



Ensino médio integrado e o ensino de língua portuguesa no IFTM

Integrated high school and the Portuguese language teaching at IFTM

*Henrique de Oliveira MOREIRA**

*Welisson MARQUES***

RESUMO: A comunidade escolar, especificamente relativa ao Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, busca se mobilizar para ofertar aos jovens uma educação que seja realmente significativa. Por esse motivo, é preciso pensar na formação do cidadão para uma vida que contemple diversas variáveis como cultura, ciência, tecnologia; e não apenas para atender simplesmente as necessidades do mercado de trabalho. Faz-se necessária uma educação que garanta a todos igualdade de permanência na escola, e que também propicie o desenvolvimento pleno dos discentes em cada etapa de sua formação escolar, possibilitando que cada cidadão possa ser sujeito de suas ações e corresponsável nas relações das quais participa. Em vista disso, é necessário refletir e elaborar um currículo com a participação ativa de toda comunidade escolar, buscando o intercâmbio entre as conhecidas disciplinas (básicas e técnicas, no caso do Instituto Federal do Triângulo Mineiro). Nesse ponto, a Língua Portuguesa pode ser configurada como elo devido à sua abrangência e por facilitar a conexão entre os saberes que atualmente se apresentam fragmentados na perspectiva de uma formação plena.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio Integrado. Língua Portuguesa. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT: The school community, specifically related to Integrated High School at the Federal Institute of Triângulo Mineiro, seeks to mobilize to offer young people an education that is truly meaningful. For this reason, it is necessary to think about training citizens for a life that considers several variables such as culture, science, technology; and not just to simply meet the needs of the job market. It is necessary to have an education that guarantees everyone equal permanence at school, and that also promotes the full development of students at each stage of their educational training, enabling each citizen to be the subject of their actions and co-responsible in the relationships in which they participate. In view of this, it is necessary to reflect and develop a curriculum with the active participation of the entire school community, seeking exchange between known disciplines (basic and technical, in the case of Federal Institute of Triângulo Mineiro). At this point, the Portuguese Language can be configured as a link due to its scope and because it facilitates the connection between knowledge that is currently fragmented from the perspective of full training.

KEYWORDS: Integrated High School. Portuguese language. Interdisciplinarity.

Artigo recebido em: 18.10.2023

Artigo aprovado em: 23.11.2023

* Instituto Federal do Triângulo Mineiro. henriquemoreira@iftm.edu.br

** Instituto Federal do Triângulo Mineiro. welissonmarques@iftm.edu.br

1 Introdução

Este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado intitulada **ANÁLISE DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (2023)** e se fundamenta em um conjunto de trabalhos de pesquisa e estudos por meio de procedimentos metodológicos que promovem uma organização teórica que auxilia na referida investigação, como é o esperado de um trabalho científico (Fachin, 2001, p. 29). Por meio de uma abordagem qualitativa, alguns critérios foram selecionados mediante sua determinação em relação ao caso em estudo, considerando as características do EMI e seu contexto no âmbito do IFTM.

Diante do exposto, ao se pensar em ações relativas ao EMI, não se pode contentar com a organização das unidades curriculares justapostas sem comunicação, sem diálogo entre si. Lopes Júnior. (2010, p. 49) alerta para o fato de que essa compartimentação corrobora para o não entendimento sobre os macromecanismos que geram as injustiças sociais tão presentes no Brasil.

Nesse sentido, foi feita uma abordagem sobre conceitos básicos relativos ao Ensino Médio Integrado e são apresentadas algumas possibilidades de se trabalhar a disciplina de Língua Portuguesa no campo da Interdisciplinaridade, vislumbrando a educação omnilateral.

2 Ensino Médio Integrado

O objetivo desta parte do artigo é refletir sobre o que é e o que pode vir a ser a formação integrada, considerando a intenção de tornar a educação geral parte inseparável da educação profissional em todos os níveis e que a preparação para o trabalho esteja presente nos processos produtivos e nos processos educativos tanto na formação inicial, como no ensino técnico, tecnológico ou superior. Nesse aspecto, o trabalho deve ser entendido como princípio educativo, no sentido de superação da

dicotomia existente entre trabalho manual e trabalho intelectual. Assim, faz-se necessário incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, para que sejam formados trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos; uma vez que a emancipação humana se faz na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida.

O Ensino Médio é uma das três etapas da Educação Básica e o Artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) determina que a duração mínima seja de três anos e que as finalidades são:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996).

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2013, p. 43) apontam que a Educação Profissional e Tecnológica se integra aos diferentes níveis e modalidades da educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, podendo ser articulada com o Ensino Médio de forma integrada na mesma instituição, subsequente ou concomitante, na mesma ou em instituições distintas. Nesse cenário, o Ensino Médio Integrado surge como uma possibilidade para a superação dessa dualidade que atravessa a História da Educação Brasileira. Freire (2005) alerta que é preciso ensinar o estudante a ler o mundo para poder transformá-lo. Convida todos à luta pelo trabalho livre, pela desalienação e pela formação das pessoas como seres humanos importantes na construção de sua própria identidade e para a construção de um país mais justo e igualitário.

Convém esclarecer que o conceito de formação integrada, portanto, não seria apenas o de uma simples articulação entre ensino médio e educação profissional. O

ideal é que se traga para o campo educacional a ótica da educação politécnica, da educação omnilateral e da escola unitária¹. É preciso extrapolar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto meramente operacional e simplificado. Ao invés disso, deve-se garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação que contemple o aprimoramento da pessoa humana para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão participante na edificação do país (Ramos, 2008, p. 5).

Para isso, é preciso reconhecer o trabalho em sua particularidade histórica, buscando apreendê-lo como atividade criadora, que anima e enobrece o homem; ao invés de entendê-lo como atividade histórica aviltante e penosa que o aliena de si mesmo, dos outros e dos produtos de seu trabalho na forma de mercadoria. Portanto, o Ensino Médio Integrado não deve apenas se limitar ao mercado de trabalho, mas precisa garantir às pessoas uma educação de qualidade que as prepare para o mundo do trabalho, respeitando as circunstâncias individuais. “Há condições de vida que permeiam as opções das pessoas. E estas passam pela forma histórica como produzem a própria vida” (Ciavatta, 2014, p. 188). Essa perspectiva é também compartilhada por Ramos (2008):

O trabalho, no sentido ontológico, como processo inerente da formação e da realização humana, não é somente a prática econômica de se ganhar a vida vendendo a força de trabalho; antes de o trabalho ser isto – forma específica que se configura na sociedade capitalista – o trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade. Nesse sentido, trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humanas. Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano (Ramos, 2008, p. 4).

