

Ensino remoto e interdisciplinaridade: notas para (re)pensar o processo de escolarização no ensino médio**Remote teaching and interdisciplinarity: notes for (re)think the schooling process in high school**

Renan Santos FURTADO*

Vergas Vitória Andrade DA SILVA**

Aline Brasiliense dos Santos BRITO***

RESUMO: Este artigo está inserido no campo das implicações didático-pedagógicas do ensino remoto. O objetivo deste texto é apresentar as possibilidades para a interdisciplinaridade na escolarização de estudantes do ensino médio a partir da reflexão sobre uma prática pedagógica específica, em conexão com a percepção dos discentes a respeito do ensino remoto e da prática de ensino desenvolvida. Neste sentido, o texto resulta da análise de uma prática pedagógica interdisciplinar dos três autores deste texto, que atuam como docentes de Sociologia, Educação Física e Filosofia no ensino médio da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA-UFGPA). Para a exposição e análise da prática pedagógica em si, exporemos o modo como a Universidade Federal do Pará (UFGPA) e a EA-UFGPA implantaram o ensino remoto. Em seguida, apresentaremos os meandros da proposta de ensino interdisciplinar desenvolvida com as seis turmas da 1ª série do ensino médio da EA-UFGPA. Posteriormente, apresentaremos indicativos da percepção dos discentes a respeito do ensino remoto e da proposta integrada entre as três disciplinas. Por último, faremos algumas reflexões sobre as possibilidades e as virtudes do planejamento integrado e da interdisciplinaridade para a escolarização da juventude do ensino médio.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino remoto. Interdisciplinaridade. Prática pedagógica. Escolarização.

ABSTRACT: This article is inserted in the field of didactic-pedagogical implications of remote education. The objective of this study is to (re) think about the possibilities for interdisciplinarity in the schooling of high school students from the reflection on a specific pedagogical practice, in connection with the perception of students about remote teaching and the teaching practice developed. In this sense, the study results from the analysis of an interdisciplinary pedagogical practice by the three authors of this text, who act as teachers of Sociology, Physical Education and Philosophy in high school at the Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA-UFGPA). For the exhibition and analysis of the pedagogical practice itself, we will expose the way in which the Universidade Federal do Pará (UFGPA) and EA-UFGPA implemented remote education. Then, we will present the intricacies of the interdisciplinary teaching proposal developed with the six classes of the 1st grade of high school at EA-UFGPA. Subsequently, we will present indications of the students' perception of remote teaching and the integrated proposal between the three disciplines. Finally, we will make some reflections on the possibilities and virtues of integrated planning and interdisciplinarity for the schooling of high school youth.

KEYWORDS: Remote teaching. Interdisciplinarity. Pedagogical practice. Schooling.

* Universidade Federal do Pará – Escola de Aplicação. Cadastro Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7871-2030>. E-mail: renanfurtado@ufpa.br.

** Universidade Federal do Pará – Escola de Aplicação. Cadastro Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3730-5938>. E-mail: vergas@ufpa.br.

*** Universidade Federal do Pará – Escola de Aplicação. Cadastro Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7555-8725>. E-mail: brasiliense@ufpa.br.

1 Introdução

A pandemia da Covid-19, que foi reconhecida e declarada como tal no dia 11 de março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), tem trazido uma série de consequências para a vida social e privada do conjunto da humanidade. Com o avanço da pandemia em tempos de convívio com governos e governantes negacionistas e que atuam em favor de pautas de desregulamentação e diminuição da intervenção do Estado nas áreas sociais, pelo menos no Brasil, o drama coletivo sobre como poderíamos superar a pandemia por via de um processo de atuação integrada entre administração estatal e sociedade civil, na verdade, transformou-se em um conjunto de mobilizações para fazer com que o governo federal fosse capaz de realizar mínimas ações no sentido de combater a proliferação do novo Coronavírus.

É nesse cenário de tensão, de perdas e de crise social, política e econômica, que diversas áreas da vida tiveram que reorientar a forma de realizar suas atividades. Do trabalho ao lazer, a vida tem sido baseada na lógica do cuidado de si e do outro, pois, no combate à pandemia da Covid-19, importa tanto as medidas preventivas que tomamos em relação a nós, como também a respeito dos outros. Nesse contexto, a educação emerge como uma das áreas que tem sido tema de discussões e de reconfiguração de suas práticas, uma vez que, desde a consolidação da escola moderna de caráter pública, universal e científica (ALVES, 2006), implícita ao conceito e às práticas educacionais, sempre esteve a noção de presença, quer dizer, de um processo em que, segundo Saviani (1991), o produto, no caso, a aula, é produzido pelo professor e consumido pelos alunos simultaneamente, em uma relação que é interativa e presencial entre professor, aluno e conhecimento.

Em termos de uma educação crítica, Freire (2017) afirma que a dialogicidade deve ser a essência da educação libertadora, ou seja, os sujeitos se imbricam em uma relação cognoscitiva mediada pelo mundo, que é sempre baseada na comunicação em busca da produção de compreensão conjunta a respeito dos objetos de estudo, que, na educação escolar, denominamos de conteúdos escolares. Nesse sentido, seja para produzir a educação libertadora, ou mesmo para proliferar as concepções que associam a prática educativa com ideias como treinamento e aperfeiçoamento técnico de habilidades (FREIRE, 2019), é possível afirmar que quase sempre, pensou-se em educação a partir da noção de presença e interação entre professor e aluno em um mesmo ambiente físico.

Contudo, com a pandemia da Covid-19, entre o final de fevereiro e março de 2020, o sistema e suas redes de ensino no Brasil aos poucos foram paralisando suas atividades presenciais, dado que as autoridades sanitárias recomendavam esta medida para a contenção do novo Coronavírus. De início, a rede privada de educação buscou efetivar estratégias para sanar os prejuízos da escolarização dos estudantes, bem como para garantir a não redução da sua quantidade de matrículas, que, no caso da educação privada, significa a diminuição das suas taxas de lucro. Dentre as estratégias, a mais utilizada foi a adoção de aulas *on-line* por via de plataformas especializadas, sendo que, em um primeiro momento, foi comum a identificação desse tipo de atividade com a Educação a Distância (EaD).

