

INTERDISCIPLINARIDADE E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

Clemildo Anacleto Silva

Centro Universitário Metodista – IPA

Jorge Luiz Ayres Gonzaga

Centro Universitário Metodista – IPA

Jose Clovis Azevedo

Centro Universitário Metodista – IPA

Resumo: *Esse texto tem por objetivo discutir a reestruturação curricular implementada pela Secretária de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, a partir do ano de 2011, e a interdisciplinaridade como metodologia de construção do conhecimento nos processos de aprendizagem. O texto traz uma reflexão sobre os principais conceitos que orientam essa reestruturação. Neste sentido, destaca o conceito de interdisciplinaridade como articulador de construção de conhecimento e aprendizagem. Apresenta a metodologia interdisciplinar como instrumento que possibilita a intervenção e transformação social, a partir da interação entre educandos e educadores na escola atual e, em particular, no Ensino Médio Politécnico.*

Palavras-chave: *Interdisciplinaridade, Currículo, Ensino Politécnico.*

INTERDISCIPLINARITY AND THE LEARNING PROCESS IN POLYTECHNIC HIGH SCHOOL

Abstract: *This text aims to discuss the curricular restructuring process implemented by Rio Grande do Sul State Education Secretary as of the year 2011 and interdisciplinarity as a methodology for the construction of knowledge in the learning process. The text reflects on the key concepts that guide this restructuring process. In this respect, it highlights interdisciplinarity as a concept that allows for the construction of knowledge and learning. It also presents the interdisciplinary methodology as an instrument of intervention and social transformation based on the interaction between teachers and students in current schools and, in particular, the Polytechnic High School.*

Keyword: *Interdisciplinarity; Curriculum; Polytechnic Education.*

Introdução

A educação no Brasil é foco intenso de discussões e problematizações no que tange à sua adequação às necessidades da sociedade bem como à inclusão de grupos

populares colocados à margem do acesso aos processos educativos. Neste sentido, a educação foi garantida como direito constitucional aos indivíduos, acarretando no tempo e no espaço uma dissociação entre o que é preconizado e as condições concretas de se obter uma educação universal e de qualidade. Esta dissociação evidenciou-se a partir da garantia da universalização do acesso a Educação Básica, garantindo posteriormente a permanência do educando nas instituições escolares e no presente, com o processo de qualificação da educação tanto nos aspectos materiais, bem como nos epistemológicos e pedagógicos.

A partir deste diagnóstico, no qual as altas taxas de retenção e abandono refletem os processos de aprendizagem desenvolvidos na Rede Estadual de Educação e, em particular no Ensino Médio (SEDUC-RS, 2014, p. 59-60), a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul construiu uma proposta pedagógica que contempla a possibilidade de intervenção que propicie a reestruturação curricular que possa se adequar às necessidades exigidas pelo momento histórico em que vive nossa sociedade, em face do elevado número de educandos retidos no processo de aprendizagem e do abandono escolar.

No ano de 2011 a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul orientou uma proposta de reestruturação curricular no Ensino Médio (SEDUC-RS, 2011). A questão principal que suscitou a construção de processo reflexivo é compreender em que dimensão ou em que medida esta reestruturação poderia ou não contribuir para a construção de processos de construção do conhecimento e de aprendizagem junto à rede pública estadual. Neste sentido, procuramos compreender as concepções, os princípios e as metodologias orientadas, pela mantenedora, às escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de educação na abrangência da Secretária da Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

O foco deste trabalho foi o documento orientador construído pela Secretaria de Estado da Educação que serviu como fundamento para as escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de educação. A presente abordagem é prioritariamente aquela relacionada às questões que envolvem as concepções, os princípios e as metodologias norteadores da proposta e, por fim, a implementaçãoⁱ da reestruturação curricular denominada de Ensino Médio Politécnico.

Princípios orientadores da proposta pedagógico para o Ensino Médio Politécnico

A proposta da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Rio Grande do Sul está apresentada de maneira integral no documento denominado “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014”. As orientações emanadas da mantenedora abrangem diversos aspectos da vida escolar; entretanto, aqui destacamos aqueles que consideramos fundamentais como proposta concreta de implementação para uma

reestruturação curricular que objetive a qualificação do processo de aprendizagem dos educandos na rede estadual de educação.

A concepção de conhecimento e currículo está alicerçada nos seguintes princípios:

O Ensino Médio Politécnico tem como fundamento uma concepção de conhecimento compreendido como processo humano, sempre provisório, histórico, na permanente busca de compreensão, de organização e de transformação do mundo vivido. A produção do conhecimento se origina nas práticas sociais e nos processos de transformação da natureza pelo homem. A proposta curricular se constitui pelas bases epistemológica, filosófica, sócio-antropológica e sócio-psicopedagógica. (SEDUC, 2011, p.4).

