

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

DIRETORIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E INOVAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

ALDAIR JOSÉ DE PAULA

**SOCIOLOGIA EM CONTEXTO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
PARA A INTERDISCIPLINARIDADE NO NOVO ENSINO MÉDIO**

RECIFE – PE

2025

ALDAIR JOSÉ DE PAULA

**SOCIOLOGIA EM CONTEXTO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
PARA A INTERDISCIPLINARIDADE NO NOVO ENSINO MÉDIO**

Intervenção Pedagógica submetida ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, da Fundação Joaquim Nabuco, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Sociologia.

Linha de Pesquisa: Práticas de ensino e conteúdos curriculares.

Orientador: Prof. Dr. Joanildo Albuquerque Burity

RECIFE – PE

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Fundação Joaquim Nabuco - Biblioteca)

P324s

Paula, Aldair José de

Sociologia em contexto: uma proposta de formação continuada para a interdisciplinaridade no novo Ensino Médio / Aldair José de Paula - Recife: O Autor, 2025.
219 p.: il.

Orientador: Prof^o Dr. Joanildo Albuquerque Burity

Trabalho de conclusão de curso (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – ProfSocio, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2025.
Inclui bibliografia

1. Sociologia, Ensino Médio. 2. Docente, Formação. I. Burity, Joanildo Albuquerque, orient. II. Título

CDU: 316:37.046.14

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aldair José de Paula

Sociologia em contexto: uma proposta de formação continuada para a interdisciplinaridade no novo ensino médio.

Trabalho aprovado em 30 de outubro de 2025 em banca on-line.

BANCA EXAMINADORA COM PARTICIPAÇÃO A DISTÂNCIA

Professor Dr. Joanildo Albuquerque Burity

Orientador/Examinador Interno – ProfSocio/Fundaj

Professora Dra. Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches

Examinadora interna – ProfSocio/Fundaj

Professora Dra. Louise Claudino Maciel

Examinadora externa – Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (CODAI) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Dedico este trabalho à minha filha, Heloísa Vitória Moraes de Paula, que com apenas cinco anos tem sido minha maior inspiração. Seu sorriso ilumina meus dias e me dá forças para prosseguir, mesmo nos momentos mais difíceis desta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, ao Deus Desconhecido, pelo privilégio da vida, por sustentar meus passos e permitir que eu chegasse até este momento. Como disse o filósofo Friedrich Nietzsche, em sua *Oração ao Deus Desconhecido*: ‘Antes de prosseguir em meu caminho e lançar o meu olhar para a frente, uma vez mais elevo, só, minhas mãos a Ti de quem eu fujo.’ Essa evocação expressa o mistério e a grandeza da fé que me sustentou diante das dificuldades até aqui. Sou grato, de modo especial, à minha mãe, Maria Luciene Cabral de Souza, que me deu a vida — condição primeira para que esta caminhada fosse possível. Agradeço ao meu amigo e irmão, Wibson da Silva Santos, pelo apoio constante e pelas palavras de incentivo, que foram fundamentais para manter minha motivação ao longo desta caminhada. Registro também minha gratidão ao meu orientador, professor Dr. Joanildo Burity, por sua paciência, dedicação e pela valiosa orientação prestada ao longo deste percurso. Aos professores e colegas do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio/Fundaj), agradeço pela convivência e pelo compartilhamento de experiências, que tanto enriqueceram minha formação. Aprendi imensamente com cada um deles. Estendo ainda meu agradecimento aos servidores do polo de Apipucos — equipe da biblioteca, secretaria e demais funcionários — pela disponibilidade e apoio em momentos fundamentais dessa trajetória.

“Demore o tempo que for para decidir o que você quer da vida, e depois que decidir não recue ante nenhum pretexto, porque o mundo tentará te dissuadir”.

Friedrich Nietzsche

RESUMO

Esta intervenção pedagógica investigou como docentes de Sociologia significam e operacionalizam a interdisciplinaridade no Ensino Médio, em meio às reconfigurações curriculares recentes, e em quais condições essa prática se torna viável no cotidiano escolar. O estudo desenvolveu-se em duas etapas articuladas: (i) uma sondagem preliminar, por meio de questionário, voltada a mapear perfil, percepções e necessidades formativas; e (ii) uma oficina formativa estruturada em módulos, com atividades síncronas e assíncronas, concebida a partir dos achados da sondagem. A análise dos dados combinou procedimentos de natureza qualitativa (análise de conteúdo e triangulação entre questionários, registros de fórum e observações dos encontros), buscando identificar padrões, tensões e deslocamentos nas compreensões e nas rotinas docentes. Os resultados da sondagem indicam baixa familiaridade com os fundamentos da reforma do Ensino Médio, dificuldades estruturais (tempo para planejamento, materiais pedagógicos, apoio da gestão) e entendimento predominantemente temático/colaborativo da interdisciplinaridade, mais recorrente no eixo das Humanidades. Também emergem confusões conceituais entre interdisciplinaridade e práticas vizinhas (multidisciplinaridade/justaposição), além da demanda por formação continuada que articule fundamentos teórico-metodológicos e estratégias didáticas. A oficina, por sua vez, funcionou como dispositivo de sistematização: consolidou um vocabulário comum mínimo, promoveu planejamento interáreas mais intencional e explicitou critérios de avaliação de produtos/processos interdisciplinares, favorecendo a passagem de experiências pontuais para arranjos mais estáveis e verificáveis. Persistem, contudo, constrangimentos institucionais que condicionam a sustentabilidade das iniciativas. Conclui-se que a efetivação da interdisciplinaridade exige, simultaneamente, clareza conceitual, engenharia pedagógica (protocolos de planejamento, coautoria e avaliação) e condições de trabalho coerentes com a complexidade do empreendimento. A pesquisa contribui ao oferecer evidências empíricas e proposições formativas que apoiam a preservação da identidade epistêmica da Sociologia, ao mesmo tempo em que potencializam sua articulação com outras áreas na escola.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Ensino de Sociologia; Formação docente; Currículo do Ensino Médio; Oficina formativa; Análise qualitativa.

ABSTRACT

This pedagogical intervention investigated how Sociology teachers understand and operationalise interdisciplinarity in upper secondary education, in the context of recent curricular reconfigurations, and under which conditions this practice becomes viable in everyday school life. The study was conducted in two interlinked stages: (i) a preliminary survey, via questionnaire, aimed at mapping profile, perceptions and training needs; and (ii) a training workshop structured in modules, with synchronous and asynchronous activities, designed in the light of the survey findings. Data analysis combined qualitative procedures (content analysis and triangulation between questionnaires, forum records and observations of the sessions), seeking to identify patterns, tensions and shifts in teachers' understandings and routines. The survey results indicate limited familiarity with the foundations of upper secondary education reform, structural difficulties (time for planning, teaching materials, support from school leadership) and a predominantly thematic/collaborative understanding of interdisciplinarity, more recurrent within the Humanities area. Conceptual confusions also emerge between interdisciplinarity and neighbouring practices (multidisciplinarity/juxtaposition), as well as demand for continuing professional development that links theoretical–methodological foundations with teaching strategies. The workshop, in turn, functioned as a device for systematisation: it consolidated a minimum shared vocabulary, promoted more intentional inter-area planning and made explicit criteria for assessing interdisciplinary products and processes, supporting the move from ad hoc experiences to more stable and verifiable arrangements. Institutional constraints that affect the sustainability of such initiatives nonetheless persist. The study concludes that the effective implementation of interdisciplinarity requires, simultaneously, conceptual clarity, pedagogical engineering (planning, co-authorship and assessment protocols) and working conditions consistent with the complexity of the endeavour. The research contributes by providing empirical evidence and training proposals that support the preservation of Sociology's epistemic identity while, at the same time, enhancing its articulation with other areas within the school.

Keywords: Interdisciplinarity; Sociology teaching; Teacher education; High School curriculum; Training workshop; Qualitative analysis.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABECS	-	Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
CHSA	-	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CTD	-	Contrato por tempo Determinado
DCNEM	-	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
ENESEB	-	Encontro Nacional para o Ensino da Sociologia na Educação Básica
EREM	-	Escola de Referência em Ensino médio
ETE	-	Escola Técnica Estadual
GRE	-	Gerencia Regional de Educação
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OAB	-	Ordem dos Advogados do Brasil
PCNs	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFSOCIO	-	Mestrado Profissional de Sociologia em Rede
TCC	-	Trabalho de Conclusão de Curso

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Recursos e suas finalidades utilizados na formação pedagógica	73
Tabela 2 – Nomes fictícios e gêneros dos professores inscritos na formação pedagógica.....	74
Tabela 3 – Temas mais mencionados pelos participantes no Fórum de Discussão	127
Tabela 4 – Respostas dos professores referente a pergunta: “Como você vê a interdisciplinaridade na sua formação docente?”	130

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Sala de Aula – Intervenção Pedagógica	77
Figura 2– Estrutura do Módulo 1	78
Figura 3 – Registro do primeiro encontro virtual realizado via Google Meet	79
Figura 4 – Estrutura do Módulo 2	83
Figura 5 – Estrutura do Módulo 2	83
Figura 6 – Estrutura do Módulo 3	87
Figura 7 – Formação continuada	93
Figura 8 – Aulas de Sociologia e insuficiência na formação geral básica.....	95
Figura 9 – Falta de suporte para desenvolvimento de conteúdos da disciplina de Sociologia.	96
Figura 10 – Prática docente e interdisciplinaridade para o ensino de Sociologia	107
Figura 11 – Integração da Sociologia com outras disciplinas da área de Ciências Humanas	109
Figura 12– Documentos curriculares e influencias nas práticas curriculares docentes.....	111
Figura 13 – Dificuldades para a integração interdisciplinar.....	113
Figura 14 – Estratégias para facilitar a integração interdisciplinar	114
Figura 15 – Engajamento dos professores em cursos de formação	119
Figura 16 – Consideração dos participantes sobre os materiais disponibilizados na plataforma para o aprimoramento da prática docente.....	121
Figura 17– Pontos considerados pelos respondentes.....	122
Figura 18– Contribuição da integração do ensino da sociologia.....	123
Figura 19 – Avaliação de pontos negativos na oficina	124
Figura 20 – Momentos marcantes para os participantes.....	125

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Familiarização do professor com as mudanças implementadas pelo novo currículo de Pernambuco em Sociologia	94
Gráfico 2– Dimensões da Reforma que afetaram diretamente sua atividade docente	95
Gráfico 3 – Recursos e apoio pedagógico	96
Gráfico 4 – Integração interdisciplinar entre disciplinas	97
Gráfico 5 – Feedback dos alunos.....	98
Gráfico 6 – Compreensão de interdisciplinaridade	100
Gráfico 7 – Tempo de experiência do docente	103
Gráfico 8 – Distribuição dos respondentes por rede de ensino	104
Gráfico 9 – Distribuição dos respondentes por disciplinas envolvidas em projetos interdisciplinares.....	105
Gráfico 10 – Desafios para a implementação de práticas interdisciplinares na escola	110
Gráfico 11 – Dificuldades de integração da Sociologia com outras disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	112
Gráfico 12 – Realização de atividades Interdisciplinares no Cotidiano dos Docentes	115
Gráfico 13 – Disciplinas mais Envolvidas em Atividades interdisciplinares.....	116
Gráfico 14 – Percepção docentes quanto a contribuição do currículo, dos documentos normativos e da BNCC para formulação de estratégias interdisciplinares	117
Gráfico 15 – Percepção docente quanto a formação disciplinar como obstáculo para a prática interdisciplinar	118
Gráfico 16 – Avaliação Geral da Organização da Oficina.....	120
Gráfico 17 – Aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.....	126

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1. A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA.....	23
2. REFERENCIAL TEÓRICO	32
3. METODOLOGIA.....	67
3.1. Produção do e-book como recurso didático	71
3.2. Recursos utilizados	73
3.3. Etapas que antecederam a intervenção pedagógica	74
3.4. Estruturação e desenvolvimento das atividades nos Módulos	78
3.4.1. Módulo 1	78
3.4.2. Módulo 2	80
3.5. Módulo 3	86
3.5.1. Relato de Monitoramento: Desafios e Dificuldades.....	88
4. ANÁLISE DE DADOS	91
4.1. Entre a incerteza e o desejo de formação: o retrato dos docentes de Sociologia diante do novo currículo	91
4.2. Da escuta à ação: o percurso da oficina como espaço de reflexão e prática docente	101
4.2.1. O que pensam os professores sobre interdisciplinaridade: percepções, dúvidas e esperanças	102
4.2.2. A Sociologia dialoga mais com as Humanas: integração ainda concentrada nas áreas afins	109
4.2.3. A BNCC e os currículos estaduais: o discurso da integração e os limites da prática	111
4.2.4. Falta de tempo e apoio: os maiores obstáculos à prática interdisciplinar	113
4.2.5. Cooperação e criatividade: estratégias docentes para driblar as dificuldades	114

4.2.6. Do discurso à sala de aula: como os docentes tentam implementar a interdisciplinaridade	115
4.2.7. Aprender e resistir: o engajamento dos docentes na formação continuada	119
4.2.8. O impacto da oficina: o que os docentes aprenderam, elogiaram e sugeriram	120
4.2.9. Organização, materiais e encontros virtuais: percepções sobre o formato da oficina	121
4.2.10. O que mais agradou: aspectos positivos destacados pelos participantes.....	122
4.2.11. A oficina como espaço de integração: contribuições para o ensino de Sociologia	123
4.2.12. O que precisa melhorar: críticas e limitações apontadas pelos participantes	124
4.2.13. Momentos marcantes: vivências que transformaram o olhar sobre a interdisciplinaridade	125
4.3. Vozes em diálogo: o que revelam os fóruns da oficina	126
4.3.1. Módulo I – A interdisciplinaridade como desafio e horizonte de reconfiguração do ensino.....	126
4.3.2. Módulo II – Interdisciplinaridade na prática: aprendizados e tensões do trabalho coletivo	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
BIBLIOGRAFIA	138
APÊNDICES	142

INTRODUÇÃO

A Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/17, trouxe diversos debates em torno da formação docente, ao exigir professores cada vez mais preparados e qualificados para atuarem com o novo currículo que se apresentava como sendo interdisciplinar.

Durante a minha trajetória acadêmica na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 2019, no início da pesquisa do meu trabalho de conclusão de curso (TCC), defendido com o título “A Reforma do Ensino Médio e seus impactos no ensino de Sociologia”, já identifiquei a falta de formação para os professores como um dos problemas deixados pela reforma. Por exemplo, uma das professoras de Sociologia entrevistadas alegou que as formações foram inexistentes diante das exigências curriculares apresentadas.

Em 2023, enquanto cursava as primeiras aulas da disciplina de Metodologia Científica no mestrado, e elaborando o projeto de qualificação de curso, pensei na possibilidade de desenvolver uma intervenção pedagógica que levasse em consideração as implicações da Reforma do Ensino Médio para o ensino de Sociologia e para a formação docente. Afinal, havia se passado cinco anos desde a aprovação da Lei 13.415/17 até aquele momento, e informações mais detalhadas já podiam ser compreendidas de forma mais específica.

Assim, foi constatado em pesquisas realizadas em algumas fontes como, por exemplo, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a plataforma *Google Acadêmico*, os *sites* das instituições parceiras do Programa de Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (Profsocio), bem como os *sites* do ENESEB (Encontro Nacional para o Ensino da Sociologia na Educação Básica) e da Abecs (Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais), que, entre as dificuldades vivenciadas pelos professores no cenário inserido pela Reforma do Ensino Médio de 2017, destacava-se a falta de qualificação profissional para atuarem com o novo currículo, que se propunha interdisciplinar.

Bodart e Oliveira (2022), no artigo “*O Lugar do Ensino de Sociologia no Novo Currículo de Alagoas*”, evidenciam também que, diante das novas reconfigurações curriculares impostas pela Reforma do Ensino Médio, cresce não apenas a demanda por capacitação profissional, mas também a preocupação com a reduzida presença de professores da área. Isso ocorre porque a organização curricular tende a diluir a disciplina de Sociologia e o espaço de atuação dos licenciados em Ciências Sociais. A insuficiência de preparo docente se combina a

limitada oferta de profissionais especializados, produzindo um cenário em que a Sociologia aparece fragilizada tanto do ponto de vista curricular quanto da formação docente.

A Reforma cria condições que reduzem e ameaçam ou fragilizam a presença de professores especializados em Sociologia reduzindo o espaço da Sociologia e ameaçando sua carga horária (BODART; OLIVEIRA, 2022, p. 65). Isso significa menos necessidade de professores licenciados em Sociologia ou Ciências Sociais. Já que os componentes curriculares dos Itinerários formativos podem ser lecionados por professores licenciados em Geografia, Filosofia, História ou Sociologia (BODART; OLIVEIRA, 2022, p. 71) o que gera também disputas internas entre os docentes por carga horária necessária para a composição de sua jornada de trabalho.

Também, em publicações recentes, como o estudo “Desafios da Implementação do Novo Ensino Médio: O Que Dizem os Professores”, realizado por Silva, Pasqualli e Spessatto (2023), que teve como foco uma escola gaúcha, professores do 1º ano do Ensino Médio compartilharam suas experiências práticas com a implementação da Nova Reforma do Ensino Médio. Foi se possível identificar que entre os desafios vivenciados pelos docentes estavam também a falta de formação adequada, o que tem impactado diretamente na execução do novo currículo.

Alguns professores relataram não ter participado de nenhuma formação relevante, enquanto outros consideraram as formações recebidas como insuficientes para lidar com as demandas do novo cenário educacional. Diante desse cenário, os professores têm buscado soluções por conta própria, como a realização de formações específicas para seus conteúdos curriculares. Essa iniciativa demonstra o comprometimento dos educadores em enfrentar os desafios impostos pela implementação da reforma, mesmo diante das limitações estruturais e de suporte enfrentadas (SILVA; PASQUALLI; SPESSATTO, 2023).

Mesmo antes da implementação da Nova Reforma do Ensino Médio de 2017, já se observavam preocupações significativas quanto à formação dos professores de Sociologia no Brasil. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2022, que abrange 12 disciplinas do Ensino Médio, incluindo Sociologia, apenas 39,3% das turmas contavam com docentes com formação adequada para a disciplina (INEP, 2022), evidenciando um déficit estrutural na preparação docente. Ademais, as reformas do Ensino Médio, tanto a Lei 13.415/2017 quanto a mais recente Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024, reforçam a necessidade de uma atuação docente qualificada, sobretudo no que tange à interdisciplinaridade, elemento

central dos novos documentos curriculares. Contudo, essa proposta curricular enfrenta problemas conceituais, sendo frequentemente tratada de forma instrumental e evidenciando ambiguidade.

A Lei nº 13.415/2017 é fruto da Medida Provisória nº 746/2016, aprovada durante o governo de Michel Temer, e implementada sem ampla discussão com professores e estudantes. Essa legislação representa um marco de grande relevância no cenário educacional brasileiro, pois provocou intensos debates, críticas contundentes e diversas inquietações entre pesquisadores e profissionais da educação.

Desde sua proposição, a reforma foi alvo de questionamentos, especialmente quanto à forma como foi conduzida, uma vez que se utilizou uma medida provisória — instrumento que dispensa um debate mais amplo no Congresso Nacional. Se o Ensino Médio já enfrentava e continua enfrentando diversos desafios, isso é notório há muito tempo. No entanto, surge a questão: por que Temer optou por uma reforma tão rápida, utilizando uma medida provisória? A medida provisória é um instrumento normativo do poder executivo, e o presidente da República pode implementá-la, conferindo-lhe força de lei, o que pressiona o congresso a transformá-la em legislação em um prazo de 60 dias, prorrogável por igual período. Essa é uma das principais críticas direcionadas à recente reforma do Ensino Médio.

Entre as críticas mais recorrentes está o fato de a reforma se alinhar a políticas educacionais de caráter neoliberal, priorizando a empregabilidade e o desempenho técnico em detrimento de uma formação crítica, humanista e cidadã. Em resposta a essas críticas, o novo texto da Resolução CNE/CEB nº 2/2024 buscou corrigir parte dessas distorções, recompondo a formação geral básica e reforçando a importância de um currículo integrado e interdisciplinar.

