

A (RE)ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL: desafios de realizar práticas interdisciplinares em contextos disciplinares

THE (RE) STRUCTURING CURRICULUM OF MIDDLE SCHOOL IN RIO GRANDE DO SUL: challenges of conducting interdisciplinary practices in disciplinary contexts

Hellen Gregol Araujo¹

Resumo: A pesquisa é resultado de uma investigação dos relatos produzidos por professores após a reestruturação curricular do ensino médio no Rio Grande do Sul. Objetivamos compreender os sentidos atribuídos à interdisciplinaridade na sala de aula do Seminário Integrado (SI). Trata-se de uma abordagem fenomenológico-hermenêutica, e utilizamos como ferramenta para análise a Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galiazzi (2011). Constatamos que a interdisciplinaridade realizada pela maioria dos professores não configura o que os teóricos entendem por interdisciplinaridade, trata-se de outras abordagens. A primeira é baseada nos professores que abordam o tema proposto no SI em suas disciplinas, a segunda é quando os alunos ficam responsáveis por procurar os conteúdos do tema principal de acordo com as disciplinas. Por fim, consideramos que a compreensão da proposta pode ser facilitada à medida que investimos em formação continuada, pois, por meio da formação, conseguimos lidar com as dificuldades do dia a dia, trocamos experiência, dialogamos com o outro, aprofundamos nossos conhecimentos teóricos e nos encontramos enquanto seres inacabados que somos.

Palavras-chave: Reestruturação curricular. Ensino Médio. Interdisciplinaridade.

Abstract: This article is the result of the investigation of curricular restructuring in high school in Rio Grande do Sul through reports produced by science teachers of Nature and Mathematics in the first two years of the proposed deployment. We aimed to understand the meanings attributed to interdisciplinarity in the classroom of the Integrated Seminar. With a phenomenological hermeneutic approach, we analyze reports produced by teachers in a process of formation and use as an analytical tool Textual Analysis Discourse proposed by Moraes and Galiazzi. We observed that interdisciplinarity held by most teachers do not configure the theoretical mean by interdisciplinarity, but other possibilities, the first is based on teachers on the topic proposed in the Integrated Seminar (SI) in their disciplines, the second is when students are responsible for seeking the main theme of the contents according to the disciplines. Finally, we believe that the understanding of the proposal can be made easier as we invest in daily training because, through training, we deal with the difficulties of everyday life, exchange experience, engage in dialogue with each other and find ourselves as unfinished beings that we are.

Key-words: Curricular restructuring. High School. Interdisciplinarity.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa se dá em meio a diversas mudanças que ocorreram no âmbito da educação pública do Rio Grande do Sul (RS). Nos últimos anos, houve expansão no número de matrículas, tornando o acesso democrático, porém a permanência do aluno ainda é um desafio, o que fez

¹ Mestrado em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande, Brasil(2015). E-mail: <hellengre@gmail.com>

com que número de políticas públicas aumentasse. São diversos programas que se instauram, a fim de melhorar a qualidade da educação.

Nos últimos anos surgiram diversas políticas públicas, dentre elas estão: Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96; Programa Ensino Médio Inovador (2013); Plano Nacional de Educação (2014-2024); Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2013), Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Tais políticas demonstram que há um movimento em prol de estabelecer melhorias nos índices de aproveitamento para o ensino médio.

Considerando essas questões, bem como ao reconhecer a crise do ensino médio, o governo do Rio Grande do Sul reestruturou o currículo das escolas, a partir do documento que tem por título “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011- 2014”. A proposta foi apresentada pela Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC) em 2011, no entanto, entrou em vigor de forma progressiva, iniciando em 2012 no primeiro ano, 2013 no segundo ano e contemplando os três anos do ensino médio em 2014.

A reestruturação do ensino médio traz como principal diferencial a existência do Seminário Integrado (SI). Trata-se de um espaço diferenciado em que os jovens poderão desenvolver diversas atividades que priorizem princípios como a interdisciplinaridade.

Acreditamos que o SI é um espaço que colabora para que ocorra a aprendizagem e a construção do conhecimento com os alunos, isso ocorre por ser um momento de integração entre as áreas do conhecimento. Trata-se de um momento de troca, criação, compartilhamento de dúvidas e aprendizagem em grupo. A sua realização prevê alguns pressupostos como a relação parte-totalidade; trabalho como princípio educativo; interdisciplinaridade; pesquisa como proposta pedagógica; dentre outros (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Essa mudança representou a ruptura significativa na prática de alguns professores que passaram a ter que pensar em outras ações, enfrentando limitações, dentre elas, o fato da sua formação ser disciplinar. Os professores possuem outros entraves: baixos salários, elevada carga horária, falta de laboratórios, salas com mais de trinta alunos e falta de recursos. Ainda assim, consideramos que a proposta possibilita que se pense sobre a atual situação do ensino médio.

Com efeito, utilizamos como objeto de análise, relatos produzidos pelos professores em um processo de formação. Dessa forma, perguntamos: Como os professores se articulam para realizar práticas interdisciplinares no SI? Objetivamos compreender os sentidos da (inter)disciplinaridade, a partir dos relatos produzidos pelos professores.

Como metodologia de análise dos relatos, usamos a Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2011). A ATD é uma metodologia de análise com caráter hermenêutico que se banha na Análise de Conteúdo (AC) e na Análise do Discurso (AD), mas transcende as limitações de ambas e, por isso, torna-se outra opção de análise. Acreditamos que assim: “Valorizam o sujeito e suas manifestações, transparecendo de forma acentuada o exercício de uma *atitude fenomenológica* de deixar os fenômenos se manifestarem” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.149).