No que se refere ao projeto político administrativo pedagógico, a fundamentação orientada pela Seduc-RS é a seguinte:

O Projeto Político Administrativo Pedagógico contempla a fase de desenvolvimento e a possibilidade de construção de projetos de vida, elegendo como referenciais: o trabalho como princípio educativo e a politecnia compreendida como o domínio intelectual da técnica. (SEDUC, 2011b, p.8).

Além desse referencial, agrega como princípios orientadores: processo de construção dos conhecimentos que estabelece relação entre parte e totalidade, tendo como ferramenta a interdisciplinaridade; reconhecimento de saberes; a relação teoria prática como processo contínuo de fazer, teorizar e refazer; Pesquisa Pedagogicamente Estruturada na qual se valoriza o protagonismo dos sujeitos pesquisadores; e a Avaliação Emancipatória que se caracteriza pelo abandono da prática da avaliação como instrumento autoritário do exercício do poder, com função de controle, classificação e seleção (SEDUC, 2011).

Ainda segundo o documento, a estrutura curricular do Ensino Médio Politécnico é desenvolvida em regime anual com duração de três anos, organizado em dois blocos indissociáveis – Formação Geral e Parte Diversificada.

A partir do destacado acima, podemos depreender que a proposta da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul pode ser compreendida como uma proposta orgânica de intervenção curricular no processo de aprendizagem e nos desdobramentos didáticos e pedagógicos do Ensino Médio, ora denominado de politécnico. Neste sentido, podemos elaborar reflexões que emanam desta experiência de reestruturação curricular, no intuito de qualificar a educação pública. Porém, antes de nos atermos às concepções, princípios e metodologias elaboradas pela Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, devemos compreender como, em linhas gerais, de que maneira e com qual finalidade é realizada a construção do conhecimento e dos processos de aprendizagem pedagogicamente estruturados,

inseridos nos processos educacionais orientados pelo Estado, e de como são elaborados hegemonicamente nos sistemas de ensino públicos e privados na atualidade. Isto significa procurar compreender em que dimensão estão relacionadas às formas de organização produtiva e social e quais as interações e determinações resultantes desta articulação social fruto do modo de produção capitalista.

Via de regra, as análises formuladas neste texto são relativas à construção do conhecimento e dos processos de aprendizagem, tanto nas redes públicas quanto na privada. Assim sendo, podemos afirmar que, no que se refere à construção epistemológica, tanto a rede pública bem como a rede privada estão fundamentadas no mesmo paradigma que está articulado intrinsecamente ao modo de produção capitalista (AZEVEDO, 2000, 2007; AZEVEDO e REIS, 2013; GENTILE, 2000).

O elemento fundamental que destacamos é o paradigma que fundamenta o conhecimento na Modernidade. A construção do conhecimento é inerente aos seres humanos no decorrer da história da humanidade. Entretanto, devemos destacar que esta construção não é uma construção aleatória colocada à margem da história da humanidade, ou seja, não é construção natural do conhecimento construída pela apropriação da realidade pelos seres humanos, mas, acima de tudo, é uma construção histórica das relações produtivas e sociais estruturadas a partir da transformação da natureza e da relação entre os seres humanos no seio da sociedade.

O conhecimento e as formas de organização dos meios de produção social

Neste sentido, podemos destacar o conhecimento construído no processo de hominização, onde as relações dos indivíduos estão centradas na caça e na coleta dos bens materiais necessários à sobrevivência individual e coletiva. Assim sendo, nesta organização social, o fruto da caça e da coleta dos alimentos e da materialidade necessária à sobrevivência do grupo humano é distribuído socialmente. Mesmo ocorrendo um princípio de divisão social do trabalho, o fruto deste trabalho é compartilhado socialmente pelo grupo humano, não estando centrado na propriedade privada (ENGELS, 1934).

No período posterior, evidenciado nas sociedades grega e romana clássicas, as relações sociais estão centradas no modo de produção escravista. Inserido na realidade por meio de organizações específicas expressadas nas cidades-Estado de Esparta e Atenas, a primeira centrada na propriedade agrária e na estruturação decorrente deste aspecto na ordenação social fundamentada na organização militar que objetivava a defesa e a conquista do bem essencial a esta configuração social, ou seja, alicerçada na terra que era bem escasso devido às características geográficas da região.