Logo, esse estudo toma como eixo a interdisciplinaridade no ensino de Sociologia no contexto recente de reconfigurações curriculares do Ensino Médio, a partir da Lei 13.415/17, examinando como professores compreendem, planejam e realizam práticas interdisciplinares e em que condições essas práticas se tornam possíveis. O ponto de partida empírico da investigação é um conjunto de dados produzidos com docentes vinculados à GRE Mata Centro e a outras redes, por meio de um questionário preliminar de sondagem e de uma oficina formativa organizada em módulos, com atividades síncronas e assíncronas. Esses materiais permitiram identificar perfis, percepções e demandas formativas, bem como observar, em

situação de formação, modos de apropriação do conceito de interdisciplinaridade e seus desdobramentos para a prática pedagógica.

O problema de pesquisa decorre de um descompasso reiterado entre o imperativo de integrar saberes e as condições efetivas de trabalho docente: por um lado, os professores reconhecem a pertinência da interdisciplinaridade para a Sociologia e para o currículo; por outro, apontam incertezas conceituais e obstáculos institucionais que limitam sua implementação. A sondagem sinalizou redução de carga horária, escassez de materiais e desinteresse discente como dificuldades recorrentes, além de lacunas de formação continuada, com destaque para metodologias e para a própria temática da interdisciplinaridade. Tais achados compõem um diagnóstico de “desvalorização estrutural” da disciplina e de baixa familiaridade com os fundamentos da reforma e do lugar da Sociologia nos novos arranjos curriculares.

No plano conceitual, emergiu ainda a confusão entre interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, o que reforça a necessidade de explicitar critérios de distinção e de qualificar o “diálogo entre disciplinas” para além da mera justaposição temática. Essa constatação orientou o desenho da oficina (especialmente o Módulo 1) e ancorou a análise posterior, interessada em verificar se e como a experiência formativa deslocou compreensões e práticas.

Diante desse quadro, o objetivo geral do trabalho foi compreender de que modo os docentes de Sociologia significam e operacionalizam a interdisciplinaridade em seu cotidiano, sob as exigências do novo currículo, e quais condições favorecem ou constroem sua efetivação. Como objetivos específicos, propõe-se: (i) caracterizar o perfil e as condições de trabalho dos participantes; (ii) mapear concepções e experiências prévias de interdisciplinaridade; (iii) identificar demandas de formação continuada; (iv) conceber e realizar uma oficina formativa orientada por tais demandas; e (v) analisar os resultados da oficina, integrando-os à reflexão analítica sobre a aplicação escolar da interdisciplinaridade. A sondagem teve alcance ampliado (sete respostas), com questionário de 20 questões originalmente dirigido à GRE Mata Centro; seus resultados foram usados como insumo direto para o desenho da intervenção formativa.

A justificativa da pesquisa assenta-se, portanto, em dois níveis. No **nível pedagógico-curricular**, a concentração de dificuldades relatadas — inclusive a dispersão da Sociologia e sua menor centralidade percebida — torna urgente produzir evidências sobre condições e limites de propostas interdisciplinares viáveis no cotidiano escolar. No **nível formativo**, as próprias respostas docentes evidenciam o “vazio” deixado pelas mudanças recentes: há

demanda por formação continuada com foco em metodologias ativas e em fundamentos da interdisciplinaridade, condição para que a integração de saberes avance de iniciativas pontuais para rotinas planejadas.

Metodologicamente, o estudo combina: (a) **sondagem preliminar** por questionário (20 questões) para mapear percepções e necessidades; (b) **oficina formativa** estruturada em módulos, com encontros no ambiente virtual e tarefas assíncronas, concebida a partir dos dados da sondagem; e (c) **análise qualitativa** dos materiais produzidos na oficina (comentários, devolutivas e questionários de avaliação), com vistas a identificar deslocamentos conceituais e operacionais nas práticas dos participantes. Os instrumentos de avaliação da oficina foram interpretados como retornos predominantemente **avaliativos**, ainda que úteis para rastrear aprendizagens percebidas e sugerir ajustes formativos.

Os resultados antecipados pela sondagem ajudam a delimitar o escopo empírico da investigação. Parte expressiva dos participantes atua na rede estadual, e todos reportam alguma experiência com projetos interdisciplinares — majoritariamente no eixo das Humanidades —, o que sugere um terreno de práticas ainda concentradas em áreas afins e a exigir maior negociação metodológica com campos menos próximos. Esses padrões orientam perguntas analíticas sobre a “profundidade” das integrações relatadas e sobre o papel de formações continuadas para deslocar compreensões e rotinas.

Nesse sentido, uma formação interdisciplinar para professores de Sociologia pode, além de contribuir para a formação desses docentes, preencher o vazio formativo deixado pela Reforma, formando-os enquanto sujeitos interdisciplinares. Isso já é uma exigência presente no currículo do estado de Pernambuco, que requer que os professores trabalhem com os temas transversais e integradores (PERNAMBUCO, 2021, p. 31)

No ensino da Sociologia, é possível apontar pontos de convergência entre objetos de conhecimento da própria disciplina e os das demais disciplinas da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas presentes no currículo. Como será apresentado no referencial teórico deste trabalho, nenhuma disciplina pode trazer a totalidade da explicação dos fenômenos sociais de forma isolada (POMBO, 2010). A interdisciplinaridade exige esforço, abertura e diálogo entre disciplinas.

Uma abordagem interdisciplinar entre a Sociologia e as demais disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas pode contribuir para que os estudantes do Ensino Médio compreendam os fenômenos sociais de forma política, histórica, espacial e reflexiva, por meio do diálogo com os diferentes campos dessa área. Ademais, encoraja os professores e professoras

de Sociologia a desenvolverem projetos interdisciplinares em suas bases, tendo em vista que muitos se sentem desafiados, desencorajados e inseguros quando pretendem desenvolver práticas interdisciplinares nos seus cotidianos escolares. A pesquisa aqui apresentada revelou que alguns docentes de Sociologia veem a interdisciplinaridade como algo distante de suas realidades e do seu entendimento. Muitos pensam que a interdisciplinaridade seja um tipo de empreendimento pedagógico inalcançável. Além disso, acreditam que ela só acontece se for trabalhada de forma coletiva. Isso é uma percepção equivocada, pois mesmo sozinhos, e sem o apoio de seus colegas ou da instituição em que atuam, é possível desenvolver práticas interdisciplinares.

Partindo desses pressupostos, questiona-se: a realização de uma formação continuada voltada para professores de Sociologia poderia contribuir para suprir as lacunas formativas deixadas pela Reforma do Ensino Médio, especialmente no que diz respeito à formação específica desses docentes.

Logo:

De um lado, a formação integral dos sujeitos, um dos objetivos principais da visão de educação da LDB, requer o diálogo entre os diversos conhecimentos curriculares e a realidade dos estudantes, com a transversalidade e com a interdisciplinaridade. Uma formação dessa natureza permite o respeito pelas diversidades culturais, religiosas, étnicas, raciais, sexuais e de gênero. E não sendo apenas um princípio específico, mas também uma estratégia formativa para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos em suas multidimensionalidades (PERNAMBUCO, 2021, p. 19).

De outro lado, a complexidade da experiência humana da realidade revela a insuficiência de abordagens estritamente disciplinares. Isso já se mostrava na história das ciências, pelo surgimento das subáreas, que no intento de aprofundar a compreensão de certos temas ou práticas, entravam pelos domínios de outras disciplinas existentes (ex. história política, sociologia da educação, antropologia urbana; geografia social; filosofia da arte, etc.). Mas o amadurecimento da discussão epistêmica nas últimas décadas foi mostrando que isso era antes um indicativo da incompletude do conhecimento produzido por qualquer disciplina científica, donde a crescente pertinência dos temas da inter-, trans- e pós-disciplinaridade. O debate curricular oficial brasileiro não foi além da interdisciplinaridade, e mesmo assim, a apropriou de forma enviesada, relativizando prematuramente o conhecimento disciplinar e penalizando em particular a área das humanidades.

Portanto, este trabalho se propõe a promover, por meio de uma plataforma virtual, o *Google Sala de Aula*, uma formação sobre interdisciplinaridade voltada a docentes da área na

educação básica. A proposta foi idealizada como uma estratégia de integrar, por meio de uma abordagem interdisciplinar, a Sociologia com as demais disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, considerando que muitos professores e professoras de Sociologia, além de lecionarem essa disciplina, também lecionam outras disciplinas da área como a Geografia, a História e a Filosofia. Ainda nessa ótica, uma abordagem interdisciplinar enriquece o ensino da Sociologia, que compartilha preocupações com a Economia, a Ciência Política e outras áreas do conhecimento que, de forma alguma, lhe são estranhas (BAUMAN; MAY, 2010, introdução).

Logo, estratégias formativas interdisciplinares se tornam urgentes e evidentes para os docentes no contexto da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos Itinerários Formativos. Pois a interdisciplinaridade, enquanto abordagem prática e teórica, permite que entre as disciplinas haja uma construção do conhecimento por meio do diálogo entre os saberes, proporcionando, assim, trocas e aprendizagens.

Em 2024, foi elaborado um questionário preliminar (ver Apêndice C) e aplicado a professores e professoras, de Sociologia da GRE Mata Centro, com o intuito de conhecer suas experiências e vivências no contexto da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17). Os dados do questionário mostraram que a interdisciplinaridade poderia contribuir de forma significativa para o aprimoramento do conhecimento dos estudantes no desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e reflexivo. Também revelaram o interesse de alguns docentes em participar de uma oficina de formação continuada interdisciplinar.

Para o ensino de Sociologia, a compreensão profunda da interdisciplinaridade vai além de uma prática instrumental, contribuindo para o diálogo entre os saberes das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, uma exigência do novo currículo que redefine conhecimentos e saberes. Esse processo é fundamental na construção dos saberes escolares, pois valoriza cada campo do conhecimento, garantindo que o currículo preserve o olhar específico de cada área, ao mesmo tempo em que promove o diálogo entre todas as disciplinas da área e, inclusive, com outros campos do saber (PERNAMBUCO, 2021, p. 289). Dessa forma, forma-se uma base sólida para que os docentes de Sociologia operacionalizem a interdisciplinaridade de maneira crítica e reflexiva, potencializando a formação integral dos estudantes por meio do aprendizado deles em diferentes disciplinas.

1. A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA

A interdisciplinaridade faz parte dos princípios específicos que orientam a oferta do Ensino Médio (BRASIL, Art. 8, inciso I) e está presente também na sua organização e arquitetura curricular (BRASIL, 2024, p.16).

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 novembro de 2024 no seu art. 5º e inciso IX a define como:

[...]abordagem de organização dos processos de ensino e aprendizagem que promove a interação e articulação intencional entre epistemologias, métodos e conhecimentos de diferentes componentes curriculares, assegurando, por parte dos educandos, a compreensão transversal de temas, questões e fenômenos da natureza e da vida social, a partir dos repertórios próprios da ciência, da cultura, do mundo do trabalho e das tecnologias (BRASIL, 2024).

O parecer CNE/CEB Nº4 diz que deve ser observado e garantido o tratamento interdisciplinar mediante composição e articulação de competências e habilidades definidas na BNCC das diferentes áreas do conhecimento:

[...] dos temas relativos à cultura, às linguagens e à cidadania digital, ao pensamento computacional e aos processos de inovação econômica e sociocultural mediados pelas tecnologias da informação (BRASIL, 2024, p. 18).

Apesar desse documento mencionar a interdisciplinaridade com um princípio importante e norteador para a nova organização do Ensino Médio, não sabemos de onde e de qual estudioso, o conceito apresentado foi retirado. Acredita-se, assim, que, por esses documentos possuírem um caráter mais institucional do que teórico, eles refletem um consenso sobre diretrizes educacionais, e não uma teoria ou um conceito preciso a interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade no contexto escolar constitui uma forma de interdisciplinaridade didática e pedagógica, que só se torna efetiva quando estão claramente definidos o ponto de partida e os objetivos a serem alcançados. Nesse sentido, Fazenda (1998, p. 57) destaca que a interdisciplinaridade requer estudos e programas baseados em determinados parâmetros, envolvendo seus objetos de estudo e aprendizagem, suas relações de interdependência, convergência e complementaridade entre diferentes matérias escolares, a fim de que se possa construir um currículo ou estruturar uma proposta verdadeiramente interdisciplinar.

Pombo (2008) também sinaliza que a palavra “interdisciplinaridade” ganha presença nos currículos e, muitas vezes é evocada como método de ensino e organização escolar quando se pretende alcançar determinados objetivos. Porém, às vezes a palavra só está presente em um documento, mas não sabemos o que de fato ela significa e como a própria interdisciplinaridade será efetivada como prática pedagógica na sala de aula.

Mozena e Ostermann (2014) apontam, ainda nesse sentido, que a interdisciplinaridade ganha força, nos discursos educacionais e se torna uma abordagem muito discutida para a educação brasileira de nível médio, sendo vista como necessária para a consolidação dos projetos educacionais e das escolas. Para a sua materialização, o currículo precisa também contar com profissionais cada vez mais qualificados diante das novas exigências curriculares. Porém, diante dos desafios relacionados à formação profissional dos docentes, as reformas educacionais fazem da interdisciplinaridade uma espécie apenas de modismo, sem promover transformação real da prática pedagógica (PERIN; MALAVASI, 2019, p. 100).

Houve a recente atualização nas diretrizes curriculares para o Ensino Médio (DCEM), que foi impulsionada pela Lei nº 14.945/2024. Ela garantiu o aprofundamento das áreas do conhecimento dos Itinerários Formativos e reforçou a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e integrada dos conteúdos das áreas (BRASIL, 2024, p. 1). Ademais, os Itinerários Formativos de aprofundamento foram organizados de maneira a garantir o tratamento interdisciplinar e integrado dos conteúdos (BRASIL, 2024). Nesse contexto, a **Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024**, em seu artigo 21, § 2º, define-os como uma proposta pedagógica que assegura a interdisciplinaridade e a integração entre os conteúdos.

No entanto, a resolução menciona os Itinerários de forma geral, sem especificar quais conteúdos e Itinerários contribuem de fato para a formação interdisciplinar dos alunos do Ensino Médio. Embora a proposta pedagógica aborde a interdisciplinaridade, ele não esclarece como ela estaria presente nesses documentos. Somado a isso, existe outra questão que deve ser refletida: quais conteúdos, quais Itinerários Formativos se organizam de forma a garantir um tratamento interdisciplinar entre os diferentes saberes e as disciplinas? E quais disciplinas estariam presentes no currículo por competência?

Partindo desses pressupostos, a interdisciplinaridade presente no currículo do Ensino Médio surge como uma prática pedagógica que permeia currículo, mas sem conceituação ou

operacionalização, portanto, sem eficácia plena. Implicitamente, ela aparece nas competências da BNCC e nas habilidades do currículo estadual de Pernambuco. Por exemplo, o parecer CNE/CE nº4 diz que, na organização da sua prática pedagógica, com o objetivo de formar seus alunos, o professor deve contemplar as interfaces entre as áreas do conhecimento, adequando teoria e prática pedagógica, e levando em consideração a integração dos saberes, por meio de uma exposição dialogada, com atividades que promovam o protagonismo dos alunos por meio de uma abordagem interdisciplinar (BRASIL, 2024, p. 20).

Esse princípio também norteia a formação dos estudantes do Ensino Médio, ao afirmar que a interdisciplinaridade deve estar no planejamento das atividades pedagógicas, levando em consideração o contexto do lugar que os alunos estão inseridos, contexto esse que é, muitas vezes, impossível de ser plenamente conhecido, devido à forma como o conhecimento foi isolado em partes que não dialogam entre si (BRASIL, 2024, p.19).

Segundo o Parecer CNE/CEB nº4, os Itinerários Formativos trazem a flexibilidade do currículo, de modo a permitir aos alunos do Ensino Médio a possibilidade deles escolherem quais Itinerários irão cursar. E ainda, levando em consideração suas trajetórias, seus projetos, e as especificidades socioeconômicas e culturais em seus territórios por meio de atividades educativas (BRASIL, 2024, p. 19).

Contudo, os Itinerários Formativos ofertados pelas escolas não contemplam os interesses de todos os alunos e alunas do Ensino Médio, gerando desigualdades de acesso a conhecimentos importantes para os discentes. Estudantes que sempre estudaram em uma escola próxima de sua residência passam a ter que se deslocar para bairros distantes a fim de cursarem os Itinerários de seu interesse, o que gera desigualdade de acesso à educação.

Os documentos normativos raramente fazem menção às disciplinas, mas, sim aos componentes curriculares. Porém, ao mencionarem implicitamente a interdisciplinaridade como sendo uma abordagem de organização que envolve a articulação de diferentes epistemologias, métodos e conhecimentos de diferentes componentes curriculares, se faz necessário compreender o que significam “componentes curriculares” no documento normativos.

Nesse sentido, os componentes curriculares são todas propostas didáticas presentes no currículo. Tomando como exemplo específico a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: “as competências e habilidades[...] devem ser desenvolvidas por meio da organização do

currículo em 4 (quatro) áreas de conhecimento[...] IV - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, integrada pelos componentes curriculares obrigatórios de Filosofia, Geografia, História e Sociologia” (BRASIL, 2024, Art. 17, inciso IV). Não há menção às disciplinas nesse contexto. Nesse exemplo, ainda, a Geografia, a História, a Filosofia e a Sociologia não são mencionadas como disciplinas, mas como componentes curriculares.

Mais uma vez, a interdisciplinaridade exige planejamento e estratégia (SOUZA; SALGADO; CHAMON; FAZENDA, 2022, p. 14). Assim, não se pode pensar em interdisciplinaridade no currículo sem considerar a participação de sujeitos. Entretanto, o documento curricular, de modo geral, negligencia essa dimensão, pois não descreve a participação dos sujeitos. Em vez de enfatizar a participação ativa de alunos, professores e equipe pedagógica e demais envolvidos, a resolução curricular prioriza a abordagem dos chamados Projetos Integradores, que garantem, a partir das escolas e dos docentes, o planejamento interdisciplinar das unidades temáticas, das sequências didáticas e dos processos de sistematização e avaliação das aprendizagens, articulando os componentes curriculares das áreas do conhecimento (BRASIL, 2024, Art. 5, inciso X).

Os Projetos Integradores mencionados no CNE/CEB nº 4/2024, ao tratar dos Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFA), descrevem a realização desses itinerários **por meio de projetos interdisciplinares e integrados, com ênfase nos componentes curriculares que compõem as áreas do conhecimento eleitas** (BRASIL, 2024, p. 27).

A falta de estrutura física das escolas pode colocar em risco a realização desses projetos interdisciplinares, tendo em vista a precariedade física que muitas escolas se encontram.

O desafio da interdisciplinaridade em sala de aula é colocá-la em prática, superando o discurso vago presente nos textos legais e concretizando um planejamento efetivamente interdisciplinar. No entanto, a ausência de profissionais com formação nessa abordagem resulta frequentemente em projetos que se dizem interdisciplinares, mas que, na prática, funcionam de forma multidisciplinar. Isso ocorre porque, na multidisciplinaridade – mais comum no ambiente escolar –, os temas podem ser compartilhados entre várias disciplinas, mas são trabalhados de maneira isolada, sem estabelecer conexões significativas entre elas (MOZENA; OSTERMANN, 2021, p. 187).

Também, não podemos falar de interdisciplinaridade no currículo sem menção às disciplinas. A interdisciplinaridade em seu sentido amplo envolve no mínimo a interação de

duas disciplinas (GERMAIN 1991 apud FAZENDA 1998). Assim, quais disciplinas estarão presentes em um projeto interdisciplinar? Que metodologias serão ou podem ser usadas nas disciplinas?

Onde estão as disciplinas no Parecer CNE/CEB nº 4/2024 e na Resolução CNE/CEB nº 2? A palavra “disciplina” é inexistente na Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024. Mesmo com a reconfiguração do Novo Ensino Médio, que aumentou a carga horária das disciplinas da Formação Geral Básica, como a Sociologia, que voltou a ter uma aula em cada série do Ensino Médio em Pernambuco, a palavra “disciplina” continua ausente.

A visão da interdisciplinaridade como um meio de superar a fragmentação do conhecimento em disciplinas, conteúdos e ciências é amplamente difundida e presente no debate educacional. Essa perspectiva está expressa também no Parecer CNE/CEB nº 4/2024, que destaca a interdisciplinaridade, juntamente com a contextualização e a flexibilidade curricular, como um princípio fundamental para mitigar os efeitos negativos da fragmentação do conhecimento (BRASIL, 2024, p. 19). Nesse contexto, a divisão do conhecimento em diferentes áreas científicas gerou uma necessidade urgente – talvez até “desesperada” – de minimizar seus impactos por meio de uma abordagem interdisciplinar que proporcione uma experiência formativa integradora.

