIL. **Ato de lançamento do “novo ensino médio”**, Recife: 2016a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4W2VLVMUx-4>. Acesso em: 24 set. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio**. Brasília: Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>>. Acesso em: 04 dez. 2018a.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**. Brasília: INEP, 2017b.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2018b.

BRASIL. **Lei 13.415**. Brasília: Edições Câmara, 2017a.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Edições Câmara, 2018c.

BRASIL. **Medida Provisória 746**. Brasília: Edições Câmara, 2016b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. **Portaria N. 331/2018**. Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – o ProBNCC, 2018d.

BRASIL. **INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/nenhum-estado-atinge-a-meta-do-ideb-2017-no-ensino-medio/21206. Acesso em: 02 jul. 2018.

CAETANO, Maria Raquel. Agora o Brasil tem uma base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que base? **Educação em Revista**, Marília, v.21, n.02, p.65 – 82, 2020.

CAFARDO, Renata. **Base do Ensino Médio só terá duas disciplinas**. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,base-do-ensino-medio-tera-so-duas-disciplinas,70002205584>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de Filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Porto Alegre: Teoria & Educação, n. 2, 1990.

CORREIO DA CIDADANIA. **A quem interessa a reforma do Ensino Médio do Governo Temer?** Disponível em: <<http://www.correiocidadania.com.br/2-uncategorised/12397-a-quem-interessa-a-reforma-do-ensino-medio-do-governo-temer>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a Filosofia?** Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DEWEY, John, 1859 – 1952. **Democracia e Educação: capítulos essenciais**. São Paulo: Ática, 2007.

FERREIRA, Fabíola da Silva; SANTOS, Fabiano Antonio dos. As estratégias do “movimento pela base” na construção da BNCC: consenso e privatização. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 189-208, jan./jun., 2020. e-ISSN: 2594-8385. DOI: <https://doi.org/10.30715/doxa.v22i1.14031>.

FERREIRA, Mateus. **Em reforma do ensino médio, MEC prevê R\$ 1,5 bi para tempo integral**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/mec-preve-r-15-bi-para-expansao-do-ensino-medio-em-tempo-integral.ghtml>. Acesso em: 10 mar. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como Necessidade e como Problema nas Ciências Sociais. In: JANTSCH, A. P., BIANCHETTI, L **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Uma filosofia do cogito ferido: Paul Ricoeur. **Revista Desafios**, São Paulo, v. 3, n. 01, 2005.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção e LOUZANO, Paula Baptista Jorge. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento Poderoso”. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo: v. 40, n. 4, p. 1108-1124, out. 2014.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó, SC: Argos, 2018.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2004.

INSTITUTO REÜNA. Disponível em:
https://institutoreuna.org.br/?gclid=CjwKCAjw6qqDBhB-EiwA_CBs6x5jh7zUX70kj4TUAJWwbbaSnhizyXJAF25otfLb6xcRZW_JHUO2LRoCqi8QAvD_BwE. Acesso em:12/12/2020.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS – IFAL. Plano Pedagógico. Aprovado pela Res. 16/CONSUPI/ 2019, de 11 de novembro de 2019. Maceió: Reitoria IFAL, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS - IFALa. **Objetivo das disciplinas**. 8 de mar. 2019. Comissão de reestruturação do plano de cursos, Campus Arapiraca.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS - IFALb. **Interação entre as disciplinas**. 15 e 16 de ago. 2019. Encontro pedagógico, Campus Arapiraca.

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

LABAREE, David F. **How to succeed in school without really learning**. Yale: Yale University Press, 1998.

LENZI, Tié. Medida provisória. Disponível em: <https://www.todapolitica.com/medida-provisoria/> Acesso em: 14 d fev. de 2018.

LIPMAN, M. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. LORIERI, Marcos Antônio. Uma perspectiva contextualizada e interdisciplinar do ensino de Filosofia. In: *DANNER*, Leno Francisco(org.). **Ensino de Filosofia e Interdisciplinaridade**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2013.

MACEDO, Elizabeth. **Base nacional comum curricular: A falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si**. Belo Horizonte: Educação em Revista, v.32, n. 2, jun. 2016.

MARCONDES, D. FRANCO. I. **A Filosofia: O que é? Para que serve?** Rio De Janeiro: Zahar, 2011.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MURCHO, D. **A Natureza da Filosofia e o seu Ensino**. Lisboa: Plátano, 2002.

NEVES, Rosa; PICCININI, Cláudia. Crítica do imperialismo e da reforma curricular brasileira da educação básica: evidência histórica da impossibilidade da luta pela emancipação da classe trabalhadora desde a escola do Estado. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 184-206, mai. 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e processos de *aprendizagem ensino*: Políticas práticas Educacionais Cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/oliveira.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. Caixas do Sul, RS: Educs, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre, Artmed Editora, 1999.