Os relatos foram produzidos a partir da formação realizada pelo grupo de pesquisa Cirandar, que pertence a Universidade Federal do Rio Grande – FURG, o grupo é responsável por frequentar as escolas e oferecer formação continuada aos professores do ensino médio. A partir de tais idas as escolas, os professores produziram ao longo de cada ano um relato sobre suas percepções e práticas.

Os relatos são produzidos ao longo do ano e apresentados em um evento ao fim do ano que reúne todos os professores da cidade do Rio Grande – RS, que sejam responsáveis pelo SI e estejam interessados em participar.

2 DESENVOLVIMENTO

Diante do contexto de planos, programas, pactos e reformas, o RS realizou a sua reestruturação curricular para o ensino médio. O documento afirma que não basta reestruturar o currículo, a mudança tem que estar ancorada em três fatores: “valorização profissional, diretamente relacionada à questão salarial, à carreira e à formação inicial e continuada; reestruturação física da rede estadual de ensino; e reestruturação do currículo da educação básica, em especial o ensino médio” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.3). Ainda assim, sabemos que a questão salarial é motivo de greve e a reestruturação física caminha lentamente.

A Proposta Pedagógica afirma que seu objetivo “no que tange à Política Educacional, estabeleceu como prioridade a democratização da gestão, do acesso à escola, ao conhecimento com qualidade cidadã; à aprendizagem e ao patrimônio cultural, e a permanência do aluno na escola, além da qualificação do Ensino Médio e Educação Profissional” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.3).

A proposta tem como base a politecnia. Para entendê-la, faz-se necessário pensar o trabalho manual e intelectual juntos. O documento diz que o trabalho é responsável pela “formação humana e pela constituição da sociedade” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.13). Neste princípio, trabalha-se a visão de mundo e a formação da consciência. Para Saviani, “o papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho” (SAVIANI, 2007, p.160), ou seja, a “intelectualização das competências” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.14).

O nome politécnico gerou estranhamento entre a comunidade escolar que associa o nome à formação de mão de obra. Ao contrário disso, o pressuposto envolve a articulação entre o conhecimento intelectual e manual. Por isso, o documento elabora uma parte chamada Formação Geral e outra chamada de Parte Diversificada. É na parte diversificada que os saberes devem se articular e materializar, a parte geral é destinada aos conteúdos previstos em todos os currículos:

O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos (SAVIANI, 2007, p.161).

Tal citação explica a expectativa da reestruturação. Na proposta, está explícita também a concepção de conhecimento e currículo. O conhecimento é visto como um processo que ocorre na construção de práticas. O currículo é composto por conteúdos que: “são organizados a partir da realidade vivida pelos alunos e alunas e da necessidade de compreensão desta realidade, do entendimento do mundo” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.15). Outras compreensões também emergem como a *epistemológica* que diz respeito à produção do conhecimento e a relação entre sujeito e objeto. A *filosófica*, a qual respeita a escola em seu tempo e espaço, seu currículo deve atender as especificidades de cada contexto e a *sociopedagógica*, nesta deve ser considerada a relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

A proposta também traz princípios orientadores que transcorrem não só pelo SI, mas por todas as disciplinas. No que se referem às questões curriculares, as disciplinas agora compõem as áreas do saber, fica previsto que os professores deverão estar juntos para pensarem suas práticas, a fim de se articularem e fazerem práticas que se complementem. “Seguindo a lógica do

Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), temos as áreas: Linguagem e suas Tecnologias (conhecimentos expressivos de comunicação; Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (conhecimentos físicos, químicos e biológicos); Matemática e suas Tecnologias (conhecimentos lógicos-matemáticos); Ciências Humanas e suas Tecnologias (conhecimentos filosóficos, geográficos e sócio-históricos)” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.26).

O Seminário Integrado é um espaço planejado, dentro da carga horária, constituído por professores e alunos e que deve originar projetos capazes de inserir o aluno em um processo de busca do conhecimento, por pesquisa, a fim de proporcionar um envolvimento com a escola e até mesmo com a comunidade.

Os princípios trazem especificidades que já vinham sendo consideradas como essenciais à prática do professor. A primeira delas é a **Relação Parte-totalidade**. Aqui, há um exercício fundamental, apesar de se abordar a realidade do aluno, mostrar para ele que isso faz parte de um todo que precisa ser considerado. O movimento constante de ir e vir, da parte para o todo e do todo para a parte, como um processo de estabelecer limites e amplitude de problemas e busca de alternativas de solução, constitui-se como processo e exercício de transitar pelos conhecimentos científicos e dados de realidade, viabilizando a construção de novos conhecimentos, responsáveis pela superação da dificuldade apresentada (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.17).

Outro princípio trata do **Reconhecimento de Saberes** dos alunos. O projeto pedagógico enfatiza a importância de valorizar os saberes do aluno, afirmando que “o saber popular se constitui no ponto de partida para a produção do conhecimento científico” (Ibidem, p.17). É preciso que haja esse reconhecimento, para que o aluno possa se sentir próximo dos conteúdos, assim dando sentido a sua aprendizagem. Isso prevê “a superação do senso comum mediante a democratização do acesso ao conhecimento sistematizado. Assim, o saber popular será também o ponto de chegada do conhecimento científico” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.17). Essa é considerada, portanto, uma prática transformadora.

Um conceito que se faz necessário é a articulação entre **Teoria-Prática**. Esse princípio cabe a qualquer contexto, pois a distância entre a teoria e a prática ainda é uma problemática em nosso ensino básico. Fica prevista a aproximação do pensamento e da ação, a fim de que resulte na real transformação: “A relação teoria prática torna-se um processo contínuo de fazer, teorizar e refazer” (Ibidem, p.18).