¹ A proposta da escola unitária elaborada por Antonio Gramsci na Itália dos anos de 1930, ao se opor à reforma da educação realizada por Gentile, tem como fundamento **a superação da divisão entre trabalho manual e intelectual estabelecida pela divisão da sociedade em classes**. A separação entre conhecimentos de cultura geral e de cultura técnica também seria eliminada na escola unitária. (Alentejano, 2012, p. 343, grifo nosso).

Apesar de o conceito de formação integral, associado ao de politecnia, apresentar algumas divergências quando se pensa em uma educação articulada ao trabalho como instrumento de emancipação, é preciso delinear estratégias que contribuam para que as ações sejam realmente efetivas. Educação politécnica e educação tecnológica são dois termos utilizados por Marx que trazem a união de estudo e trabalho, na perspectiva de superação da divisão social do trabalho. Trata-se de se constituir o ensino médio como um processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, do trabalho, da ciência e da cultura, abrindo novas perspectivas de vida para os jovens e convergindo para a superação das desigualdades entre as classes sociais (Ciavatta, 2014, p.198).

Essa configuração difere da profissionalização compulsória que ocorreu no ensino médio, proposta pela Lei nº 5.692/71 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus – que se constituiu em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos. A referida profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau (que não ocorreu nas escolas privadas) foi implementada de maneira problemática nas escolas públicas, aumentando consideravelmente os cursos de Técnico em Administração, Técnico em Contabilidade, Técnico em Secretariado, por exemplo; o que provocou uma rápida saturação na área desses profissionais.

Na formação integrada, a educação geral está associada à educação profissional que prepara para o trabalho, buscando formar cidadãos capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. A concepção integrada deve ser vista sob uma base unitária de formação geral, sendo uma condição necessária para a consolidação de uma educação politécnica e omnilateral realizada pela escola unitária.

A formação integral preconizada pela escola unitária fornece aos educandos os elementos culturais mais desenvolvidos, forjados pela ciência, tecnologia, filosofia e arte, cuja síntese encontra-se nos clássicos de cada área. Ao se apropriarem desse patrimônio cultural produzido pela humanidade, poderá ocorrer a elevação do nível de consciência dos educandos, induzindo outro tipo de ação individual e coletiva, porque terão mais consciência de si e do mundo, condição

basilar para formularem estratégias e promoverem ações com vistas a superar as contradições sociais que lhes desafiavam a existência (Martins, 2021, p.12).

E, por ser destinada aos filhos dos trabalhadores, a formação integral não pode ficar reduzida à obtenção de uma profissão; mas deve promover a integração entre trabalho, educação e ciência, possibilitando aos estudantes maturidade intelectual em suas escolhas individuais e profissionais. Os brasileiros não podem se contentar com uma modificação vaga e superficial que enfraqueça e empobreça o currículo, sem maiores preocupações com a formação docente, ou com a ampliação e melhoria da estrutura escolar. A luta, no campo da educação, deve ser aquela que busca uma educação omnilateral capaz de contribuir para a superação da dualidade de classes sociais e que traga dignidade ao povo brasileiro e isso pode ser almejado através de um currículo integrado, buscando a concepção do trabalho como princípio educativo (Ciavatta, 2005).

Por conseguinte, é importante que as escolas criem seus currículos e propostas político-pedagógicas dentro de sua realidade e de forma participativa, desviando-se da lógica multidisciplinar em que se assentou historicamente o currículo escolar, que é embasada em uma lógica de conhecimento fragmentado. Nesse ponto, a ciência deve ser integrada formulando objetivos, projetos e processos pedagógicos de iniciação científica (Ramos, 2008, p. 9). A renovação metodológica deve ser definida com base nas competências que permitam aos alunos o desenvolvimento em sua plenitude, por meio da compreensão dos fundamentos contemplem os processos naturais e sociais, o desenvolvimento tecnológico; além da aquisição de conhecimentos artísticos e culturais. Outra atitude da escola deve ser no sentido de propiciar aos estudantes experiências em que o respeito e o amor estejam presentes. “Um caminho possível seria a utilização do lúdico. A brincadeira pode tornar viva a alegria da descoberta, as lembranças dos sonhos que a racionalidade muitas vezes tenta esconder” (Fazenda; José, 2008, p. 89).

Nessa perspectiva de desenvolvimento omnilateral, Gadotti (2000) aponta que a educação deve caminhar no sentido de formação integral dos estudantes, principalmente dos jovens. Dentre alguns pontos relevantes, destaca-se que é preciso:

(...) ensinar a pensar; saber comunicar-se; saber pesquisar; ter raciocínio lógico; fazer sínteses e elaborações teóricas; saber organizar o seu próprio trabalho; ter disciplina para o trabalho; ser independente e autônomo; saber articular o conhecimento com a prática; ser aprendiz autônomo e a distância (Gadotti, 2000, p. 8).

Como as escolas privadas concentram-se nos vestibulares das universidades públicas, e nem sempre as escolas públicas oferecem uma educação de qualidade; uma possibilidade para os filhos da classe trabalhadora é a tentativa de ingresso em uma das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, mesmo sabendo que a oferta ainda não tem condições de suprir a demanda. E todos devem lutar por isso.

Sendo assim, é fundamental que haja a integração do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio e que a ampliação ocorra gradativamente de forma gratuita, laica e com qualidade nos sistemas públicos de educação; objetivando-se proporcionar educação politécnica ou tecnológica a todos. A proposição defendida é que no EMI haja espaço mínimo para a formação para o trabalho, para a iniciação científica e para a ampliação cultural, assim como percebe Ramos (2008, p.9).

O IFTM tem a possibilidade de oferecer a educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis, visando à formação integral dos estudantes. O Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos Técnicos de Nível Médio apresenta a missão de ofertar a educação profissional e tecnológica por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, promovendo o desenvolvimento para a construção de uma sociedade inclusiva e democrática. O inciso 4º do Artigo 8º representa de maneira satisfatória o que se espera de uma formação integrada:

O ensino ministrado no IFTM observará não só os objetivos próprios de cada curso, como também os ideais e os fins da educação nacional previstos na Constituição da República Federativa do Brasil e na legislação que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96 e suas regulamentações), tendo em vista a **formação integral dos estudantes** (Brasil, 2020, grifos nossos).

Na busca da emancipação através da educação, a escola tem que fazer tudo isso em favor dos menos favorecidos, mesmo que as características atuais da sociedade brasileira dificultem a implementação da politecnicidade ou educação tecnológica em seu sentido original. Contudo, o ensino médio politécnico é viável e necessário, pois “o Ensino Médio Integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 43).

A formação integrada entre o ensino geral e o ensino profissional ou técnico requer que se procurem os fundamentos do pensamento e da produção de vida para além da prática do ensino profissional e das teorias propedêuticas da educação que almejam sucesso nos vestibulares, sendo meramente operacionais e mecanicistas. Ao contrário, propõe-se uma formação humana em seu sentido pleno que possibilite que os estudantes sejam capazes, a partir da práxis autêntica, de se livrar dessa realidade opressora que funciona como uma força de imersão das consciências (Freire, 2005).