PIAGET, Jean. **Problemas Gerais de Investigação Interdisciplinar e Mecanismos Comuns**. Lisboa: Bertrand, 1973.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc Revista**, Rio Grande do Sul, v.1, n.1.p. 3 – 15, mar.2005.

PORTAL PORVIR. Disponível em: <https://porvir.org/acontece/82093/>. Acesso em 21/02/2021.

PROENÇA-LOPES, Leandro; ZAREMBA, Fellipe de Assis. O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação. **Rev. Hist. Edu.Latinoamericana**, v. 15, n. 21, p. 283 – 304, jul./dec. 2013.

RAMALHO, Ellen. **Pesquisa PIBIC/IFAL: A quem interessa a reforma do ensino médio implementada pela Lei 13.415/2017**, 2018.

ROCHA, Ronai Pires da. **Ensino de Filosofia e Currículo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Quando ninguém educa: questionando Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **Currículo e Interdisciplinaridade: um tema em progresso**. Campos do Jordão: Anpof, 2014.

ROVER, Ardinete; MELLO, Regina Oneda. **Normas da ABNT: orientações para a produção científica**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2020.

SANTOMÉ. Jurjo Torres. **A Educação em Tempos de Neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003

SANTOS, Fabrício Cândida dos. Integração disciplinar e totalidade: um diálogo entre interdisciplina e dialética. **Revista Alamedas**, Unioeste Campus Toledo – Paraná, v. 3, n. 2, p. 1 – 9, 2015. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/alamedas/article/view/12746/9247>. Acesso em: 15 mar.2022.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação: L.D.B. trajetória, limites e perspectivas**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, SP: 1944.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SHINN, Terry. **Regimes de produção e difusão de ciência: rumo a uma organização transversal do conhecimento**. Scientiæ zudia, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 11-42, 2008.

SOARES, Marly Carvalho. A Filosofia e a Ciência em uma abordagem interdisciplinar. *In* DANNER, Leno Francisco(org.). **Ensino de Filosofia e Interdisciplinaridade**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2013.

TOKARNIA, Mariana. **Ibope: 72% aprovam a reforma do ensino médio**. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/ibope-72-aprovam-reforma-do-ensino-medio-e-59-sao-a-favor-da-pec-do-teto>. Acesso em: 02 jul. 2018.

YOUNG, Michael, F. D. **Why educators must differentiate knowledge from experience?** Journal of the Pacific Circle Consortium for Education, v. 22, n. 1, p. 9-20, Dec. 2010.

_____. **Conhecimento e currículo:** do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto Editora, 2010.

WEBER, Demétrio. **Guia explica o Ideb.** Disponível em: <http://jeduca.org.br/texto/guia-explica-o-ideb>. Acesso em 11 fev. 2019.

WIKIPEDIA. **Mobilização estudantil no Brasil em 2016.** Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mobiliza%C3%A7%C3%A3o_estudantil_no_Brasil_em_2016#cite_note-17. Acesso em: 03 ago. 2019.

ANEXO I

QUESTIONÁRIO DE ESCUTA PARA UM NOVO ENSINO MÉDIO

Olá, estudante!

O Ensino Médio brasileiro está passando por mudanças. Em breve, todos os estudantes da etapa poderão escolher parte dos conhecimentos que irão se aprofundar, considerando as possibilidades e características de sua escola. O objetivo desse formulário é **entender melhor os anseios e necessidades de você, estudante**, para ajudar as escolas e secretarias de educação a promover melhorias que realmente tornem sua sala de aula mais conectada com o mundo atual e com seu projeto de vida.

PARTICIPE E AJUDE NA CONSTRUÇÃO DE UM NOVO ENSINO MÉDIO PARA TODOS E TODAS!

1 INFORMAÇÕES PESSOAIS E SOCIOECONÔMICAS

1.1 | Quantos anos você tem? anos

1.2 | Em qual Estado você mora?
(marque apenas uma resposta)