Assim podemos perceber que o aspecto que orientava a organização espartana era fundamentado na formação militar do homem espartano. Esta

característica social se expressava na educação espartana que objetivava a formação dos homens capazes de desempenhar a função militar. Entretanto, em Atenas a especificidade de sua organização social era a vocação ateniense para o comércio e no desenvolvimento de relações comerciais e sociais com as populações da região do Mediterrâneo. Desta maneira, a organização ateniense tinha, como base, o intercâmbio entre os povos da região, não propensos em um primeiro momento ao conflito, sendo o embate militar somente utilizado como recurso último. Neste sentido, a sociedade ateniense estava propícia à interação com outras culturas, acolhendo assim, em determinada dimensão, a diversidade cultural inerente a estas relações sociais. No medievo as relações sociais estão estabelecidas pelo sistema feudal e nas relações de fidelidade. Na Modernidade, foco que nos interessa e que serve de fundamento para a contemporaneidade, as relações sociais estão alicerçadas no modo de produção capitalista.

Como elemento fundamental da sociedade moderna, alguns aspectos do capitalismo devem ser destacados, porém o mais significativo para nossa reflexão é aquele relacionado à construção do conhecimento. O presente texto não procura realizar a discussão sobre o idealismo e o marxismo, nos planos filosóficos, sociológicos e econômicos, entre outros; entretanto, não podemos desconsiderar as características inerentes a este modo de produção e seus reflexos na infraestrutura e na superestrutura e, em particular, a de acumulação de capital por uma classe social sobre o trabalho social de outra classe sócia gerando, assim, exclusão.

Porém a análise está fundamentada no paradigma que serve de orientador à construção do conhecimento e, portanto, da elaboração dos processos de aprendizagem e a relação com o modo de produção capitalista e, acima de tudo, de suas necessidades de reprodução. No período medieval todas as reflexões ligadas ao conhecimento estavam diretamente relacionadas às questões divinas expressas hegemonicamente no Ocidente pelo Catolicismo. A posição social dos seres humanos era definida pelo nascimento e pela imobilidade social, ou seja, os indivíduos eram localizados em determinado estamento social conforme seu nascimento. Esta posição social tinha início no nascimento e seguia o indivíduo até a morte. Assim, o indivíduo permanecia na mesma posição social durante toda sua existência, ou seja, não havia possibilidade de mobilidade social. Os indivíduos e os grupos sociais formados por eles estavam e permaneciam estáticos historicamente.

O modo de produção capitalista, ao contrário, exige dinamicidade no interior da sociedade. Dinamicidade esta que deve ser relativa, isto é, os indivíduos devem possuir a possibilidade de mudança no interior da sociedade; entretanto, deve ser restrita ao fundamento do capitalismo, ou seja, à acumulação de capital por uma classe social. Aqui voltamos nossa compreensão aos modelos de relações sociais construídas no decorrer da história. Nas sociedades 'primevas', conceito elaborado em Chassot (2010), a associação e a divisão do trabalho em busca da satisfação das

necessidades básicas estão articuladas à compreensão que os indivíduos possuem da realidade em que estão inseridos socialmente. Na Antiguidade Clássica, alicerçada no modo de produção escravista; no medievo, no sistema feudal e, na modernidade, na exploração do trabalho pelo capital. Devemos, portanto, destacar que tanto na Antiguidade Clássica, na Idade Média e na Idade Moderna ocorre de maneira sistemática a expropriação do trabalho de um determinado grupo social sobre outro.

E é nestas formas de organizações sociais respectivas de cada período da história da humanidade que o conhecimento é elaborado como prática social. No período de hominização, pelo associativismo; no escravismo, pela separação entre quem pensa e quem reflete sobre os problemas sociais, isto é, a aristocracia, e quem faz a operacionalização dos processos produtivos, ou seja, o escravo. Esta separação persegue o medievo, onde os atos de pensar são restritos à nobreza e expressos pelo alto clero (originários da nobreza) e os servos que trabalham no sistema produtivo do feudalismo.

No capitalismo, o capital e as suas fontes de renda são de exclusividade da burguesia e o trabalho, do operário. Na Antiguidade Clássica, o ócio era privilégio da aristocracia que pensava e o trabalho, do escravo; na Idade Média o pensar e o refletir estavam diretamente ligados à tradição da religião Católica e eram privilégio da nobreza e do alto clero; no capitalismo, o refletir e o pensar são privilégio da burguesia e o trabalho, dos trabalhadores operários.

Inserido neste contexto, o conhecimento possui relação direta com as formas de organização dos meios de produção e social. A construção do conhecimento e dos processos educativos decorrentes da compreensão da realidade vivida pelos seres humanos são decorrentes dos modelos de construção das próprias sociedades, ou seja, estão relacionados ao modo de produção do período histórico a que estão contextualizados e as relações construídas a partir desta organização produtiva.