A **Interdisciplinaridade** se torna um dos maiores desafios, pois são diferentes professores responsáveis por diferentes disciplinas que precisam estabelecer relações. As disciplinas que possuem um grau de individualidade com conhecimentos isolados e sem relação: “O pressuposto básico da interdisciplinaridade se origina no diálogo das disciplinas, no qual a comunicação é instrumento de interação com o objetivo de desvelar a realidade” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.19). Ainda, segundo o documento, seu objetivo é “numa visão dialética, integrar as áreas de conhecimento e o mundo do trabalho” (Ibidem, p.19).

Outra questão norteadora presente no SI que também deve transitar pelas disciplinas é a **Pesquisa**. A pesquisa em sua forma pedagógica “é um processo, que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.20). Percebemos que tanto a interdisciplinaridade quanto a pesquisa no documento são tratadas como um processo. Por isso, precisam ser pensadas de acordo com a realidade que se apresenta, respeitando cada particularidade.

A pesquisa possibilita ao aluno sair do senso comum e questionar o conhecimento científico. Por outro lado, se o conhecimento científico universalmente sistematizado não conseguir estabelecer o diálogo com indivíduos, grupos e suas realidades, levando-os a superar o senso comum, dificilmente serão reconhecidos e, portanto, corre o risco de não construir significado que motive a sua apropriação. Sendo assim: “Os seminários integrados se constituirão em momentos de interação e integração das diferentes áreas do conhecimento e a materialização da articulação com as dimensões Cultura, Trabalho, Ciência e Tecnologia” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.28).

O desafio é que a escola organize seu currículo, para que os professores possam se encontrar. Entendemos que, muitas vezes, é preciso que essa demanda seja resolvida pelas Coordenadorias Regionais Estaduais (CRE), pois se discute também nos encontros com os professores, a necessidade de eles pertencerem a uma única escola com o objetivo de criar identidade com aquele espaço.

Durante o período de formação realizado pelo grupo de pesquisa Cirandar nas escolas públicas trabalhamos com os pressupostos comentados acima, objetivando que os professores tenham uma melhor compreensão da proposta. Durante a formação é proposto que o professor construa um texto de autoria própria, relatando sobre sua vivência no SI. Após sua produção e apresentação no evento do Cirandar é que iniciamos a análise dos textos.

Para iniciar a análise, partimos da desmontagem dos textos, a separação do texto em unidades de significados, as unidades são baseadas nos objetivos e na questão da pesquisa, para que, assim, elas ganhem significado. O que exige se tenham os diferentes textos e que eles possam ser “recortados” em fragmentos que tragam sentidos para o pesquisador. Somente com Unidades coerentes à questão de pesquisa é possível chegar às categorias finais. O fato de termos uma questão de pesquisa não implica teorias pré-estabelecidas, as teorias surgem com a necessidade que o fenômeno se manifestar, “unitarizar um texto é desmembrá-lo, transformando-o em unidades elementares, correspondendo a elementos discriminantes de sentidos, significados importantes para a finalidade da pesquisa, denominadas de unidades de sentido ou de significado” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.49). Após a análise dos textos, chegamos a categoria da interdisciplinaridade que foi dividida em quatro categorias intermediárias, na qual dissertamos a seguir. Os relatos dos professores estão seguidos por siglas para manter seu nome preservado.

O Seminário Integrado como espaço que desafia a propostas interdisciplinares em um contexto disciplinar

Neste tópico, descrevemos um processo em que o professor busca romper com as barreiras da disciplinaridade em busca da interdisciplinaridade, realizando a integração das áreas do conhecimento. Nesta busca pela interdisciplinaridade, ele encontrou outras opções que serão apresentadas a seguir. Dividiu-se tal categoria em quatro categorias intermediárias, são elas: “Os alunos como autores da interdisciplinaridade”; “A multidisciplinaridade como possibilidade de interdisciplinaridade: integração do tema pelas disciplinas”; “Da disciplina à interdisciplinaridade: a prática que surge como possibilidade” e “A importância do trabalho coletivo para a interdisciplinaridade”.

Os dois primeiros itens constituem os principais modos que os professores souberam se aproximar da interdisciplinaridade. Posteriormente, propomos a discussão acerca de como o SI vem rompendo com a lógica da disciplina. A partir de tal explanação, apresentamos a discussão acerca da disciplina, interdisciplinaridade e as outras possibilidades, em que elas convergem e divergem e como os professores vêm interpretando a necessidade de ambas. Finalizamos este

artigo dissertando sobre a outra questão apresentada pelo professor, a de que haja um trabalho coletivo na escola quando se pensa em interdisciplinaridade.

Os alunos como autores da interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade que parte do aluno é uma forma diferente de interdisciplinaridade, nela os alunos são responsáveis por relacionar os conteúdos. O questionamento que fazemos é se isso pode representar a interdisciplinaridade na sala de aula.

Quando os professores começam a descrever suas práticas interdisciplinares, alguns logo as descrevem como os alunos sendo responsáveis por unir conteúdos presentes nas diferentes disciplinas. Este processo é chamado pelos professores de “um trabalho interdisciplinar”, mas demonstra um caráter de integração das áreas do conhecimento quando há a transferência da tarefa para os alunos, conforme os relatos:

Em um segundo momento, 2º trimestre iniciou-se o processo em que os próprios alunos pesquisassem e desenvolvessem um trabalho interdisciplinar. A escolha do tema foi sugerida pelos alunos da turma que optaram em trabalhar um único tema, como a maioria reside no balneário, escolheram o tema gerador Cassino. Procurando-se contemplar a maioria das disciplinas construiu-se coletivamente o que seria pesquisado e como cada disciplina se faria presente (RN, 2012).

O aluno, quando atuando na construção do seu saber, realiza uma das condições para a pesquisa, colaborando para o entendimento do todo. Neste caso, professores e alunos buscam romper e superar a visão fragmentada do saber, de forma que o aluno promova a junção entre teoria e prática.