Acontece que, no dia 17 de março de 2020, o governo brasileiro, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), publicou a portaria nº 343, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a pandemia de Covid-19. Posteriormente, o MEC revogou a portaria nº 343 e instituiu a portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, estendendo o período de vigência das aulas mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação até o final de dezembro de 2020. No mesmo movimento de legitimar a possibilidade das aulas *on-line*, o Conselho Nacional de Educação (CNE) outorgou por unanimidade o parecer de nº 05/2020, CNE/CP, que aprova a reorganização do calendário escolar com a utilização das atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, prevista para os níveis de ensino da educação básica apresentados na Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

No campo das universidades públicas e com respaldo do MEC e do CNE, emergiu o conceito de ensino remoto como sendo uma possibilidade de dar conta dos cursos em andamento, sem modificar a forma de oferta destes cursos para a EaD, que, do ponto de vista de legislação educacional máxima do Brasil, diz respeito a uma modalidade de ensino, e não uma tipologia metodológica ou emergencial como no caso do ensino remoto.¹ Desse modo, a presente pesquisa se insere no campo das implicações didático-pedagógicas do ensino remoto na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA-UFPA). Por isso, nosso objetivo pode ser compreendido como uma tentativa de (re)pensar as possibilidades para a interdisciplinaridade na escolarização de estudantes do ensino médio a partir da reflexão sobre uma prática pedagógica específica, em conexão com a percepção dos discentes a respeito do ensino remoto e da prática de ensino desenvolvida.

¹ Retornaremos a essa questão mais à frente no texto.

Portanto, cabe dizer que o estudo resulta da análise de uma prática pedagógica interdisciplinar dos três autores deste texto, que atuam, respectivamente, como docentes de Educação Física, Sociologia e Filosofia no ensino médio da EA-UFPA. Sendo assim, para a exposição e análise da prática pedagógica em si, exporemos, inicialmente, o modo como a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a EA-UFPA implantaram o ensino remoto. Em seguida, apresentaremos os meandros da proposta de ensino interdisciplinar desenvolvida com as seis turmas da 1ª série do ensino médio da referida escola. Posteriormente, apresentaremos alguns indicativos da percepção dos discentes a respeito do ensino remoto e da proposta integrada entre as disciplinas de Sociologia, Educação Física e Filosofia.² Por último, como colaboração ao recente debate sobre o ensino remoto, mas também com o intuito de contribuir para a clássica discussão sobre os processos de escolarização no ensino médio, faremos algumas reflexões sobre as possibilidades e as virtudes do planejamento integrado e da interdisciplinaridade para a escolarização da juventude do ensino médio.

2 Pressupostos teóricos

2.1 O ensino remoto na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará

Antes de apresentarmos os elementos que constituíram nossa experiência de ensino, é preciso discutir o termo “ensino remoto” e como a EA-UFPA compreendeu este conceito. No debate pedagógico, o termo em questão pode ser considerado como recente, pois ele se vincula a uma parcela das propostas educativas que estão sendo efetivadas durante a pandemia da Covid-19. Com a impossibilidade das aulas presenciais, as escolas e universidades deveriam adotar um sistema de ensino que não modificasse a modalidade de ensino original que os alunos e professores estavam envolvidos. Por isso, o ensino remoto, apesar de fazer uso das tecnologias na forma de plataformas digitais, não pode ser confundido com a EaD, justamente pelo seu caráter emergencial e não regulamentado como esta modalidade de ensino supõe nos termos da Lei nº 9.394/1996 (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

De acordo com Oliveira *et al.* (2020), o ensino remoto prioriza a mediação do processo de ensino-aprendizagem por meio de tecnologias e plataformas digitais, sendo este

²Sinalizamos que neste estudo não estamos discutindo uma prática pedagógica que partiu de um currículo orientado pela clássica formulação do ensino médio integrado, mas sim, uma experiência de integração de conhecimentos no currículo e no planejamento de três disciplinas. Sobre o debate do ensino médio integrado, da integração de conhecimentos no currículo e da interdisciplinaridade no ensino médio, consultar Ramos (ca. 2008).

um formato de educação pensado emergencialmente no contexto de suspensão das atividades presenciais devido à pandemia da Covid-19. Por isso que se passou a falar que escolas e universidades se encontram em período de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Nesse sentido, o ensino remoto faz alusão às diversas estratégias utilizadas no meio virtual para dar conta dos cursos e atividades formativas presenciais já existentes, ainda que seja necessário alterar todos os componentes didático-pedagógicos para as especificidades dos meios e ambientes virtuais de aprendizagem.

Com o ensino remoto, expandiram-se as formas de mediação e os tempos pedagógicos de ensino, uma vez que o processo de educação não necessariamente precisa ocorrer nos termos de Saviani (1991), ou seja, com a produção e o consumo da aula em uma relação instantânea entre professor, aluno e conhecimento em um mesmo ambiente físico. Sendo assim, surgiram dois termos que expressam as possibilidades de interação no meio virtual, que são: interações virtuais síncronas e interações virtuais assíncronas. Segundo Oliveira *et al.* (2020), as interações virtuais síncronas se baseiam no acesso simultâneo às tecnologias digitais pelos sujeitos envolvidos na mediação pedagógica, formando uma espécie de aula/interação em tempo real. Já as interações virtuais assíncronas, não requerem simultaneidade no processo de interação entre os participantes, por isso geram maior flexibilidade temporal e espacial para o processo de ensino-aprendizagem, aproximando-se das características de muitos cursos que utilizam a modalidade da EaD.