Isso é justificado quando a interdisciplinaridade é apresentada como um princípio fundamental no Parecer CNE/CEB, funcionando como uma crítica ao conhecimento fragmentado, e quando o próprio documento faz uma dura crítica ao positivismo, responsável pela especialização excessiva da ciência, tendo em vista que esta foi dividida em blocos disciplinares que seguem uma sequência rigidamente estabelecida (BRASIL, 2024, p. 20). Nesse contexto, a interdisciplinaridade surge no Parecer CNE/CEB nº 4 como uma abordagem que permite a articulação entre os diversos campos do conhecimento. Ainda nesse sentido, a interdisciplinaridade se consagra como uma visão integrada e multidimensional das práticas sociais, culturais, políticas e produtivas (BRASIL, 2024, p. 20).

A crítica a essa fragmentação do saber, muitas vezes dividido em especialidades isoladas, também é apontada por Fazenda (2002, p. 126). Segundo a autora, a interdisciplinaridade envolve uma postura atitudinal, pois, dado o nível de especialização e a separação entre as áreas do conhecimento, nenhuma ciência pode existir de maneira isolada sem dialogar com as demais. Para Fazenda (2002), considerar a ciência como algo isolado representa uma forma de “egoísmo epistemológico”.

Até o presente momento, o Ensino Médio em Pernambuco continua adotando a última versão da BNCC (Base Nacional Curricular Comum), de 2018, mesmo após a promulgação da nova Reforma do Ensino Médio, implantada pela Lei nº 14.945/2024, que estabeleceu a Política Nacional de Ensino Médio. Essa nova legislação, implementada em 2025, alterou a Lei nº 9.394/1996 (LDB) e revogou parcialmente a Lei nº 13.415/2017. Diante disso, foi realizada uma pesquisa com base na versão vigente da BNCC, a fim de investigar de que forma a interdisciplinaridade aparece nesse documento normativo, tendo em vista que a BNCC organiza a estrutura do Ensino Médio, estabelecendo competências e habilidades para o planejamento dos currículos estaduais.

Na BNCC, o conceito de interdisciplinaridade não está explicitamente presente. A própria palavra interdisciplinaridade é inexistente não aparecendo em todo o documento incluindo a parte que se refere ao Ensino Médio, que começa a partir da página 461 onde foi feita essa investigação. Mas algumas informações podem ser retiradas desse documento fazendo-se acreditar que possivelmente mesmo não estando de forma explícita, há uma proposta de currículo interdisciplinar nesse documento.

Apesar de o foco da BNCC para o Ensino Médio estar centrado nas competências gerais da Educação Básica, juntamente com as competências específicas das áreas do conhecimento, mesmo sem apresentar o termo interdisciplinaridade de forma explícita, o documento normativo propõe um currículo que se aproxima de uma perspectiva interdisciplinar. Isso se evidencia ao não excluir as disciplinas tradicionais, mas ao propor seu fortalecimento e sua articulação de forma contextualizada com outros saberes, por meio de um trabalho coletivo e cooperativo entre os professores. Vejamos:

[...] a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 7, § 2º apud BRASIL, 2018, p. 479).

BNCC diz ainda que:

Para que a organização curricular a ser adotada – áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. – responda aos diferentes contextos e condições dos sistemas, das redes e das escolas de todo o País, é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório. Independentemente da opção feita, é preciso destacar a necessidade de “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das

relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 apud BRASIL, 2018).

Logo, mesmo não estando presente na BNCC, a interdisciplinaridade pode estar presente, mesmo de forma implícita, como um princípio presente que articula saberes por meio de uma prática colaborativa.

Desde 1996, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), Lei 9.394/1996, estabelece diretrizes essenciais para a promoção da educação em todos os níveis, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior. Além disso, a LDB apresenta uma série de princípios que orientam e fortalecem o ensino, contribuindo para a construção de uma educação de qualidade e inclusiva no país.

Também, assim como a BNCC, a LDB não menciona de forma explícita a interdisciplinaridade. Há, nessa legislação, a articulação entre saberes, possibilitando uma abordagem integrada entre diferentes perspectivas de conhecimento. Ainda que o texto não detalhe como essa articulação pode ocorrer, percebe-se que o foco está na multiplicidade de conhecimentos que se inter-relacionam, indo além da fragmentação.

Logo, para a LDB, “saberes”, podem ir além do conhecimento específico das disciplinas, abrangendo diferentes tipos de conhecimento, como, por exemplo, os saberes do trabalho (BRASIL, 1996, art. 42-B). Essa articulação entre os diversos saberes acontece também fora do ambiente escolar, pois a LDB reconhece formalmente que a aprendizagem pode se dar em contextos extraescolares (BRASIL, art. 35-B, §4º). Assim, amplia-se a visão de que o conhecimento não se limita à sala de aula, nem às disciplinas formais.

Analisando a interdisciplinaridade no documento curricular do estado de Pernambuco, mas já deixando claro que até o momento desta pesquisa, esse documento não possui uma versão atualizada, constando com última versão de 2021.

Esse documento apresenta uma proposta baseada em uma perspectiva interdisciplinar na formação dos professores, pois estes deverão aprender a lidar com as novas exigências curriculares que lhes são apresentadas. Nessa perspectiva, o professor não deve se limitar apenas à especialização disciplinar. Pois:

A integração curricular tem sido recorrente nos atuais discursos que orientam as políticas e as práticas curriculares da Educação Básica do Brasil. Essa tônica é apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/ CEB nº.7/2010) quando enfatiza que o trabalho do professor, que tem como um dos desafios a transposição didática, deve ser pautado na perspectiva de

integrar as diferentes áreas do conhecimento, articulando-as com os saberes e experiências dos estudantes. O propósito dessa abordagem é superar a compartimentação disciplinar que predominou, por muito tempo, como característica do trabalho pedagógico (PERNAMBUCO, 2021, p. 28).

Nessa mesma perspectiva, a interdisciplinaridade passa a ser uma exigência para os chamados temas transversais e integradores que se relacionam por meio de diferentes componentes curriculares. Sendo eles abordagens integrativas presentes em diferentes componentes curriculares que garantem uma abordagem interdisciplinar, transversal e integradora entre saberes (PERNAMBUCO, 2021, p. 31).

Os chamados temas transversais e integradores mencionados no documento curricular de Pernambuco são:

[...]temas sociais e saberes que envolvem várias dimensões, como: política, social, histórica, cultural, ética e econômica. Tais dimensões são necessárias à formação integral dos estudantes e afetam a vida humana em escala local, regional e global, trazendo temáticas que devem integrar o cotidiano da escola (PERNAMBUCO, 2021, p. 31).

Além destes, há temas que são exigências de outras legislações, tais como Educação em Direitos Humanos-EDH; as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Direitos da Criança e do adolescente; Processo de Envelhecimento; o Respeito e a valorização do Idoso; a Educação Ambiental; a Educação para o Consumo; a Educação Financeira e Fiscal; a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena; a Relação de Gênero; a Educação Alimentar e Nutricional; a Saúde; e a Vida Familiar e Social. Todos esses são justificados no currículo estadual de Pernambuco através de exigências legais.

A relação que podemos estabelecer entre interdisciplinaridade e esses temas transversais e integradores é que a presença deles no documento curricular de Pernambuco torna necessária a qualificação dos profissionais para que possam se adequar a essas novas exigências curriculares, que, de certa forma, impactam a formação dos professores. Nesse sentido, a formação do professor de forma interdisciplinar passa a ser também uma exigência feita pelo currículo, tendo em vista que, para lidar com as novas mudanças curriculares e com a incorporação dos chamados temas transversais integradores, é preciso que ele possa responder a essas exigências.

A interdisciplinaridade no documento curricular do Estado de Pernambuco surge na perspectiva de aprofundamento, a partir dos Itinerários Formativos, e é reforçada pelo diálogo

entre as áreas do conhecimento. Destaca-se, nesse documento, que a interdisciplinaridade também pode se manifestar entre as chamadas trilhas, classificadas como específicas ou integradas (PERNAMBUCO, 2021, p. 63). Nas trilhas integradas observa-se um equilíbrio maior na distribuição das unidades curriculares de diferentes áreas, enquanto nas trilhas específicas predominam os componentes curriculares da área que originou a trilha, em detrimento das demais.

Vejamos:

A perspectiva de aprofundamento, a partir de Itinerários Formativos, reforça a proposta da interdisciplinaridade, mas também o diálogo entre áreas, pois em todas as trilhas, específicas ou integradas, sempre se encontram unidades curriculares de mais de uma área de conhecimento. O que difere uma trilha específica de uma integrada, na verdade, é que nestas últimas há maior equilíbrio entre a quantidade de unidades curriculares de diferentes áreas, enquanto nas específicas, os componentes de uma área, a que deu origem à trilha, prevalecem em detrimento de outros (PERNAMBUCO, 2021, p. 63).

Logo, a interdisciplinaridade é reforçada dentro da perspectiva de aprofundamento por meio da articulação entre áreas do conhecimento, sendo as trilhas integradas as que possuem maior quantidade de unidades curriculares, o que leva a crer que essas unidades se articulam de forma interdisciplinar.

Ademais, mesmo que a interdisciplinaridade apareça de forma explícita, tanto nesse documento normativo quanto em outros mencionados, eles não descrevem detalhadamente como a interdisciplinaridade pode existir na prática, unindo teoria e prática. Como a interdisciplinaridade acontece de fato? Às vezes, ela parece estar nesses documentos como uma espécie de modismo ou uma justificativa para a formulação desses textos, sem sabermos de fato como ela pode acontecer na prática — “só estando ali por estar”. Mas de fato como ela acontece na prática? Como os saberes se articulam na prática?

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A interdisciplinaridade, enquanto prática pedagógica, não se limita ao mero envolvimento de diferentes disciplinas em torno de um mesmo tema ou problema. Essa concepção restrita corresponde, na verdade, à ideia de multidisciplinaridade, em que saberes distintos coexistem lado a lado sem necessariamente se interpenetrarem ou dialogarem em profundidade. O que confere especificidade à interdisciplinaridade é o fato de que determinados objetos de estudo, por sua complexidade constitutiva, exigem uma abordagem que articule, de forma integrada e indissociável, diferentes perspectivas epistêmicas – ou seja, diferentes métodos, conceitos e linguagens oriundos de distintos campos disciplinares –, de modo que nenhuma disciplina isoladamente seja capaz de compreendê-los de maneira plena e suficiente.

Para Fazenda (1999, p. 19, apud PÁTARO; BOVO, 2012, p. 51), a busca por um projeto de interdisciplinaridade parte do interesse social emergente nos movimentos dos anos de 1960, que objetivava promover um sistema educacional mais orgânico que dialogasse com as práticas sociais emergentes e não com modelos estáticos distantes da realidade. Neste sentido, a interdisciplinaridade emerge como uma resposta à este modelo, em outras palavras, como uma:

(...) oposição à alienação da Academia às questões da cotidianidade, às organizações curriculares que evidenciam a excessiva especialização e a toda e qualquer proposta de conhecimento que incitava o olhar do aluno em uma única, restrita e limitada direção. (FAZENDA, 1999, p. 19)

Nesse sentido, a interdisciplinaridade não se caracteriza apenas pela justaposição de saberes, mas pela construção de um espaço de intersecção em que os limites disciplinares são tensionados, problematizados e, em alguns casos, transgredidos, a fim de que o conhecimento produzido seja não apenas somatório, mas efetivamente novo. É essa qualidade do entrecruzamento crítico, e não apenas a colaboração formal entre disciplinas, que a distingue da pluridisciplinaridade e da transdisciplinaridade. Além disso, a prática interdisciplinar não se reduz à reunião de professores de diferentes áreas para solucionar um problema escolar; ela pode ocorrer dentro da própria estrutura de uma única disciplina, como a Sociologia, desde que o olhar sociológico se abra a categorias, abordagens ou metodologias originadas em outras tradições do conhecimento, reconfigurando seu modo de pensar e de analisar o objeto. Logo:

Desde sua origem, portanto, podemos perceber que o movimento de interdisciplinaridade é marcado por um tom de contestação à superespecialização da ciência. Além disso, opõe-se à visão unidimensional de

conhecimento e denuncia a desarticulação entre os saberes ditos “acadêmicos” e as problemáticas cotidianas vividas por alunos e alunas. Presente na reivindicação estudantil da década de 1960 reside também a ideia de que as áreas do conhecimento humano, quando isoladas e restritas a uma única direção, podem não encontrar respostas suficientes à complexidade de certos problemas contemporâneos.

Assim sendo, Pátaro e Bovo (2012) situam a interdisciplinaridade em um horizonte histórico e político marcado por contestação e ruptura. Desde sua origem, o movimento interdisciplinar aparece como resposta crítica à lógica da superespecialização científica, característica da modernidade, que embora tenha possibilitado avanços técnicos e teóricos inegáveis, também produziu efeitos de fragmentação e isolamento do saber. Tal crítica, como enfatizam os autores, não é apenas epistêmica, mas também social e cultural, pois denuncia tanto a visão unidimensional de conhecimento quanto a desconexão entre a ciência acadêmica e os problemas concretos vividos cotidianamente pelos sujeitos.

Essa perspectiva recupera o contexto das reivindicações estudantis da década de 1960, que foram fundamentais para tensionar as estruturas tradicionais da universidade e do currículo. Nesse período, estudantes questionaram o caráter excessivamente enciclopédico e disciplinar dos cursos, reivindicando uma formação mais próxima da realidade e capaz de dialogar com os desafios emergentes da sociedade. A interdisciplinaridade, nesse sentido, não surge apenas como um conceito teórico, mas como um movimento contestatório, um ato político que buscava subverter a lógica estabelecida da produção do conhecimento.

Nessa mesma direção crítica, Bourdieu percebe a escola não como um espaço neutro e nem tampouco meritocrático, mas como uma instituição que reproduz as desigualdades sociais presentes em uma determinada sociedade ao valorizar capitais culturais e simbólicos das classes dominantes (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2011). Assim, as práticas pedagógicas e curriculares não são desinteressadas; elas refletem relações de poder que se reproduzem nos currículos quando são organizados estrategicamente pelos grupos dominantes. A interdisciplinaridade, nesse sentido, pode ser concebida como uma tentativa de romper essa lógica reprodutiva de dominação, tendo em vista que cria novas formas de pensar e ensinar mais democráticas e inclusiva, possibilitando a integração entre diferentes saberes.

Para Freitas (2018), a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17) reproduz um tipo de gerenciamento ao qual a educação vem sendo submetida nos últimos anos. Trata-se do que ele denomina Reforma Empresarial na Educação. Esse tipo de reforma promove a precarização do ensino público e do magistério ao conceber a escola como uma empresa, na qual os resultados são mais importantes do que a qualidade do ensino. Os resultados, nesse caso, são aferidos por

testes específicos que têm por foco a avaliação de determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras.

Segundo Freitas (2018):

Pensando a escola como uma “empresa”, as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos. Tal como na “empresa”, os processos educativos têm que ser “padronizados” e submetidos a “controle” (FREITAS, 2018, p. 28).

Esses testes padronizados reproduzem o velho discurso da meritocracia, que atribui aos indivíduos seus fracassos e sucessos sem considerar o capital social, econômico e cultural acumulado ao longo de sua socialização (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2011). A lógica subjacente é que, definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar; os testes verificarão se ela ensinou ou não; e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou (FREITAS, 2018, p. 78).

Ball (2005) afirma que:

[...] as reformas educacionais com viés neoliberais atingem profundamente a prática do ensino e a alma do professor – a “vida na sala de aula” e o mundo da imaginação do professor (Egan, 1994) – aspectos específicos e díspares da conduta são reformulados e se muda o local de controle da seleção de pedagogias e currículos. A prática da sala de aula cada vez mais é “remodelada” para responder às novas demandas externas. Os professores são “pensados” e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são “pensados” como técnicos em pedagogia (BALL, 2005, p. 548).

Nesse sentido, tais mudanças envolvem a redefinição dos papéis dos professores, que passam a ser vistos cada vez mais como técnicos em pedagogia. Além disso, a citação destaca como as reformas alteram o controle sobre a seleção de abordagens pedagógicas e currículos, indicando uma mudança na autonomia docente em relação ao conteúdo e aos métodos de ensino. Isso nos leva a refletir sobre como essas transformações impactam a qualidade da educação, a experiência de aprendizagem dos alunos e o bem-estar e satisfação dos professores em seu trabalho.

Ao apontar que o isolamento das áreas “pode não encontrar respostas suficientes à complexidade de certos problemas contemporâneos”, Pátaro e Bovo ecoam uma crítica que será aprofundada posteriormente por pensadores como Edgar Morin (2000), para quem a fragmentação disciplinar gera uma incapacidade estrutural de compreender o real em sua complexidade. A denúncia contra a unidimensionalidade do conhecimento também dialoga com a posição de Japiassú (1976), que já advertia sobre os riscos de uma ciência ensimesmada,

voltada para si mesma, desconectada dos contextos sociais e incapaz de oferecer soluções significativas para os problemas coletivos.

A citação ilumina dois aspectos centrais da interdisciplinaridade: de um lado, sua dimensão epistêmica, que desafia os limites da especialização e da unilateralidade do saber; de outro, sua dimensão sociopolítica, que nasce da pressão por uma universidade comprometida com a vida concreta e com a transformação social. A interdisciplinaridade, portanto, não deve ser entendida apenas como técnica de integração entre disciplinas, mas como prática crítica e transformadora que se opõe à fragmentação do conhecimento e reivindica a reintegração entre ciência e sociedade.

Portanto, a interdisciplinaridade demanda mais do que integração didática: ela supõe uma reconstrução epistêmica, na qual as fronteiras entre os saberes são atravessadas por um exercício consciente de diálogo, complementaridade e reformulação mútua. Somente assim é possível desenvolver projetos realmente interdisciplinares – seja em sala de aula, seja em comunidades escolares mais amplas – que não apenas enfrentem a complexidade dos fenômenos contemporâneos, mas também desafiem a fragmentação histórica do conhecimento e das práticas educativas.

Carregada de uma polissemia de termos que a define desde diferentes aspectos e em diferentes décadas, pode-se encontrar um conceito talvez único e um consenso entre diferentes estudiosos do tema. A Interdisciplinaridade pode ser compreendida como uma interação entre diferentes disciplinas de forma coordenada e prolongada afim de resolver um determinado problema complexo que não pode ser resolvido pela via “monodisciplinar” (SOMMERMAN, 2015, apud FÁVERO; TONIETO; CONSALTÉR, 2018).

Krauss et al. (2023, p. 22), apontam que:

Pode-se dizer, que nem todas as escolas têm a prática do trabalho interdisciplinar, algo que pode atrapalhar o processo de ensino em Sociologia, pois a interdisciplinaridade, vem surgindo como forma de entendimento das relações sociais, como um todo, por meio, da sinergia entre todas as disciplinas que compõem o currículo escolar do ensino médio.

A citação de Krauss et al. (2023, p. 22) destaca um ponto crucial para compreender os desafios do ensino de Sociologia: a ausência da interdisciplinaridade em muitas escolas compromete a potencialidade da disciplina em promover uma leitura abrangente das relações sociais. Ao apontar que o trabalho interdisciplinar “vem surgindo como forma de entendimento das relações sociais como um todo”, os autores ressaltam que a Sociologia, por sua própria natureza, exige articulação com outros campos do saber, já que seu objeto é constituído por múltiplas dimensões — políticas, econômicas, culturais, históricas e subjetivas.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade não aparece aqui apenas como estratégia pedagógica, mas como necessidade epistemológica da Sociologia, que dificilmente pode ser ensinada de modo isolado sem reduzir a complexidade das relações sociais que pretende analisar. A referência à “sinergia entre todas as disciplinas” reforça a ideia de que a escola precisa superar a lógica fragmentada do currículo, possibilitando conexões entre saberes que, articulados, ampliam a capacidade crítica do estudante.

O trecho também revela uma tensão importante: a distância entre o discurso educacional, que valoriza a interdisciplinaridade como princípio, e a prática escolar, em que muitas vezes ainda prevalece a compartimentalização do ensino. Essa lacuna demonstra que, embora reconhecida em documentos oficiais e em debates acadêmicos, a interdisciplinaridade enfrenta barreiras institucionais, culturais e formativas para sua efetiva implementação nas escolas.