Para execução de um currículo integrado, Machado (2010) propõe que o objetivo seja a concepção e a experimentação de trabalho e de propostas didáticas em que os conteúdos básicos e os conteúdos profissionais ou tecnológicos sejam desenvolvidos em um processo comum, com o intuito de se formar um conjunto organizado e articulado. A autora lista propostas de criação e organização de currículo integrado em uma abordagem que envolve os vários atores educacionais, dentre as quais, algumas foram consideradas mais relevantes de acordo com o estudo em questão.

Inicialmente, ela sugere que é preciso que os educadores rompam as barreiras que separam as disciplinas em propedêuticas e técnicas, além de buscar a compreensão da dimensão integral da vida do estudante. Pensar o todo é o que deve permear a construção de um currículo que esteja realmente interligado ao mundo real, levando em consideração as vivências dos educandos e acrescentando os conhecimentos científicos para uma ressignificação do mundo em que eles vivem.

Seguindo, outro ponto que deve ser claro é relativo ao ser humano que se pretende formar e em que contexto ele está inserido. Esse conhecimento prévio se constitui em ferramenta importante para a concepção de uma metodologia relevante que contemple uma visão holística dos conteúdos, considerando suas inter-relações.

Para tanto, é fundamental levar em conta a diversidade dos processos educativos, que historicamente foi criada, e que demarca as culturas pedagógicas de um e de outro tipo de ensino. Este processo de identificação de diferenças e de construção de sínteses superadoras passa, necessariamente, pela promoção de práticas pedagógicas compartilhadas e de equipes; pela participação orientada por uma relação dialógica e pelo pensar em experiências a serem proporcionados aos estudantes no cotidiano escolar, através tanto do currículo explícito quanto do currículo oculto (Machado, 2010, p. 83).

Entre os educadores, há a possibilidade de se auxiliarem na medida em que eles podem associar teoria e prática para a reorganização e reconstrução dos conhecimentos. Enquanto a educação básica se mostra importante para que o estudante tenha acesso a aspectos relacionados à cultura, à sociedade, à ciência; a educação profissional detém os conhecimentos necessários para o preparo técnico dele para o mundo do trabalho. Isso, almejando sempre desconfigurar a dualidade preconceituosa que é mantida entre trabalho intelectual e trabalho manual, e estreitar a relação entre os saberes gerais e tecnológico.

No entanto, Machado (2010) alerta para o fato de que algumas dificuldades podem aparecer durante o processo de reconstrução do currículo, como falta de investimento na formação docente, problemas relacionados à infraestrutura e de

suporte técnico. Para dirimir esses possíveis problemas, a autora sugere que as mudanças curriculares dessa natureza devem ser graduais e avaliadas continuamente, sempre levando em consideração os saberes do aluno em sua construção.

Ramos (2008) aponta que é preciso pensar sobre o tipo de sociedade que se quer formar quando se educa. Obviamente, ela apresenta seu posicionamento em direção a uma sociedade que integra e que valoriza os sujeitos, tornando-os responsáveis pela condução de seus destinos, desfrutando dos direitos plenos que são garantidos a todos. Para tanto, a educação deve estar comprometida com a formação da classe trabalhadora, visando superar a dualidade da formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual através de um projeto de escola unitária.

Uma educação dessa natureza precisa ser politécnica; isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica. Com isto apresentamos os dois pilares conceituais de uma educação integrada: um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional. É importante destacar que politecnia não significa o que se poderia sugerir a sua etimologia, a saber, o ensino de muitas técnicas. Politecnia significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas (Ramos, 2008, p. 3).

Portanto, a escola deve buscar a politecnia no sentido de garantir que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos diversos construídos pela humanidade em toda sua trajetória. Os homens e as mulheres devem ser vistos como seres capazes de conduzir seus caminhos, participando ativamente para construção de uma nova realidade no caminho de sua realização plena.

O Ensino Médio Integrado, dentro desse contexto, não pode se ater somente a formar trabalhadores que se adequem ao mercado de trabalho precarizado. Ao contrário, a escola tem papel primordial para a transformação social, pois ao oferecer uma educação omnilateral, fundamentada no trabalho e na pesquisa como princípios educativos, torna-se mais justa, principalmente com a parcela da população que historicamente tem sido excluída da participação ativa na sociedade brasileira.

3 Ensino de Língua Portuguesa

A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 13. Obviamente, o ensino fundamental regular deve ser ministrado em língua portuguesa, e às comunidades indígenas é garantida também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, de acordo com o Artigo 210, inciso 2º. Em relação ao Ensino Médio, a LDB 9.394/96, em seu Artigo 35 A, incluído pela Lei nº 13.415, de 2017, determina que o ensino de Língua Portuguesa (LP) deve ser ministrado nos três anos do ensino médio. O compromisso deve ser o de promover práticas diversificadas de letramento e pela legitimação da variedade linguística e cultural encontrada no país.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013) indicam que a LP é integrante da base nacional comum e colabora para a constituição de conhecimentos e valores produzidos culturalmente, assim como na produção de conhecimento científico e tecnológico.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2018) são documentos que determinam os fundamentos, conteúdos e métodos de ensino de LP e eles propõem que o ensino seja centrado no texto, por considerá-lo ponto inicial para abordagem do processo de ensino-aprendizagem da língua, considerando-o efetivo articulador de

todas as atividades. Especificamente, a BNCC define os eixos de integração referentes às práticas de linguagem em:

(...) oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (Brasil, 2018, p. 71).

É evidente que o ensino de LP precisa passar por algumas transformações, uma vez que o número de analfabetos funcionais dentre aqueles que terminam o ensino médio é bastante expressivo. Contudo, não será a partir de medidas autoritárias e sem a devida fundamentação que se conseguirá tornar a nação letrada. Não basta tentar criar um currículo que não respeite as individualidades, tentando igualar os estudantes em um país continental, como é o caso do Brasil. Os percursos formativos deveriam levar em consideração desde a formação dos professores até a possibilidade de uma verdadeira formação técnica para o mundo do trabalho, passando pela reestruturação profunda das instituições de ensino. Nesse sentido, muitos estudiosos têm feito críticas relativas ao Novo Ensino Médio justamente por ele apresentar aos estudantes os conteúdos de maneira bastante superficial.

Levando em consideração as proposições mencionadas acima e analisando a ementa do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico² em Computação Gráfica Integrado ao Ensino Médio, do *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico, percebe-se que os objetivos do ensino de LP foram elaborados com a intenção de se fazer uma síntese normativa, devido ao fato de apresentar os seguintes itens:

- Compreender e utilizar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e

² O que se quis mostrar ao analisar este PPC é que a Língua Portuguesa aparece (ou deve aparecer) bem definida nos projetos político-pedagógicos ou de curso quanto aos seus objetivos e finalidades.

da própria identidade.

- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção.
- Ler, interpretar e reconhecer as características dominantes dos diversos gêneros textuais e estilos literários associados ao contexto histórico-cultural da época. textuais e estilos literários associados ao contexto histórico-cultural da época.
- Realizar atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas mais diversas esferas de atividades sociais-públicas e privadas, relatando, argumentando e expondo seus conhecimentos através de diferentes formas de saberes.
- Identificar e analisar as relações lógico-semânticas das classes de palavras.
- Empregar a colocação pronominal em textos diversos (IFTM, 2022, p. 74).

Um ponto interessante a ser destacado é que, no PPC do curso mencionado, há a previsão de integração entre LP e outras unidades curriculares como Física, Artes, Educação Física e Filosofia. De certa maneira, esse PPC se mostra inovador, uma vez que apresenta a disposição da instituição em caminhar em direção ao ensino integrado; mesmo que não apresente uma citação direta sobre a abordagem multissemiótica e multimidiática e ainda indique diretamente uma análise tradicional da gramática nos dois últimos itens.

Nesse momento, é necessário fazer alguns apontamentos sobre a amplitude dessa disciplina dentro do currículo que compõe o Ensino Médio Integrado, por ser conveniente ao estudo em questão. De modo óbvio, de forma alguma pretende-se esgotar a discussão, uma vez que o ensino de língua materna abrange diversas variáveis que não devem ser subjugadas. Convém enfatizar que a prática educativa do processo de ensino-aprendizagem de LP mostra-se bastante complexa, principalmente em um país onde algumas administrações governamentais não se esforçam suficientemente para a ruptura do processo que mantém o privilégio de poucos, em detrimento de enorme massa analfabeta.

Foi na área do ensino de Língua Portuguesa que estas contradições se mostraram patentes. Regido aquele ensino, desde sua implementação, pelo objetivo final de domínio do código escrito e da norma culta, pôde ser eficiente enquanto aquele código e aquela norma eram expressão espontânea dos grupos sociais que passavam pela escola. Esses não iam à escola para aprendê-los pela primeira vez, mas para expandi-los e garantir sua supremacia. Por esta razão, nunca deixou de vigorar, no Brasil, uma tradição retórica que teve seus adeptos nos bacharéis ociosos do império e da primeira república, criticados por poucos, como Lima Barreto, mas socialmente valorizados, e que não desapareceu com a liquidação do nosso ancien régime (Travaglia, 2011, p. 13).

A intenção, portanto, é esboçar o panorama do ensino dessa unidade curricular e mostrar algumas proposições que podem ser úteis aos docentes do IFTM e aos demais leitores deste trabalho. Inicialmente, os professores devem ter clareza sobre o que se pretende ensinar, a quem ensinar e como ensinar. Ao avaliar que o método tradicional de ensino tem se mostrado ineficiente, esta pesquisa apresenta o método estrutural proposto por Travaglia (2011, p.19) como uma alternativa de análise e abordagem que se contrapõe àquele modelo, por entender que ele se mostrava “desvinculado de uma base linguística, pedagógica e psicológica, trabalhando a língua de maneira fragmentária, ou seja, apresentando palavras e expressões fora de contexto (linguístico e/ou situacional)”. O enfoque analítico da língua previsto no método tradicional, ao privilegiar o ensino das formas e estruturas e se afastar do uso cotidiano, não permite que o estudante tenha uma visão global.

O método tradicional esquece, assim, dois princípios básicos para o ensino-aprendizagem de uma língua materna: a) ter como ponto de partida o conhecimento da língua oral que o aluno já domina e b) ter em mente o princípio de que, numa estrutura linguística, os elementos nunca vêm isolados – tudo participa de tudo (Travaglia, 2011, p. 20).

Assim, as camadas mais pobres da população brasileira têm visto seus filhos frequentarem a escola sem, no entanto, conseguir ampliar o horizonte linguístico, por

não conseguirem se adequar aos padrões impostos, uma vez que sua utilização da língua está fundamentada nos modelos de expressão gestual e oral. Ao invés de tentar compreender os estudantes de maneira omnilateral, algumas instituições de ensino insistem em focar seus esforços na memorização de regras gramaticais.

O ensino da língua é empobrecido, restringindo-se ao formal. Educação artística e educação física não são mais obrigatórias; a comunicação torna-se sem expressão e a expressão sem comunicação; os livros didáticos garantem a memorização e as regras gramaticais "por elas mesmas" reprisadas em exercícios estéreis. O som, as mãos, as formas, as cores, os espaços, os materiais plásticos não fazem parte da programação; as expressões são vazias, a linguagem desordenada, o corpo ausente. (Fazenda, 2003, p. 60).

Dessa forma, uma das primeiras ações a se fazer é determinar qual é o objetivo do ensino da língua e como ele se efetiva. Primeiramente, pode-se afirmar que o intuito é o de capacitar os estudantes para que sejam leitores e escritores competentes, capazes de utilizar adequadamente os recursos discursivos em situações diversas, tanto na modalidade oral, quanto na modalidade escrita, para que possam interagir com os outros na construção de sua própria identidade e na edificação de uma sociedade que esteja comprometida em solucionar problemas graves em relação aos indivíduos e em relação ao planeta.

Entende-se, assim, que apenas em situações concretas o aluno entenderá como os recursos linguísticos se articulam no processo de produção de sentido, superando o ensino tradicional que se baseia na memorização de regras gramaticais abstratas. Nesse caminho, o método estrutural busca fundamentos em áreas como a Psicologia, que estuda os mecanismos de aprendizagem; a Linguística, que descreve a natureza e o funcionamento da língua; e a Pedagogia, que auxilia na construção dos objetivos a serem alcançados, além de estabelecer critérios sobre as estruturas e as formas da língua a serem ensinadas, assim como indica quais técnicas são as mais eficientes.

Ao contrário do modelo tradicional, o método estrutural não fragmenta o léxico e as estruturas da língua a partir da utilização imediata de regras gramaticais. Trata-se de um método global que apresenta o enunciado em sua totalidade, inserido em um contexto significativo. O método estrutural pretende automatizar o uso dos recursos da língua³, para que o estudante possa produzir textos adequados à situação de interação em que se encontra.

O modelo estrutural esclarece que para se alcançar os objetivos propostos, devem ser desenvolvidos tipos específicos de exercícios que levariam, de modo gradativo, os estudantes à utilização mais adequada dos recursos da língua. Travaglia enfatiza que é preciso que o professor tenha um conhecimento teórico robusto para montar seus exercícios de acordo com uma base científico-linguística e isso justifica, mais uma vez, que deve ser ampliado significativamente o investimento na capacitação dos docentes em âmbito de mestrado e doutorado. Retomando, as referidas atividades não eliminam o ensino da gramática; ao contrário, aprova seu uso de acordo com as determinações específicas que surgem durante o processo de ensino-aprendizagem.