Na UFPA, em 21 de agosto de 2020, o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) legalizou a Resolução nº 5.294, que aprova, de forma excepcional e temporária, o ERE em diferentes níveis de ensino para os cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará, em decorrência da situação de pandemia do novo Coronavírus – Covid-19. Em termos de concepção, a resolução em questão apresenta os conceitos de ensino remoto, ERE e atividades acadêmicas síncronas e assíncronas no mesmo sentido de Oliveira *et al.* (2020). Dado o caráter necessariamente instrutivo e normativo que a resolução precisava ter, foram exemplificadas diversas possibilidades para o desenvolvimento das atividades remotas, como, por exemplo, realização de atividades por meios digitais; adoção de técnicas e estratégias e de materiais didáticos com orientações pedagógicas divulgadas por meio de canais acessíveis aos(as) estudantes; organização e apresentação de um conjunto de orientações para realização de atividades pelos(as) discentes; estabelecimento, por meios digitais, de canal de contato direto entre estudantes e docentes responsáveis (neste caso, a

UFPA abriu a possibilidade para o uso de diversas plataformas virtuais de ensino-aprendizagem, bem como para a utilização de outras ferramentas de contato e mensagens instantâneas).

Outro aspecto que cabe ressaltar da Resolução nº 5.294, que influenciou na nossa organização administrativa e pedagógica na EA-UFPA, refere-se à possibilidade da oferta dos componentes curriculares de modo flexível durante o chamado período letivo emergencial. Contudo, no seu Art. 11, a resolução afirma que a carga horária de cada componente curricular não poderia ser alterada. No entanto, a partir da deliberação do colegiado de cada curso, seria possível, “flexibilizar a carga horária semanal, os procedimentos didáticos, o número e as formas de avaliações, assim como a bibliografia (básica e complementar), garantida a manifestação da representação discente” (UFPA, 2020, p. 8).

Após o período de construção e aprovação do ERE na UFPA, com base na Resolução nº 5.294 do CONSEPE, as Unidades Acadêmicas, Institutos e Núcleos da universidade tiveram que organizar o seu processo de implementação real do ensino remoto em cada contexto específico da UFPA, que, vale destacar, diz respeito a uma instituição com 12 campus, sendo 11 no interior, e que oferta cursos da educação infantil ao pós-doutorado. Na EA-UFPA, abriu-se um período de discussões sobre como a escola poderia ofertar o ERE para os seus 1.505 estudantes matriculados entre as turmas da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio e da Educação de Jovens de Adultos (EJA).

No caso do ensino médio, na 1ª e 2ª série, o corpo docente, em diálogo com a administração escolar e com os estudantes, optou por ofertar o ERE na forma de módulos com blocos de disciplinas, o que se encontra em consonância com o Art. 6 da Resolução nº 5.294 do CONSEPE/UFPA. Nesse sentido, após o período de discussões, formações para a intervenção no ERE e replanejamento, estabeleceu-se que o ciclo letivo, nestas duas séries do ensino médio, seria de 27 de outubro de 2020 a 11 de março de 2021. Na forma de módulos com blocos de três a quatro disciplinas agrupadas em um mesmo período, buscou-se, de algum modo, favorecer a interdisciplinaridade e o planejamento integrado.³ No quadro 1, é possível visualizar a distribuição dos módulos para as seis turmas da 1ª série do ensino médio,

³ A questão de o sistema de módulos com blocos de disciplinas favorecer a interdisciplinaridade e o planejamento integrado é um aspecto que merece maior atenção, ainda que possa parecer positiva a possibilidade de se agrupar disciplinas de uma mesma ou de diferentes áreas de conhecimento em um único período. Do ponto de vista da ideia de a educação escolar dialogar com todos os campos de conhecimento de modo não fragmentado, formando assim a visão de totalidade dos estudantes sobre os temas estudados, o sistema de módulos é prejudicial se pensarmos a interdisciplinaridade para além da reunião e agrupamento de disciplinas que, a priori, possam realizar interações a partir dos seus conteúdos programáticos.

que compõem um universo de 187 estudantes, dos quais, e dentro do previsto na Resolução nº 5.294, 182 optaram por participar do ERE e cursaram o módulo integrado entre Sociologia, Educação Física e Filosofia. Mencionamos também as dificuldades de acesso aos meios tecnológicos e as problemáticas socioeconômicas de diversas ordens que tornaram ainda mais difícil a participação efetiva de uma parcela significativa dos estudantes da 1ª série do ensino médio no ERE.

Quadro 1– Períodos e disciplinas dos módulos da 1ª série do Ensino Médio da EA-UFGA.

Módulo	Período	Disciplinas
Módulo I	27/10/2020 a 24/11/2020	Química, Física e Biologia.
Módulo II	25/11/2020 a 23/12/2020	Línguas Estrangeiras, Sociologia, Educação Física e Filosofia.
Módulo III	11/01/2021 a 06/02/2021	Literatura, Língua Portuguesa e História.
Módulo IV	08/02/2021 a 11/03/2021	Artes, Matemática e Geografia.

Fonte: elaborado pelos autores (2021).

É neste contexto de indicativos e dificuldades para a interdisciplinaridade, bem como para o planejamento conjunto de forma não fragmentada nas turmas da 1ª série do ensino médio, que nos arriscamos a construir um processo integrado do planejamento às práticas de avaliação envolvendo as disciplinas de Sociologia, Educação Física e Filosofia, que foram ministradas no segundo módulo, conforme exposto no quadro 1. No tópico seguinte, apresentaremos e analisaremos alguns aspectos didático-pedagógicos de nossa experiência.

3 Metodologia, resultados e discussões

3.1 Interdisciplinaridade no ensino médio: descrição e análise de uma experiência

Com o intuito de melhor explicar a experiência em pauta, dividiremos nossa descrição e análise em dois momentos consecutivos: I) **teórico** (definição e elaboração, conteúdos em comum); II) **prático** (métodos e ferramentas metodológicas).

3.1.1 Teórico

Quadro 2–Conteúdo específico e tema integrador I.