Assim, a contribuição está em mostrar que o ensino de Sociologia não pode prescindir da interdisciplinaridade, sob pena de se tornar limitado e pouco significativo. Ao mesmo tempo, denuncia que a ausência dessa prática nas escolas representa não apenas um obstáculo metodológico, mas uma perda formativa mais ampla, já que impede os estudantes de compreenderem as relações sociais em sua totalidade e de construir um olhar crítico sobre a realidade.

O conceito de interdisciplinaridade, embora amplamente difundido, apresenta-se como uma noção carregada de polissemia, tendo sido mobilizado ao longo das décadas em diferentes contextos, com múltiplos sentidos atribuídos por distintas correntes teóricas e experiências práticas. É justamente essa pluralidade de significados que exige um esforço de sistematização e distinção crítica entre suas diversas concepções. Entre elas, uma das definições mais recorrentes, e que será adotada como referência neste trabalho, entende a interdisciplinaridade como um processo de interação coordenada, contínua e profunda entre disciplinas distintas, orientado pela necessidade de abordar objetos de estudo ou problemas cuja complexidade transcende as fronteiras epistêmicas de uma única disciplina. Nessa concepção, não se trata apenas de somar saberes ou agregar métodos, mas de articular conhecimentos de forma integrada, de modo que essa articulação produza uma compreensão qualitativamente mais abrangente e inovadora do objeto investigado (SOMMERMAN, 2015, apud FÁVERO; TONIETO; CONSALTÉR, 2018).

Entretanto, é necessário reconhecer que essa não é a única forma de conceber a interdisciplinaridade. Algumas abordagens, por exemplo, enfatizam uma dimensão mais operacional e pragmática, pautando-se na ideia de que a junção de saberes distintos tem como

finalidade principal a resolução de problemas concretos, especialmente no campo da educação ou da gestão de políticas públicas. Essa perspectiva, embora válida em contextos aplicados, tende a reduzir a interdisciplinaridade a uma função instrumental, sem considerar os deslocamentos epistêmicos que o diálogo entre disciplinas pode provocar. Por outro lado, há concepções mais densas, de caráter epistemológico, que compreendem a interdisciplinaridade como uma exigência imposta pela própria natureza da realidade, cuja complexidade escapa a qualquer tentativa de apreensão totalizante por uma disciplina isolada. Nessa abordagem, não é apenas o problema que requer múltiplos olhares, mas o próprio objeto de conhecimento que se apresenta como multifacetado, instável e interdependente (SOMMERMAN, 2015, *apud* FÁVERO; TONIETO; CONSALTÉR, 2018).

Ainda existem debates que tencionam a distinção entre interdisciplinaridade e outras categorias vizinhas, como multidisciplinaridade, transdisciplinaridade e pluridisciplinaridade, apontando para o risco de confusão entre práticas superficiais de justaposição e verdadeiros processos de intercâmbio teórico-metodológico. É a partir desse terreno de disputas conceituais que se torna possível compreender a especificidade do conceito aqui adotado: a interdisciplinaridade como um esforço deliberado de articulação entre diferentes disciplinas, fundamentado na insuficiência de qualquer saber isolado para compreender, de forma crítica e abrangente, os fenômenos complexos da realidade social e educacional. Tal concepção não apenas reconhece os limites de cada disciplina, mas valoriza a incompletude como condição para a produção de um conhecimento mais dialógico, ético e responsivo às múltiplas dimensões do real.

Wodak e Chilton (2005) identificaram três modelos de interdisciplinaridade que se desenvolveram historicamente: o centralista, o pluralista e o integracionista. Esses modelos representam diferentes abordagens para a prática interdisciplinar.

O modelo centralista:

[...] é, essencialmente, um modelo que descreve a relação entre diferentes disciplinas autônomas. Embora se encontre entre outras disciplinas, cada uma delas se considera o centro do universo do conhecimento e, a partir desse ponto central, estabelece suas relações com as demais. O núcleo de cada disciplina é constituído por suas teorias, métodos e temas principais. As relações com outras disciplinas geralmente dizem respeito a temas sobrepostos e, ocasionalmente, a métodos que podem fortalecer a reivindicação de rigor científico de uma disciplina específica das humanidades, como no caso da psicologia da percepção ou da neurologia na linguística (WODAK; CHILTON, 2005, p. 3-4).

Nesse modelo, há um forte incentivo para estabelecer conexões entre as disciplinas, baseando-se em temas comuns. Um exemplo disso ocorre nas Ciências Humanas, onde uma disciplina pode adotar métodos ou teorias de outras áreas, como psicologia ou neurologia, para

abordar problemas específicos de um determinado campo científico (no exemplo dado, a linguística). No entanto, essa colaboração mantém o foco na perspectiva de cada disciplina. Enfim, o modelo centralista é um modelo onde cada disciplina estuda o mesmo tema, mas usando seus próprios métodos e teorias. As disciplinas não se juntam de verdade com outras áreas. Elas só pegam emprestado o que for conveniente para elas de outras áreas. Isto corresponde claramente ao que tem sido chamado de *multidisciplinaridade* sob a hegemonia de uma disciplina central. Por exemplo, a sociologia recorrendo a outras disciplinas, mas mantendo-se o ponto de referência de todo o procedimento.

Para Wodak e Chilton (2005), a fraqueza desse modelo reside em sua metodologia, que, embora represente uma de suas forças, também apresenta limitações. Isso ocorre porque questões importantes podem ser negligenciadas quando não se encaixam nas metodologias específicas das disciplinas envolvidas.

Na evolução da interdisciplinaridade, surgiu o modelo *pluralista*, que se diferencia do modelo centralista ao promover a igualdade entre as disciplinas na resolução de problemas. Nesse modelo, cada disciplina contribui de forma colaborativa, estabelecendo uma parceria em que todas têm a mesma importância na busca de soluções, sem que uma única disciplina ocupe uma posição central. A abordagem interdisciplinar pluralista foca nos próprios problemas, e não em uma disciplina específica, como ocorre no modelo centralista. Neste sentido, os autores apontam que:

Enquanto estruturas teóricas e metodologias especializadas estão no cerne das identidades e valores epistemológicos dos modelos centralistas, nos modelos pluralistas as questões e os problemas são centrais, e é reconhecido que estes podem pertencer legitimamente a uma série de disciplinas diferentes. O modelo pluralista busca reunir tais disciplinas, como parceiros iguais, em vez de incorporar elementos de outras disciplinas em uma disciplina “centralista”. No entanto, as próprias disciplinas permanecem autônomas e autossuficientes na maneira como operam, e suas identidades e valores não são fundamentalmente afetados (WODAK; CHILTON, 2005, p. 6-7).

Esta perspectiva, embora já envolva uma prática colaborativa, na qual cada disciplina participa do procedimento, não necessariamente produz interdisciplinaridade num sentido epistêmico de “troca” e “complementação” mútuas. Pode se tratar de *multidisciplinaridade*, caso seja praticada como “diálogo” entre as perspectivas oferecidas por cada disciplina, sem afetá-las e sem revelar sua incompletude. Para podermos considerar o modelo pluralista como *interdisciplinar* deve haver uma explícita problematização da suficiência de cada disciplina para dar conta do objeto e da complexidade deste último (ou seja, da própria realidade).

O modelo integracionista, conforme apresentado por Wodak e Chilton (2005) aproxima-se do modelo pluralista ao deslocar o foco da metodologia para os próprios problemas como

núcleo da prática interdisciplinar. Contudo, o integracionismo avança ao propor uma superação mais radical das fronteiras disciplinares, sustentando que determinados problemas — por sua densidade, transversalidade e múltiplas dimensões — **não podem ser abordados de forma satisfatória por nenhuma disciplina isoladamente**, exigindo, assim, uma prática científica que ultrapasse a mera colaboração entre áreas. Nesse modelo, o ponto de partida não é a autonomia disciplinar, mas a interdependência entre saberes, o que conduz à formação de equipes de pesquisa compostas por especialistas de diferentes campos que trabalham juntos, de forma integrada e contínua, em torno de um objeto comum.

O diferencial do modelo integracionista está justamente na ênfase nos **princípios integrativos** que orientam essa articulação entre saberes. Esses princípios, ainda que não apresentados como um elenco fechado por Wodak e Chilton (2005) podem ser inferidos a partir da descrição que os autores fazem do processo interdisciplinar nesse modelo. Em primeiro lugar, destaca-se o princípio da **descentralização epistêmica**, segundo o qual nenhuma disciplina assume uma posição hegemônica no tratamento do objeto — todas são convocadas a se revisarem criticamente diante da complexidade que as ultrapassa. Em segundo lugar, evidencia-se o princípio da **transversalidade teórico-metodológica**, que busca a constituição de um vocabulário comum, oriundo da negociação entre linguagens e categorias distintas, de modo a permitir uma mediação efetiva entre perspectivas. E, por fim, o princípio da **funcionalidade colaborativa**, segundo o qual as contribuições de cada disciplina não se sobrepõem, mas se organizam a partir das necessidades analíticas do objeto em estudo, estabelecendo uma relação de complementaridade situada e orientada pela finalidade do conhecimento produzido.

Wodak e Chilton (2005, p. 8) apontam que, nesse contexto, a própria noção de “disciplina” perde sua rigidez tradicional: o pesquisador deixa de afirmar sua identidade em termos fechados – “sou um linguista”, “sou um sociólogo” – para afirmar suas competências em termos de contribuição – “sei realizar tais análises e posso oferecer isso à equipe interdisciplinar”. Esse deslocamento é central ao modelo integracionista, pois significa uma desarticulação das estruturas tradicionais do saber, substituindo-as por redes de colaboração dinâmica, orientadas por princípios que visam não apenas à complementaridade, mas à reconfiguração do processo de produção de conhecimento diante da complexidade do real.

Portanto, os princípios integrativos no modelo integracionista não são apenas operacionais; eles representam uma inflexão epistemológica que desafia as formas convencionais de organização do saber, propondo uma abordagem em que a articulação entre

disciplinas se dá não pela conveniência ou pela justaposição, mas pela necessidade epistêmica de lidar com objetos que escapam a qualquer compartimentalização do conhecimento.

Nesse tipo de modelo é importante frisar que:

[...] As disciplinas não podem mais funcionar como profissões tradicionais, com autonomia para definir o que contará como um problema de pesquisa e como ele será abordado, com suas próprias associações profissionais e mecanismos de manutenção de limites (por exemplo, por meio de terminologias especializadas) e com perspectivas epistemológicas e identidades profissionais distintas. A ideia de “disciplina” é efetivamente reduzida à “habilidade” – às habilidades analíticas e interpretativas que podem contribuir de maneiras específicas para projetos integrados. Num tal contexto, já não digo, por exemplo, “sou um linguista”, distinguindo-me dos outros investigadores, mas sim, “sei fazer determinados tipos de investigação linguística e posso, portanto, dar um contributo específico e útil para projetos de investigação interdisciplinares” (WODAK E CHILTON, 2005, p. 8).

Para Wodak e Chilton (2005), antes, cada disciplina funcionava como profissões, ou seja, como uma espécie de carreira fechada com suas regras próprias decidindo sozinha o que é um problema de pesquisa: como resolvê-lo, com que método e linguagem. Também, a ideia de disciplina é reduzida para “habilidade” sendo o foco não mais na identidade profissional (ser Sociólogo, Físico, Historiador), mas sim nas habilidades que alguém tem para contribuir com um projeto maior e mais amplo¹.

Nesse sentido, o modelo integracionista ganha influência e destaque ao propor uma abordagem colaborativa, inovadora e promissora para o trabalho interdisciplinar. Embora o modelo integracionista delineado por Wodak e Chilton (2005) tenha conquistado influência ao propor uma abordagem colaborativa e integrada como resposta à crescente complexidade dos objetos de estudo, é importante reconhecer que ele não esgota as possibilidades de conceber as relações interdisciplinares. A noção de integração, tal como defendida nesse modelo, sugere uma reformulação da identidade disciplinar, na qual as fronteiras entre os campos do saber são reconfiguradas em função de uma prática colaborativa orientada por problemas específicos. No entanto, há uma outra forma de conceber essas relações, baseada na ideia de **articulação entre disciplinas**, que permite uma leitura distinta e crítica desse processo.

¹ É importante destacar que a noção de “habilidade” utilizada por Wodak e Chilton (2005) não se confunde com o conceito adotado pelas teorias curriculares contemporâneas, especialmente aquelas formuladas pela BNCC, onde “habilidades” e “competências” assumem um caráter normativo e prescritivo voltado à organização dos conteúdos escolares. No caso do modelo integracionista proposto por Wodak e Chilton, o termo refere-se à superação da identidade disciplinar rigidamente demarcada, substituindo-a por um conjunto de capacidades analítico-interpretativas que um pesquisador pode oferecer em um contexto colaborativo e interdisciplinar. Trata-se, portanto, de uma concepção epistêmica e funcional da atuação científica, e não de um recorte pedagógico ou curricular nos moldes das diretrizes educacionais nacionais.

A articulação se diferencia da integração justamente por não exigir a dissolução das disciplinas em um todo indiferenciado, como tem sido sugerido — ainda que implicitamente — por discursos normativos de certas reformas educacionais, a exemplo da de 2017, cujo viés ideológico apontava para uma flexibilização curricular que frequentemente descaracterizava a função formativa das disciplinas. Ao invés disso, a articulação supõe o reconhecimento da incompletude constitutiva de cada disciplina: nenhuma delas, isoladamente, é capaz de apreender por completo os múltiplos níveis de um objeto complexo. Todavia, essa constatação não implica em anular a especificidade epistêmica de cada área, mas sim em instaurar entre elas uma **relação tensionada**, produtiva e crítica, na qual cada disciplina, ao se deparar com os limites de sua própria racionalidade, é convocada a abrir-se para o diálogo com outras, sem que isso signifique a abdicação de sua autonomia.

Portanto, ao invés de simplesmente propor a substituição da identidade disciplinar por uma atuação colaborativa genérica, a articulação entre saberes promove um deslocamento mais sutil, porém epistemologicamente significativo: ela revela as lacunas de cada disciplina, evidenciando sua parcialidade, e permite, justamente por meio dessa distância preservada, o estabelecimento de pontes que não apagam as diferenças, mas as colocam em confronto crítico. Essa concepção preserva a densidade teórica de cada campo, ao mesmo tempo em que desafia suas pretensões de completude, constituindo uma alternativa teórica à ideia de integração plena. Trata-se, assim, de uma forma de inter-relação que mantém a heterogeneidade dos saberes como um valor epistêmico, e não como um obstáculo a ser superado pela fusão disciplinar.

O modelo integracionista se distingue por priorizar a colaboração efetiva entre pesquisadores de diferentes áreas em torno de problemas específicos cuja complexidade transcende os limites epistêmicos de qualquer disciplina isolada. Essa abordagem afasta-se de estratégias metodológicas compartimentalizadas e valoriza a **interdependência entre os saberes disciplinares**, sem que isso implique em sua dissolução. O foco recai, portanto, na constituição de um espaço de trabalho coletivo, no qual as contribuições oriundas de cada disciplina são mobilizadas não por sua identidade formal, mas por sua capacidade analítica de responder, de maneira situada e relacional, às exigências do objeto de estudo.

Nesse arranjo, o que se busca não é a fusão de métodos ou teorias, mas a construção de um campo de intersecção no qual cada disciplina coloca à disposição do projeto comum **suas operações específicas de análise e interpretação**. Trata-se de uma colaboração baseada na funcionalidade epistêmica de cada saber, e não na ideia — recorrente em certos discursos

curriculares — de competências genéricas aplicáveis a qualquer conteúdo. A terminologia utilizada por Wodak e Chilton (2005), ao enfatizar o deslocamento da identidade disciplinar para aquilo que o pesquisador sabe fazer, aponta para um redirecionamento do foco: da filiação institucional a um campo, para a contribuição efetiva ao projeto coletivo, sem com isso aderir à lógica de competências que estrutura propostas como a da BNCC.

Ao evitar o uso indistinto dos termos “habilidade” e “competência”, compreende-se que os autores estão menos preocupados com a normatização de capacidades e mais voltados à redefinição do papel do sujeito pesquisador em contextos interdisciplinares. Essa distinção é fundamental para que não se incorra em uma leitura equivocada, que aproximaria indevidamente sua proposta da racionalidade instrumental de políticas educacionais baseadas em desempenho e avaliação. O que está em jogo, aqui, é uma transformação nas formas de participação no processo de produção de conhecimento, em que a diversidade epistêmica se articula em função de um problema comum, sem anular a densidade própria de cada saber envolvido.

Além disso, esse modelo desafia as noções tradicionais ao sugerir que a autonomia disciplinar seja substituída por uma abordagem colaborativa, onde as disciplinas se complementam em um esforço conjunto, e não mais como campos de atuação isolados.

Uma possível crítica a esse tipo de modelo, defendido por Wodak e Chilton (2005) é: o que significa, de fato, integrar disciplinas? A ideia de complementaridade entre saberes, embora sedutora pode mascarar relações de poder entre as disciplinas, além de reforçar uma lógica de eficiência e produtividade típica de discursos neoliberais. Assim, mais do que promover a interdependência entre áreas, a interdisciplinaridade exige uma reflexão profunda sobre os *modos de produção do conhecimento* e sobre as *finalidades educativas* que orientam sua adoção.

Segundo Pedro Demo (2018), na produção do conhecimento, cada área possui uma identidade própria, que exige pesquisa específica e aprofundamento individual para evoluir. Entretanto, esse processo não ocorre de forma isolada, mas sim por meio de uma interação contínua entre diversas áreas que se influenciam e transformam mutuamente. Dessa interação surge a totalidade do conhecimento, em que diferentes campos, mesmo distintos, podem se complementar e contribuir para uma compreensão mais ampla e integrada da realidade. Essa posição defende com mais ênfase a preservação da identidade e da autonomia das disciplinas dentro do processo interdisciplinar, embora a ideia de “totalidade do conhecimento” seja

irrealizável, além de que congelaria o conhecimento. De fato, nunca haverá pleno conhecimento da realidade, em termos históricos, porque a realidade não é estática nem passível de uma interpretação final.

Neste sentido, Demo (2018, p. 101. *Grifos nosso*) destaca que:

É fundamental passar por ensaios curriculares prévios para elucidar o “planejamento coletivo” que se torna peça-chave da mudança, passando para temas interdisciplinares que, de preferência, abranjam todos os professores de todas as disciplinas. Não é o caso aceitar apenas temas coletivos, porque podem ser úteis temas de algumas disciplinas que reúnam alguns professores a cada vez. Pode ser o caso de conteúdos disciplinares, sempre que se descobrirem falhas mais graves, como, por exemplo, atraso em matemática, falta de fundamentos em pesquisa, dificuldades com redação/elaboração etc. Mas a regra é clara: **temas interdisciplinares devem se tornar a norma**. Com isso cobrimos o currículo, que sempre estará nas nossas costas como referência importante. No entanto, currículo não é mais repositório sagrado de temas fatais, mas apanhado de tópicos a serem desconstruídos e reconstruídos, oportunidades de exercício da autoria estudantil, com ampla liberdade de modulações. O corpo docente precisa ter propostas curriculares bem armadas com antecedência, para não correr o risco de cair em vazios no semestre.

O apontamento de Demo traz uma concepção de reorganização curricular centrada na articulação entre **planejamento coletivo e temas interdisciplinares**, propondo uma ruptura com a lógica tradicional de currículo como lista fixa e imutável de conteúdo. Do ponto de vista científico-pedagógico, podemos identificar três eixos de análise relevantes: (1) a ênfase na interdisciplinaridade como norma, (2) a flexibilidade curricular vinculada à autoria estudantil e (3) a função do planejamento docente como mecanismo de prevenção de lacunas formativas.

Primeiramente, ao defender que “temas interdisciplinares devem se tornar a norma”, o texto coloca a interdisciplinaridade não como exceção ou recurso pontual, mas como princípio estruturante da prática pedagógica. Essa posição alinha-se a correntes teóricas que compreendem o conhecimento como um sistema integrado, no qual fronteiras disciplinares devem ser permeáveis para permitir a compreensão de fenômenos complexos (FAZENDA, 1994; MORIN, 2000). Ao mesmo tempo, a citação demonstra flexibilidade ao admitir que, em certas circunstâncias, temas estritamente disciplinares possam ser priorizados — especialmente diante de lacunas críticas, como defasagens em matemática ou dificuldades na produção textual. Essa nuance é importante porque evita a armadilha de uma “interdisciplinaridade total” que desconsidere necessidades formativas específicas, preservando espaço para ações de recomposição de aprendizagens básicas, alinhadas, por exemplo, à noção de currículo como processo adaptativo defendida por Sacristán (2000).