Devemos destacar que estas relações não são determinadas de maneira absoluta; entretanto, existem relações que influenciam e são determinadas em certa medida pelo modo de produção nas relações sociais. No interior das sociedades, ocorrem processos que estão situados em determinado contexto, porém ocorrem movimento dos grupos sociais que procuram modificar estas relações sociais. Historicamente podemos afirmar que as sociedades são transformadas dialeticamente; entretanto, estes movimentos de mudança, via de regra, não são imediatos.

Paradigma do conhecimento no mundo moderno

Centramos agora as análises e nossas reflexões no paradigma que fundamenta o conhecimento Moderno. A lógica do capitalismo é produzir produtos e mercadorias de maneira eficiente e, com isso, diminuir os custos. A mudança

estrutural do período moderno foi proposta por Descartes que pôs em dúvida o método de construção do conhecimento da realidade vivenciada pelos humanos. Seu método consiste fundamentalmente em pôr a prova todo o conhecimento elaborado, procurando assim, conhecer o objeto em suas especificidades e particularidades.

Os gregos antigos tinham contribuído com a concepção de que todos os objetos compreensíveis aos seres humanos eram compreendidos nos processos de análise e de síntese. A análise é substanciada pela decomposição do objeto a ser conhecido e é nela que o objeto é particularizado e é por meio dela que é conhecido em suas especificidades. A síntese é a reconstrução do objeto, agora no plano mental, ou seja, o objeto que foi conhecido é elaborado mentalmente, cognitivamente, sendo, portanto, a partir deste momento significativo ao sujeito cognoscente.

O conhecimento é o pensamento que resulta da relação que se estabelece entre o sujeito que conhece e o objetivo a ser conhecido. A apropriação intelectual do objeto supõe que haja regularidade nos conhecimentos do mundo; caso contrário, a consciência cognoscente nunca poderia superar o caos (CHAUI, 2005 In: ARANHA; MARTINS, 1993, p. 21).

O modo de produção capitalista realiza a apropriação desta concepção e deste método e coloca-o a serviço da organização produtiva inerente aos interesses do capital, bem como da forma como se estrutura em um sistema produtivo. Assim sendo, a especificidade, a particularização do conhecimento é um instrumento fundamental para o aumento dos processos produtivos. Entretanto, a síntese deste conhecimento não é realizada, ou seja, a parte não é inserida no todo. Esta relação entre o específico, o particular e o todo que constitui o objeto não é realizada. Assim, o conhecimento é tornado parcial e sem sentido ao sujeito cognoscente.

No modo de produção capitalista, este paradigma executa duas funções primordiais na sociedade e que reflete nas relações sociais. Uma é de caráter produtivo e outra é ideológica. A de caráter produtivo está no aspecto de que o método é instrumento de efetiva percepção do que está por ser conhecido, ou seja, o método analítico produz a compreensão minuciosa do objeto. Desta maneira, a construção de tecnologia é acentuada no capitalismo que tem, por finalidade, o aumento da produção de produtos e mercadorias para comercializar. No aspecto ideológico, que é compreendido como fundamental, o método que não contempla a síntese do objeto e, portanto, não lhe dá significado, contribuindo assim para o mascaramento de como os processos produtivos e sua percepção são compreendidos pelos indivíduos que o realizam.

Conhecimento disciplinar e interdisciplinar no processo de aprendizagem

É neste contexto que o conhecimento é elaborado de maneira disciplinar. É neste período da história da humanidade que o conhecimento é separado, é retirado do contexto em que está inserido, não sendo mais percebido como realidade da

vivência humana, mas como produto de construção dos indivíduos a partir da sua relação com o mundo, com a natureza e com os outros seres humanos. As disciplinas são, então, organizadas de maneira específica e particular surgindo como conhecemos hoje a geografia, a história, as linguagens, a matemática, a química, a física entre outras.

A característica latente nesta organização é a não contextualização ou retotalização do conhecimento. Com isso, o que é conhecido é tornado tão particular que acaba perdendo o sentido. Por um lado, a humanidade ganha em tecnologia e, por outro,, perde em sentido e compreensão do todo, ou seja, do contexto. É a partir deste paradigma que o conhecimento é construído na atualidade. É elaborado de forma fragmentária tendo como objetivo compreender o específico, o particular para produzir mais tecnologia e, portanto, produtos e mercadorias e, por outro lado, não compreender o contexto social em que o modo de produção capitalista está inserido, servindo assim como instrumento de reprodução deste sistema e atenuador das contradições do mesmo, dando desta maneira a ideia de que não é possível a transformação social.