- | | |
|----------------------------------|----------------------------|
| ① Acre (AC) | ⑩ Maranhão (MA) |
| ② Alagoas (AL) | ⑪ Mato Grosso (MT) |
| ③ Amapá (AP) | ⑫ Mato Grosso do Sul (MS) |
| ④ Amazonas (AM) | ⑬ Minas Gerais (MG) |
| ⑤ Bahia (BA) | ⑭ Pará (PA) |
| ⑥ Ceará (CE) | ⑮ Paraíba |
| ⑦ Distrito Federal (DF) | ⑯ Paraná (PR) |
| ⑧ Espírito Santo (ES) | ⑰ Pernambuco (PE) |
| ⑨ Goiás (GO) | ⑱ Piauí (PI) |
| ⑫ Rondônia (RO) | ⑲ Rio de Janeiro (RJ) |
| ⑬ Roraima (RR) | ⑳ Rio Grande do Norte (RN) |
| ⑭ Santa Catarina (SC) | ㉑ Rio Grande do Sul (RS) |
| ⑮ São Paulo (SP) | ㉒ Sergipe (SE) |
| ⑯ Tocantins (TO) | ㉓ Tocantins (TO) |
| 99 Não sei / Não quero responder | |

1.3 | Em qual município você mora?
(escreva o nome do município)

1.4 | A última etapa de ensino que você concluiu foi:
(marque apenas uma resposta)

- ① Ensino Fundamental
 ② Ensino Médio
 ③ Ensino Superior
 ④ Não sei / Não quero responder

1.5 | Qual foi o último ano que você concluiu?
(marque apenas uma resposta)

- | | |
|----------|----------------------------------|
| ⑤ 1º ano | ⑪ 7º ano |
| ⑥ 2º ano | ⑫ 8º ano |
| ⑦ 3º ano | ⑬ 9º ano |
| ⑧ 4º ano | ⑭ Superior |
| ⑨ 5º ano | 99 Não sei / Não quero responder |
| ⑩ 6º ano | |

1.6 | Você está estudando atualmente?
(marque apenas uma resposta)

- ① Sim ② Não

1.7 | A escola que você estuda atualmente (ou a última em que estudou) é...
(marque apenas uma)

- ① Pública (do governo municipal, estadual ou federal)
② Privada (Particular/ Comunitária/ Filantrópica)

1.8 | Qual o nome da escola em que você estuda atualmente ou última em que estudou?
(escreva o nome completo da escola)

2 | RELAÇÃO COM O ENSINO MÉDIO ATUAL

2.1 | Para você, quais os principais motivos para cursar o Ensino Médio? Marque até três alternativas.

- Ⓐ Entrar na faculdade;
Ⓑ Adquirir mais conhecimentos;
Ⓒ Ter um bom emprego futuramente;
Ⓓ Conhecer novas pessoas;
Ⓔ Desenvolver meu projeto de vida e saber o que eu quero fazer futuramente;
Ⓕ Nenhum, são meus pais que me obrigam.

2.2 | O Ensino Médio atual te ajuda a alcançar seus objetivos de vida?

ESCALA 1 A 5 ONDE:

⑤	④	③	②	①
Demais	Sim	Mais ou menos	Pouco	Nada

2.3 | Você vê significado naquilo que estuda hoje no Ensino Médio?

ESCALA 1 A 5 ONDE:

⑤	④	③	②	①
Demais	Sim	Mais ou menos	Pouco	Nada

2.4 | A sua escola te ajuda a definir o que você irá fazer no futuro e a desenvolver competências relacionadas à sua capacidade de se organizar, ser responsável, agir de forma cooperativa, compreender o ponto de vista dos outros, ter estabilidade emocional, entre outras?

ESCALA 1 A 5 ONDE:

⑤	④	③	②	①
Demais	Sim	Mais ou menos	Pouco	Nada

2.5 | Como você aprende mais? Marque até três alternativas.

- Ⓐ Assistindo a aulas teóricas (aquela em que o professor fala e você escuta e realiza anotações no caderno);
Ⓑ Estudando sozinho;
Ⓒ Participando de oficinas e fazendo projetos práticos;
Ⓓ Trabalhando com a comunidade dentro e fora da escola;
Ⓔ Fazendo trabalhos em grupo;
Ⓕ Participando de aulas baseadas em tecnologia.

2.6 | Dentre as alternativas, como seria a organização da sala de aula ideal para você? Marque até três alternativas.

- Ⓐ Carteiras em círculo;
Ⓑ Carteiras em filas;
Ⓒ Carteiras em pequenos grupos;
Ⓓ Poder mudar carteiras de acordo com a aula;
Ⓔ Poder usar ambientes internos e externos;
Ⓕ Ter ambientes e móveis variados (puffs, bancadas, almofadas, sofás).

2.7 | Que tipo de iniciativas você gostaria de ter na sua escola atual? Marque quantas alternativas quiser.

- (A) Possibilidade de sugerir algumas das disciplinas que irá estudar;
- (B) Possibilidade de participar nas decisões de questões importantes para a escola, por meio de grêmios estudantis e/ou conselhos de classe;
- (C) Ter atividades que integram professores, pais e estudantes;
- (D) Possibilidade de participar em atividades esportivas que envolvam outras escolas;
- (E) Ter projetos de interação com a comunidade escolar e melhoria de problemas do entorno da escola;
- (F) Realizar atividades fora da escola (projetos, oficinas, aulas, etc.);
- (G) Atividades e oficinas culturais na escola, como cinema, música, dança, teatro, festivais, entre outros.