Em segundo lugar, a visão de currículo que emerge do trecho rompe com a concepção de “repositório sagrado de temas fatais” e aproxima-se de perspectivas críticas e pós-estruturalistas, nas quais o currículo é entendido como construção social, cultural e histórica, passível de desconstrução e reconstrução. Ao propor que o currículo seja um “apanhado de tópicos” reinterpretáveis e moduláveis, o texto insere a **autoria estudantil** como elemento central, deslocando o foco do ensino para a aprendizagem ativa e significativa. Esse deslocamento não é apenas metodológico, mas epistemológico: implica reconhecer que o conhecimento escolar não deve ser mera reprodução de conteúdos legitimados, mas resultado de um processo dialógico e criativo no qual os alunos têm papel ativo na seleção, problematização e ressignificação dos temas.

O destaque dado ao planejamento docente prévio revela uma compreensão da prática pedagógica como ação intencional e estratégica. A advertência contra “vazios no semestre” indica que a liberdade e flexibilidade defendidas para o currículo não podem ser confundidas com improvisação ou ausência de direcionalidade. Pelo contrário, é necessário um projeto curricular “bem armado” que articule coerentemente as escolhas temáticas e metodológicas, permitindo que a interdisciplinaridade se materialize de forma consistente e não como retórica. Essa exigência dialoga com estudos sobre coordenação docente e trabalho colaborativo, que apontam que a eficácia de propostas inovadoras depende diretamente da capacidade de o corpo docente planejar em conjunto, alinhando intencionalidades, recursos e formas de avaliação.

Assim, Demo analisa a interdisciplinaridade não apenas como uma técnica de organização de conteúdos, mas como uma estratégia pedagógica que exige **mudança cultural** no trabalho escolar: implica repensar o papel do currículo, redefinir o protagonismo discente e fortalecer a ação coletiva docente. Ao mesmo tempo, reconhece a importância de equilibrar a inovação com a atenção às necessidades disciplinares pontuais, evitando tanto a fragmentação quanto a rigidez. Em termos científicos, essa abordagem dialoga com uma visão sistêmica de educação, na qual integração, flexibilidade e planejamento são dimensões interdependentes para a efetivação de mudanças curriculares sustentáveis.

Essa dinâmica entre conhecimento imperfeito e (novos) desafios ao conhecimento evidencia a necessidade de uma prática interdisciplinar, já que nenhum campo de conhecimento, método, teoria ou disciplina é capaz de, isoladamente, responder plenamente a todas as questões de um objeto investigado ou solucionar problemas complexos. Cada

disciplina, método ou teoria oferece apenas uma representação do fenômeno estudado, sem, contudo, abarcar sua totalidade.

Foi Hilton Japiassú o responsável por introduzir no Brasil, a partir de 1976, as concepções sobre interdisciplinaridade defendidas no Congresso de Nice, na França, em 1969². De acordo com Japiassú (*apud* DA COSTA et al., 2021, p. 123), uma tarefa interdisciplinar se caracteriza pela incorporação de diversas especialidades, isto é, pelo aproveitamento de conclusões e descobertas provenientes de diferentes campos do saber, de modo a enriquecer a compreensão de um tema sob múltiplos ângulos. Essa abordagem também pressupõe o uso de métodos e técnicas oriundos de outras áreas, ampliando o leque de possibilidades analíticas e interpretativas. Nessa perspectiva, a integração de conceitos e análises de diferentes áreas, com suas variadas lentes teóricas, favorece uma compreensão mais ampla e articulada do objeto estudado.

No entanto, ao relacionar essa definição à tipologia proposta por Wodak e Chilton (2005) é possível perceber que a concepção de Japiassú aproxima-se mais de uma visão **centralista** ou, no máximo, **pluralista** de interdisciplinaridade. Isso porque, embora haja reconhecimento da importância do diálogo entre disciplinas, sua proposta tende a preservar a autonomia e a identidade de cada área, limitando-se a uma cooperação que agrega saberes, mas sem promover uma integração plena e interdependente. Tal configuração mantém as disciplinas como núcleos relativamente estáveis, que contribuem para um objetivo comum sem que suas fronteiras epistêmicas sejam substancialmente modificadas — algo característico das abordagens centralistas e pluralistas descritas por Wodak e Chilton, nas quais a interdisciplinaridade não implica, necessariamente, a fusão ou transformação profunda das matrizes teóricas e metodológicas de cada campo.

Segundo Demo (*apud* ALVES, 2014, p. 142, a interdisciplinaridade é, ainda, uma arte que combina profundidade com amplitude de conhecimento. A pesquisa em grupo é a metodologia mais indicada para essa prática, pois permite uma cooperação qualitativa entre

² O Congresso de Nice, realizado na França em 1969, foi um marco no debate internacional sobre interdisciplinaridade, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O evento reuniu especialistas de diferentes áreas do conhecimento com o objetivo de discutir conceitualmente e operacionalizar práticas interdisciplinares no ensino e na pesquisa. Entre suas contribuições, destacou-se a compreensão da interdisciplinaridade como interação coordenada entre duas ou mais disciplinas, visando não apenas à resolução de problemas complexos, mas também à renovação de métodos, conceitos e linguagens, superando a fragmentação do saber que caracterizava a organização acadêmica tradicional.

diferentes especialidades. Essa colaboração ocorre em equipes de profissionais ou pesquisadores especialistas, facilitada pela linguagem, pelo diálogo e por métodos acessíveis, promovendo um trabalho integrado e abrangente.

Mas também é importante frisar que, embora a pesquisa em grupo possibilite a cooperação entre diferentes especialistas e contribua para uma descrição bem mais ampla de um objeto de estudo, a prática interdisciplinar não pode se limitar ao trabalho em grupo ou coletivo. Um pesquisador, um educador ou um estudante pode individualmente adotar uma perspectiva interdisciplinar ao abordar um tema de estudo por meio da mobilização de conceitos, métodos e linguagens de diferentes campos do saber.

Pombo (2010) aponta que o conhecimento interdisciplinar já é reclamado em diferentes contextos, segundo ele:

[...] Quando se quer discutir um problema qualquer, a Guerra do Golfo, a moda ou o mais extravagante episódio futebolístico, a ideia é sempre a mesma: juntar várias pessoas de diferentes perspectivas e pô-las em conjunto a falar, roda de uma mesa, lado a lado, frente a frente, em círculo ou semicírculo, em presença ou por videoconferência etc. Claro que o que está subjacente a esta mera inventividade de cenários é sempre a ideia embrionária - e muito ingênua de que a simples presença física (ou virtual) de várias pessoas em torno de uma mesma questão, criaria automaticamente um real confronto de perspectivas, uma discussão mais rica porque, dir-se-á, mais interdisciplinar (POMBO, 2010, p. 11).

Logo, na busca por uma prática interdisciplinar significativa, é essencial que as disciplinas se conectem de forma profunda, compartilhando métodos e conhecimentos para alcançar uma compreensão mais integrada dos fenômenos. Em diferentes contextos educacionais e de pesquisa, no entanto, o termo “interdisciplinaridade” costuma ser utilizado de maneira equivocada, coexistindo com práticas superficiais (POMBO, 2005, p. 5).

A citação de Pombo (2010, p. 11) descreve uma prática recorrente que, à primeira vista, pode ser confundida com interdisciplinaridade: a simples reunião de pessoas de diferentes perspectivas para discutir um tema. No entanto, ao encerrar o trecho qualificando essa ideia como “embrionária” e “muito ingênua”, o autor deixa claro que não está defendendo tal concepção, mas sim a problematizando. Sua crítica recai sobre a crença de que a mera presença física ou virtual de indivíduos com formações distintas garante automaticamente um confronto real de perspectivas e, conseqüentemente, uma discussão mais rica. Para Pombo, essa suposição desconsidera a necessidade de uma articulação efetiva entre saberes, sustentada por metodologias, objetivos e processos de integração que ultrapassem a aparência de diversidade e produzam de fato um trabalho interdisciplinar substantivo.

A interdisciplinaridade é caracterizada por sua flexibilidade e pela abertura ao diálogo entre diferentes áreas e disciplinas do conhecimento. Vai além da simples integração entre disciplinas, englobando uma ampla gama de práticas e abordagens que permitem a construção de novos saberes e perspectivas. Pombo (2010, p. 26-28) aponta a existência de diversas formas de cruzamentos interdisciplinares, como práticas de *importação*, *cruzamento*, *convergência*, *descentração* e *comprometimento*. A interdisciplinaridade, portanto, manifesta-se através dessas práticas, que ultrapassam as fronteiras disciplinares.

A interdisciplinaridade é caracterizada por sua flexibilidade e pela abertura ao diálogo entre diferentes áreas e disciplinas do conhecimento, não se restringindo à mera integração formal de conteúdo. Trata-se de um campo de práticas e abordagens diversificadas que permitem a construção de novos saberes e perspectivas, articulando diferentes linguagens, métodos e referenciais teóricos. Nesse sentido, Pombo (2010, p. 26-28) identifica **cinco formas principais de cruzamentos interdisciplinares**: a importação, o cruzamento, a convergência, a descentração e o comprometimento.

A **prática de importação** consiste na apropriação de métodos, conceitos ou linguagens de uma disciplina por outra, de forma seletiva, geralmente para ampliar o alcance interpretativo ou metodológico sem modificar substancialmente o núcleo epistêmico da disciplina receptora. O **cruzamento** implica uma interação mais bidirecional, na qual duas ou mais disciplinas trocam instrumentos teóricos e analíticos, provocando ajustes recíprocos e incorporando elementos que influenciam mutuamente seus modos de investigação. Já a **convergência** refere-se ao movimento em que diferentes áreas, diante de um mesmo objeto ou problema, aproximam-se de tal maneira que constroem zonas comuns de análise, compartilhando estruturas conceituais e metodológicas. A **descentração**, por sua vez, ocorre quando uma disciplina desloca seu ponto de vista central, relativizando sua própria perspectiva a partir do contato com outras, o que pode levar à reformulação de pressupostos e categorias centrais. Por fim, o **comprometimento** representa um grau mais profundo de interação, no qual há não apenas trocas e deslocamentos, mas uma vinculação deliberada entre áreas para enfrentar conjuntamente problemas complexos, assumindo uma responsabilidade epistemológica e social pelo conhecimento produzido.

Essas cinco modalidades descritas por Pombo ampliam a compreensão do que significa “ultrapassar as fronteiras disciplinares”, oferecendo um leque de possibilidades para concretizar a interdisciplinaridade em contextos acadêmicos e escolares. Nos parágrafos seguintes, essa

classificação será explorada de forma mais detalhada, buscando evidenciar como cada modalidade pode se manifestar na prática e quais implicações traz para o desenho curricular e para a produção do conhecimento.

Essas práticas incluem, por exemplo, a **importação** de metodologias e linguagens provenientes de outras áreas do conhecimento, em um movimento que Pombo descreve como de orientação **centrípeta** — no qual uma disciplina incorpora seletivamente elementos externos para ampliar seu repertório teórico e metodológico. Embora o termo “cooptação” possa ser empregado em alguns contextos para designar esse processo, ele carrega um sentido negativo que não corresponde à intenção do autor neste caso; trata-se, aqui, de uma apropriação construtiva, voltada ao enriquecimento da própria área, e não de uma captura instrumental que preserve barreiras epistemológicas.

Por outro lado, a interdisciplinaridade também pode assumir uma orientação **centrífuga**, na qual cada disciplina se abre às demais, reconhecendo suas limitações para lidar, de forma isolada, com problemas complexos. Nessa perspectiva, a ênfase recai sobre a colaboração mútua e a construção de soluções conjuntas, sem a pretensão de que uma única área do saber seja capaz de responder, de forma plena e independente, a todas as questões colocadas pelo objeto de estudo.

A especialização trouxe a incomunicabilidade entre as disciplinas, criando barreiras ao conhecimento. A ciência fragmentou-se em partes que dificultam a comunicação entre si, o que, em certa medida, leva ao desprestígio de algumas áreas, como se o trabalho de estudiosos de outras áreas não tivesse relevância. Essa falta de diálogo também contribui para a divisão da ciência em campos isolados. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade busca aproximar as fronteiras entre as diferentes disciplinas, promovendo a compreensão mútua e o compartilhamento de métodos e teorias entre elas.

A conexão entre disciplinas como Física, Química e Biologia é viável devido às semelhanças em suas abordagens metodológicas. Nesse sentido, as disciplinas que compartilham fundamentos teóricos e práticos podem colaborar mais facilmente na construção do conhecimento. Segundo Piaget, na teoria do estruturalismo, a interdisciplinaridade vai além de uma mera combinação de conteúdos; trata-se de um processo que evidencia estruturas comuns. Isso aponta para uma abordagem integrada no ensino, onde as conexões entre as

disciplinas são exploradas de forma a enriquecer o aprendizado e promover uma compreensão mais abrangente (PIAGET, 1979 apud SANTOMÉ, 1998, p. 50, apud BERTI, 2007).

Porém, é importante deixar claro que, embora a interdisciplinaridade pressuponha a integração entre disciplinas que dialogam entre si, esse processo não ocorre de maneira homogênea nem isenta de tensões. Existem áreas que, por razões epistemológicas e históricas, apresentam maior dificuldade de estabelecer conexões, seja pela distância de seus objetos de estudo, seja pela especificidade de seus métodos e linguagens. Um exemplo frequentemente citado é a relação entre a Sociologia e a Física. À primeira vista, os campos epistemológicos distintos parecem afastar qualquer possibilidade de integração direta. No entanto, essa distância não implica em **impossibilidade**: campos como a sociologia da ciência e os estudos sociais da ciência e da tecnologia demonstram que é possível construir diálogos produtivos entre essas áreas, investigando, por exemplo, os impactos sociais da produção científica ou a dimensão cultural e política do desenvolvimento tecnológico.

Assim, mais do que barreiras intransponíveis, o que se encontra entre algumas disciplinas são **desafios de tradução e negociação epistemológica**, que exigem um esforço maior de mediação conceitual e metodológica. A heterogeneidade, portanto, não deve ser confundida com incompatibilidade, mas reconhecida como um dado constitutivo da prática interdisciplinar, que justamente se fortalece quando consegue articular saberes a princípio distantes em torno de problemas complexos compartilhados.

Moran (2002) define a interdisciplinaridade como uma espécie de troca de métodos e de teorias entre as diferentes disciplinas. Já que nenhuma disciplina e nenhum saber são capazes de responder de forma total a um determinado problema de pesquisa, a interdisciplinaridade busca a unidade dos saberes para a solução dos problemas reais da sociedade. A unidade do saber, apontada por Lenoir (2005), por mais que pareça virtuosa, pode gerar conflitos de interesse entre os diferentes grupos políticos, econômicos e sociais.

Nas ciências, todo o saber é aplicável, instrumental e funcional. Mas, afinal, a quem interessa? O saber aplicável é sempre perigoso do ponto de vista instrumental e funcional porque nem sempre sabemos como os grupos detentores do poder podem usá-lo a seu favor. Para Lenoir (2005), a interdisciplinaridade deve ser pensada fora de qualquer tentativa de buscar esse conhecimento unificador e totalizador das ciências. Pois, além de isso ser algo impossível devido à complexidade das ciências é também algo negativo para elas, pois ignora a

complexidade dos fenômenos sociais, que são das mais diferentes categorias e formas complexas. Aqui, quando estamos falando de interdisciplinaridade, referimo-nos a uma perspectiva de diálogo e trocas entre diferentes disciplinas e não à criação de uma superdisciplina.

Portanto, ao integrar diferentes saberes, por meio de um conhecimento articulado e funcional, o conhecimento desperta o interesse dos grupos que podem enxergar esse poder como uma ferramenta que pode ser usada como estratégias para a formulação de seus programas e fortalecimento do seu próprio exercício instrumental (SINACOUER, 1983, p. 28 apud LENOIR, 2005). Já a interdisciplinaridade acadêmica, como afirmou Lenoir (2005), trata de questões internas e organizacionais dentro do campo científico. O foco dessa abordagem é a reorganização para responder a objetivos internos no campo epistemológico e acadêmico.

A proposta de mudança curricular brasileira se insere num grande debate entre posições que têm visto na educação um objetivo fundamentalmente técnico – de formar profissionais, em distintos níveis, para o mercado de trabalho; ou de proporcionar um mínimo educacional de qualidade para qualificar mão-de-obra para um cenário de reconfiguração do capitalismo mundial, em termos de flexibilização e precarização dos vínculos de trabalho, em termos legais e de regulação das relações de trabalho – e posições que insistem numa educação de caráter abrangente, técnico e humanístico, crítico e de qualidade. Este embate iniciou-se ainda nos anos 1990, no Brasil, refletindo o impacto de novas propostas surgidas nos países capitalistas do Norte, sob influência do neoliberalismo e da chamada terceira via (BALL, 2014; SILVA ET AL, 2015; FERRETI, 2018; GONÇALVES E DEITOS, 2024).

Nesse cenário, o movimento Todos pela Educação tem ganhado destaque entre os estudiosos da área, especialmente aqueles interessados em analisar as reformas educacionais. O estudo desse movimento, que propõe um pacto pela educação desde a década de 1990 em níveis nacional e local, revela sua influência na definição de políticas públicas e na implementação de reformas curriculares no país. As proposições desse movimento foram assimiladas pelo mais importante plano do governo federal para a educação no final dessa década — o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BALL; MAINARDES, 2011, p. 225).

O movimento Todos pela Educação se insere nesse contexto de mudanças no currículo no Brasil, pois é financiado pelo empresariado brasileiro e alinhado ao ideal da “terceira via”, evidenciando esforços voltados à construção de uma agenda neoliberal para a educação. Essa

agenda busca promover uma nova forma de sociabilidade mais compatível com os interesses do capital nacional e internacional, já que o empresariado brasileiro é um de seus principais financiadores. Além disso, o movimento procura intervir diretamente na estrutura do Estado, pressionando-o a estabelecer metas e a implementar reformas educacionais que respondam a esses interesses.

Dessa forma, pode-se inferir que esse movimento também exerce influência na formulação de currículos orientados por resultados, em vez de uma perspectiva reflexiva e crítica. Essa lógica tende a reduzir o espaço de disciplinas como a Sociologia e priorizar áreas como a Matemática, reforçando um currículo por competências que privilegia indicadores de desempenho e metas quantitativas, em detrimento de uma formação voltada à reflexão, à cidadania e ao pensamento crítico. É isso que Ball e Mainardes denominam de pedagogia das competências, que exige sujeitos cada vez mais qualificados para atender às demandas do mercado de trabalho (BALL; MAINARDES, 2011, p. 226).

Nessa perspectiva crítica, a filosofia marxista identifica na ideologia burguesa sua manifestação também no campo educacional. Por meio da educação, os sistemas de ensino acabam reproduzindo a divisão social do trabalho e perpetuando desigualdades presentes em outras esferas da sociedade, como a econômica e a política (QUIROGA; PAOLUCCI, 2020, p. 5).

Sendo assim, a interdisciplinaridade configura-se como uma forma de “insurreição” contra o saber excessivamente especializado, no qual o professor é reconhecido apenas pelo notório saber em sua área de formação. Essa perspectiva possibilita a conexão com outros docentes por meio de abordagens inovadoras e do trabalho coletivo entre os participantes. Desse modo, a interdisciplinaridade se insurge contra a fragmentação do conhecimento em partes isoladas — característica marcante do capitalismo moderno. Mas, dependendo de como for integrada a uma concepção tecnicista de educação, a interdisciplinaridade também pode estar a serviço — externamente a seus pressupostos epistêmicos — de uma visão de “simplificação” do currículo, na qual a nova ênfase em áreas de conhecimento (em detrimento de disciplinas) e de integração de saberes acaba por oferecer uma proposta de aprendizagens “básicas”, “suficientes” para uma formação generalista, deixando o “aprofundamento” dos conhecimentos ao interesse e escolha individual dos estudantes. Este entendimento de interdisciplinaridade definitivamente não é o que assumimos neste trabalho, mas reconhecemos que ele está presente em todo o contexto da justificação e implementação da reforma da educação básica e, polemicamente, do ensino médio, tendo em vista que foi usado para justificar a exclusão de

disciplinas como sociologia, filosofia e artes da proposta aprovada pela Lei 13415, de 2017, no Governo Temer. Assim, houve e ainda há uma disputa pelo sentido e pela prática da interdisciplinaridade. Neste trabalho, no entanto, o objetivo de promover uma intervenção pedagógica, ancorada na expressa necessidade dos docentes, visa precisamente a incidir nesta disputa pelo lado da qualificação do entendimento e da prática, reforçando o significado epistêmico afirmativo do conceito.