É a disciplinarização decorrente desta estruturação que é refletida no currículo das escolas no atual sistema de ensino. Neste sentido, a fragmentação do conhecimento construído nas escolas não reconstrói o objeto de estudo, não comportando assim sentido significativo na construção do conhecimento. A estruturação disciplinar elaborada em consonância com o modo de produção capitalista, ou seja, fragmentada, disciplinada, normatizada tem por objetivo dois aspectos primordiais. Em primeiro lugar, produzir e incrementar os processos tecnológicos para otimizar os processos produtivos. Desta maneira, a especificação decorrente da fragmentação disciplinar tem por objetivo conhecer particularmente ao máximo o objeto para que seja possível a sua utilização no processo produtivo.

Em segundo lugar, tem por objetivo que o conhecimento construído não seja compreendido em sua totalidade e em seu contexto, para que a partir da compreensão parcial não faça sentido e não contenha significado concreto ao sujeito cognoscente e não se insira na esfera de suas relações sociais. A finalidade desta ação é fazer com que o indivíduo não perceba o contexto em que está inserido socialmente, mascarando a realidade que fundamenta as condições materiais que compõe a sua existência expressada pelo baixo acesso ao produto do trabalho socialmente elaborado.

Assim sendo, a fragmentação explicitada no taylorismo e no fordismo tem duplo objetivo explicitado pelo aumento no desenvolvimento tecnológico, objetivando o aumento da produção e a diminuição dos custos de produção de um determinado produto ou serviço, e pela construção de um processo de alienação e de

não percepção da realidade concreta em que os sujeitos estão inseridos e contextualizados pelo modo de produção capitalista.

Desta maneira, a compreensão da realidade concreta em que os indivíduos estão inseridos (KOSIK, 1976) não parte da análise do todo, isso é, da apreensão particular e específica das partes, culminando com a síntese deste conhecimento centrado na contextualização do conhecimento elaborado fundamentado no sentido e no significado construído pelo sujeito cognoscente, intermediado e orientado de maneira científica na educação formal pelo docente. No modelo de ensino tradicional explicitado organizativamente na maioria dos currículos, a disciplinarização, que no contexto moderno recebeu o significado de conjunto de conteúdos e não de conhecimentos, esgota-se por si mesma como construção do conhecimento elaborado nos processos de aprendizagem.

Isto significa afirmar que, na formatação dos currículos atuais, a interdisciplinaridade é compreendida como um instrumento metodológico que objetiva a compreensão da realidade expressada na construção do conhecimento. Entretanto, este conhecimento não se substantiva pelo sentido e significado apreendido porque na realidade este conhecimento é parcial. Não contempla a possibilidade de contextualização porque se esgota na parcialidade de sua apreensão. Assim sendo, o modelo curricular estruturado no conhecimento fragmentário não objetiva a compreensão da totalidade ou dos contextos em que o conhecimento é instrumento de transformação individual e social. Segundo Marx:

[...] O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja, o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. Por isso é que Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se sintetiza em si, se aprofunda em si, e se move por si mesmo; enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para produzi-lo como concreto pensado [...] (MARX, 1985, p. 116-117).

A compreensão da realidade não se constitui a priori na compreensão idealista da realidade em que as ideias são projetadas e constituídas na própria realidade. A realidade concreta, neste sentido, constitui-se na relação entre os indivíduos e o meio em que desenvolvem as relações produtivas e sociais. Assim sendo, a realidade é o fruto da interação dos indivíduos com o meio e as relações de produção e social. Essas relações produtivas e sociais são substantivadas no processo dialético que culmina na compreensão da realidade concreta pelos indivíduos, na escola formal é o objeto da construção do conhecimento. Portanto, a agudização da

fragmentação e a disciplinarização caminham na direção da especificação e particularização do conhecimento ao extremo e da não totalização e contextualização significativa, bem como é elemento fundamental no processo de alienação dos indivíduos.

Se articularmos os dois pontos, o metodológico e o teleológico, poderemos compreender que o conhecimento fragmentado e disciplinar na sociedade capitalista modelada no taylorismo-fordismo possui por um lado a finalidade de aprimorar os processos produtivos e, por outro lado, de construir processos de alienação com intuito de distanciar os indivíduos da realidade e da concreticidade de suas relações produtivas e sociais. Se por um lado acentua os processos de desenvolvimento tecnológicos, objetivando a produção e o consumo, e que, portanto, agudiza a sociedade individualista e não solidária em que as necessidades pessoais são o epicentro das relações humanas, por outro lado, na outra ponta da equação produtiva, está situado em decorrência do próprio método produtivo e de compreensão da realidade, ou seja, a fragmentação desta percepção para construir o processo de mascaramento e alienação da realidade.