(...) o professor poderá ajudar no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de seu aluno: a) ao dar-lhe condições de identificar na escrita o conhecimento que este tem do seu mundo e que se acha expresso na sua língua oral; b) ao trabalhar, em exercícios, os recursos da língua, permitindo o reconhecimento dos mesmos e favorecendo o processo de utilização ativa desses recursos. Toda essa ajuda, entretanto, em prol do ensino e do aluno só será possível à medida que

³ Travaglia (2011, p. 21) detalha o que seriam os recursos da língua: a) todas as suas **unidades**, no plano fonético-fonológico (sons, fonemas, sílabas); morfológico (morfemas: sufixos, prefixos, flexões – mudanças de forma para indicar categorias gramaticais – raízes ou radicais); lexical (palavras); sintático (sintagmas, orações, frases, períodos simples ou compostos); semântico (semas=traços de significado de uma palavra, campos semânticos); pragmático (atos de fala); textual (os textos e seus diferentes gêneros); b) todas as formas de **construção** (ordem direta ou inversa, a ordem em geral, coordenação, subordinação, repetição, concordâncias nominais e verbais e entre elementos da sequência linguística como da conjunção embora com o subjuntivo, regências nominais e verbais, etc.); c) as **categorias gramaticais**: gênero, número, pessoa, tempo, modalidade, voz, aspecto; d) **recursos suprasegmentais** tais como entonações, pausas, altura de voz, ritmo; e) outros.

o professor puder realmente dedicar grande parte do seu tempo ao estudo, ao planejamento e execução de suas aulas, o que configura uma questão de política educacional (Travaglia, 2011, p. 21).

Certamente, algumas revisões didático-metodológicas precisam ser feitas para que se possa investigar por que os índices de leitura e escrita continuam baixos, conforme pode ser observado por meio de dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) 2018. Alguns estudos apontam que a maioria dos alunos que terminam o ensino fundamental possuem dificuldades em identificar a parte principal e a secundária de um texto (Fazenda; José, 2008, p. 91). Acredita-se que esse fracasso, em relação às habilidades de escrita e de leitura, deve-se a uma metodologia baseada em um ensino descontextualizado da gramática. Além disso, percebe-se que, em muitas situações, os conhecimentos prévios dos estudantes não são considerados. Nesse contexto, há a compreensão de que a educação deve se basear, também, no respeito aos caminhos que se apresentam no decorrer da experiência das e entre as pessoas (Freire, 1979).

A partir disso, os docentes precisam mudar o foco do paradigma da ensinagem⁴, o que significa não centrar a ação educativa no professor, mas entender que a aprendizagem é um processo contínuo que vai além de um único caminho e deve considerar os conhecimentos e vivências dos estudantes. Houve um tempo que o aluno era considerado como mero receptor dos ensinamentos provenientes do professor. Acreditava-se que todos aprendiam da mesma forma e ao mesmo tempo, evidenciando medidas equivocadas e até mesmo discriminatórias, pois os estudantes que não conseguiam sucesso por meio desse método, geralmente, pertenciam às classes menos favorecidas economicamente.

⁴ Segundo o Professor José Pacheco (um dos idealizadores de Escola da Ponte, em Portugal) a educação não pode estar centrada no professor, ou seja, na ensinagem; nem apenas no aluno, ou seja, na aprendizagem. Segundo o estudioso, a educação acontece na relação e na cooperação entre todos os envolvidos no processo (Da Silva, 2020).

Atualmente, sabe-se que as pessoas adquirem conhecimento por meio das inúmeras interações individuais e sociais que ocorrem cotidianamente, como mostram estudos recentes no ramo da psicologia. Portanto, entende-se que o fracasso escolar está mais relacionado à falta de acesso à cultura letrada do que propriamente a deficiências cognitivas (Rosário; Lopes, 2020, p.22).

Ao se colocar o estudante como ponto central no processo de ensino-aprendizagem, o professor deve ter a consciência de estar aberto para eventuais variações no currículo ou planejamento, de acordo com a necessidade dos alunos. Por intermédio de uma avaliação diagnóstica, pode-se perceber o conhecimento prévio dos discentes e quais habilidades já são dominadas. Em seguida, será possível planejar para que novos conhecimentos possam ser adquiridos e novas habilidades possam ser desenvolvidas. Essa avaliação formativa faz com que se reveja constantemente os pontos em que se pode melhorar a aprendizagem, fazendo com que os estudantes tenham suas opiniões, saberes, reflexões e sensações respeitados e que sejam corresponsáveis durante todo o processo; ou seja, é fundamental que se considere a identidade e o mundo em que vivem os estudantes.

Além disso, é preciso garantir o desenvolvimento da competência discursiva, reconhecendo a linguagem por meio de um espectro mais amplo e valorizando o multiletramento em uma visão expandida de cultura, conforme propõe Rosário:

(...) primeiro precisamos entender por que ensinamos Língua Portuguesa; depois, quem é esse sujeito da aprendizagem e como ele aprende; para, só então, definirmos os objetos de ensino. No que tange à finalidade, uma vez que o objetivo principal do ensino de língua materna é o desenvolvimento da competência discursiva, a unidade didática não pode se restringir aos estratos da língua, como fonemas, morfemas, palavras e períodos, mas, sim, deve contemplar o texto. Paralelamente, é preciso entender quem é esse sujeito e como ele aprende. Afinal, a abordagem sistemática e descontextualizada da gramática tem sido infrutífera nas classes sociais menos abastadas, cujas práticas de letramento são mais escassas e cuja variedade linguística é bastante distinta daquelas materializadas nos textos que circulam no espaço escolar. Só a partir dessa compreensão que

podemos melhor selecionar o objeto de ensino, isto é, saber o que é preciso ensinar (levando em consideração os pré-requisitos) para atingir os objetivos pretendidos (Rosário, 2020, p. 8-9).

Convém esclarecer que o reconhecimento das variedades linguísticas não significa a abolição do estudo da norma padrão da LP nas escolas, uma vez que em determinadas conjunturas sociais a norma padrão é exigida, como em concursos, assembleias, audiências, dentre outras. Sendo assim, espera-se que os estudantes estejam aptos a empregar autonomamente a variedade linguística de acordo com as circunstâncias que forem apresentadas no decorrer de suas vidas.

Nesse caminho, o trabalho com elementos menores deve ser efetuado a partir do estudo dos textos para que o processo seja mais significativo; além do mais, diferentes gêneros textuais devem ser utilizados no desenvolvimento das possibilidades de uso dos recursos linguísticos por meio da expansão progressiva das práticas de letramento, tanto no que diz respeito à recepção (leitura e escuta) quanto à produção (escrita e fala).