Ainda segundo Lenoir (2005), a interdisciplinaridade insere-se em um contexto de mundialização do conhecimento, que absorve diferentes significados de acordo com o contexto em que é utilizada. Nesse cenário, a ciência é vista como uma atividade social igual a qualquer outra, sendo influenciada pelos desafios e expectativas da sociedade. Assim, entra a importância da interdisciplinaridade, pois os desafios e problemas da sociedade são complexos demais para serem compreendidos por uma única disciplina. Diante dos desafios que são colocados perante as ciências, a interdisciplinaridade, em função das exigências sociais, se coloca como uma espécie de método com finalidade social para ajudar a responder os problemas da sociedade.

Pombo (2005) constata, que a palavra “interdisciplinaridade” se tornou desgastada e banalizada ao longo do tempo, sendo usada de forma frequente em diferentes espaços (POMBO, 2005, p. 5). Porém, apesar de “ninguém” saber o que de fato ela mesma significa, sua resistência e persistência ganha sentido quando ela se direciona contra a especialização. A interdisciplinaridade é ainda o local onde se pensa sobre a condição fragmentada das ciências (POMBO, 2005, p. 5).

Cesco, Moreira e Lima (2014) em seu artigo intitulado “Interdisciplinaridade: origem, conceito e valor”, percebem que a mesma não visa à anulação das disciplinas, como alguns possam acreditar, criando uma superdisciplina, mas sim à construção de um conhecimento com transferência de métodos de uma disciplina para outra, delimitando um objeto de pesquisa.

Ainda, é vista às vezes como:

[...]uma alternativa democrática, dinâmica e cooperativa à natureza antiquada, introspectiva e clichê das disciplinas. E, no entanto, essa interpretação direta levanta uma série de questões: como exatamente a pesquisa interdisciplinar aspira ser 'calorosa, mutuamente desenvolvida, consultiva'? As divisões disciplinares podem ser tão facilmente quebradas ou transcendidas? Não é inevitável que haja algum meio de ordenar e estruturar o conhecimento? Para começar a explorar algumas dessas questões, pode ser útil começar observando o desenvolvimento histórico das disciplinas acadêmicas (MORAN, 2002, p. 2).

Pois bem, essa visão crítica quanto às disciplinas de Moran (2002) merece cuidado, para não cairmos em um reducionismo científico. Antes de se afirmar que as abordagens disciplinares são fechadas e limitadas entre si, é necessário considerar que as divisões entre as disciplinas são formas de organização históricas e consolidadas de produzir conhecimento. E algumas disciplinas já dialogam entre si, não sendo necessariamente abordagens fechadas e isoladas, como afirma Moran (2002).

Logo, assim como nenhuma disciplina é suficiente para descrever a totalidade dos fenômenos sociais, como afirmaram alguns pensadores, entre eles Pombo (2005), a própria interdisciplinaridade possui suas limitações: a falta de formação profissional e interdisciplinar dos docentes surge como uma dificuldade para integrar os diferentes campos do conhecimento epistemológico. A maior parte dos docentes foram formados de formar disciplinar e não interdisciplinar. O problema quanto à formação dos docentes cria dificuldades para integrar diferentes conhecimentos e uma abordagem interdisciplinar.

A interdisciplinaridade pode resultar na colaboração entre disciplinas que carregam consigo suposições teóricas próprias, estruturas conceituais específicas e terminologias muitas vezes incompreensíveis para aqueles que não pertencem a determinada área (WODAK; CHILTON, 2005). Essa condição de heterogeneidade epistêmica evidencia a necessidade de articulação entre diferentes saberes diante da complexidade dos fenômenos, uma vez que problemas de natureza multifacetada frequentemente exigem uma abordagem que vá além da perspectiva isolada de uma única disciplina (FRODEMAN et al., 2012).

Nesse debate, Lenoir (2005) define a interdisciplinaridade como uma categoria instrumental de ação voltada a responder demandas externas que ultrapassam as fronteiras acadêmicas, enfatizando seu potencial de produzir conhecimentos utilizáveis e funcionais, especialmente aplicáveis à resolução de problemas concretos. Ainda que essa concepção seja relevante, por destacar a dimensão pragmática das práticas interdisciplinares, ela se mostra limitada e questionável se tomada como justificativa exclusiva para a interdisciplinaridade. De fato, os principais proponentes do conceito — como Fazenda (2002) ou Morin (2000) — não a fundamentam apenas em termos instrumentais, mas como exigência epistemológica e metodológica decorrente da própria complexidade do real. Não há, portanto, qualquer garantia de que “ser utilizável” seja um atributo intrínseco ou exclusivo da interdisciplinaridade; mais do que isso, sua relevância está em propiciar novos modos de produção do conhecimento,

capazes de transgredir fronteiras disciplinares, gerar inovação teórica e ampliar a compreensão crítica sobre os fenômenos estudados³.

A interdisciplinaridade, além de ser pensada como uma forma de juntar disciplinas em um determinado projeto, é também uma categoria de ação que se torna mais evidente a partir da segunda metade do século XX, para a superação dos obstáculos econômicos e sociopolíticos, como afirmou Lenoir (2005). Nesse contexto, ela se direciona à complexidade da realidade social e às novas exigências técnicas das atividades sociais. Longe das universidades, segundo Lenoir (2005) entram em cena projetos políticos que demandam de soluções urgentes, diante da complexidade da própria sociedade que as necessita.

Porém, é preciso ter um certo cuidado também quanto a isso, para não cair em um fatalismo científico, acreditando que só é possível fazer interdisciplinaridade de forma coletiva. Isso pode resultar em desestímulo para os professores. Muitos, quando pretendem desenvolver projetos interdisciplinares pedagógicos, veem nas dificuldades – falta de apoio institucional e resistências de outros docentes – um verdadeiro desafio.

É importante que não caiamos, também, em uma definição de interdisciplinaridade apenas como resposta à superação da fragmentação do saber, presente em disciplinas que “nada dialogam entre si”. É preciso pensarmos, ainda, que a interdisciplinaridade é uma categoria tanto do ponto de vista epistemológico quanto operacional. Do ponto de vista operacional, ela foi apropriada ou usurpada pelas agências governamentais, para incorporarem projetos políticos que muitas vezes possuem um cunho de reformas neoliberais.

Dessa forma, segundo Lenoir (2005), a interdisciplinaridade se relaciona com o poder por meio de sua capacidade de aplicação prática. Isso ocorre porque a interdisciplinaridade, ao integrar diferentes saberes, oferece um conhecimento articulado e funcional. Tal característica desperta o interesse do poder, que enxerga nesse saber integrado uma ferramenta estratégica

³ Embora Lenoir (2005) enfatize uma concepção de interdisciplinaridade centrada em sua dimensão instrumental, voltada à produção de saberes aplicáveis e funcionais, outros autores fundamentais do debate não a restringem a esse caráter pragmático. Fazenda (2002), por exemplo, compreende a interdisciplinaridade como uma postura epistemológica e metodológica que busca superar o “egoísmo disciplinar”, promovendo a abertura ao diálogo e à colaboração entre áreas do conhecimento. Já Morin (2000) situa a interdisciplinaridade no horizonte do pensamento complexo, destacando-a como uma exigência da própria realidade, cuja natureza multidimensional não pode ser apreendida de modo satisfatório por uma única disciplina. Assim, enquanto Lenoir sublinha sua utilidade prática, Fazenda e Morin acentuam sua dimensão epistêmica e crítica, deslocando o conceito de um mero recurso funcional para uma necessidade constitutiva da produção contemporânea do saber.

para a formulação de seus programas e para o fortalecimento de seu próprio exercício instrumental (SINACOUER, 1983, p. 28 apud LENOIR, 2005).

Outro tipo de colocação apresentada por Lenoir (2005) é a visão das disciplinas como partes de um quebra-cabeça, em que cada peça (as disciplinas) não interage com as demais, sendo, por isso, necessária uma abordagem metodológica que as integre nesse conjunto interdisciplinar. Esse tipo de visão, segundo o autor, responde a interesses diversos e já não é totalmente adequada, pois muitas disciplinas atualmente já são interdisciplinares, ou seja, dialogam entre si.

Neste sentido, Pátaro e Bovo (2023, p. 45) reforçam e apontam que as “possibilidades de superação da visão disciplinar que, no nosso entender, fragmenta os conhecimentos humanos e limita a produção de saberes capazes de oferecer respostas às problemáticas que a realidade nos apresenta na contemporaneidade”. Os autores destacam ainda que:

Essa necessidade de interligação é apontada pela insuficiência dos campos disciplinares em responder a determinadas questões que a sociedade contemporânea nos tem colocado. Quando isoladas dentro das especializações, as disciplinas muitas vezes não oferecem respostas aos problemas que afetam nossa sociedade atualmente. Dessa forma, tais problemas acabam sendo abordados, frequentemente, de maneira unidimensional e separada do contexto que os produz.

Essa referência de Pátaro e Bovo (2023, p. 46) traz uma crítica contundente à fragmentação disciplinar, sustentando que o isolamento das áreas do saber, quando circunscritas a suas especializações, revela-se insuficiente para enfrentar os problemas complexos e multifacetados da sociedade contemporânea. Os autores partem do pressuposto de que a ciência moderna, estruturada em disciplinas altamente especializadas, embora tenha produzido avanços significativos em seus respectivos campos, encontra limites quando confrontada com problemas de ordem social, cultural, política e ambiental. Esses problemas são marcados pela transversalidade: não pertencem a um domínio exclusivo do saber, mas exigem múltiplos olhares. Ao afirmar que as disciplinas “muitas vezes não oferecem respostas aos problemas que afetam nossa sociedade”, Pátaro e Bovo ecoam a crítica clássica de Morin (2000) à hiperespecialização, na medida em que esta, ao recortar excessivamente o real, perde de vista as conexões necessárias para compreendê-lo em sua complexidade.

Outro ponto central é a denúncia do caráter unidimensional das respostas disciplinares isoladas. Quando um fenômeno é interpretado apenas dentro dos limites de uma disciplina, ele tende a ser reduzido a uma única dimensão explicativa, desconectado do contexto amplo que o constitui. Esse reducionismo compromete a análise, já que problemas sociais e

contemporâneos, como as mudanças climáticas, as desigualdades sociais, a crise democrática ou mesmo os impactos tecnológicos, não podem ser compreendidos apenas por uma lente singular — sejam as ciências naturais, sociais ou humanas. Essa perspectiva se aproxima também da crítica de Japiassú (1976) à compartimentalização do conhecimento, na qual o objeto, ao ser fragmentado, perde sua densidade e sua historicidade.

Ao propor a “necessidade de interligação”, os autores não apenas defendem a interdisciplinaridade como método pedagógico ou estratégia de ensino, mas como imperativo epistemológico: certos objetos simplesmente não podem ser apreendidos sem o diálogo entre áreas. Além disso, há uma dimensão social nesse chamado: os problemas atuais não são abstratos, mas concretos, enraizados em contextos históricos e sociais, o que exige abordagens que considerem simultaneamente causas, consequências e inter-relações. Tal perspectiva aproxima-se do pensamento complexo de Morin e da noção de interdisciplinaridade como postura crítica, defendida por Fazenda (2002), para quem a articulação entre saberes é condição para enfrentar desafios educacionais e sociais.

A contribuição de Pátaro e Bovo, portanto, vai além de apontar a limitação disciplinar: eles ressaltam que o desafio da contemporaneidade não é apenas produzir mais conhecimento especializado, mas articular saberes em redes de significados capazes de dialogar com a complexidade real dos problemas sociais. Nesse sentido, o texto se inscreve na tradição crítica da interdisciplinaridade, contrapondo-se à ideia de que cada disciplina, isoladamente, possa oferecer respostas satisfatórias às questões urgentes do mundo atual.

No contexto dessa discussão, o currículo é também um lugar de disputa, como afirma Apple (2008). Em sentido amplo, a retirada total ou parcial de uma disciplina do currículo é sempre uma estratégia de poder dos grupos políticos e sociais, pois quando se retira uma disciplina do currículo está se retirando também conhecimento dos estudantes.

A Sociologia escolar, quando analisada por Silva (2012) possui certa instabilidade no contexto da educação básica. Sua permanência ou não no currículo sempre dependeu do tipo de projeto de educação que foi adotado pelo Estado brasileiro. Para Silva (2012):

O processo de institucionalização do ensino de sociologia no Brasil, em suas dimensões burocráticas e legais, depende dos contextos histórico-culturais, das teias complexas das relações sociais, educacionais e científicas, que atuaram e atuam na configuração do campo da sociologia a partir de sua relação com o sistema de ensino (SILVA, 2012, p. 405).

Ainda nesse mesmo sentido, as escolas, ao longo dos séculos, têm sido utilizadas a serviço dos grupos hegemônicos, para o estabelecimento de suas ideologias e a manutenção de suas relações de poder. Nesse contexto, em 2017, com a promulgação da Lei 13.415/17, a Sociologia foi mais uma vez atacada, tendo em vista que a proposta de currículo apresentada pela a Reforma do Ensino Médio retirava sua obrigatoriedade no ensino.

Porém, quando a reforma do Ensino Médio passou a ser aplicada nas escolas do país, ainda com pouca eficiência, foi possível perceber que a Sociologia tinha um destaque menos privilegiado no novo currículo instituído pela Lei 13.415/17. No currículo estadual de Pernambuco, isso se evidenciou por meio da reduzida carga horária da disciplina e da pulverização de seus conteúdos entre diferentes componentes dos chamados Itinerários Formativos. Isso resultou, em alguns casos, como afirmam Bodart e Oliveira (2022), em disputas entre professores de Sociologia pelas disciplinas dos Itinerários, como forma de complementação de suas cargas horárias.

Bonatto et al. (2012) revela uma concepção de interdisciplinaridade que ultrapassa o mero encontro formal de disciplinas, destacando sua importância no ambiente escolar como prática pedagógica que integra conhecimentos e potencializa aprendizagens. A autora e os coautores argumentam que a interdisciplinaridade é fundamental porque cria pontes entre conteúdos tradicionalmente fragmentados, permitindo ao aluno relacionar o saber escolar com a realidade social e cultural na qual está inserido.

Um dos pontos centrais apresentados no estudo é a constatação de que a interdisciplinaridade não significa a diluição das disciplinas, mas sim a sua integração a partir do reconhecimento de múltiplas causas e fatores que incidem sobre a realidade. Assim, cada área mantém sua identidade, mas dialoga com as demais em função de problemas ou objetos comuns, numa perspectiva que valoriza tanto a especificidade disciplinar quanto a complexidade da experiência humana, pois, a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos” (BONATTO et al., 2012, p. 9).

Nesse sentido, Bonatto et al. reforçam que a interdisciplinaridade deve ser entendida como postura epistemológica e metodológica, capaz de romper com a linearidade do currículo tradicional e aproximar a escola dos desafios contemporâneos. Ao analisar a prática docente, os

autores mostram que a interdisciplinaridade não ocorre automaticamente: exige planejamento coletivo, sensibilidade ao contexto, mediação pedagógica e, sobretudo, a disposição do professor em inovar. Os autores lembram que, de acordo com os PCNs, o trabalho interdisciplinar precisa partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BONATTO et al., 2012, p. 13).

Outro aspecto destacado pelos autores é a centralidade do papel do professor como mediador. Longe de ser mero transmissor de informações, o docente é chamado a criar situações didáticas que estimulem o aluno a assumir posição ativa no processo de aprendizagem. Ressaltam ainda que ressalta que o professor tem o papel explícito de intervir e provocar nos alunos avanços que não ocorreriam espontaneamente. Essa perspectiva redefine o lugar do professor como sujeito que encarna uma função formativa, não apenas instrucional, capaz de mobilizar o aluno para a pesquisa, o questionamento e a reconstrução do saber.

O professor, em virtude do conhecimento que acumula ao longo de sua trajetória formativa e profissional, também pode ser compreendido como um guardião do saber. Seu domínio especializado, construído pela experiência e pelo exercício reflexivo da docência, o aproxima dos valores fundamentais que sustentam e orientam a vida social. Como destaca Bauman (2011, p. 300), esses sujeitos representam os “guardiões da verdade e da objetividade”, pois conseguem elevar seu olhar acima dos interesses restritos e dos preconceitos partidários, colocando o conhecimento a serviço do bem coletivo.

Nessa perspectiva:

[...]ser um intelectual significa desempenhar um papel peculiar na vida da sociedade como um todo. É essa performance que torna alguém intelectual, não apenas o fato de oferecer serviços especializados, por mais requintados e complexos, não apenas o fato de ser membro de uma “classe do conhecimento”, tendo obtido as credenciais formais no processo de educação ou de pertencimento a um grupo profissional específico — esta última é uma condição necessária mas não suficiente para a adesão à categoria de intelectuais. (BAUMAM, 2011, p. 301).

Assim, o professor de Sociologia pode ser compreendido como um intelectual no sentido proposto por Bauman (2011). Isso porque os intelectuais, independentemente de suas áreas específicas, compartilham o compromisso com valores que sustentam a vida social e atuam como guardiões da verdade e da objetividade, colocando seus saberes em favor da coletividade. Dessa forma, o professor ultrapassa o papel meramente técnico e assume uma

função ética e social, mediando conhecimentos e promovendo a reflexão crítica no ambiente escolar.

Além disso, na **“modernidade líquida”**, em que os referenciais sólidos da vida moral se dissolvem, o indivíduo acaba entregue à própria sorte. Nesse cenário, o ensino de Sociologia, ao propor práticas interdisciplinares, pode contribuir para reconstruir esses referenciais éticos e coletivos, oferecendo aos estudantes um espaço de reflexão, diálogo e articulação entre diferentes campos do saber.

A interdisciplinaridade deve ser encarada, ainda nesse sentido, como uma proposta transformadora do ensino. Quando praticada de modo consistente, ela articula conteúdos, métodos e experiências de vida, transformando tanto a relação do aluno com o saber quanto a do professor com sua prática pedagógica. Nesse horizonte, o ambiente escolar torna-se espaço de reconstrução contínua do conhecimento, em que quanto maior o diálogo, melhor será o entendimento escolar, ressaltando e valorizando as aprimorações da aprendizagem (BONATTO et al., 2012, p. 21).

Já no que tange ao ensino de sociologia e a interdisciplinaridade, Krauss et al. (2023, p. 1) destacam que:

O ensino da disciplina de Sociologia é de suma importância, a fim de construir o pensamento crítico, sistematizado e visando à formação cidadã dos estudantes do Ensino Médio. Nesse sentido, as práticas e os métodos utilizados em seu cotidiano escolar contribuem para o desenvolvimento da disciplina. (...) estudantes e professores utilizam de uma forma coletiva para estudar e apresentar trabalhos e atividades que possam ter um viés sociológico e das demais disciplinas. Porém, é importante ressaltar que essa é uma realidade de algumas escolas e a minoria ainda vem buscando formas para desenvolver tal prática, ainda adotando uma postura disciplinar em suas atividades escolares.

Em primeiro lugar, Krauss et al. Sublinham a centralidade da Sociologia para a formação cidadã, atribuindo-lhe a função de desenvolver no estudante um pensamento crítico e sistematizado. Essa perspectiva reforça o papel da disciplina como espaço de problematização da realidade social, aproximando-a da concepção de educação emancipatória discutida por autores como Paulo Freire, para quem a escola deve formar sujeitos capazes de ler e intervir no mundo. Ao destacar que os métodos e práticas do ensino de Sociologia contribuem para a disciplina em si, a autora sugere que seu valor não se restringe ao acúmulo de conteúdos, mas envolve a capacidade de fomentar o questionamento, a análise crítica e a participação ativa dos estudantes.