Entretanto, a realidade contemporânea norteada pelo capitalismo atual necessita de indivíduos que estejam aptos a intervir no processo produtivo, não mais na configuração anterior que estava centrada na repetição operacional dos processos produtivos. Na atualidade, os processos produtivos do capitalismo necessitam que os indivíduos possam, em determinadas situações, intervir nos processos produtivos e na sua operacionalização com o intuito de resolver as situações problemas que se apresentem no cotidiano. David Harvey destaca que:

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por 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, 2013, p. 140).

A partir deste pressuposto, a disciplinarização e a não retotalização do objeto a ser conhecido não vai ao encontro das necessidades atuais do mercado. Assim sendo, é fundamental que o sujeito que constrói o conhecimento tenha condições conceituais e metodológicas de reconstruir o conhecimento, dando-lhe sentido concreto. Destacamos, porém, que a inserção dos indivíduos na organização contemporânea do capitalismo sob a égide da flexibilização não significa a inclusão destes sujeitos de maneira a reproduzir o modo de produção capitalista. Deve

objetivar, acima de tudo, a construção de processos de reflexão e análise crítica que possibilite a partir da percepção da realidade concreta, e a transformação desta realidade.

Portanto a excessiva disciplinarização e especificação na construção do conhecimento perde o sentido e sua razão de ser, ou seja, para que o sujeito possa interferir e transformar a realidade é fundamental que ele tenha a percepção e a compreensão da realidade e de sua concreticidade na totalidadeⁱⁱ do que se quer conhecer. Com a gama de informações que precisam ser elaboradas como conhecimento, é fundamental que o conhecimento seja compreendido em sua totalidade e, possuído desta maneira, sentido e significado ao sujeito cognoscente para que seja possível a este conhecimento servir de instrumento de transformação da realidade.

Sob esta perspectiva, a interdisciplinaridade é o elemento que proporciona a re-totalização do conhecimento, dando-lhe assim o sentido de conjunto e constituindo o significado e o sentido. A interdisciplinaridade, portanto, é a condição essencial para que o conhecimento tenha sentido e significado concreto. Neste sentido, a interdisciplinaridade na prática funciona dando o sentido do que é conhecido a partir do processo de análise e de síntese do que é conhecido. Faz com que os indivíduos possam intervir na realidade do cotidiano de maneira concreta objetivando a transformação da realidade. Além deste aspecto, a interdisciplinaridade, é condição fundamental para que o processo dialético se constitua porque é na totalidade da compreensão e do conhecimento que a percepção da realidade se aprofunda em níveis mais complexos de compreensão.

Um ponto que deve ser problematizado é que o modelo disciplinar acaba promovendo distorções no processo de aprendizagem que necessitam ser enfrentados de maneira contundente para que a centralidade da escola passe a ser os processos de aprendizagem e não os processos de quantificação e classificação. Para que possamos ter a compreensão do que está sendo afirmado na estruturação do currículo de maneira disciplinar e compartimentado, a disciplina possui um grau de empoderamento absoluto.

Para exemplificar, podemos evidenciar seguinte situação: no universo na média de quatorze disciplinas do ensino médio tradicional, se um educando não conseguir aproveitamento em um componente curricular ele é reprovado porque o processo de aprendizagem está centrado na quantificação e na classificação. Destacamos que a maioria das escolas da rede estadual de educação não contemplava até a reestruturação curricular a possibilidade de progressão, avanço ou estudos prolongados, mesmos estes estando na legislação vigente. Entretanto, se traçarmos um percentual na série em que o educando está inserido, o aproveitamento é de

noventa por cento de aproveitamento na série/ano letivo, porém ele é retido na disciplina.

Na estruturação interdisciplinar alicerçada nas áreas do conhecimento e desaguando na série/ano, o empoderamento da disciplina é dissolvido, desatando esse gargalo da retenção e da reprovação. Assim sendo, a articulação entre os componentes curriculares nas áreas do conhecimento e na série se torna o centro dos processos de aprendizagem e pedagógicos. Podemos afirmar que, neste sentido, a interdisciplinaridade contempla uma mudança paradigmática de ordem epistemológica, ou seja, da construção do conhecimento e outra de ordem pedagógica que é a de possuir centralidade nos processos de aprendizagem e não nos processos de quantificação e qualificação.

Devemos destacar que os processos de aprendizagem devem ser o centro dos processos pedagógicos desenvolvidos na escola. Assim sendo, a interdisciplinaridade contribui para o fortalecimento do propósito da escola que é o de construir o conhecimento e processos de socialização. Inserida nesta perspectiva, a interdisciplinaridade é elemento fundante da compreensão da realidade.