DISCIPLINA	TEMA ESPECÍFICO	TEMA INTEGRADOR I
EDUCAÇÃO FÍSICA	Práticas corporais, cultura e pandemia <i>Subtemas:</i> Definição e características das práticas corporais; Práticas corporais e saúde; Jogo, cultura e identidade.	A sociedade disciplinar e a sociedade de controle
FILOSOFIA	Antropologia filosófica <i>Subtemas:</i> Natureza e cultura; contratualistas; Estado disciplinar (Foucault).	
SOCIOLOGIA	O estudo da sociedade e da vida social <i>Subtemas:</i> As relações entre indivíduo e sociedade; Das questões pessoais a estruturas sociais; Socialização e instituição social.	

Fonte: elaborad pelos autores (2021).

Quadro 3–Conteúdo específico e tema integrador II.

DISCIPLINA	TEMA ESPECÍFICO	TEMA INTEGRADOR II
EDUCAÇÃO FÍSICA	Esporte, corpo, saúde e pandemia <i>Subtemas:</i> Gênese, características e conceitos de esporte; Esporte, indústria cultural e espetacularização.	Indústria cultural e cultura de massa
FILOSOFIA	Arte <i>Subtemas:</i> Conceito de arte; A arte como <i>mimesis</i> em Platão e Aristóteles; Arte como indústria cultural em Walter Benjamin e Adorno.	
SOCIOLOGIA	Cultura, poder e diversidade nas relações cotidianas <i>Subtemas:</i> Cultura no sentido antropológico; Etnocentrismo e relativismo; O conceito de ideologia como falsa consciência; Ideologia como visão de mundo.	

Fonte: elaborad pelos autores (2021).

Quadro 4—Conteúdo específico e tema integrador III.

DISCIPLINA	TEMA ESPECÍFICO	TEMA INTEGRADOR III
EDUCAÇÃO FÍSICA	Lutas: história, constituição contemporânea e pandemia <i>Subtemas:</i> Características e conceitos das lutas; Lutas, corpo e saúde.	Ciência, corpo e pandemia
FILOSOFIA	Ciência <i>Subtemas:</i> método científico; Revolução científica; Orientações epistemológicas em Popper e Kuhn; Relação entre ética e ciência; O fazer científico na atualidade.	
SOCIOLOGIA	Ciência, tecnologia e valores <i>Subtemas:</i> Ciência e valores; Benefícios das ciências, para quem? A responsabilidade social do cientista.	

Fonte: elaboradopelos autores (2021)

Para o estabelecimento do tema integrador, as disciplinas selecionaram os conteúdos que mantinham estreitos diálogos entre si, contemplando, sobretudo, as competências e habilidades estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio para as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias. Partindo dos pontos de convergência entre as temáticas disciplinares apresentadas acima, o tema integrador foi decidido entre os docentes e apresentando aos discentes nas aulas modulares: a) a perspectiva de cada disciplina; b) a relação e o diálogo entre elas sobre um mesmo fenômeno. O objetivo com tal prática foi apresentar a dinamicidade e a interdisciplinaridade do conhecimento, aguçando a capacidade do discente de estabelecer, de forma autônoma, sua criticidade. A ênfase dos temas recorre a problemáticas da atualidade, questões éticas e políticas, ressaltando a competência 6 das Ciências Humanas, em que o discente deve adquirir a capacidade de fazer “(...) escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BNCC, 2018, p.578).

A prática demonstra particular interesse para a “validade” de certas disciplinas, postas em questão em sua permanência ou retirada do currículo ou sua obrigatoriedade, como é o

caso de Filosofia e Sociologia– e, também de Educação Física e Artes–,⁴ do mesmo modo que possibilita novas formas de compreensão para esses saberes, como é o caso particular de Educação Física, apresentada historicamente como uma disciplina ligada ao corpo, em uma abordagem estritamente empírica e instrumental (BRACHT, 2019).

Outro ponto que destacamos refere-se à possibilidade da construção de projetos integrados na educação escolar a partir de temas que não se restringem a um único campo de conhecimento. Cabe pensar que os conhecimentos tratados na forma de conteúdos escolares não estão fragmentados na vida social, contudo, a escola tem operado com essa lógica de que deve existir um tempo específico e diferenciado para se refletir e estudar sobre cada fenômeno da vida social ou da natureza. Não estamos afirmando, de forma alguma, que quando a organização da dinâmica curricular separa as áreas de conhecimento em disciplinas isoladas, por consequência, o trabalho desenvolvido pelos professores será fragmentado ou tradicional. Todavia, acreditamos que a construção coletiva de projetos interdisciplinares pode favorecer que o estudante compreenda, por exemplo, que é possível analisar as práticas corporais como fenômeno sociocultural, que o jogo é um tema de grande apreço também nos campos da Filosofia e Antropologia, que a saúde não pode ser concebida apenas por indicadores fisiológicos, e que o esporte vincula diversas ideologias e atua como mecanismo de reprodução da indústria cultural.

3.1.2 Prática

Em termos metodológicos, podemos destacar três vias: a) aulas; b) materiais textuais e videoaulas; e c) avaliação.

Com relação ao quesito a), as disciplinas planejaram a apresentação dos temas integradores em um dia da semana, em uma aula que seria ministrada de forma conjunta, com apresentação de slide, o qual incorporou os conceitos e perspectivas diversas. Ademais, a duração da aula estabelecida previamente pela coordenação era de uma hora. Normalmente, o tema integrador constituía a culminância dos temas então ministrados durante a semana pelas disciplinas. No que diz respeito ao item b), os materiais textuais foram elaborados com antecedência ao módulo, visando constituir material único para as três disciplinas.

⁴ Aqui fazemos menção ao contexto da reforma do ensino médio instituída em 2017 pela lei nº 13.415, que desvaloriza os conhecimentos das Ciências Humanas e Linguagens em prol da hipervalorização das disciplinas de Matemática e Português. Cabe lembrar, que na Medida Provisória nº 746 de 2016, Sociologia, Filosofia e Educação Física não constavam como componentes curriculares do ensino médio.