2.8 | Quais formas de avaliação são melhores para se aprender mais? Marque até três alternativas.

- (A) Por meio de uma prova em cada final de período (bimestre, trimestre, etc.);
- (B) Por meio de várias provinhas, ao longo do período;
- (C) Por meio da avaliação das atividades (projetos, tarefas, trabalhos, etc.) realizadas ao longo do período;
- (D) Por meio de reuniões com o(a) professor(a) para discutir os conhecimentos adquiridos ao longo do período;
- (E) Por meio da observação do(a) professor(a) do seu desenvolvimento e dos resultados apresentados ao longo do período;
- (F) Flexibilidade para professores(as) e estudantes escolherem a melhor forma de avaliação em cada situação.

2.9 | Quais devem ser os papéis dos(as) professores(as) em sua escola? Marque até três alternativas.

- (A) Expor os conteúdos na lousa;
- (B) Planejar projetos e oficinas onde os estudantes aprendam os conteúdos para resolver problemas práticos;
- (C) Realizar perguntas e mediar debates sobre os conteúdos estudados;
- (D) Cobrar os estudantes sobre as tarefas de casa e verificar se estão prestando atenção na aula e copiando as anotações da lousa;
- (E) Buscar profissionais e recursos de fora da escola para discutir os conteúdos estudados;
- (F) Manter a disciplina em sala de aula;
- (G) Buscar conhecer os estudantes e entender suas dificuldades e aptidões;
- (H) Conversar com os responsáveis pelos estudantes para discutir sobre o desenvolvimento de cada um.



3 NOVO ENSINO MÉDIO

3.1 | Abaixo estão listadas algumas das mudanças que irão ocorrer no Ensino Médio. Assinale aquelas que você conhecia antes de realizar esse questionário:

- (A) Possibilidade de escolher quais conhecimentos você irá aprofundar no Ensino Médio;
- (B) Ampliação da carga horária mínima de, em média, 4 para 5 horas por dia;
- (C) Formação técnica como parte do Ensino Médio para todos os estudantes que escolherem esse caminho;
- (D) Ter uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que aponta as aprendizagens obrigatórias que todo estudante brasileiro tem o direito de desenvolver.

3.2 | Quando você gostaria de começar a escolher parte das matérias que irá realizar no Ensino Médio?

- (A) Logo no começo do Ensino Médio;
- (B) Depois que eu tiver mais certeza sobre o que quero fazer em meu futuro;
- (C) Depois de conhecer um pouco sobre cada uma das possibilidades que poderei escolher;
- (D) Apenas no final do Ensino Médio, após passar por todos conhecimentos comuns a todos os estudantes.

3.3 | Qual área do conhecimento você teria mais interesse em se aprofundar? Marque até duas alternativas.

- (A) Matemática e suas Tecnologias;
- (B) Línguas e suas Tecnologias;
- (C) Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
- (D) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;
- (E) Formação Técnica e Profissional.

3.4 | Você prefere escolher por:

- (A) Apenas matérias específicas de uma mesma área do conhecimento, da Formação Técnica e Profissional ou de uma única disciplina; ou;
- (B) Poder escolher matérias de mais de uma área do conhecimento e/ou da Formação Técnica e Profissional.

3.5 | Você prefere estudar as matérias escolhidas:

- (A) Apenas com estudantes de sua série; ou
- (B) Com estudantes de diferentes séries e turmas, agrupados segundo seus interesses

3.6 | Se você tivesse a oportunidade de escolher, em qual(is) turno(s) você se matricularia?

- (A) Apenas pela manhã;
- (B) Apenas pela tarde;
- (C) Apenas pela noite (Ensino Médio Noturno);
- (D) Ensino Médio Integral (todas as manhãs e todas as tardes);
- (E) Ensino Médio Semi-integral (todas as manhãs e algumas tardes)

3.7 | Se sua escola tivesse 1 hora a mais por dia, o que você gostaria de fazer a mais? Marque até três alternativas.

- (A) Aprofundar conteúdos;
- (B) Realizar atividades artísticas e/ou esportivas;
- (C) Realizar projetos pessoais na escola;
- (D) Tirar dúvidas e realizar a revisão de conteúdos;
- (E) Fazer oficinas práticas;
- (F) Participar de grupos de discussão, grêmios estudantis, etc.