[...] os alunos devem desenvolver seus projetos científicos de forma a incluir dentro do tema de pesquisa de cada um se não a totalidade o máximo de disciplinas possível. Para tanto cabe ao aluno procurar cada um dos professores e encontrar elos entre os conteúdos e seu tema de trabalho (RO, 2012).

Essa prática promove a comunicação direta entre professores e alunos, pois questionamentos devem surgir e também traz a limitação do aluno em não procurar os professores ou não conseguir identificar as possibilidades presentes no grande tema. Com o interesse dos professores em orientar os alunos, acreditamos que seja possível identificar os conteúdos presentes nos temas. O movimento em busca dos professores é positivo, pois possibilita ao aluno fazer articulações entre os conteúdos.

Esta abordagem se assemelha a discutida por Ribeiro (2005) em sua tese de doutorado, conhecida por Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), é “um método caracterizado pelo uso de problemas da vida real para estimular o desenvolvimento de pensamento crítico e habilidades de solução de problemas e a aprendizagem de conceitos fundamentais” (RIBEIRO, 2005, p.32). Segundo o autor, este método é frequentemente encontrado no Ensino Superior e nos cursos de Pós-Graduação em que o aluno cria projetos e os desenvolve com ajuda de um professor.

Essa metodologia possibilita ao aluno aprender em resposta a interação com problemas, de acordo com Ribeiro (2005), a ABP fundamenta-se na premissa da psicologia cognitiva de que a aprendizagem é um processo de construção de novos conhecimentos. “Ademais, a ABP também estimularia a motivação epistêmica dos alunos, mediante a colocação e discussão em sala de aula de problemas relevantes a seu futuro exercício profissional” (RIBEIRO, 2005, p.35). Conforme o autor, os alunos demonstram mais iniciativa, procurando pelo que não sabem.

A questão passa a ser se a ABP pode configurar uma prática interdisciplinar. Santos (2010) estudou como a ABP pode ser explorada em uma prática interdisciplinar. Segundo a autora, esse método de ensino que parte de um problema quando relacionado à realidade dos alunos possibilita conferir sentidos aos conteúdos. Quando aliada então a interdisciplinaridade, a ABP torna-se ferramenta para lidar com questões problema mais complexas.

A pesquisa de Santos (2010) teve por objetivo verificar se ABP poderia promover a interdisciplinaridade (ID) em aulas de Química no ensino médio. Esta considera que “problemas que se aproximam da realidade dos alunos, tratados de maneira interdisciplinar, motivam os alunos a aprender de forma mais significativa” (SANTOS, 2010, p.5), tal prática favorece a interação, troca de informações e a participação ativa dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. A autora afirma que a ABP “pode conferir um caráter interdisciplinar, pois para entender um problema são necessários conhecimentos de várias áreas” (SANTOS, 2010, p.12).

A ABP é recente, surgiu nos anos 60, quando professores, na Universidade de McMaster em Hamilton (Canadá), reformaram a educação médica, por meio de uma reestruturação curricular que fosse baseada no estudo de problemas. A ABP foi implantada paralela ao currículo tradicional, sendo voluntária para estudantes e professores. Posteriormente, na avaliação comparativa entre o ensino tradicional e o novo currículo, o curso passou a desenvolver um currículo único que tinha como estratégia a ABP. No Brasil, a ABP iniciou na década de 90, implantada nos currículos dos cursos de medicina da Universidade de Marília (São Paulo) e da Universidade de Londrina (Paraná), assim como no Programa de Pós-Graduação da faculdade de Saúde Pública do Ceará.

Quando parte do aluno, a interdisciplinaridade traz consigo também a possibilidade da pesquisa. Por isso, mostrou-se uma possibilidade que pode dar certo no ensino médio e que condiz com as possibilidades da escola pública de hoje. Buscamos mostrar que ABP pode ser uma ferramenta para chegarmos à interdisciplinaridade, devido ao fato de fazer os alunos articularem seus conhecimentos para resolver problemas.

Com essa metodologia, os professores podem estimular a criatividade dos seus alunos chamando a atenção para a importância dos conteúdos. Entendemos que quando a responsabilidade pela aprendizagem partir do aluno é um desafio, porque lidamos com um número elevado de jovens, ainda que se reúnam em grupos, o professor tem o trabalho de auxiliar no processo pedagógico da aprendizagem.

Por fim, os projetos pedagógicos formulados pelos alunos quando argumentos e trabalhados dentro de uma proposta interdisciplinar dão significado às disciplinas que constituem as áreas do conhecimento. Possibilitando uma concordância entre a necessidade da disciplina e de desafiar os alunos a conseguirem mostrar os encontros interdisciplinares entre os conteúdos.

A multidisciplinaridade como possibilidade de interdisciplinaridade: integração do tema pelas disciplinas

Neste item, expomos sobre outra possibilidade de prática que objetiva chegar a interdisciplinaridade. Os professores chamam de interdisciplinaridade, mas, teoricamente, mostraremos que se trata de um trabalho multidisciplinar, pois, nesta prática, o professor em conjunto com os alunos propõe um tema, o qual os outros professores também devem abordá-lo em suas disciplinas.

Achamos interessante o fator interdisciplinar do tema, então já foi feito contato para a integração com os professores das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, que será responsável pela análise da resenha crítica do filme exibido

e pela correção da produção textual sobre o tema. Eu, como professora da disciplina de Química da turma 108, estou abordando as reações químicas que ocorrem no organismo humano, quando escutamos música. Em Biologia o enfoque será a respeito da audição, relacionando o tema com as consequências para a saúde. Em Física, a abordagem será a respeito das ondas sonoras. Em Geografia e História os professores solicitarão um trabalho a respeito da invenção do rádio, fones de ouvido, localizando no mapa onde eles são fabricados e comercializados. Em Artes, o trabalho será prático, já Matemática contribuirá na análise da entrevista, através da tabulação dos dados em conjunto com os alunos (RC, 2012).