Em contrapartida, o que se percebe é que os métodos fundamentados na perspectiva da gramática tradicional não atendem às expectativas dos estudantes do século XXI que estão imersos em uma cultura letrada que se sustenta por meio de textos multissemióticos e multimidiáticos.

Como podemos ver, a cultura digital nos exige uma nova forma de selecionar, interpretar e produzir textos, e esse conhecimento está estruturado nos variados gêneros. Por conseguinte, faz-se mister reconhecer que vivemos em um mundo discursivo, cujos textos (re)constroem a própria realidade, na medida em que o processo de significação e as ações humanas conforme as conhecemos são, em certa medida, atravessados pelos textos que produzimos (Rosário; Lopes, 2020, p. 20).

Nessa perspectiva, espera-se que os estudantes sejam capazes de apreender e produzir textos em diferentes circunstâncias de suas vidas, uma vez que a sociedade

contemporânea se apresenta repleta de textos de gêneros diversos que se realizam em situações e domínios discursivos diversos. Deve-se, portanto, entender que a gramática deve estar a serviço da comunicação, e não o contrário.

Basicamente, um ensino centrado nos gêneros se concretiza por meio de estratégias que valorizem o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas (ler, ouvir, escrever e falar). Por essa razão, quando uma unidade didática se organiza em torno de um gênero de texto, espera-se tanto que o aluno tenha acesso à leitura de diferentes bons exemplares do gênero em estudo quanto que produza um exemplar, levando em consideração as questões atinentes ao tema, à estrutura composicional e ao estilo, bem como àquelas que dizem respeito ao contexto de produção do discurso (o domínio discursivo, a relação autor-leitor, os papéis sociais e a intencionalidade envolvida, por exemplo) (Rosário; Lopes, 2020, p. 27).

Em tempos de *fake news*, mais do que nunca, é preciso que os estudantes, por meio de uma interação engajada com a língua, sejam capazes de distinguir as informações reais das falsas, questionando ou negando uma informação sempre que for necessário. Para se alcançar esse nível de entendimento, o docente deve propiciar, aos alunos, momentos em que textos bem elaborados sejam lidos, debatidos, esclarecidos e que sirvam de inspiração para a produção escrita. Tudo isso, deve ser executado em situações concretas de utilização da língua (jornal, rádio, *site*, *blog* etc.) que considerem o conteúdo que for produzido pelos discentes, sempre aspirando que eles desenvolvam as quatro habilidades comunicativas já citadas: ler, ouvir, escrever e falar.

Nas abordagens textuais, em contrapartida, prioriza-se uma abordagem espiral, em que os conteúdos gramaticais vão sendo trabalhados à medida que são instrumentais para os textos e/ou habilidades que devem ser desenvolvidas. Sob esse ponto de vista, em gêneros do tipo narrativo, por exemplo, um professor deveria priorizar a reflexão, análise e uso dos tempos verbais do pretérito (e não todos os tempos e modos verbais), em virtude da predominância dessas formas nessa sequência tipológica. Ademais, vale lembrar que, sendo o texto a unidade principal de análise, a gramática não se restringe à

estrutura do período. Portanto, a macrossintaxe do discurso, no que tange às questões atinentes à coesão interfrasal e interparágrafos, além dos demais fatores de textualidade, devem ser trabalhados na Educação Básica (Rosário; Lopes, 2020, p. 28).

Portanto, a prática de análise linguística deve se sobrepor ao ensino da gramática normativa de uma forma reducionista e isolada. A língua, por ser viva e estar em constante mutação, deve ser entendida em situações concretas de utilização, através de uma metodologia reflexiva, ancorada na práxis que também trabalhe habilidades metalinguísticas a partir dos gêneros textuais (inclusive aqueles que são constituídos por mais de uma semiose: língua, som, imagem, vídeo etc.) que são observados no cotidiano dos estudantes e da sociedade; e os que estão presentes nas diferentes plataformas comunicativas, nos documentos oficiais, nos editais, dentre outros.

Uma possibilidade de abordagem desses fundamentos, pode ser por intermédio de sequências didáticas com o objetivo de promover um percurso mais interessante ao ensino de LP no ensino médio integrado aos cursos técnicos. Ratificando o que já foi apresentado, o ambiente escolar precisa mostrar múltiplas situações de fala e de escrita que permitam aos alunos a apropriação de técnicas necessárias ao desenvolvimento de suas potencialidades. É a partir do estudo dos gêneros textuais e suas características singulares é que se pode elaborar uma sequência didática para auxiliar o estudante a se apropriar do gênero que for estudar. Vale ressaltar que os textos que serão apresentados devem ser aqueles que o aluno desconhece ou que ainda não domina, e podem ser seguidos os seguintes passos:

Após uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira produção*. Esta etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado

de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da *produção final*, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 98).

De acordo com as possibilidades que foram apontadas, pode-se concluir que o processo de letramento é longo e tem que ser modificado de acordo com as características individuais dos estudantes. Portanto, os atores educacionais precisam de ter paciência e amor ao se propor a busca pelo conhecimento. Além de metodologias alternativas baseadas na ciência, é necessário pautar a busca por uma educação que almeje a autonomia e a responsabilidade cidadã. A educação que se propõe é libertadora, pois torna os estudantes conscientes de suas ações, sempre pautados na autorreflexão e na reflexão sobre o tempo e o espaço que ocupam (Freire, 1979).

4. Integração entre as disciplinas

Na busca por promover a integração efetiva entre as disciplinas é preciso trazer à tona esclarecimentos relativos às fundamentações práticas que são privilegiadas no ensino médio. Antes de entrar em uma sala de aula, o professor tem em mente vários desafios a serem enfrentados: o que ensinar, como suprir as dificuldades de aprendizagem dos alunos, como elaborar e cumprir o currículo proposto, quais recursos didáticos utilizar, que tipo de avaliação apresentar aos estudantes, quais estratégias seriam mais apropriadas para o desenvolvimento dos alunos; isso para citar algumas das inquietações⁵.

⁵ A isso tudo, soma-se a carência de materiais didáticos e de infraestrutura que dificultam o trabalho dos professores. Muitas escolas brasileiras ainda não possuem biblioteca adequada, acesso à internet,

O que se percebe é que, geralmente, os docentes tentam responder a todas essas perguntas de maneira isolada devido ao fato de terem internalizado o método tradicional de ensino em que cada professor deve dar conta de sua disciplina. Até mesmo aqueles da mesma área elaboram suas atividades solitariamente, sem ter o diálogo necessário com seus pares. O trabalho do professor tem sido fundamentado, muitas vezes, em práticas pedagógicas que foram instituídas pelos jesuítas quando chegaram ao Brasil em meados do século XVI, mesmo que se possa perceber algumas mudanças superficiais. Muitas dessas práticas se apresentam insuficientes em um mundo onde as relações se mostram cada vez mais voláteis e os saberes cada vez mais fragmentados em favor da especialização.