3.8 | Você gostaria de fazer algum tipo de Formação Técnica e Profissional (cursos técnicos e habilitações profissionais) durante o Ensino Médio?

ESCALA 1 A 5 ONDE:

5	4	3	2	1
Demais	Sim	Mais ou menos	Pouco	Nada

3.9 | Você gostaria de fazer cursos técnicos, aqueles que levam até 2 anos para sua conclusão e no fim te dão um diploma técnico?

ESCALA 1 A 5 ONDE:

5	4	3	2	1
Demais	Sim	Mais ou menos	Pouco	Nada



3.10 | Você gostaria de fazer habilitações profissionais de menor duração, que podem ser feitas em até 1 ano e te preparam para o mercado de trabalho, apesar de não oferecerem um diploma.

ESCALA 1 A 5 ONDE:

⑤	④	③	②	①
Demais	Sim	Mais ou menos	Pouco	Nada

3.11 | Onde gostaria de fazer a Formação Técnica e Profissional?

- (A) Na minha própria escola;
- (B) Em outras instituições de ensino, fora de sua escola;
- (C) Em um ambiente de trabalho.

3.12 | Quando gostaria de fazer a Formação Técnica e Profissional?

- (A) No mesmo período em que estuda;
- (B) No contraturno (para quem estuda de manhã, por exemplo, realizaria formação técnica na parte da tarde);
- (C) À noite.

3.13 | Gostaria de ter aulas em vídeo com professores(as) especialistas em suas áreas, sempre com um professor de sua escola presente na sala de aula?

ESCALA 1 A 5 ONDE:

⑤	④	③	②	①
Demais	Sim	Mais ou menos	Pouco	Nada

O que gostaria de aprender nessas aulas? Marque até duas alternativas

- (A) Os conhecimentos obrigatórios e comuns para todos os estudantes;
- (B) Aqueles conhecimentos que você escolheu se aprofundar no Ensino Médio;
- (C) Conhecimentos relacionados ao desenvolvimento de seu projeto de vida e de competências relacionadas a sua capacidade de se organizar, ser responsável, agir de forma cooperativa, compreender o ponto de vista dos outros, ter estabilidade emocional, entre outras;
- (D) Conhecimentos que não são oferecidos em suas escola.

3.14 | Você gostaria ter um tempo específico para desenvolvimento de seu projeto de vida durante o Ensino Médio?

ESCALA 1 A 5 ONDE:

⑤	④	③	②	①
Demais	Sim	Mais ou menos	Pouco	Nada

3.15 | Quem você acha que deveria trabalhar o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes?

- (A) Próprio professor(a) das disciplinas;
- (B) Orientador(a) educacional;
- (C) Coordenador(a) da escola;
- (D) Diretor(a) da escola;
- (E) Profissional especializado;
- (F) Outro profissional.

3.16 | O que deve ter no desenvolvimento do projeto de vida? Marque até três alternativas

- (A) Auxílio para escolher as matérias que irá cursar no Ensino Médio;
- (B) Auxílio para escolher os caminhos que irá tomar após o Ensino Médio;
- (C) Desenvolvimento de competências relacionadas a sua capacidade de se organizar, ser responsável, agir de forma cooperativa, compreender o ponto de vista dos outros, ter estabilidade emocional, entre outras;
- (D) Desenvolvimento de competências relacionadas a sua capacidade de se comunicar e estabelecer relações com outras pessoas;
- (E) Apoio para discutir e resolver questões pessoais que afetam sua vida escolar (questões de gênero, preconceitos, relacionamento entre os estudantes, relacionamento com sua família, etc.).