Neste trabalho, as disciplinas colaboram para a solução de um determinado problema, isso acarreta na construção de um saber diferenciado. As disciplinas trabalhando com um tema em comum permite aos alunos entender a relação entre os conteúdos das disciplinas.

O trabalho está em andamento e os alunos estão se mostrando bastante participativos. Como é um trabalho interdisciplinar os outros professores receberam a proposta dos alunos para o tema. Alguns professores estão trabalhando nas disciplinas com os assuntos sugeridos para construção do trabalho (RN, 2012).

Percebemos que há a participação ativa do aluno na proposta de trabalho. Porém, os professores fragmentarem em suas disciplinas a abordagem do tema configura o que alguns teóricos nomeiam de multidisciplinaridade ou pluridisciplinaridade. A interdisciplinaridade não tem um conceito que seja consenso entre teóricos, assim como há variação entre o entendimento da pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Respeitando a ordem de escrita, tais nomes possuem uma complexidade crescente quanto a sua dificuldade de execução e entendimento.

Pombo (2009) baseia-se no estudo dos prefixos presentes nas quatro palavras, por isso, “pluri” e “multi” são considerados para ela sinônimos sem distinção etimológica, possuindo pequena variação no que se refere à aproximação entre as áreas, ou seja, “pluri” se refere a áreas do conhecimento próximas, enquanto que “multi” se refere a áreas do conhecimento que aparentemente não apresentam afinidades. Ambas as palavras remetem à justaposição de disciplinas diversas, não exigindo que esses professores estejam em um mesmo ambiente, mas, sim, buscando conversar em suas disciplinas sobre um assunto em comum.

Para Fazenda (2013), a interdisciplinaridade não é questão de Fazer, mas de Ser. Por isso, encontramos dificuldades ao pensarmos nela, pois não somos interdisciplinares. Se pensarmos como Fazenda (2013), é possível que pelo o que Pombo (2009) chama de multi ou pluridisciplinaridade se exerça a interdisciplinaridade, pois o professor pensou em uma prática que proporcionou a integração das diferentes áreas.

Os professores também relatam a falta de interdisciplinaridade no SI, o que, para Pombo, “Tem tudo a ver com a incapacidade que todos temos para ultrapassar os nossos próprios princípios discursivos, as perspectivas teóricas e os modos de funcionamento em que fomos treinados, formados, educados” (POMBO, 2009, p.3). A interdisciplinaridade surge nesta proposta curricular como ferramenta capaz de compor uma visão do todo, de forma que não esteja restrita a uma área do conhecimento. No entanto, ela também apresenta dificuldades em sua prática:

Porém, apesar das trocas de experiências, reuniões, compartilhamento de ideias, muitas vezes, nos deparamos com momentos difíceis; colegas deixando o grupo por não ter se adaptado, opiniões divergentes que acabavam colocando em

risco a união do grupo. Percebi então que esta tarefa não foi fácil, pois por mais que tenhamos e tomemos consciência da necessidade do trabalho em grupo e da troca de experiências, não estamos acostumados a isso (LR, 2012).

As questões referentes à interdisciplinaridade são consideradas pelos professores como importantes e difíceis. Um dos fatores que se torna relevante é a colaboração da gestão que proporcionará (ou não) os encontros dos diferentes professores.

Sabemos que a interdisciplinaridade não é algo fácil de entender e nem de fazer. No entanto, a análise nos possibilitou perceber que há um movimento real em busca de um trabalho conjunto. Entendemos que certas situações fogem às possibilidades dos professores acolherem.

Da disciplina à interdisciplinaridade: a prática que surge como possibilidade

A interdisciplinaridade vem sendo vista como um desafio para a escola pública. Desafio este que se dá por não sabermos como começar. Tal dificuldade não é particular dos professores da rede pública, pesquisadores também não entraram em consenso quanto a uma definição para interdisciplinaridade. Iniciaremos este item com a apresentação da forma como os professores descrevem o SI: o seminário como disciplina e/ou componente curricular. Posteriormente, propomos a discussão teórica sobre a importância de criarmos novas formas de ensinar, assim como a necessidade da valorização da disciplina.

A descrição do SI ocorreu de diversos modos, algumas vezes, de forma descritiva, pois apenas se nomeou o SI de disciplina, sem explicações: “O presente trabalho está sendo desenvolvido na Escola [...] na **disciplina de seminário integrado**” (RN, 2012); *Durante vinte anos de magistério como professora de Ciências e de Biologia, e doze anos na Vice Direção, e agora atuando pela primeira vez como **docente da disciplina de Seminário Integrado (SI)*** (VL, 2013). Ambos os relatos, em um momento descritivo, o apresentam a partir daquilo que conhecem que é a disciplina.

Outros professores por estarem disponíveis assumiram ao longo do ano letivo o SI: “A turma teve inicialmente como professor de SI outro professor, que em conjunto com alguns alunos, escolheu o tema “skate” como assunto central do seminário. No decorrer das aulas, foi necessária a troca do professor e por isso assumimos essa **disciplina**” (GC, 2013). A consequência foi que eles não se apropriaram com a devida antecedência e também nomearam o SI de disciplina.

Poucos professores denominaram de acordo com o documento base da reestruturação que o descreve como um componente curricular. A nomeação deste como componente curricular nos relatos esteve poucas vezes presentes: “Este relato refere-se a minha trajetória de março até agosto de 2013, como professora orientadora do **componente curricular Seminário Integrado** no Colégio [...] da cidade do Rio Grande - RS na turma 207- 2º ano do Ensino Médio Politécnico” (CT, 2013).