Um dos maiores desafios de nossa época, como por exemplo os desafios de ordem ética, exigem competências cada vez maiores. Mas a soma dos melhores especialistas em suas especialidades não consegue gerar senão uma incompetência generalizada, pois a soma das competências não é a competência: no plano técnico, a interseção entre os diferentes campos do saber é um conjunto vazio (Nicolescu, 2000, p.1).

No entanto, é possível ter um novo olhar sobre como abordar os conteúdos e o currículo escolar no intuito de se ofertar uma educação que seja significativa e que possibilite o desenvolvimento pleno dos estudantes. Inicialmente, é preciso fazer algumas distinções em relação a alguns conceitos que serão abordados:

Uma das questões que se coloca para discussão é a das diferenças de fundo entre os conceitos de disciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. É preciso identificar, conceitualmente, as diferenças entre eles. A ideia de integração e de totalidade que aparentemente perpassa estes conceitos tem

laboratórios, salas de aula apropriadas; o que torna o trabalho docente ainda mais árduo. Como é sabido, quando se busca excelência no processo de ensino-aprendizagem, muitos problemas precisam de ações institucionais e governamentais para serem resolvidos. Além disso, não se pode esquecer de mencionar a falta de condições econômicas de muitos estudantes brasileiros, fato que certamente entrava o aprendizado.

referenciais teórico-filosóficos diferentes e inconciliáveis. Uma organização do ensino interdisciplinar é diferente da organização multidisciplinar ou transdisciplinar e muito diferente da organização de ensino disciplinar (Pires, 1998, p. 176).

Nessa perspectiva, serão apresentadas algumas definições que esclarecem alguns termos que pairam sobre as instituições de ensino quando se discute sobre a disposição do currículo e a integração entre as disciplinas. De maneira bastante sintética, pode-se iniciar abordando o conceito de Multidisciplinaridade que estaria diretamente ligado à organização tradicional em que as disciplinas se apresentam independentes umas das outras. A maioria das escolas elaboram suas grades sem que os conteúdos mostrem articulação entre eles, ou seja, o que se entende é que, neste caso, ocorre apenas a justaposição de disciplinas.

A Pluridisciplinaridade estaria mais relacionada à existência complementar de disciplinas mais ou menos afins, como o estudo da história na Literatura, na Filosofia, na Sociologia, na própria História, nas Artes. Seria a prática de examinar as perspectivas de diferentes disciplinas sobre uma questão geral, sem ter que se preocupar com uma construção coletiva (Fazenda; Miranda, 2008, p. 114).

*A pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo. Por exemplo, um quadro de Giotto pode ser estudado pela ótica da história da arte, em conjunto com a da física, da química, da história das religiões, da história da Europa e da geometria. Ou ainda, a filosofia marxista pode ser estudada pelas óticas conjugadas da filosofia, da física, da economia, da psicanálise ou da literatura. Com isso, o objeto sairá assim enriquecido pelo cruzamento de várias disciplinas. O conhecimento do objeto em sua própria disciplina é aprofundado por uma fecunda contribuição pluridisciplinar. A pesquisa pluridisciplinar traz um *algo a mais* à disciplina em questão (a história da arte ou a filosofia, em nossos exemplos), porém este “algo a mais” está a serviço apenas desta mesma disciplina. Em outras palavras, a abordagem pluridisciplinar ultrapassa as disciplinas, mas *sua finalidade continua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar* (Nicolescu, 2000, p. 2).*

Transdisciplinaridade e a Interdisciplinaridade são os conceitos que procuram dar sentido à efetiva integração entre as disciplinas, e contribuir de maneira significativa para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem; sempre almejando que os estudantes sejam realmente os protagonistas nesse processo, em uma visão de desenvolvimento omnilateral. Essas concepções surgem da necessidade de reunificação do conhecimento, em detrimento do distanciamento que foi imposto pela ciência moderna que tornou o homem especializado, mas ao mesmo tempo fragmentado.

Segundo Fazenda (2008, p. 24), o termo transdisciplinaridade foi criado por Jean Piaget, mas segundo ela, Basarab Nicolescu é quem o define, no sentido de unidade de conhecimento.

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (Nicolescu, 2000, p.2).

Para o pensamento clássico não haveria nenhum conhecimento entre, através ou além das disciplinas; sendo cada uma delas um campo inesgotável e inteiro por si só. Para a transdisciplinaridade o pensamento clássico é visto como restrito. Enquanto o estudo disciplinar se ocupa com um único nível de Realidade, a transdisciplinaridade se interessa pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de Realidade simultaneamente.

Uma abordagem disciplinar aborda fragmentos de uma única visão, enquanto a transdisciplinar se move pela ação de diversas matizes simultaneamente, mesmo que se valha das disciplinas em um conjunto complementar. O que se interpreta é que transdisciplinaridade e interdisciplinaridade apresentam semelhanças no que se refere ao cerne de suas definições, sendo o último mais utilizado no Brasil com o sentido de

busca integral, holística do conhecimento. Por esse motivo, será mais enfatizada a sua definição.

Fazenda (2008, p. 26) acrescenta que a interdisciplinaridade deve se valer dos estudos transdisciplinares, pois se complementam dentro das “possibilidades que se abrem para uma educação diferenciada onde o caráter humano se evidencia.” Trata-se de um conceito que vem sendo bastante utilizado nos meios acadêmicos e científicos como sendo uma reação à fragmentação dos conteúdos que, em grande parte, aparecem isolados uns dos outros. O termo apareceu no Brasil no final da década de 1960 e de acordo com Fazenda (2008, p.13) a Interdisciplinaridade⁶ apresenta-se como uma combatente no enfrentamento dos “problemas mais globais a que a sociedade nos impele e os saberes disciplinados, fragmentados, parcelados que são construídos.” A autora apresenta dilemas instigantes que pairam sobre a proposição de parcerias em um mundo onde a competitividade e a acumulação são incentivadas ferozmente pelo capitalismo entranhado no mundo ocidental. Entende, ainda, que a interdisciplinaridade caminha em sentido oposto à essa separação dos conteúdos, na medida em que se baseia no partilhar e não apenas no replicar, propondo um estímulo à liberdade do pensamento.

Assim, pode-se afirmar que o conceito é fundamentado no diálogo, na cooperação e na articulação entre os sujeitos e os saberes; ao mesmo tempo em que requer uma profunda reflexão sobre definições de escola, de currículo e de didática. Essa atividade, extremamente complexa, exige que os profissionais da educação busquem a harmonia entre os seus saberes e os saberes dos estudantes, em um processo dinâmico e dialógico.