Entretanto, evidenciamos que a interdisciplinaridade não é somente um método de construção do conhecimento. É, prioritariamente, caracterizada como finalidade, ou seja, possui o objetivo de aproximar os indivíduos da realidade concreta (KOSIK, 1976). A partir desta concepção, a interdisciplinaridade, é elemento fundamental não somente para a construção do conhecimento. Neste sentido possui centralidade para que a partir da construção do conhecimento, este conhecimento construído seja basilar para os processos de transformação da realidade.

Assim, afirmamos que a importância da interdisciplinaridade não está centrada exclusivamente como um método determinado. A interdisciplinaridade no contexto atual deve contribuir como método de compreensão da realidade concreta e significativa aos sujeitos e que possa contribuir com a possibilidade de transformação destes sujeitos. Desta maneira, ultrapassa o aspecto metodológico e assume a finalidade ontológica de transformação do ser.

Nesta perspectiva, a construção deixa de ser a reprodução do processo de produção capitalista e passa a ser a possibilidade concreta de compreender os processos sociais e produtivos que permeiam a condição humana. Desta forma, os processos de aprendizagem podem se configurar em instrumentos que, além de elaborarem a compreensão da realidade, possam construir efetivamente processos dialéticos de análise e síntese dos contextos sociais e produtivos que proporcionem condições de transformação social e desenvolvimento humano.

Sob esta perspectiva, a postura interdisciplinar articula a avaliação emancipatória dos educandos e a gestão democrática da escola fundamentada no conceito de educação popular, colocando-se ao encontro de segmentos sociais historicamente deixados à margem do acesso a educação pública na sociedade brasileira. Nesta direção, a rearticulação curricular se fundamenta nos preceitos da gestão democrática, na participação da comunidade escolar nas decisões administrativas e pedagógicas associadas à concepção de uma educação popular.

Talvez seja possível afirmar que essa postura é contra hegemônica na sociedade atual, visto que o processo educativo que se alicerça na disciplinarização e normatização dos discentes não leva em conta a inserção dos educandos como sujeitos, pelo contrário, desconhece ou não faz uso dos instrumentos de análise e de crítica dos processos sociais e produtivos nos quais esses estudantes estão inseridos socialmente.

Sendo assim, como afirma Silva (2014), a visão interdisciplinar parte do pressuposto de que a realidade é complexa. Nenhuma visão específica ou área de conhecimento é capaz de dar conta da totalidade do problema. A totalidade poderá ser mais bem compreendida se for resultado de um esforço interdisciplinar. Na proposta de metodologia interdisciplinar, as ciências ou áreas, áreas de conhecimentos ou disciplinas, também são convocadas para resolver um problema comum. Então se faz necessário ter um problema comum. Nesse caso, as disciplinas são chamadas para resolver em conjunto o problema integrador. A solução não se divide nem se restringe à análise, opinião ou síntese de cada área. É necessário encontrar uma solução em conjunto. Haverá um parecer, uma produção de conhecimento resultante do debate entre as várias disciplinas. Nesse caso, a solução é única.

Ainda segundo Silva (2014) as disciplinas são chamadas a dialogar com vistas à solução do problema. Nesse sentido, as disciplinas se integram umas às outras. Dialogam umas com as outras. O educando, portanto, precisa entender essa nova forma de abordagem e aprender a correlacionar conhecimentos. É necessário perceber que o problema faz parte de um sistema. Desta forma, compreender o problema é também relacioná-lo dentro de uma rede de relações ou sistema. Somente desta forma o problema poderá ser visto de modo mais abrangente ou na sua totalidade. As coisas e os fenômenos existem e coexistem em suas relações. Nada existe por si mesmo ou pode ser entendido em si mesmo. As coisas existem porque fazem parte de uma rede e estão em relação umas com as outras. As partes estão conectadas e formam sistemas. Os sistemas podem se conectar com outros sistemas e formarem redes. Destacamos, porém, que a interdisciplinaridade não significa a eliminação ou substituição das disciplinas, ou seja, dos componentes curriculares. A interdisciplinaridade significa posicionar o componente curricular como elemento constitutivo da totalidade e do contexto em que está inserida, e não a expressão da

disciplina ou do componente curricular como representação da complexidade da realidade social.