Em segundo lugar, a citação aponta para a dimensão da interdisciplinaridade. Krauss et al. observam que, em algumas experiências escolares, estudantes e professores utilizam práticas coletivas que buscam articular a Sociologia a outras áreas do conhecimento, construindo atividades com “viés sociológico e das demais disciplinas”. Essa abertura interdisciplinar aproxima-se das propostas de Fazenda (2002), que entende a interdisciplinaridade como uma postura de diálogo e colaboração entre saberes, e também de Morin (2000), que denuncia os limites de uma visão compartimentalizada do conhecimento diante da complexidade do real. Contudo, o próprio texto ressalta o caráter ainda restrito dessa prática, já que permanece “realidade de algumas escolas”, enquanto a maioria mantém-se presa a uma postura disciplinar.

Esse diagnóstico revela, portanto, uma tensão estrutural no ensino da Sociologia: de um lado, seu potencial formativo para a cidadania crítica; de outro, as barreiras institucionais e pedagógicas que dificultam sua plena realização. A manutenção de uma “postura disciplinar” indica tanto a resistência a metodologias inovadoras quanto a permanência de uma organização escolar fragmentada, que ainda privilegia o ensino compartimentalizado. Assim, a contribuição de Krauss et al. é dupla: valoriza o ensino da Sociologia como espaço estratégico de formação cidadã e, ao mesmo tempo, denuncia os desafios para sua efetiva consolidação em práticas escolares que articulem interdisciplinaridade, criticidade e relevância social.

Desta forma, Giordani et al. (2005, p. 3) aponta que:

A interdisciplinaridade é uma postura epistemológica que tem como consequências o avanço das diversas formas de interpretar a realidade, reestruturando nosso modo de fazer, saber e ser como um todo, assim levando em conta o modo de saber, fazer e ser teórico, ético e prático. (...) A prática docente não está orientada por um conjunto de regras fixas que o sujeito vai internalizando em seu processo formativo, mas os princípios pelos quais o professor se orienta na prática docente são o produto de uma elaboração própria determinada pela dialética do indivíduo em interação.

O ponto central do argumento é que a interdisciplinaridade não se limita a técnicas de integração entre disciplinas, mas produz efeitos profundos na forma como concebemos o conhecimento, a prática docente e até a identidade do sujeito em formação. Ao definir a interdisciplinaridade como uma postura que “reestrutura nosso modo de fazer, saber e ser”, os autores sublinham seu caráter transformador. A ênfase em três dimensões — teórica, ética e prática — amplia a visão da interdisciplinaridade para além do campo cognitivo, situando-a também como exigência ética (na responsabilidade com o outro e com a realidade) e como prática (na transformação de ações pedagógicas concretas). Essa perspectiva é relevante porque

coloca a interdisciplinaridade como um **modo de ser no mundo**, e não apenas como recurso didático.

A crítica à ideia de que a prática docente se guia por um “conjunto de regras fixas” evidencia a concepção de docência como atividade reflexiva e criativa. Para Giordani et al., o professor não se limita a aplicar normas ou modelos externos; sua prática resulta de uma elaboração própria, construída na interação dialética entre indivíduo, contexto e coletividade. Deste modo, Giordani (p. 3-4) aponta que:

O interdisciplinar implica a noção de homem imerso em um contexto comunicativo, interativo, contínuo e dinâmico. A postura interdisciplinar implica necessariamente uma compreensão do íntimo de si, como sujeito singular, vivenciando e compreendendo experiências de modo singular, entendendo-se como um sujeito histórico, constituído por valores e inserido em uma determinada dimensão espaço-temporal. Compreendendo sua condição humana, o sujeito é capaz de entender que há uma necessidade do diálogo, da abertura ao confronto de olhares e perspectivas para poder estabelecer modos de ação que promovam satisfatoriamente e com maior intensidade modificações na realidade.

Vale assim destacar que a interdisciplinaridade pode ser vista como uma postura que articula conhecimento, subjetividade e historicidade. Mais do que um método, ela é apresentada como condição humana, pois envolve reconhecer-se como sujeito singular, histórico e situado em um espaço-tempo específico. Essa concepção desloca a interdisciplinaridade do plano meramente técnico para um horizonte existencial e ético, em que o diálogo e a abertura ao confronto de perspectivas tornam-se indispensáveis. O ponto forte da construção de Giordani et al. está em mostrar que a interdisciplinaridade não apenas amplia a compreensão dos fenômenos, mas também potencializa a ação transformadora, já que permite ao sujeito interagir de forma mais crítica e consciente com a realidade.

Ao relacionar a interdisciplinaridade com a docência, propõe que ela deve ser entendida como processo de formação e autoformação contínua. O professor, ao assumir uma postura interdisciplinar, não apenas organiza conteúdos de maneira integrada, mas ressignifica o próprio sentido de ensinar e aprender, construindo princípios orientadores que emergem da interação viva com alunos, colegas e realidades escolares. Essa visão destaca a dialeticidade como núcleo da prática pedagógica: não há interdisciplinaridade sem o movimento constante de diálogo, reconstrução e abertura ao novo.

A contribuição de Giordani et al. está em reconhecer a interdisciplinaridade como dimensão constitutiva da identidade docente e como possibilidade de reorganização profunda

da educação, superando visões reducionistas que a tratam como simples junção de conteúdos ou estratégias. Trata-se, portanto, de um horizonte epistemológico, ético e formativo que redefine tanto o lugar do conhecimento quanto o papel do professor no processo educativo. Nesse sentido:

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos (BRASIL, 1999, p. 89).

A citação do documento oficial apresenta uma concepção de interdisciplinaridade que busca equilibrar dois polos frequentemente tratados de forma equivocada no debate acadêmico: a preservação da identidade disciplinar e a necessidade de integração entre áreas do conhecimento. Ao afirmar que a interdisciplinaridade “não dilui as disciplinas”, o texto rejeita a ideia de fusão indistinta ou de desaparecimento das fronteiras disciplinares, defendendo que cada área deve manter sua especificidade epistemológica e metodológica. Essa posição dialoga com autores como Ivani Fazenda (2002), que compreende a interdisciplinaridade como uma atitude de diálogo, e não como eliminação das disciplinas.

A perspectiva permite avançar nessa compreensão ao destacar que a integração ocorre a partir da compreensão das múltiplas causas que intervêm sobre a realidade, o que situa a interdisciplinaridade no horizonte da complexidade. Isso significa reconhecer que os fenômenos sociais, culturais, ambientais e científicos não podem ser plenamente explicados por uma única lente, exigindo a cooperação de diferentes campos. Nesse sentido, a formulação aproxima-se do pensamento de Edgar Morin (2000), para quem o conhecimento fragmentado precisa ser religado em rede, permitindo apreender a multidimensionalidade do real.

Outro ponto relevante é a referência às linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos. Aqui, a interdisciplinaridade é compreendida não apenas como articulação de conteúdos, mas como diálogo entre diferentes linguagens — científicas, artísticas, matemáticas, literárias, tecnológicas — que ampliam o repertório cognitivo e cultural dos estudantes. Tal perspectiva ressoa com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que entendem a interdisciplinaridade como resposta pedagógica à fragmentação curricular e como possibilidade de construção de aprendizagens significativas.

A proposta propõe uma visão de interdisciplinaridade que preserva a identidade das disciplinas, mas as coloca em interação constante em torno de objetos complexos. Mais do que

técnica de ensino, trata-se de uma postura epistemológica e metodológica que rompe com a linearidade curricular, valoriza o pluralismo de saberes e reforça a ideia de que a constituição do conhecimento exige tanto rigor disciplinar quanto abertura ao diálogo entre áreas.

Nesta perspectiva, escola pode ser vista, segundo Giddens (2012, p. 590):

(...) como uma instituição social, que possibilita e promove a aquisição de habilidades e conhecimentos e a ampliação dos horizontes pessoais. [...] se tornou um lugar importante para toda uma variedade de debates, que não estão relacionados apenas com o que acontece dentro das escolas.[...] Para Emile Durkheim, a educação tem um papel importante na socialização das crianças, pois, particularmente ao aprenderem história, por exemplo, as crianças adquirem uma compreensão dos valores comuns na sociedade, que congregam uma variedade de indivíduos diferentes. [...] Durkheim argumenta que a escolarização proporciona que as crianças internalizem as regras sociais que contribuem para o funcionamento da sociedade. (...) Durkheim enxergava um papel crucial em as escolas ensinarem responsabilidade mútua e o valor do bem coletivo. Como uma “sociedade em miniatura”, a escola também ensina disciplina e respeito pela autoridade.

Giddens (2012, p. 590) oferece uma leitura densa da escola como instituição social central na modernidade, articulando dois eixos fundamentais: a transmissão de saberes e a socialização dos indivíduos. Nesse sentido, a escola não é compreendida apenas como espaço de instrução formal, mas como locus privilegiado de formação da subjetividade e de integração social.

Ao destacar a perspectiva de Durkheim, Giddens enfatiza o caráter funcionalista da educação, entendido como mecanismo de coesão social. Para Durkheim, a escola é responsável por transmitir valores comuns e normas coletivas, assegurando que crianças oriundas de diferentes contextos possam partilhar um mínimo ético-social necessário à manutenção da ordem. A aprendizagem de conteúdos como a história, longe de ser neutra, torna-se, assim, veículo de inculcação de valores que reforçam solidariedades e legitimam instituições. Essa função integradora é sintetizada na concepção da escola como “sociedade em miniatura”, espaço em que o indivíduo internaliza disciplina, respeito à autoridade e responsabilidade mútua, aprendendo a conjugar interesses particulares com o bem coletivo.

Todavia, a análise de Giddens acrescenta uma camada crítica ao observar que a escola, além de formar para a vida social, constitui-se como arena de debates que extrapolam a dimensão pedagógica. Em outras palavras, as instituições escolares participam de embates ideológicos, políticos e culturais mais amplos, refletindo disputas sociais que não se restringem à sala de aula. Assim, a escola pode ser vista simultaneamente como reprodutora de valores

hegemônicos e como espaço potencial de contestação e inovação, tencionando a leitura estritamente durkheimiana que privilegia a função integradora.

Do ponto de vista científico, a contribuição da citação está em evidenciar a complexidade da educação enquanto prática social, que combina dimensões normativas, cognitivas e políticas. A ênfase de Durkheim na socialização e na disciplina, ainda que fundamental para compreender a gênese da sociologia da educação, abre caminho para debates posteriores — por exemplo, as críticas de Bourdieu e Passeron sobre a reprodução cultural e a legitimação das desigualdades — que ampliam a reflexão acerca do papel da escola na sociedade contemporânea.

A análise de Giddens, ao recuperar Durkheim, mostra que a escola não pode ser pensada apenas como transmissora de conhecimentos ou espaço de aprendizagem técnica. Ela é, sobretudo, instituição social estratégica, que molda indivíduos, integra coletividades e participa ativamente da construção e da disputa de valores que estruturam a vida social.

Já de acordo com o pensador Durkheim (1952, p. 41), o ato educacional:

(...) é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamadas pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina.

O trecho de Durkheim (1952, p. 41) permite um contraponto direto com a leitura de Giddens (2012, p. 590), na medida em que ambos reconhecem a centralidade da escola como instituição social, mas enfatizam dimensões distintas do processo educativo. Para Durkheim, a educação é, fundamentalmente, um ato de transmissão geracional, no qual os adultos, em nome da sociedade, moldam as crianças para que adquiram os “estados físicos, intelectuais e morais” necessários à sua integração social. Trata-se de uma perspectiva normativa e funcionalista, em que a escola é vista como mecanismo regulador da ordem, garantindo que os indivíduos incorporem valores e comportamentos adequados à vida coletiva. O foco está na internalização das normas e na conformação da criança às expectativas sociais.

Giddens, embora recupere essa matriz durkheimiana ao reconhecer que a escola funciona como “sociedade em miniatura”, vai além ao destacar que a instituição educacional não se limita a um processo de socialização vertical e unidirecional. Para ele, a escola também se configura como espaço de debates e tensões sociais mais amplas, refletindo disputas que

extrapolam o campo pedagógico e penetram na arena política e cultural. Em contraste com a visão de Durkheim, Giddens sublinha o caráter dinâmico e plural da instituição escolar, na qual diferentes interesses, ideologias e práticas entram em confronto.

Assim, enquanto Durkheim privilegia a função integradora da educação e sua capacidade de assegurar coesão social por meio da disciplina, da autoridade e do respeito às regras, Giddens amplia o horizonte, concebendo a escola também como espaço de negociação e de conflito, no qual se revelam as contradições da própria sociedade. O contraponto entre ambos revela duas formas de compreender a educação: para Durkheim, como processo de adaptação normativa às exigências coletivas; para Giddens, como arena viva em que se articulam tanto a reprodução de valores quanto a possibilidade de questionamento e transformação social.

Por fim, segundo Lima, Costa e Pernambuco (2012, p. 177) Vale destacar que:

Nesses termos, ancorada numa nova concepção de ensino e de aprendizagem, a dinâmica pedagógica da escola e da universidade é redimensionada, abrindo possibilidades para múltiplas formas de trabalho educativo, começando pelos projetos integradores, os quais oportunizam diversas formas de trabalho educativo: as aulas de campo, as aulas expositivo-dialogais, seminários e os cines-discussão interdisciplinares, por exemplo. Assim, ao se começar por uma temática aglutinadora constroem-se as pontes para a abordagem interdisciplinar no âmbito do processo formativo de professores e estudantes.

A citação de Lima, Costa e Pernambuco (2012, p. 177) oferece uma síntese fecunda para a discussão acerca sobre a interdisciplinaridade, pois desloca a discussão para o campo das possibilidades concretas de ação pedagógica tanto na escola quanto na universidade. Ao destacar que a prática interdisciplinar se ancora em uma “nova concepção de ensino e aprendizagem”, os autores reforçam a ideia de que a interdisciplinaridade não é apenas uma reorganização de conteúdos, mas uma mudança profunda no modo como concebemos a dinâmica pedagógica. Trata-se de um redimensionamento que rompe com o ensino fragmentado, linear e transmissivo, abrindo espaço para experiências formativas mais criativas, dialógicas e contextualizadas.

O texto aponta ainda para a importância dos projetos integradores como dispositivos privilegiados para operacionalizar essa concepção. Tais projetos criam condições para que metodologias variadas — aulas de campo, aulas expositivo-dialogais, seminários, cine-debates interdisciplinares — se articulem em torno de uma temática aglutinadora, capaz de dar unidade e sentido ao processo de ensino-aprendizagem. Essa proposta evidencia que a

interdisciplinaridade não se restringe a um ideal teórico, mas se traduz em práticas pedagógicas concretas, que favorecem tanto a formação crítica dos estudantes quanto o desenvolvimento profissional dos docentes.

Ao final, vale sugerir que a interdisciplinaridade se consolida como um caminho de mediação entre teoria e prática, entre a formação acadêmica e as demandas sociais, entre professores e alunos. Mais do que método ou técnica, ela se revela como atitude pedagógica e projeto coletivo que reconfigura o papel da escola e da universidade diante da complexidade da realidade contemporânea. Nesse horizonte, a interdisciplinaridade deixa de ser um recurso eventual para se tornar eixo estruturante da prática educativa, capaz de construir pontes entre saberes, promover aprendizagens significativas e formar sujeitos autônomos, críticos e socialmente comprometidos.

3. METODOLOGIA

Este trabalho consiste em uma intervenção pedagógica formativa, na modalidade de oficina virtual, para professores de Sociologia – que, em muitos casos, também lecionam outras disciplinas da área de Ciências Humanas. A proposta do trabalho teve como foco a interdisciplinaridade no Ensino Médio.

Antes da realização desta intervenção pedagógica, foi aplicado um questionário de sondagem com professores de Sociologia vinculados à GRE Mata Centro⁴, sediada no município de Vitória de Santo Antão, Pernambuco. De acordo com dados da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, essa Gerência Regional abrange **38 escolas distribuídas em aproximadamente 13 municípios** (Barra de Guabiraba, Bezerros, Bonito, Camocim de São Félix, Chã de Alegria, Chã Grande, Escada, Glória do Goitá, Gravatá, Pombos, Sairé, São Joaquim do Monte e Vitória de Santo Antão), situados na Zona da Mata e o Agreste pernambucano. As instituições sob sua jurisdição incluem **Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs), Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) e Escolas de Referência em Ensino Fundamental e Médio**, o que confere à GRE um perfil institucional diversificado, tanto em modalidades de ensino quanto nas realidades pedagógicas representadas. Esse conjunto de escolas tornou o campo adequado para a sondagem inicial sobre o perfil e as percepções docentes a respeito da interdisciplinaridade.

A escolha dessa GRE também se justifica por uma razões pessoais e profissional. Sou professor dessa gerência desde março de 2021, atuando em regime de **Contrato por Tempo Determinado (CTD)** e formado em Ciências Sociais desde 2019. Durante esse período, vivenciei diretamente os impactos da **Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)**, cuja implementação coincidiu com meu ingresso na rede estadual. Pude observar, na prática, mudanças significativas, como a retirada da disciplina de Sociologia do 1º e 3º anos, o aumento da carga horária destinada aos itinerários formativos e às disciplinas eletivas, além da necessidade de lecionar outras disciplinas da área de Ciências Humanas para complementar a carga horária.

⁴ Informações consultadas no portal oficial da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco — seção “GRE’s – Gerências Regionais de Educação e Escolas”, disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/gres-e-escolas/> (acesso em 07 nov. de 2025).

Também experimentei a **falta de formações continuadas específicas**, a **escassez de materiais didáticos** adequados aos novos itinerários e o **desprestígio da Sociologia** frente às reconfigurações curriculares. Essas vivências foram fundamentais para a definição da sondagem inicial, cujo objetivo era compreender como outros docentes da mesma gerência estavam enfrentando desafios semelhantes. Contudo, devido à baixa adesão inicial ao questionário, foi necessário **ampliar a pesquisa para outras redes e contextos escolares**, a fim de garantir a coleta de dados suficientes para análise.

A primeira etapa da intervenção correspondeu a uma pesquisa documental, voltada à identificação e compreensão dos marcos normativos que estruturam a Reforma do Ensino Médio e a inserção da Sociologia no currículo. Foram consultados documentos oficiais, como a Lei nº 13.415/2017, a Lei nº 14.945/2024, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as diretrizes estaduais disponíveis, especialmente aquelas vinculadas à GRE Mata Centro e demais redes às quais pertenciam os docentes participantes. Essa consulta foi fundamental para delinear o contexto em que se situava a pesquisa e compreender os desafios enfrentados pelos professores em relação à ausência de clareza normativa e às lacunas de atualização dos documentos curriculares. Segundo Valer (2022, p. 20):

Essa pesquisa utiliza materiais que ainda não receberam organização e tratamento analítico para publicação, como a análise de documentos fotográficos, documentos cinematográficos, DVDs, tabelas analíticas, documentos empresariais e/ou públicos, fotografias etc. O procedimento de organização do corpus dos dados se dá pela leitura e sistematização do conteúdo lido nas fontes consultadas, pela cópia e outras formas de registros.

Em paralelo, foi realizada a pesquisa bibliográfica, com base em autores que discutem a interdisciplinaridade e o ensino de Sociologia, tais como Fazenda, Japiassú, Morin, Pombo e Giddens, além de estudos recentes sobre os impactos do Novo Ensino Médio. Essa revisão permitiu situar a investigação no campo teórico, articulando conceitos centrais de interdisciplinaridade, diferentes modelos de integração curricular e as críticas às dificuldades práticas de implementação no cotidiano escolar. O levantamento bibliográfico foi conduzido em bases de dados acadêmicas, como SciELO e *Google Scholar*, e em acervos institucionais disponibilizados pelo Programa de Pós-Graduação. Para Valer (2022, p. 20) esse modelo de pesquisa:

É o conjunto de material produzido e sistematizado sobre determinado fato/fenômeno/processo. O procedimento de organização dos dados, nessa pesquisa, dá-se pela leitura e sistematização do conteúdo lido nas fontes consultadas. Ou seja, são pesquisas feitas a partir de material já elaborado/publicado, como revistas, livros, dicionários etc.

Além das etapas formais da pesquisa, recorri também a procedimentos exploratórios que fizeram parte do meu próprio percurso profissional enquanto docente da GRE Mata Centro. Atuando como professor de Sociologia em duas escolas da rede estadual — e, simultaneamente, lecionando outros componentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como História, Geografia, Filosofia e disciplinas eletivas —, vivenciei, ao longo dos últimos anos, uma série de situações que se tornaram fundamentais para compreender os desafios concretos da interdisciplinaridade no cotidiano escolar. Essas experiências, somadas às conversas informais com colegas docentes e com coordenadoras pedagógicas, constituíram um material valioso para identificar percepções recorrentes, obstáculos práticos e interpretações distintas sobre o que significa, de fato, desenvolver um trabalho interdisciplinar.