Além dos momentos síncronos e do material textual disponibilizado aos discentes pela plataforma da escola, a equipe elaborou ainda videoaulas mais condensadas, tanto sobre os momentos específicos de cada disciplina quanto do momento do tema integrador. Finalmente, acerca do item c), a avaliação, visando não a perspectiva conteudista, mas a mobilização de conhecimento discente, privilegiou a abordagem interdisciplinar, de modo que as duas avaliações foram englobadas nesse caráter. Questões objetivas e discursivas compuseram a avaliação. A escolha de dois instrumentos, de caráter interdisciplinar, proporcionou maior eficácia também no que se refere às condições de possibilidade discente em termos de aprendizagem, em um panorama remoto inserido de forma repentina, ocasionado pelo momento de pandemia da Covid-19. Abaixo, apresentamos sinteticamente a configuração da estrutura das duas atividades, executadas via *google formulário*:

Quadro 5–Estrutura avaliativa.

Atividade	Questões objetivas	Questões discursivas
Atividade 1	6	6
Atividade 2	6	1

Fonte: elaborado pelos autores (2021).

Convém observar que as questões discursivas compunham sobremaneira boa porcentagem do paralelo interdisciplinar, visando compreender o nível de recepção, elaboração e movimentação discente acerca do aprendizado. As questões objetivas mesclavam conceitos específicos dos saberes e sua interconexão.

Para nós, a experiência de construir instrumentos e processos de avaliar em conjunto sinaliza que, para além da possibilidade de unificar as disciplinas por meio de temas que possam ser discutidos por diferentes enfoques, é possível também, no processo de verificar a compreensão acerca dos temas estudados, instigar os estudantes a formular respostas que transcendam a ideia de assimilar conceitos e aplicá-los em uma dada situação objetiva. Na perspectiva do ensino integrado, a avaliação é concebida como um campo aberto às diversas formas de expressão do conhecimento, que, no caso da nossa experiência, os estudantes poderiam fazer menção e construir relações simultâneas entre objetos da Filosofia, Sociologia e Educação Física.

3.2 Percepção dos estudantes sobre o ensino remoto e a interdisciplinaridade

O objetivo desta seção é apresentar dados empíricos que revelam as percepções dos discentes sobre o ensino remoto e a experiência interdisciplinar por eles vivenciada. Esses dados foram obtidos por intermédio de respostas a um questionário (*Google Forms*), composto por questões fechadas, mas com espaços livres para serem preenchidos com impressões, opiniões e ideias. As respostas ao questionário serão apresentadas adiante por meio dos gráficos 1, 2 e 3. Os dados com as *falas* dos discentes, contidos nos “espaços livres”, serão expostos por meio das figuras 1 e 2. A coleta de dados foi realizada no fim do Módulo II (dezembro/2020), cuja amostra envolveu 98 discentes da 1ª série do ensino médio da EA-UFPA. O enfoque da investigação empírica orientou-se por duas demandas, quais sejam: captar as 1) Percepções discentes sobre o aprendizado no ensino remoto e as 2) Percepções discentes sobre a prática interdisciplinar. Nessa última demanda, buscamos, ainda, respostas para as seguintes questões: 2.1) Os conteúdos das disciplinas se relacionaram interdisciplinarmente? 2.2) As atividades avaliativas foram compatíveis com os conteúdos trabalhados nas três disciplinas? 2.3) As aulas integradas favoreceram a aprendizagem dos conteúdos?

Para compreender as percepções dos discentes diante do ensino remoto e da prática interdisciplinar empreendida, alinhamo-nos teoricamente ao conceito de *percepção* discutido pela Marilena Chauí (2012). Segundo essa autora, “percepção é uma relação do sujeito com o mundo exterior [...]. É sempre uma experiência dotada de significação, isto é, o percebido é dotado de sentido e tem sentido em nossa história de vida, fazendo parte de nosso mundo e de nossas vivências” (CHAUÍ, 2012, p. 175). Como se pode depreender, essa noção relaciona percepção e valoração humana, visto que as coisas do mundo são percebidas de modo “positivo” ou “negativo”, apresentando caráter, sobretudo, social. Partindo daí, interessa-nos, particularmente, a perspectiva que toma o termo *percepção* enquanto o processo valorativo pelo qual selecionamos, organizamos e interpretamos estímulos exteriores, traduzindo-os em uma imagem significativa e coerente. Em suma, o termo *percepção* será comumente utilizado nessa seção para referir-se à forma como os discentes enxergam seus aprendizados no ensino remoto e a prática interdisciplinar, atribuindo significados e valores diversos a eles.

O conceito de aprendizagem que subsidia essa seção é aquele definido por Libâneo (2013, p. 87) como “um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizados e orientados no processo de ensino”. Embora a

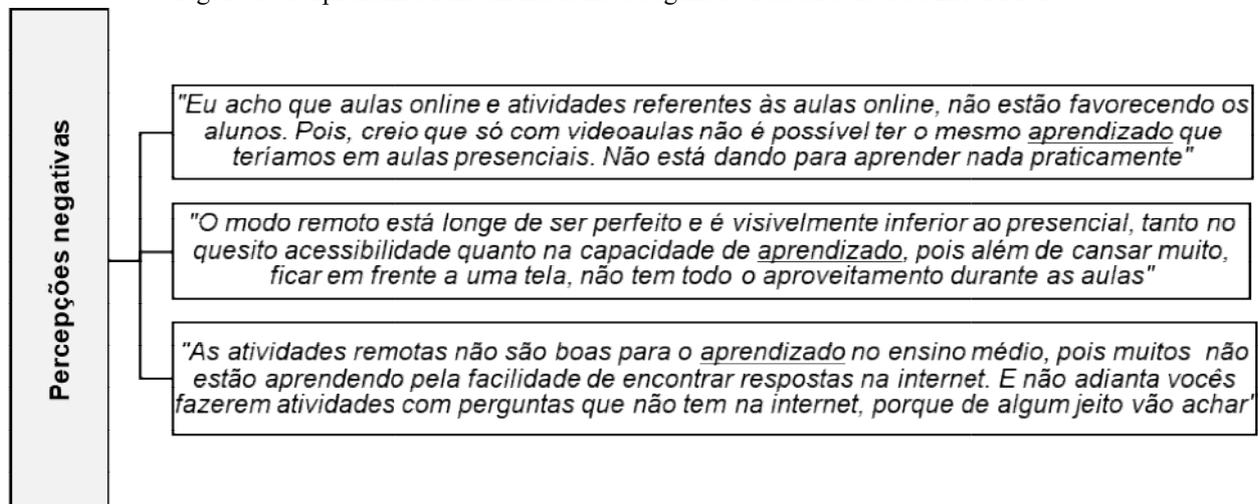
aprendizagem seja um fenômeno eminentemente complexo, que envolve várias dimensões – cognitivas, emocionais, orgânicas, psicossociais e culturais (TABILE; JACOMETO, 2017), utilizaremos a noção de aprendizagem enquanto uma construção pessoal resultante de um processo experiencial, inerente ao indivíduo, que buscaremos captar por meio das percepções. Quanto à proposta de interação das disciplinas nas aulas remotas, nosso propósito foi se desvincular de práticas incapazes de apresentar relações entre as áreas do conhecimento. Nesse sentido, orientamo-nos pela perspectiva de Edgar Morin (2000, p. 14) quando afirma que a primazia do “conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto”.