A pesquisa interdisciplinar somente torna-se possível onde várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto, porém é necessário

⁶ Cabe explicitar que a interdisciplinaridade é categorizada em quatro finalidades: científica, escolar, profissional e prática. Neste trabalho, o termo é delimitado à finalidade escolar, pois entende-se que faz mais sentido aos objetivos da pesquisa.

criar-se uma situação-problema no sentido de Freire (1974), onde a ideia de projeto nasce da consciência comum, da fé dos investigadores no reconhecimento da complexidade do mesmo e na disponibilidade destes em redefinir o projeto a cada dúvida ou a cada resposta encontrada. Neste caso, convergir não no sentido de uma resposta final, mas para a pesquisa do sentido da pergunta inicialmente enunciada (Fazenda, 2008, p. 22).

O que se pode inferir é que, em uma ação interdisciplinar, todos os atores envolvidos (professores e alunos) precisam estar em comunhão, participando e refletindo sobre cada ação, desde a elaboração das propostas até a verificação de seus resultados, e que os saberes construídos não se restrinjam a saberes disciplinares. Pela novidade dos estudos, o termo ainda não apresenta uma acepção clara, mas sempre mantém relação com o autoconhecimento, com a intersubjetividade e com o diálogo. Nesse sentido, Trindade (2008) aponta para o fato de que antes de se preocupar com a definição, é preciso refletir sobre quais atitudes seriam consideradas interdisciplinares:

Mais importante do que defini-la, porque o próprio ato de definir estabelece barreiras, é refletir sobre as atitudes que se constituem como interdisciplinares: atitude de humildade diante dos limites do saber próprio e do próprio saber, sem deixar que ela se torne um limite; a atitude de espera diante do já estabelecido para que a dúvida apareça e o novo germine; a atitude de deslumbramento ante a possibilidade de superar outros desafios; a atitude de respeito ao olhar o velho como novo, ao olhar o outro e reconhecê-lo, reconhecendo-se; a atitude de cooperação que conduz às parcerias, às trocas, aos encontros, mais das pessoas que das disciplinas, que propiciam as transformações, razão de ser da interdisciplinaridade. Mais que um fazer, é paixão por aprender, compartilhar e ir além (Fazenda; Trindade, 2008, p. 73).

Tem-se, portanto, uma nova perspectiva que caminha para o interior do ser humano na tentativa de rever suas relações na busca do conhecimento, entendido de forma holística, que não se reduz ao mero acúmulo de informações.

5 Conclusão

Diante do exposto, é necessário superar as limitações que foram impostas pela fragmentação do conhecimento e isso pode ser feito por intermédio da interdisciplinaridade em sua proposta de convergência e diálogo entre as disciplinas e entre os homens, no caso em questão, professores e estudantes. Para isso, há de se romper com o modelo tradicional inflexível e entender que a construção do conhecimento se faz em parceria, visando a transformação dos envolvidos em livres pensadores e atores ativos durante todo o processo, por meio de ações bem elaboradas.

No contexto da interdisciplinaridade escolar, é necessário que se façam revisões nas dimensões curriculares, didáticas e pedagógicas. Em relação à primeira dimensão, espera-se que o currículo seja elaborado estabelecendo relações e conexões mais profundas entre as disciplinas; no campo da didática, faz-se imperativa a reflexão contínua sobre o fazer pedagógico e suas estratégias de ação e intervenção; e no que tange ao campo pedagógico, especificamente, espera-se que ocorra a atualização da interdisciplinaridade didática em sala de aula. Portanto, percebe-se claramente como a interdisciplinaridade exige um diálogo constante entre as disciplinas e entre todos os sujeitos (Fazenda; José, 2008, p. 85-86), sempre buscando formar cidadãos desenvolvidos em sua plenitude e que sejam suficientemente críticos e conscientes de seus deveres e direitos.

A interdisciplinaridade surge, então, como uma possibilidade de quebra das barreiras existentes entre as disciplinas, propondo sua superação por meio do diálogo que surge a partir da atitude e da participação efetiva das pessoas que fazem parte do universo escolar. Nessa direção, o respeito às diferenças é fundamental para se criar um ambiente em que esteja latente o incentivo à pesquisa, à criticidade, à fruição artística; e ao cuidado com os seres humanos, com o planeta, com os sonhos. É preciso ouvir o que os estudantes têm a dizer e permitir que sua curiosidade seja o caminho para novas descobertas e que seja permitida a idealização e a construção de um novo mundo mais justo, mais igualitário, mais fraterno, mais humano.

Referências

ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n. 5.692 , de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução MEC/IFTM nº 103, de 29 de outubro de 2020**. Dispõe sobre alteração do Regulamento da Organização Didático Pedagógica dos Cursos Técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Resolução n. 047/2020. Disponível em: <https://iftm.edu.br/cursos/uberlandia/tecnico-integrado/agropecuaria/?arq=54039110f29276537e4b22b75035c1cc>. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC, 1998.

ClAVATTA, M. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005. DOI <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>

ClAVATTA, M. Ensino Integrado, a Politecnicidade e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 26 jul. 2022.

DA SILVA, J. T. Paradigma da Instrução/Ensino X Paradigma da Aprendizagem. **Youtube**, 01 out. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8ODhfN6agZw>. Acesso em: 09 maio 2023.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (org). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, I. C. A. *et al.* **O que é interdisciplinaridade?** Ivani Fazenda (org.). — São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 9. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Brasil: Paz e Terra. 2005.

FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do decreto N. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005. DOI <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p4578>

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **Revista São Paulo em Perspectiva**. 14 (2), p. 3-11, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO – *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico. **Projeto**

Pedagógico do Curso Técnico em Computação Gráfica Integrado ao Ensino Médio. Uberaba, 2022.

LOPES JÚNIOR, O. P. As Ciências do Dialógico. **Revista Cronos**, v. 2, n. 2, p. 47-53, 2001.

MACHADO, L. R. de S. **Ensino médio e técnico com currículos integrados**: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 80-95

MARTINS, M. F. Gramsci, educação e escola unitária. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021. DOI <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147226099>

NICOLESCU, B. *et al.* Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. **Educação e transdisciplinaridade**, v. 1, n. 2, 2000.

OLIVEIRA, S. Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil. **Ministério da Educação**, 2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 24 maio 2023.

PIRES, M. F. de C. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2, n. 2, p. 173-182, 1998. DOI <https://doi.org/10.1590/S1414-32831998000100010>

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008.

ROSÁRIO, I. da C. do; LOPES, M. G. (org.). **Fundamentos e métodos para o ensino de língua portuguesa**. Porto Velho, RO: EDUFRO, 2020. DOI <https://doi.org/10.47209/978-65-87539-30-0>

SÜSSEKIND, M. L. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 91-107, 2019. DOI <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.980>

TRAVAGLIA, L. C.; ARAÚJO, M. H. S.; ALVIM, M. T. de F. **Metodologia e prática do ensino da Língua Portuguesa**. 2010. Reimpressão. 4ª ed. Uberlândia-MG: EDUFU, 2011.