Considerações finais

Concluindo, podemos considerar que a interdisciplinaridade é um instrumento metodológico e epistemológico fundamental na construção do conhecimento e na apropriação da realidade por parte dos indivíduos. No ambiente da escola formal, possui a finalidade de dar sentido integral ao conhecimento não descolando este da realidade vivida pelos educandos. Com isso a intervenção humana na realidade vivida constitui-se em instrumento de inclusão de grupos sociais marginalizados historicamente. Se partirmos da compreensão de que o conhecimento gera empoderamento dos sujeitos sociais, a interdisciplinaridade como finalidade de compreensão da realidade é essencial nos processos de apropriação da realidade e de transformação social.

Entretanto, destacamos que o processo de reestruturação curricular implementada na Rede Estadual de Educação não se esgota no processo metodológico com a finalidade de somente desenvolver habilidades e competências nos educandos. Neste sentido, a reestruturação curricular proposta pela SEDUC-RS não pode se reduzir à prescrição de um modelo de organização curricular. Este processo deve ser avaliado pela comunidade escolar, em conjunto com o gestor público, no sentido de qualificar os processos de aprendizagem e construir possibilidades de melhora na reestruturação proposta. A reestruturação curricular instrumentalizada pela interdisciplinaridade pode se constituir em instrumento de intervenção e transformação social fundamentado na construção da autonomia culminando na emancipação humana.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; Martins, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1993.

AZEVEDO, José Clovis. A escola cidadã; desafios, diálogos e travessias. In (org). AZEVEDO, José Clóvis; GENTILE, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia. *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS; Secretaria Municipal de Educação, 2000.

_____. *Reconversão cultural da escola: Mercoescola e escola cidadã*. Porto Alegre: Sulina, Editora Universitária Metodista, 2007.

AZEVEDO, Jose Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In (org). AZEVEDO, Jose Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. Porto Alegre: Moderna; Santillana, 2013.

CHASSOT, Attico. *A ciência através dos tempos*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2010.

- CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. 13 ed. São Paulo: Ática, 2005.
- ENGELS, Frederico. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Alba, 1934.
- GENTILE, Pablo. Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In (org). AZEVEDO, José Clóvis; GENTILE, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia. *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS; Secretaria Municipal de Educação, 2000.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 24 ed. São Paulo; Loyola, 2013.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2 ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1976.
- LOBO, António. Dicionário de filosofia. 4 ed. Lisboa: Plátano, s/d.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos escolhidos*. José Arthur Giannotti (org). 3 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.
- SEDUC-RS. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014*. SEDUC-RS: Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.seduc.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em: 04 set. 2012.
- SEDUC-RS. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. *Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual*. 2011b. Disponível em: < http://www.mat.ufrgs.br/ppgem/forum/regimento_referencia_politecnico.pdf> Acesso em: maio de 2015.
- SEDUC-RS. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Gabinete do Secretário. **Relatório de Gestão (2011-2014)**. Porto Alegre, 2014.
- SILVA, Clemildo Anacleto (org.). *Desafios ético-educacionais à emancipação humana*. Os valores éticos e o exercício da prática cidadã. Edipucrs/Metodista, 2014.

Sobre os autores:

Clemildo Anacleto Silva é Doutor em Ciências da Religião. Mestre em Educação. Licenciado em Filosofia. Professor no Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Reabilitação e Inclusão, do Centro Universitário Metodista - IPA.

Jorge Luiz Ayres Gonzaga é Doutorando em Educação pela Unilasalle. Mestre em Reabilitação e Inclusão pelo Centro Universitário Metodista IPA. Licenciado em História pela mesma instituição. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Inclusão do IPA. Professor da Rede Estadual de Ensino do RS.

Jose Clovis Azevedo é Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Licenciado e bacharel em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do mestrado em Reabilitação e Inclusão do Centro Universitário Metodista IPA.

Notas

ⁱ Aqui é usado o termo implementação em função de que uso do termo implantação orientaria para a noção de verticalização das concepções estabelecidas no Regimento do Ensino Médio Politécnico na relação entre o gestor público e as unidades escolares. Mesmo que esse fosse o objetivo, nas relações entre os atores sociais inseridos nos processos de aprendizagem, ou seja, na relação entre educandos, educadores e comunidade escolar, essas concepções norteadoras da reestruturação curricular não poderiam ser simplesmente executadas sem serem estabelecidas novas relações de significância e ressignificação elaboradas nos processos de aprendizagem desenvolvidos nas escolas.

ⁱⁱ Totalidade não é tomada no sentido da soma das partes de um todo. Totalidade é o contexto e a realidade presente com toda sua complexidade em que os processos sociais se apresentam a compreensão humana. Esses processos sociais se apresentam tanto na relação homem com a natureza bem como nas relações entre os seres humanos.

Recebido em 20/6/2016

Aceito para publicação em 10/1/2018