Partindo dessa concepção, alicerçamos nosso estudo à luz do conceito de interdisciplinaridade do Hilton Japiassu (1976). Concordamos com ele ao ressaltar que a característica central da interdisciplinaridade “consiste no fato de que ela incorpora os resultados de várias disciplinas, tomando-lhes de empréstimo esquemas conceituais de análise a fim de fazê-los integrar, depois de havê-los comparado e julgado” (JAPIASSU, 1976, p.32). Nossa proposta se deu sob a forma de uma queixa contra os saberes fragmentados que não dialogam, mesmo quando há todas as razões para isso, sobretudo, num contexto remoto que demanda ações diferenciadas. Em suma, nosso trabalho é tributário de uma interdisciplinaridade que “se define e se elabora por uma crítica das fronteiras das disciplinas, de sua compartimentação” (JAPIASSU, 1976, p. 54). Convém lembrar que a interdisciplinaridade não implica negar a disciplinaridade, mas sim um novo arranjo disciplinar.

Adotando essas perspectivas como referência, passemos à apresentação dos dados. O aprendizado no ensino remoto é, por vezes, percebido de maneira negativa, gerando “desinteresse” e “frustração”. Para esses discentes que responderam ao questionário, o ensino remoto traz prejuízos ao aprendizado, pois, para muitos deles, não há assimilação dos conhecimentos transmitidos via telas. A forma como os estudantes atribuem significados e valores ao aprendizado remoto pode ser sintetizado na figura 1. Embora os discentes apresentem queixas acerca das aulas remotas, é interessante notar como a prática interdisciplinar, envolvendo Sociologia, Educação Física e Filosofia, foi recebida positivamente. Os discentes construíram percepções sobre a interdisciplinaridade que a associam a termos como: “Vinculação”, “Interligação”, “Complementação”, “Conexão”. Essa

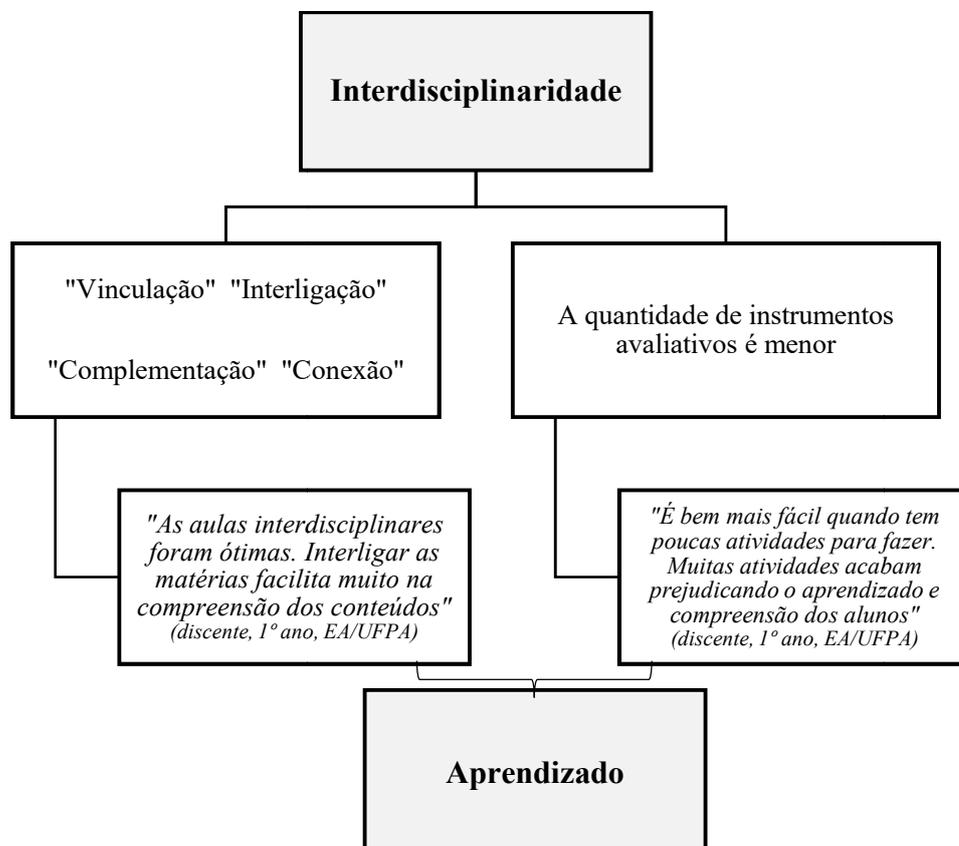
prática, segundo os discentes, favoreceu o aprendizado na medida em que a quantidade de atividades avaliativas foi menor, dado a natureza interdisciplinar. Fica evidente a associação feita pelos alunos entre *interdisciplinaridade e aprendizado*, como se observava figura 2.