Alguns relatos não apresentaram o SI como disciplina ou componente curricular e sim como um espaço que constrói projetos, atividades, experiências, reflexões, desafios aos professores, experimentações e pesquisas. Dado o exposto, percebemos que os professores têm dificuldade de fazer práticas não disciplinares porque suas experiências são disciplinares. Ainda que haja incoerência entre os relatos que nomeiam o SI como disciplina, os que transitam entre disciplina e componente curricular e os poucos que escrevem sobre o SI como componente curricular, também há os que nomeiam de disciplina e o descrevem como um espaço de outras possibilidades.

Teoricamente, a disciplina é um componente curricular, porém, nem todo componente curricular é disciplina. Os SI “constituem-se em espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.23). Por isso, podem ser considerados componente curricular.

A palavra disciplina, para Pombo (2004), tem três significados, são eles: um ramo do saber, um componente curricular e/ou um conjunto de normas ou leis. Se pensarmos na atual constituição do currículo escolar, ele inicia de forma indissociável nos anos iniciais e passa a ser fragmentado em disciplinas específicas ao longo da vida escolar. A justificativa para tal divisão é a necessidade de se explicar os fenômenos de forma mais específica, facilitando assim a aprendizagem.

Não se espera que o professor negue o passado e, conseqüentemente, abandone a disciplina, ela possui a sua importância. Alguns profissionais pensam que estamos percorrendo um caminho que nos levará ao fim das disciplinas, “estamos bastante divididos entre um passado que negamos, um futuro que vislumbramos e um presente que está muito arraigado dentro de nós” (FAZENDA, 2013, p.19).

Assim sendo, Lopes (2008) traz o questionamento do por que mesmo diante de um “conhecimento rizomático e da transdisciplinaridade”, somos e nos organizamos disciplinarmente, ela defende que isso ocorre primeiro porque “não está em foco o sentido epistemológico de disciplina”, mas, sim, a possibilidade de reunir “sujeitos em determinados territórios, que sustentam e são sustentados por relações de poder que produzem saberes” (LOPES, 2008, p.207). Nesse caso, há a valorização da nossa área do conhecimento pela estima que temos à disciplina que nos dedicamos a estudar durante a graduação.

Jantsch e Bianchetti (2002) vão criticar a colocação de que um trabalho em equipe garanta a produção do conhecimento, o autor critica com base na filosofia do sujeito, a qual se caracteriza por priorizar a ação do sujeito sobre o objeto. Sua crítica se detém a dizer que quando consideramos o sujeito como o único responsável na construção do conhecimento e desconsideramos a relação para eles e o objeto, a ação interdisciplinar estaria vinculada apenas à decisão dos sujeitos, para ele, tal atitude é desconsiderar a historicidade.

Aquilo que aparentemente é uma vantagem ou uma possibilidade de relacionamento mais próximo entre escola e vida não resiste a uma análise mais aprofundada, pois passa a evidenciar-se que o que está se buscando é um trabalhador que seja operacional em acordo à nova fase do capitalismo e que à escola são feitas “encomendas” nessa direção (MARTINS; BIANCHETTI, 2010, p.92, grifo do autor).

Os autores querem dizer que se hoje há demanda de práticas interdisciplinares é devido a pressão estabelecida pelo mercado de trabalho. Por isso, Jantsch e Bianchetti (2002) defendem que a disciplina não seja negada, nem considerada uma patologia. As disciplinas são históricas, sendo uma necessidade que por um considerável tempo foi útil (JANTSCH; BIANCHETTI, 2002). Hoje, o mercado de trabalho necessita de um profissional polivalente, capaz de resolver e avaliar diversas questões, ou seja, um profissional interdisciplinar.

Os autores também vão criticar o conceito de sujeito coletivo, sempre dito como necessidade para se realizar práticas interdisciplinares, o que caracteriza um pressuposto modelo taylorista-fordista disfarçado. Em suas interpretações, as fábricas exigiam um trabalho coletivo, em que cada funcionário tinha um saber, tal qual prevê a interdisciplinaridade, o que evidencia uma contradição em seus pressupostos. Por fim, para eles, não se trata de destruir a

interdisciplinaridade, mas construí-la de forma científica, o que seria possível por meio da adequada utilização da concepção histórica da realidade.

Em consonância, Souza (2010) diz que canalizamos as discussões para o sentido da interdisciplinaridade, no entanto, “a interdisciplinaridade não carece ser rotulada, a negação da sua identidade significará sua “libertação”, já que a diversidade de significados que lhe são atribuídos a aprisionam” (SOUZA, 2010, p.31, grifo do autor). Desse modo, fechamos os olhos para o que a escola de fato consegue fazer em seu cotidiano. Também, devido à complexidade teórica e aos professores serem disciplinarmente constituídos, frequentemente, há uma resistência à interdisciplinaridade. Souza (2010) aposta na interdisciplinaridade enquanto emergência “pensada mais como consequência de uma intencionalidade coletivamente articulada, preferentemente em rede”. Pensando, desta maneira, é que consideramos que a interdisciplinaridade precisa levar em consideração a disciplina e ser constituída por um coletivo, não necessitando ser chamada como tal.

Consideramos, assim como Calloni (2006), que, na verdade, trata-se da necessidade de resgatar o diálogo entre os diferentes setores do conhecimento “objetivando uma percepção de conjunto, de interfaces dinâmicas, de enredamento dos saberes numa totalidade significativa” (CALLONI, 2006, p.15). A interdisciplinaridade é um passo importante para a escola pública, que se encontrava isolada em suas disciplinas.

Apresentamos, nessa perspectiva, a importância da valorização da disciplina quando buscamos a interdisciplinaridade. O professor não precisa abrir mão do que ele conhece e sabe fazer com seus conteúdos. De acordo com os autores, pensamos na necessidade de que se dialogue sobre conteúdos, mas, principalmente, que mobilizem os alunos para aulas diferentes, que lidem com criatividade e peculiaridades.