ANEXO II

Novo Ensino Médio

Proposta de Flexibilização Curricular - PFC

<p>1. Orientações Gerais (nem.php? modulo=principal/escola&acao=A&codinep=27226158&pg=og)</p> <p>2. Adesão da Escola (nem.php? modulo=principal/escola&acao=A&codinep=27226158&pg=ae)</p> <p>3. Coordenador/Articulador PFC (nem.php? modulo=principal/escola&acao=A&codinep=27226158&pg=ca)</p> <p>4. Indicadores e Taxas (nem.php? modulo=principal/escola&acao=A&codinep=27226158&pg=it)</p> <p>5. PAFPC (nem.php? modulo=principal/escola&acao=A&codinep=27226158&pg=pp)</p> <p>6. PFC (nem.php? modulo=principal/escola&acao=A&codinep=27226158&pg=p)</p> <p>7. Síntese da PFC (nem.php? modulo=principal/escola&acao=A&codinep=27226158&pg=sp)</p>	<p>Código INEP: 27226158</p> <p>Município: Arapiraca</p> <p>Localização: Urbana</p> <p>Escola: EEM INTEGRAL INTEGRADO A ED PROFFS PROFIZAU/RA ANTONIA DE LISBOA</p> <p>Unidade Federativa: AL</p> <p>Ano de Referência do Censo Básico: 2018</p> <p>Rede: Estadual</p>								
Recurso da Escola									
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Estimativa total de Recurso</th> <th>1ª Parcela</th> <th>2ª Parcela</th> <th>3ª Parcela</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>R\$ 71.986,00 (Divisão de Capital - CA e Custeio - CU)</td> <td>14.397,20 (CA e CU)</td> <td>28.794,40 (CA e CU)</td> <td>28.794,40 (CA e CU)</td> </tr> </tbody> </table>	Estimativa total de Recurso	1ª Parcela	2ª Parcela	3ª Parcela	R\$ 71.986,00 (Divisão de Capital - CA e Custeio - CU)	14.397,20 (CA e CU)	28.794,40 (CA e CU)	28.794,40 (CA e CU)
Estimativa total de Recurso	1ª Parcela	2ª Parcela	3ª Parcela						
R\$ 71.986,00 (Divisão de Capital - CA e Custeio - CU)	14.397,20 (CA e CU)	28.794,40 (CA e CU)	28.794,40 (CA e CU)						

Coordenador/Articulador PFC

CPF:	
Nome:	WANESSA PADILHA BARBOSA NUNES
Cargo/Função:	Coordenador(a)
E-mail:	wanessa.qui@gmail.com
Telefone:	

Proposta de Flexibilização Curricular - PFC				
Ações	Detalhamento da Ação	Áreas de Conhecimento/EPT	Período de Execução Previstao	Responsável
Formação continuada	10- Estudo sobre Itinerários Formativos Objetivos: Aprofundar o conhecimento sobre o impacto que os itinerários formativos irão proporcionar na vida dos estudantes.	Não se aplica	25/08/2020 - 26/08/2020	Wanessa Padilha Barbosa Nunes e Maria Cristiane Vieira Lima

13/05/2020

PDDE Interativo

Proposta de Flexibilização Curricular - PFC				
Identificação do Interesse dos Estudantes	No período de 04/06 à 10/06 foram aplicados os instrumentos de escuta, com os alunos, utilizamos o laboratório de informática com preenchimento do formulário do docs.google, com os professores, o link docs.google, realizamos ainda uma reunião de pais para explicarmos sobre a construção da proposta de Flexibilização Curricular e na oportunidade aplicamos um questionário impresso para coleta de interesses dos pais em relações ao processo educacional de seu filho. Para a escuta da comunidade convidamos alguns moradores do entorno da escola para participar de um roda de conversa, na oportunidade foi apresentado o que seria a Proposta de Flexibilização Curricular e sua importância para a implantação dentro da escola. Nesse mapeamento de escuta foram ouvidos: Alunos: 378 alunos de um total de 493 alunos matriculados Professores(as): 38 de um total de 38 professores lotados no ensino integral Pais: 50 Comunidade: 10 moradores do entorno da escola	Não se aplica	10/06/2019 - 11/06/2019	Articulador de ensino
Flexibilização Curricular 1	Ateliê Pedagógico IX de Sustentabilidade Socioambiental Motivação: 58% dos estudantes afirmaram que gostariam de atividades e oficinas culturais na escola, como cinema, música, dança, teatro, festivais, exposições, entre outros;	Ciências humanas e sociais aplicadas	10/02/2020 - 04/12/2020	Professores de ciências humanas e sociais aplicadas
	Laboratório I de Ciências da Natureza e suas Tecnologias Motivação: 27,6% dos estudantes tem interesse em ciências da natureza e 51,5% demonstraram interesse em ter aulas em laboratório de experiências químicas.	Ciência da natureza e suas tecnologias	10/02/2020 - 04/12/2020	Professores de Ciências da Natureza e suas tecnologias
	Ateliê Pedagógico VIII de Audiovisual, Música e Cinema Motivação: 58% dos estudantes afirmaram que gostariam de atividades e oficinas culturais na escola, como cinema, música, dança, teatro, festivais, exposições, entre outros;	Ciências humanas e sociais aplicadas	10/02/2020 - 04/12/2020	Professores de Ciências humanas e sociais aplicadas
	Ateliê Pedagógico II de Ciências da Natureza e suas Tecnologias Motivação: A compartimentação dos objetos do conhecimento não favorecem o ensino e aprendizagem. A BNCC e a Lei 13.415/2017 estabelecem práticas pedagógicas nas áreas do conhecimento. 27,6% dos estudantes afirmaram ter interesse pelas ciências da natureza e defendem aulas mais dinâmicas e criativas.	Ciência da natureza e suas tecnologias	10/02/2020 - 04/12/2020	Professores de Ciências da natureza e suas tecnologias
	Ateliê Pedagógico III de Matemática e suas Tecnologias Motivação: Nível de proficiência em Matemática de 265,31 na escala base do IDEB. .	Matemática e suas tecnologias	10/02/2020 - 04/12/2020	Professores de Matemática e suas tecnologias
	Ateliê Pedagógico IV de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas Motivação: 66,8% dos estudantes afirmaram que gostariam que houvesse na escola salas de aulas mais interativas, com recursos pedagógicos de apoio, materiais e equipamentos tecnológicos.	Ciências humanas e sociais aplicadas	10/02/2020 - 04/12/2020	professores de Ciências Humanas e sociais aplicadas
	Ateliê Pedagógico V do Mundo do Trabalho e Cultura Empreendedora Motivação: 40,6% dos estudantes afirmaram ter interesse em empreendedorismo	Cooperativismo, Marketing, Recursos Humanos, Eventos	10/02/2020 - 04/12/2020	Professores dos cursos técnicos
	Ateliê Pedagógico X: Cozinha Experimental Motivação: 46,2% dos estudantes demonstraram interesse na criação de uma cozinha experimental na escola.	Ciência da natureza e suas tecnologias	10/02/2020 - 04/12/2020	Professores de ciências da natureza e suas tecnologias
	Ateliê Pedagógico I de Linguagens e suas Tecnologias Motivação: As aprendizagens essenciais definidas na BNCC do Ensino Médio estão organizadas por área do conhecimento e 40,3% dos estudantes afirmaram que aulas que envolvessem várias linguagens seriam mais efetivas para a aprendizagem.	Linguagens e suas tecnologias	10/02/2020 - 04/12/2020	Professores de Linguagens e suas Tecnologias