Figura 1– O aprendizado no ensino remoto segundo os/as discentes da EA-UFPA.



Fonte: elaborada pelos autores (2021).

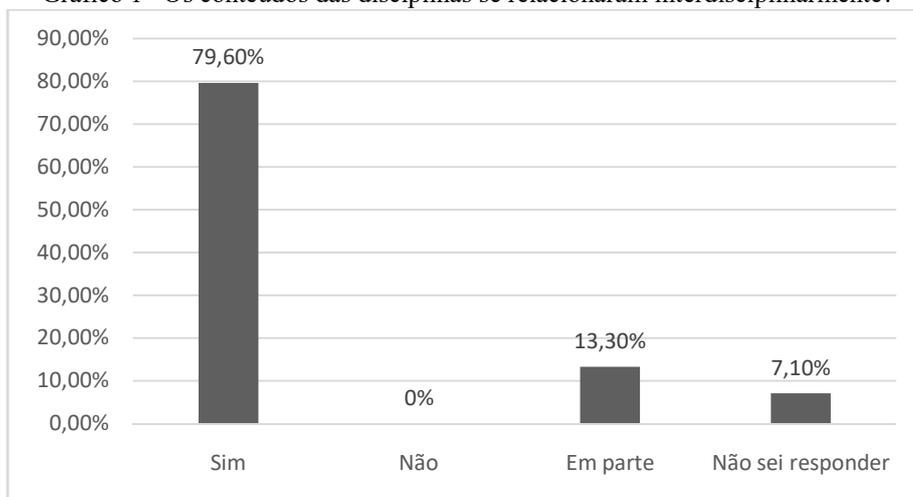
Figura 2– Percepções discentes sobre a prática interdisciplinar entre Sociologia, Educação Física e Filosofia.



Fonte: elaborada pelos autores (2021).

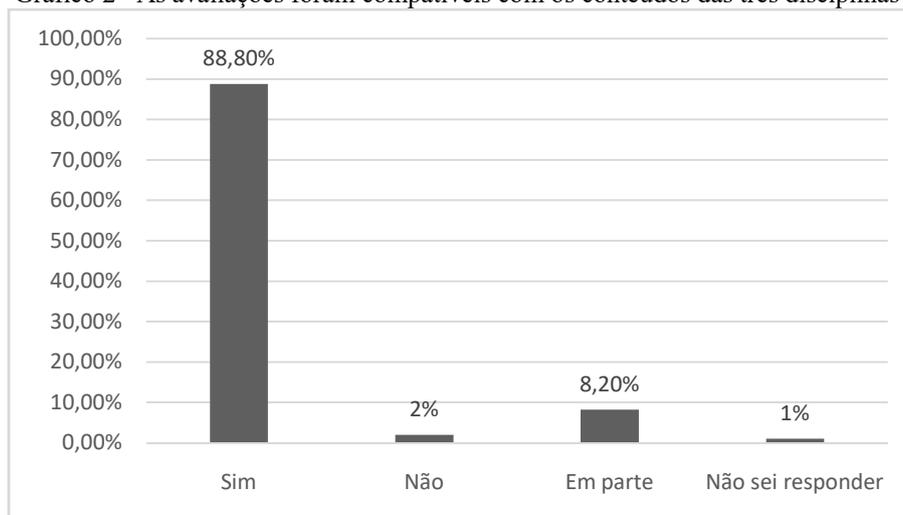
É ainda muito interessante notar como os discentes percebem as relações entre prática interdisciplinar, conteúdos desenvolvidos nas aulas e processo avaliativo. Os principais resultados advindos do questionário reforçam que, para esses estudantes, pelo menos em termos de números, os conteúdos das disciplinas Sociologia, Educação Física e Filosofia se relacionaram interdisciplinarmente; as atividades avaliativas foram compatíveis com os conteúdos trabalhados nas três disciplinas; e as aulas integradas favoreceram a aprendizagem. Esses dados encontram-se sistematizados nos gráficos 1, 2 e 3.

Gráfico 1– Os conteúdos das disciplinas se relacionaram interdisciplinarmente?



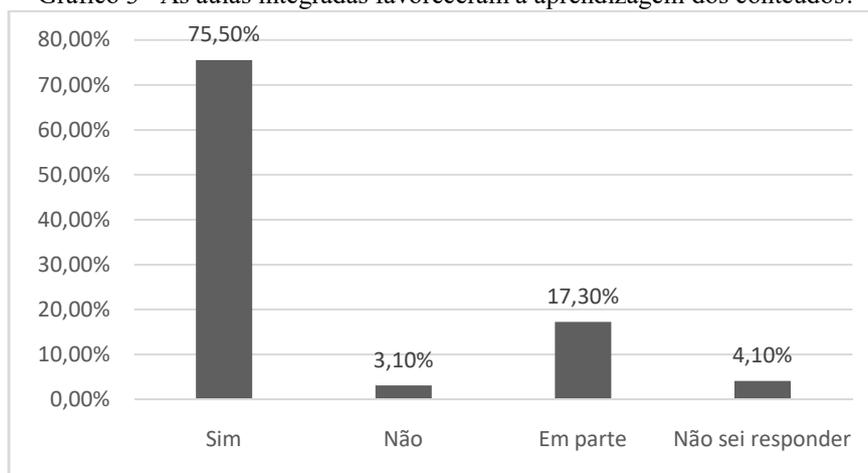
Fonte: elaboradopelos autores (2021).

Gráfico 2– As avaliações foram compatíveis com os conteúdos das três disciplinas?



Fonte: elaboradopelos autores (2021).

Gráfico 3– As aulas integradas favoreceram a aprendizagem dos conteúdos?



Fonte: elaborado pelos autores (2021).