A importância do trabalho coletivo para a interdisciplinaridade

Nesta categoria, apresentamos duas constatações trazidas pelos professores, uma ancorada no trabalho coletivo, outra representada pelo trabalho individual do professor, que trata a respeito da falta de envolvimento da escola e dos seus colegas nas atividades referentes ao SI. São novas formas de organizar o trabalho e a coletividade é considerada indispensável para pensarmos em práticas interdisciplinares.

O trabalho individual ocorreu com os professores responsáveis pelo SI nas turmas do primeiro ano do ensino médio, pois ficou estabelecido que neste ano somente um professor fosse responsável pelo SI. No entanto, isso não quer dizer que os professores das disciplinas não deveriam colaborar com a proposta do projeto construído no SI, mas na prática não foi o que aconteceu:

Inicialmente foi necessário organizar, em um primeiro momento individualmente e sem conversas com outros colegas professores dessa disciplina, um cronograma de trabalho, envolvendo roteiros de aulas com sugestões de atividades que poderiam e seriam alteradas várias vezes durante o trimestre (LN, 2013).

Neste fragmento do relato do professor, percebemos que o trabalho individual é citado com naturalidade, porque faz parte de sua rotina. Ainda assim, a recursividade relatada demonstra sua construção, criação de quem não se restringe a um único modo de fazer e se possibilita tentar outras opções.

Conforme os relatos, os professores valorizam a importância do trabalho coletivo na sua escola: “O ano letivo de 2012 iniciou cheio de dúvidas com todas as reformas do ensino médio. Muitas reuniões foram realizadas. Está sendo um desafio: O que fazer? Como fazer? As dúvidas são muitas. É de tirar o sono. Temos um grupo disposto a buscar, a compartilhar, o que é fundamental” (RS, 2012). Para além das práticas interdisciplinares, o professor percebe esse espaço como possibilidade de trocas e compartilhamento de sentimentos, causados pela mudança curricular.

Estes acontecimentos acabaram servindo como uma mola precursora para que o nosso grupo de professores ligados ao seminário integrado se reunisse para trocar ideias e experiências. Essa aposta de apoio compartilhada entre os colegas acabou fazendo toda a diferença no desenvolvimento das nossas atividades (SM, 2012).

O apoio da gestão, neste percurso, é fundamental para a operacionalização, pois a realidade era de um ensino fragmentado, no qual cada professor era responsável pela sua disciplina. Caminhamos para outro modelo de ensino, porém, não abandonamos as práticas disciplinares o que exige que se faça o esforço de que, mesmo diante de tantos percalços, os professores possam se reunir. Ainda que o professor queira que isso aconteça, sem uma gestão capaz de organizar os horários e disponibilizar tempo e espaço para que os professores se reúnam, fica insustentável fazer parte deste movimento que exige um trabalho coletivo.

Devemos compreender que o currículo é a parte que estrutura o trabalho do professor. Com base nele é que se organizam os encontros, pensa-se na integração das áreas do conhecimento e na possibilidade de práticas interdisciplinares.

As formas em que trabalhamos a autonomia ou falta de autonomia, as cargas horárias, o isolamento em que trabalhamos... dependem ou estão estreitamente condicionados às lógicas em que se estruturam os conhecimentos, os conteúdos, matérias e disciplinas nos currículos (ARROYO, 2007, p.18).

Para o autor, estamos condicionados por este meio em que fomos formados e por isso por intermédio de um trabalho coletivo vislumbramos outras possibilidades: “É muito complicado desenvolver este novo ensino médio, sem a parceria dos colegas, pois somente uma professora, da área das linguagens é que está fazendo um trabalho interdisciplinar conosco” (LR, 2012). Neste relato, estão representadas as dificuldades dos professores em construir um trabalho coletivo.

Importante considerar que não há culpados, os professores e gestores estão aprendendo a fazer, por isso surgem dificuldades em configurar um trabalho coletivo. Este é valorizado por diversos professores em seus relatos: “Das leituras e conclusões obtidas pensei que o importante seria fazer um trabalho coletivo, partilhado com todos os professores para não haver repetição das atividades desenvolvidas” (IM, 2012). A partilha entre os demais professores enriquece o trabalho, pois, além do que o professor cita como sendo importante para que não haja repetição nas atividades, há também a riqueza das trocas de experiências:

No contexto relatado, a importância do planejamento está também no esclarecimento aos estudantes dos objetivos, dos critérios de avaliação e da proposição de uma atividade de finalização. Para isso torna-se necessário o envolvimento do(s) professor(es), no estudo e planejamento de metodologias e ações que qualifiquem o trabalho desenvolvido não apenas no Seminário Integrado, mas também na escola, enfatizando assim, a potência do trabalho coletivo desenvolvido na escola, tanto na formação e planejamento dos professores, como na pesquisa trabalhada em sala de aula pelos alunos e professores (MF, 2013).

O planejamento constitui o trabalho coletivo e enriquece a prática por proporcionar aos professores pensar a respeito dos objetivos da sua aula junto com os seus colegas, o que proporciona a valorização do Outro e de si. Conforme o professor, isso deve transcender o SI e fazer parte das disciplinas, porém, somente com a ajuda da escola poderá ocorrer.

Neste item, vimos que o trabalho coletivo é parte indispensável para construção de práticas interdisciplinares. Contrapondo-se a isso, temos o trabalho individual, no qual o professor sozinho pensa em sua sala de aula, o que era comum ao ensino médio anterior à reestruturação. Não estamos com isso dizendo que o trabalho individual foi extinto, pelo contrário, porém, o professor escrever sobre a importância de que se estabeleçam momentos de diálogo configura um avanço que nos faz acreditar que o trabalho coletivo, aos poucos, vem ganhando espaço na escola.