13/05/2020

PDDE Interativo

Proposta de Flexibilização Curricular - PFC				
	Ateliê Pedagógico VI de Inovação e Tecnologia Motivação: 58,4 % dos estudantes afirmaram que a participação em oficinas e fazendo projetos práticos facilitaria a aprendizagem .	Ciência da natureza e suas tecnologias	10/02/2020 - 04/12/2020	Professores de ciências da natureza e suas tecnologias
	Ateliê Pedagógico VII de Fisiologia do Exercício Motivação: os estudantes demonstram interesse por esportes em geral e atividades físicas.	Linguagens e suas tecnologias	10/02/2020 - 04/12/2020	Professores de Educação Física
Flexibilização Curricular 2	Atividade 3: MOCITEPIAL Motivação: 33,9% dos alunos demonstraram interesse em projetos de STEM.	Ciência da natureza e suas tecnologias	05/10/2020 - 09/10/2020	Professores de Ciências da natureza e suas tecnologias, Coordenação Pedagógica
	Atividade 5: horta escolar Motivação: 39,5% dos estudantes demonstraram interesse no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas a desenvolvimento da horta escolar.	Ciência da natureza e suas tecnologias	10/02/2020 - 04/12/2020	Professores de Ciências da natureza e suas tecnologias
	Atividade 1: Feira de Inovação, Ciência e Tecnologia Motivação: 34,9 % dos estudantes afirmaram que gostariam que fosse realizada na escola Feira de Inovação, Ciência e Tecnologia.	Ciência da natureza e suas tecnologias	05/10/2020 - 09/10/2020	Professores de Ciências da natureza e suas tecnologias, Coordenação Pedagógica
	Atividade 4: Competição de lançamento de foguetes Motivação: 31,5% dos estudantes demonstraram interesse em competições de lançamento de foguetes.	Ciência da natureza e suas tecnologias	05/10/2020 - 09/10/2020	Professores de ciências da natureza e suas tecnologias
	Atividade 2: Sarau Motivação: A escola possui baixo desempenho em leitura e escrita e 27,6% dos estudantes demonstraram interesse pela área de Ciências Humanas na pesquisa de escuta.	Linguagens e suas tecnologias	10/02/2020 - 04/12/2020	Professores de Linguagens e suas tecnologias
Acompanhamento do desenvolvimento das ações da PFC	Distribuir material orientador do Novo Ensino Médio para debate nas reuniões do GT Escola; Estudar e discutir os documentos orientadores do Novo Ensino Médio Aplicar os instrumentos (questionários) de escuta para levantamento das necessidades e interesses dos estudantes Apresentar no GT Escola os resultados dos instrumentos de escuta para o levantamento de necessidades e interesses dos estudantes	Não se aplica	05/06/2019 - 08/07/2019	Articulador