Os dados contidos no gráfico 1 revelam que, para 79,6% dos discentes, os conteúdos das disciplinas se relacionaram interdisciplinarmente. É interessante observar, ainda, que nenhum dos discentes (0%) afirmou que os conteúdos não se conectaram. Para 13,3% deles, os conteúdos só “em parte” se vincularam, e 7,1% não souberam responder. Quanto ao gráfico 2, é surpreendente que 88,8% dos estudantes afirmem que as avaliações unificaram os conteúdos das disciplinas em questão. Para 2%, as atividades avaliativas não foram compatíveis com os conteúdos trabalhados, 8,2% percebem que só “em parte” as avaliações conjugaram os conteúdos, e 1% não soube responder.

Por fim, no gráfico 3, é possível depreender que, para os discentes que frequentaram as aulas remotas, 75,5% afirmaram que as aulas integradas favorecem a aprendizagem; para 3,1%, isso não ocorreu; 17,3% respondem só “em parte” a interdisciplinaridade alavanca o aprendizado; e 4,1% não souberam responder. Esses dados são interessantes na medida em que sinalizam aspectos importantes sobre as duas percepções dos discentes a respeito do ensino remoto e da prática interdisciplinar, em que atribuem à primeira significações negativas e à segunda, positivas.

4 Notas para (re)pensar o processo de escolarização no ensino médio

Com nossa breve exposição acerca de uma experiência particular construída e vivenciada na EA-UFPA, podemos assomar determinadas direções no que se refere ao ensino remoto. Uma delas aponta para o fato que desparticulariza a experiência analisada: a dificuldade e o caráter ímpar do ensino remoto, que acreditamos consistir em um desafio não

só para a comunidade da EA-UFPA, mas para as demais instituições de educação do país. O grande imbróglio em pretender a assimilação entre o ensino presencial e remoto, como que apenas transplantando o primeiro para o segundo, é o elemento que mais dificulta o aprendizado nesse novo panorama. Nesse sentido, o diálogo interdisciplinar, que fora proposto pelas disciplinas mencionadas, pretendeu, ao menos em parte, amenizar tal dificuldade, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo para os estudantes. Assim, é esse outro elemento que nos orienta para a reflexão de uma segunda direção: a qualidade do ensino que preza pela integração e interdisciplinaridade, outrora previsto pela BNCC. Um elemento que, conforme reiteram os gráficos citados, colabora de forma positiva para o processo de aprendizado, seja no elemento de “conexão”, segundo percepção discente, seja pela pragmaticidade, elemento presente nas avaliações, que reduzem o número de instrumentos avaliativos, os quais muitas vezes se tornam o fim e não o meio do aprendizado.

Mesmo que em termos de concepção de educação e de prática de ensino, posicionamos-nos como críticos contundentes do ensino remoto, ainda mais pensando nas desigualdades educacionais que ele aprofunda. Ademais, buscamos atuar no sentido de construir uma prática pedagógica capaz de tensionar o histórico de fragmentação do conhecimento que ocorre na educação escolar. Nesse sentido, para além da crítica apenas como negação, intervimos no sentido positivo, com o intuito de apontar possibilidades interdisciplinares, que acreditamos que possam desenhar paulatinamente um novo sentido de escola e de processo de escolarização. Por isso, se as atuais políticas de currículo e reformas educacionais voltadas para o ensino médio tendem a falar de formação de competências e de preparação para a vida profissional a partir das áreas de conhecimento, preservando a ideia de diálogo entre as áreas de conhecimento, tentamos produzir uma prática educativa no sentido da real formação e não da mera capacitação e treinamento de habilidades.

Como nota final, reafirmamos que, mesmo que o nosso desejo seja de que o ensino remoto se mantenha apenas como forma emergencial de fazer educação durante a pandemia da Covid-19, parece já autoevidente a tão falada sentença de que é impossível transpor o formato do ensino presencial para o ensino remoto. Dessa maneira, o referido processo exige toda uma reorientação dos componentes que integram a prática de ensinar e aprender, que vão desde o planejamento até as práticas de produção de compreensão dos conteúdos e avaliação. Sendo assim, destacamos como positivos os avanços construídos nessa experiência. Logo, é

desejável que a interdisciplinaridade se aprofunde, como também o planejamento e as ações integradas, que as novas tecnologias adentrem nas escolas como ferramentas que potencializem o ensino, mas que, antes de qualquer ilusão produzida pela ideologia da sociedade da informação, estas precisam ser efetivamente democratizadas para os estudantes e tratadas seriamente pela política e o financiamento educacional.

Referências Bibliográficas

ALVES, G. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

BRACHT, V. **A educação física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que ela pode ser** (elementos de uma teoria pedagógica da educação física). Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

BRASIL, Senado Federal. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**: dispõe sobre as bases da educação nacional. Brasília, 2020.

BRASIL, Senado Federal. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**: dispõe sobre as bases da educação nacional. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 21/03/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343 de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544, e 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. **Parecer CNE/CP nº 05/2020**. Brasília, 2020.

BRASIL, Presidência da República. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 13. 415, de 16 de fevereiro de 2017**: institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

CHAUI, M. A percepção. *In: Convite à filosofia*. São Paulo Ática, 2012.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, M. S. L. *et al.* **Diálogos com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático**. Recife: EDUFRPE, 2020.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio integrado**. Disponível em: http://www.iiiep.org.br/curriculo_integrado.pdf. Acesso em: 11 de junho de 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

TABILE, A. F.; JACOMETO, M. C. D. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Rev. Psicopedagogia**, 34(103), 75-86, 2017.

UFPA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 5.294, de 21 de agosto de 2020**. Aprova, de forma excepcional e temporária, o Ensino Remoto Emergencial em diferentes níveis de ensino para os cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará, em decorrência da situação de pandemia do novo Coronavírus –COVID-19, e dá outras providências. Belém, 2020.

Revisor de língua portuguesa e das regras da ABNT: Elizier Júnior Araújo dos Santos – Professor e revisor de texto. Mestre em Estudos literários (PPGL-UFPA).

Artigo recebido em: 30.03.2021 Artigo aprovado em: 25.05.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021