Com isso, o processo de construção de um trabalho interdisciplinar e, conseqüentemente, coletivo aos poucos vem ocorrendo. Percebemos que um é dependente do outro, são relações necessárias para a organização do trabalho na sala de aula. À medida que o professor compreende tal importância, ele passa a exigir que os encontros aconteçam para a discussão do que ocorre tanto no SI como em sua área do conhecimento.

CONCLUSÃO

A reestruturação carregou consigo o desafio das resistências pela forma de implementação, ainda assim a mudança curricular perdurou a mudança do governo Estadual no ano de 2015. O governo atual não se preocupou em revogar a proposta de reestruturação, assim como os professores não reivindicaram até o presente momento tal mudança, o que a nosso ver representa que a reestruturação passou a ser reconhecida e aceita pela maioria.

O estudo se baseou na política de reestruturação curricular e nos relatos dos professores. Buscamos responder: “Como os professores se articulam para realizar práticas interdisciplinares no SI?” O que se mostra é que é um desafio reestruturar o currículo do ensino médio diante dos diversos motivos que ocasionam a resistência dos professores, também é um desafio superar as práticas disciplinares. Por isso, acreditamos na formação continuada como elemento capaz proporcionar uma melhor compreensão das mudanças curriculares.

O principal conflito está entre ser disciplinar e interdisciplinar, porque desconhecemos exemplos de práticas interdisciplinares. A busca por esse entendimento fez com que professores e alunos chegassem à pesquisa e à construção dos projetos. O que nos faz acreditar que isto que se apresenta é a construção de práticas interdisciplinares à medida que se vence os limites, frequentemente, encontrados na escola pública.

A interdisciplinaridade apresentada como possibilidade é o que os autores com frequência nomeiam de multidisciplinaridade. Afirmamos, então, que a possibilidade da sala de aula é a multidisciplinaridade e não a interdisciplinaridade. Não acreditamos que isso seja um problema, pelo contrário, é o esforço do professor em realizar algo que supere a disciplinaridade. A multidisciplinaridade caracterizou-se pelos professores em suas disciplinas abordarem o tema do projeto do SI, ainda de forma individual a um ponto que une as disciplinas.

Outra principal forma apresentada foi a interdisciplinaridade realizada pelo aluno, nesta, ele ficou responsável por encontrar conteúdos presentes nos temas dos projetos. A princípio, temos a falta de maturidade pedagógica do aluno em conseguir realizar essa junção, logo, percebemos que ele não estava sozinho, com a orientação dos professores foi possível realizar as aproximações possíveis.

A proposta mexeu com a rede pública, sabia-se avaliar, dar aula, responder as perguntas dos alunos, de repente a realidade muda, e não quer dizer que o professor tenha deixado de saber ou que sua prática não sirva mais, mas é preciso formação continuada, para que se consiga atingir as mudanças previstas.

Realizar interdisciplinaridade é um desafio que a reestruturação propõe. Entretanto, não se espera que o professor esteja pronto para tais práticas, mas, sim, que ele se possibilite a aprender. Esta pesquisa possibilitou também novas compreensões a respeito da importância do processo formativo para se entender as mudanças curriculares.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 10. ed. Petropolis: Vozes, 2007.

BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari Paulo. Interdisciplinariedade e práxis pedagógica emancipadora. *Ensino em Revista*, 10 (1): 7-25 jul 01./jul02, 2002. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/7884/4990>> Acesso em: 10 de maio de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação (2014 – 2024)*, 2014. Dispõe sobre o plano nacional de educação.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Ensino Médio Inovador*, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012*, 2012. Dispõe sobre as diretrizes para o Ensino Médio.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Leis e Decretos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre as diretrizes e bases da Educação Nacional.

BRASIL. *Plano decenal de educação para todos*. - Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. *Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)*. Portaria nº 971 de 9 de outubro de 2009.

CALLONI, Humberto. *Os sentidos da interdisciplinaridade*. Pelotas: Seiva, 2006.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 13. Ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRA, Sandra Lúcia. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 13. Ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. Por que somos tão disciplinares?. ETD. Educação Temática Digital, v. 1, p. 201-212, 2008. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1580/1430>> Acesso em: 22 de fevereiro de 2015.

MARTINS, Josenei; BIANCHETTI, Lucídio. A educação como atividade comunicacional: interdisciplinaridade, interatividade e currículo. Florianópolis, v. 11, n. 02, p. 85 – 103, jul. / dez. 2010. Acesso em: 25 de abril de 2015. In: MARTINS, Vicente. *A lei magma da Educação*. EBooksBrasil, 2002. Disponível em: <www.ebooksbrasil.org> Acesso em: 18 de fevereiro de 2014.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

POMBO, Olga. *Epistemologia da interdisciplinaridade*. Disponível em: Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr, 2009. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf>> Acesso em: 08 de agosto de 2014.

RIBEIRO, Luís Roberto de Camargo. *A aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma implementação na educação em engenharia na voz dos atores*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. *Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual 2011-2014*, 2011.

SANTOS, Crizélia Gislane Bezerra. Explorando a aprendizagem baseada em problemas no ensino médio para tratar de temas interdisciplinares a partir das aulas de química. *Dissertação de Mestrado*. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

SANTOS, Crizélia Gislane Bezerra. Explorando a aprendizagem baseada em problemas no ensino médio para tratar de temas interdisciplinares a partir das aulas de química. *Dissertação de Mestrado*. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

SAVIANI, Demerval. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007, p. 152 – 180 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>> Acesso em: 12 de abril de 2014.

ISSN 1983-1579
Doi: 10.15687/rec.v10i3.28614
<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Recebido em: 21/04/2016
Alterações recebidas em: 16/11/2017
Aceito em: 18/11/2017
Publicado em: 31/12/2017