13/05/2020

PDDE Interativo

Proposta de Flexibilização Curricular - PFC				
2- Estudo sobre o Novo Ensino Médio Objetivo: Aprofundar os conhecimentos a respeito do Novo Ensino Médio, de modo a contribuir para a implantação dessa nova proposta de ensino em nossa escola. Aperfeiçoar a prática pedagógica com o propósito de integrar a interdisciplinaridade como um dos processos de ensino aprendizagem proporcionando reflexão e troca de experiências entre os docentes.	Não se aplica	10/02/2020 - 04/12/2020	Wanessa Padilha Barbosa Nunes e Maria Cristiane Vieira Lima	
14-Palestras sobre Identidade e Territórios Objetivos: Levar os estudantes a conhecer o seu território e auxiliá-los a construir sua identidade e pertencimento.	Ciências humanas e sociais aplicadas	10/09/2020 - 11/09/2020	Wanessa Padilha Barbosa Nunes e Maria Cristiane Vieira Lima	
5- Minicursos em Metodologia de Ensino Objetivo: Promover uma reflexão e estudo sobre os métodos de ensino que se mostram mais eficazes em relação à aprendizagem.	Não se aplica	15/04/2020 - 16/04/2020	Wanessa Padilha Barbosa Nunes e Maria Cristiane Vieira Lima	
12- Formação com consultoria especializada em tecnologia da informação e comunicação Objetivos: Abordar a importância do uso das TICs como instrumento que auxilie na produção de conhecimentos no ambiente escolar.	Não se aplica	06/02/2020 - 07/02/2020	Wanessa Padilha Barbosa Nunes e Maria Cristiane Vieira Lima	
4- Minicursos sobre práticas Pedagógicas em Robótica Objetivo: Desenvolver uma cultura de uso da robótica, no processo de ensino aprendizagem.	Ciência da natureza e suas tecnologias	02/03/2020 - 03/03/2020	Wanessa Padilha Barbosa Nunes e Maria Cristiane Vieira Lima	
9- Minicurso sobre Aprendizagem Criativa Objetivo: Possibilitar através desses minicursos, práticas pedagógicas voltadas para experiências pautadas no experimental e mão na massa colaborativas com a cultura maker.	Matemática e suas tecnologias	13/02/2020 - 14/02/2020	Wanessa Padilha Barbosa Nunes e Maria Cristiane Vieira Lima	
11- Identificação de Práticas pedagógicas em sites e outras unidades de ensino de ensino sobre Projeto de Vida e protagonismo Juvenil Objetivos: Promover momentos de troca de experiência e vivências entre professores.	Ciências humanas e sociais aplicadas	04/02/2020 - 05/02/2020	Wanessa Padilha Barbosa Nunes e Maria Cristiane Vieira Lima	
6- Minicurso sobre Empreendedorismo e Mundo do Trabalho Objetivo: capacitar professores para ministrarem essa temática em disciplinas da oferta eletiva, proporcionando aos educandos um ensino empreendedor e uma visão mais ampla sobre o mundo do trabalho, estimulando sonhos pessoais e profissionais e possibilitando desenvolver habilidades necessárias para a vida.	Cooperativismo, Marketing, Recursos Humanos, Eventos	04/05/2020 - 06/05/2020	Wanessa Padilha Barbosa Nunes e Maria Cristiane Vieira Lima	
8- Minicurso em Tecnologias Educacionais objetivo: Possibilitar o uso da tecnologia em sala de aula como instrumento de melhoria no processo ensino aprendizagem.	Não se aplica	04/06/2020 - 05/06/2020	Wanessa Padilha Barbosa Nunes e Maria Cristiane Vieira Lima	
7- Oficinas de Técnicas de Audiovisual Objetivos: Oferecer capacitação para os professores desenvolverem habilidades em técnicas audiovisual, para implantação em sala de aula.	Linguagens e suas tecnologias	18/05/2020 - 19/05/2020	Wanessa Padilha Barbosa Nunes e Maria Cristiane Vieira Lima	
3- Oficinas sobre a elaboração de práticas pedagógicas interdisciplinares Objetivos: Aperfeiçoar a prática pedagógica com o propósito de integrar a interdisciplinaridade como um dos processos de ensino aprendizagem proporcionando reflexão e troca de experiências entre os docentes.	Não se aplica	10/02/2020 - 04/12/2020	Wanessa Padilha Barbosa Nunes e Maria Cristiane Vieira Lima	
1- Estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC OBJETIVO: Compreender o que diz o documento da BNCC, observando seus objetivos e competências para sua aplicação dentro do ambiente escolar	Não se aplica	10/02/2020 - 04/12/2020	Wanessa Padilha Barbosa Nunes e Maria Cristiane Vieira Lima	