Essas conversas ocorreram em momentos diversos — intervalos pedagógicos, reuniões de planejamento, formações internas e discussões relacionadas a projetos institucionais — e revelaram um padrão semelhante de dificuldades entre os profissionais envolvidos. Colegas de diferentes componentes curriculares frequentemente relatavam sentir-se inseguros ou desmotivados para realizar práticas interdisciplinares, em grande parte porque a formação disciplinar individual limitava a compreensão de como articular saberes distintos de maneira integrada. Em muitos casos, o que se realizava eram práticas multidisciplinares, sem que houvesse diálogo real entre epistemologias, métodos ou conceitos das disciplinas participantes.

Uma situação emblemática ocorreu durante uma formação voltada à elaboração de um projeto interdisciplinar sobre a Semana do Meio Ambiente em uma das escolas onde atuo. Embora a proposta exigisse integração entre áreas, percebi que a própria coordenadora pedagógica demonstrava desconhecimento sobre o conceito de interdisciplinaridade. Cada professor presente contribuiu indicando o que faria em sua disciplina, mas sem estabelecer conexões entre as áreas, o que resultou em um conjunto de ações fragmentadas. Além disso, a participação simultânea de docentes de Ciências Humanas, Ciências Exatas e outras áreas, sem uma delimitação clara das fronteiras epistemológicas envolvidas, produziu um cenário de confusão metodológica, evidenciando a dificuldade de transformar a interdisciplinaridade em prática pedagógica consistente.

Esses elementos — vivenciados, observados e discutidos coletivamente — não foram tratados como dados formais desta pesquisa, mas constituíram uma escuta contextual essencial para compreender o terreno onde a intervenção pedagógica seria construída. Eles ajudaram a

identificar lacunas de formação, fragilidades institucionais e concepções equivocadas amplamente compartilhadas pelos docentes, além de reforçar a necessidade de uma oficina que articulasse fundamentos teóricos, clareza conceitual e estratégias didáticas viáveis. Assim, essa escuta preliminar funcionou como um insumo decisivo para o desenho da oficina e para a própria justificativa metodológica da intervenção, fornecendo subsídios práticos para compreender por que a interdisciplinaridade, embora demandada pelos documentos curriculares, permanece como um desafio persistente nas escolas públicas estaduais.

Valer (2022, p. 20) define que na pesquisa:

[...] o pesquisador recolhe os dados pela observação direta e natural no lugar em que ocorrem na forma de estudo de caso. O procedimento de organização do corpus de dados ocorre por meio do levantamento, ou seja, perguntar diretamente a um grupo de interesse a respeito dos dados que se deseja obter. Envolve, geralmente, três etapas: selecionar uma amostra significativa, aplicar questionários/formulários/entrevistas diretamente aos indivíduos e descrever e analisar os dados coletados.

Assim sendo, com base nesse conjunto de informações, foi feita a preparação dos materiais da oficina, elaborados de modo a atender às demandas detectadas previamente na sondagem. Os materiais incluíram textos de apoio, questionários diagnósticos, propostas de atividades síncronas e assíncronas e orientações para trabalhos em grupo. A oficina foi estruturada em módulos temáticos, combinando encontros no *Google Meet*, fóruns de discussão na plataforma virtual e tarefas individuais de análise e reflexão, de modo a estimular a participação dos docentes e favorecer a construção de práticas interdisciplinares aplicadas ao ensino de Sociologia.

Na sequência, a metodologia contemplou a descrição da própria oficina como experiência formativa, destacando seus objetivos, o processo de organização e a dinâmica das atividades propostas. Essa etapa foi fundamental para observar como os professores lidaram com os materiais, como se engajaram nos momentos de troca e quais dificuldades emergiram ao longo do processo. Valer (2022, p. 21) aponta que a pesquisa descritiva “tem por fim fazer um levantamento das características conhecidas que organizam o fato/fenômeno/processo em estudo, gerando os dados para a análise”.

Por fim, foi definida a metodologia de análise dos resultados da oficina. Os dados foram examinados a partir da triangulação entre questionários de avaliação, comentários registrados nos fóruns e observações oriundas dos encontros síncronos. Esse procedimento buscou identificar padrões de resposta, convergências e divergências entre as percepções docentes, bem como evidências de mudanças na compreensão da interdisciplinaridade e na autoavaliação de

sua prática pedagógica. Para a análise, foram utilizados referenciais da pesquisa qualitativa em educação, particularmente a análise de conteúdo proposta por Bardin, de modo a organizar as respostas em categorias temáticas e relacioná-las com os objetivos centrais da pesquisa. Neste sentido, Valer (2022, p. 35) destaca que:

A análise dos resultados com base no referencial teórico é o espaço para a análise dos resultados encontrados no decorrer da pesquisa em relação ao aporte teórico apresentado. Aqui, deve ser analisado se os resultados encontrados estão de acordo com o que está proposto pela teoria, relacionando exemplos dos resultados com os apresentados pelos autores etc.

Dessa forma, a metodologia se estruturou em um percurso que vai do levantamento documental e bibliográfico inicial até a análise dos resultados da oficina, permitindo compreender não apenas as condições de inserção da Sociologia no novo currículo, mas também os efeitos concretos de uma experiência formativa voltada à prática interdisciplinar no Ensino Médio.

A oficina foi estruturada em três módulos, como consta no Apêndice A deste trabalho: 1. Compreensão Sobre a Interdisciplinaridade; 2. Aplicação da Interdisciplinaridade na Prática; e 3. Planejamento e Implementação de Atividades Interdisciplinares. Os módulos foram desenvolvidos em três sessões próprias do *Google Sala de Aula*. Além disso, foram disponibilizados materiais para leituras e atividades específicas de acordo com os temas abordados.

3.1. Produção do e-book como recurso didático

Antes da realização da oficina, foi elaborado um e-book pedagógico intitulado *Interdisciplinaridade no Novo Ensino Médio: Tema integrador Identidade cultural e diversidade*. Esse material teve como objetivo oferecer aos professores uma proposta estruturada de prática interdisciplinar, articulando as disciplinas de História, Sociologia, Geografia e Filosofia em torno do tema integrador “Identidade cultural e diversidade”.

O e-book foi concebido como um recurso de apoio metodológico, funcionando tanto como guia de estudo para os docentes quanto como modelo de planejamento interdisciplinar. Nele, são apresentadas as conexões possíveis entre as áreas do conhecimento, atividades sugeridas, competências e habilidades da BNCC e do currículo de Pernambuco, além de materiais de apoio (textos, imagens, mapas e exercícios).

O e-book foi estruturado em torno do **tema integrador “Identidade cultural e diversidade”**, escolhido por possibilitar o diálogo entre História, Sociologia, Geografia e

Filosofia. Nesse material, buscou-se explicitar como as diferentes áreas podem se conectar em uma perspectiva interdisciplinar, evitando abordagens meramente fragmentadas.

Objetivos do *e-book*:

- Propor conexões entre as disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;
- Apontar competências e habilidades da BNCC e do currículo estadual relacionadas ao tema;
- Oferecer atividades concretas que pudessem ser testadas e adaptadas pelos professores durante a oficina;
- Disponibilizar materiais de apoio (textos, imagens, mapas, exercícios) que facilitassem o planejamento e a prática docente.

O material apresenta uma justificativa pedagógica para o tema integrador, destacando a importância da formação integral e do respeito às diversidades culturais, étnicas, religiosas, sexuais e de gênero. Em seguida, organiza-se em propostas de atividades interdisciplinares, como:

- Análise iconográfica de imagens históricas (Debret, Marc Graf, Blaeu, entre outros);
- Leitura cartográfica crítica (mapa do povo *Kariri-Xokó*);
- Discussão sociológica sobre desigualdades sociais a partir do conceito de “homem cordial” (Sérgio Buarque de Holanda);
- Reflexão filosófica com textos de Marilena Chauí sobre ética e normas sociais.

Cada atividade é acompanhada de orientações para promover o diálogo entre as áreas, incentivando os professores a explorarem múltiplas perspectivas sobre os mesmos fenômenos sociais, históricos e culturais.

A elaboração do e-book cumpriu duas funções principais:

1. Subsidiar a oficina – oferecendo aos professores um material estruturado que orientasse a construção coletiva das práticas interdisciplinares;
2. Constituir um produto pedagógico – que pode ser reutilizado e adaptado em diferentes contextos escolares, ampliando o alcance da proposta.

Assim, a oficina não se desenvolveu de forma isolada, mas teve como base esse recurso didático, que serviu de referência para as discussões, reflexões e práticas construídas coletivamente pelos docentes.

3.2. Recursos utilizados

A seguir, apresento os recursos utilizados durante a intervenção pedagógica, bem como a forma como cada um foi empregado ao longo das atividades. Os principais recursos utilizados são informados na Tabela 1 abaixo.

Tabela 1 – Recursos e suas finalidades utilizados na formação pedagógica

Recursos e suas finalidades utilizados na formação pedagógica	
Recurso	Finalidade
<i>Google Sala de Aula</i>	Organizar a oficina, disponibilizando materiais e atividades por Módulos. E monitorar o engajamento dos participantes.
<i>Google Meet</i>	Realizar os encontros síncronos, para apresentações e discussões de conteúdos, bem como fazer pequenos ajustes no decorrer das atividades da oficina.
<i>Google Forms</i>	Avaliar a aprendizagem dos participantes no decorrer da oficina.
<i>Grupo no WhatsApp</i>	Estabelecer uma comunicação rápida com os participantes, tirar dúvidas, enviar importantes e acompanhar o engajamento dos participantes.
Textos teóricos	Contribuir com reflexões teóricas sobre a interdisciplinaridade e a prática docente.
Vídeos curtos	Apresentar conteúdos de forma dinâmica, estimulando a compreensão de conceitos-chave.
Fóruns de discussão	Promover trocas de experiências, diálogos e atividades.
<i>E-book</i>	Facilitar a compreensão teórica e prática do tema de forma didática subsidiando as atividades dos Módulos.

Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

3.3. Etapas que antecederam a intervenção pedagógica

No processo de preparação da oficina foi elaborado um formulário de inscrição (Apêndice D), com o objetivo de registrar os interessados em participar da oficina e coletar informações sobre o perfil dos participantes. A divulgação do formulário contou com o apoio da secretaria do Profsocio/Fundaj, que contribuiu significativamente na comunicação com o público-alvo, por meio de uma ampla divulgação via e-mail. Conseguimos mobilizar 10 pessoas inscritas, um número razoável para o início dos trabalhos da oficina. Desses 10 inscritos 7 pessoas participaram efetivamente.

Em proteção à privacidade dessas pessoas, elas foram designadas por letras do alfabeto, mais um substantivo masculino ou feminino (professor ou professora). A divisão dos(as) inscritos(as) por nome fictício e sexo ficou da seguinte forma como mostra a tabela a seguir:

Tabela 2 – Nomes fictícios e gêneros dos professores inscritos na formação pedagógica

Nome fictício	Sexo
Professora A	Feminino
Professora B	Feminino
Professor C	Masculino
Professor D	Masculino
Professora E	Feminino
Professora F	Feminino
Professora G	Feminino

Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Logo, o grupo de docentes participantes desta intervenção é composto por professores e professoras que atuam, ou atuaram, na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, com experiências diversas tanto em formação quanto em prática pedagógica. Observa-se um perfil heterogêneo, abrangendo profissionais com formação em áreas como Sociologia, Geografia, História, Letras e Pedagogia, e com tempos distintos de atuação no magistério. A maioria possui experiência direta com o ensino de Sociologia, muitas vezes acumulando o ensino de outras disciplinas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como História, Filosofia e Projeto de Vida. Além disso, é recorrente entre eles o envolvimento em projetos interdisciplinares, evidenciando uma preocupação em articular os saberes escolares e aproximar o conhecimento da realidade dos estudantes. De modo geral, os relatos demonstram um compromisso com a

reflexão crítica, a inovação metodológica e a busca por práticas educativas mais integradas e contextualizadas.

A professora A reside na cidade de Abreu e Lima, Região Metropolitana do Recife, Pernambuco. É licenciada em Geografia e atuou por três anos como professora de Sociologia na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Além dessa disciplina, também lecionou Geografia e História na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Durante o período em que esteve na rede estadual, desenvolveu projetos com temáticas como “Desigualdades Sociais e o Espaço Urbano”, integrando Geografia, Sociologia e Língua Portuguesa de forma colaborativa com outros docentes.

A professora B reside no bairro de Boa Viagem, Zona Sul do Recife, Pernambuco. É formada em Sociologia há três anos e atuou como professora dessa disciplina na Rede Estadual de Ensino, sob vínculo CTD (Contrato por Tempo Determinado), atualmente encerrado. Durante esse período, lecionou também História e Filosofia, integrando o campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Desenvolveu práticas interdisciplinares em atividades voltadas ao Dia da Consciência Negra (20 de novembro).

O professor C reside em Bezerros, Agreste Central de Pernambuco, e atua como docente de Sociologia numa Escola Técnica Estadual (ETE). Sua formação é em Letras, com habilitação em Português e Inglês. Leciona Sociologia há dois anos, além de ministrar Língua Portuguesa, Literatura e Redação. Seu primeiro contato com a interdisciplinaridade ocorreu em 1996, ao conhecer a obra de Hilton Japiassu, referência teórica na área. Suas primeiras práticas interdisciplinares surgiram em aulas de análise literária, integrando História, Língua Portuguesa e Literatura, o que proporcionou leituras mais contextualizadas e críticas. Entre 1996 e 2014, participou de diversas atividades conjuntas com professores de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Em 2004, aplicou a interdisciplinaridade em cursos preparatórios para concursos, unindo interpretação de textos e raciocínio lógico para desenvolver habilidades de leitura e pensamento analítico. Nos últimos anos, tem atuado na formação de professores do Ensino Médio, incentivando o planejamento interdisciplinar e a superação da fragmentação curricular.

O professor D reside em Igarassu, Pernambuco, Região Metropolitana do Recife (RMR), no Litoral Norte. Atua em uma Escola de Referência em Ensino Médio (EREM). É formado em Sociologia e leciona, além dessa disciplina, História, Projeto de Vida e uma disciplina eletiva chamada Socioemocional. Afirma aplicar a interdisciplinaridade de forma constante, articulando projetos com docentes de diferentes áreas. Entende essa prática como um

meio de aproximar o conhecimento da realidade dos estudantes e de mostrar o diálogo entre as disciplinas. Após a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), deixou de lecionar Sociologia como disciplina fixa e passou a atuar em Projetos de Vida e disciplinas eletivas, adaptando-se ao novo modelo curricular. Mesmo nessas funções, continua trabalhando conteúdos sociológicos, abordando temas como identidade, desigualdades sociais e mercado de trabalho. Relatou ainda ter desenvolvido projetos interdisciplinares envolvendo Sociologia, História, Filosofia e Ciências.

A professora E reside no município de Olinda, Região Metropolitana do Recife, Pernambuco. É formada em Sociologia e atua como professora dessa disciplina há quatro anos. Além de Sociologia, leciona Artes, Filosofia e Projeto de Vida. Embora não tenha detalhado os temas dos projetos desenvolvidos, mencionou já ter participado de projetos interdisciplinares em parceria com professores de diferentes áreas.

A professora F reside na cidade de Paulista, Região Metropolitana do Recife, Pernambuco. Sua formação é em História, mas atua há oito anos como professora de Sociologia na Rede Estadual de Ensino. Também leciona História, Geografia, Projeto de Vida e Filosofia. Iniciou sua trajetória docente em 2016 e, a partir de 2018, passou a vivenciar projetos interdisciplinares. Desenvolveu, em parceria com colegas de diversas disciplinas — como Eletivas, Empreendedorismo, Educação Física, Geografia, História, Inglês e Sociologia — projetos voltados a temas sociais e contemporâneos, tais como desigualdade social, direitos humanos, cidadania, meio ambiente e diversidade cultural. Entre os projetos realizados, destaca-se o de temática “Consciência Negra: a luta pela igualdade racial”, que envolveu as disciplinas de História, Geografia, Sociologia, Educação Física e Artes.

Por fim, a professora G constitui uma exceção em relação aos demais participantes desta intervenção. É ingressa do ProfSocio/Fundaj, reside na cidade de Arcoverde, Região do Sertão do Moxotó, Pernambuco. Sua formação é em Letras e Pedagogia e, embora não ministre aulas de Sociologia, sua participação é relevante, pois o mestrado profissional em Sociologia tem como objetivo o fortalecimento e a melhoria do ensino dessa disciplina. Segundo ela, já desenvolveu projetos interdisciplinares abordando temas contemporâneos, integrando Sociologia, História, Geografia e Língua Portuguesa. Mesmo sem formação específica em Sociologia, a professora compreende a importância da interdisciplinaridade tanto para o ensino da disciplina quanto para o aprimoramento de sua prática pedagógica. Além disso, menciona a interdisciplinaridade como uma exigência normativa diante das transformações curriculares e laborais recentes na educação.

Essa pluralidade de participantes conferiu à oficina uma riqueza de perspectivas, que revelaram tanto os desafios quanto as potencialidades da prática interdisciplinar no contexto escolar. Observa-se que, mesmo diante de limitações estruturais e curriculares, os professores buscam estratégias para integrar saberes, promover aprendizagens significativas e aproximar os conteúdos da realidade social dos estudantes. Tal compromisso demonstra não apenas o empenho individual de cada docente, mas também a relevância da formação continuada e da reflexão coletiva como caminhos para o fortalecimento do ensino de Sociologia e para a consolidação de práticas interdisciplinares no ambiente escolar.

Para o envio de avisos importantes e uma maior aproximação entre o pesquisador e esses participantes, foi criado um grupo no *WhatsApp* com os(as) inscritos(as) que preencheram o formulário de inscrição. À medida que as pessoas interessadas realizavam sua inscrição, eram adicionadas ao grupo. Posteriormente, foi criada uma sala virtual na plataforma *Google Sala de aula*, onde se deu o desenvolvimento das atividades da oficina. O código⁵ de acesso aos participantes foi enviado via e-mail. A imagem a seguir apresenta a página inicial da sala de aula virtual criada na plataforma *Google Sala de Aula*:

Figura 1 – Sala de Aula – Intervenção Pedagógica



Fonte: Google Sala de Aula da Intervenção Pedagógica (2025).

⁵Sala de aula virtual da oficina (acesso restrito aos participantes) criada na plataforma *Google Classroom* em 3 de maio de 2025. Disponível em: <https://classroom.google.com/c/Nzc3NTA2MTE3MTk0?cjc=5u3xp67q>.

3.4. Estruturação e desenvolvimento das atividades nos Módulos

3.4.1. Módulo 1

O objetivo desse Módulo foi apresentar uma abordagem conceitual sobre a interdisciplinaridade no contexto das novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio. Foi utilizado como materiais de apoio um *e-book* e dois textos complementares. O primeiro texto, intitulado “Epistemologia da Interdisciplinaridade”, é de autoria de Olga Pombo. E o segundo, “Interdisciplinaridade como conceito”, foi escrito por Danilo da Costa, João Carlos Gonçalves, Roberta Cristina e Rosilene da Silva. Ambos os textos trouxeram como contribuição uma crítica aprofundada sobre o conceito de interdisciplinaridade, mostrando a necessidade da interdisciplinaridade no contexto científico e educacional e a diferenciação entre interdisciplinaridade e outros conceitos como pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade. A figura a seguir mostra como ficou a organização do Módulo 1 da oficina de formação:

Figura 2– Estrutura do Módulo 1

Módulo 1: Compreensão sobre Interdisciplinar...		
	INTERDISCIPLINARIDADE NO NOVO ENSI...	Última edição: 18 de mai.
	REFLETINDO SOBRE A INTERDISCIPL...  8	Data de entrega: 23 de mai.
	EPISTEMOLOGIA DA INTERDISCIPLINARI...	Item postado: 11 de mai.
	FÓRUM DE DISCUSSÃO  4	Última edição: 20 de mai.
	SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE COM...	Item postado: 11 de mai.
	Leitura Preparatória para o Encontro de ...	Item postado: 28 de mai.
	Questionário: Percepções sobre os D...  3	Item postado: 1 de jun.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A partir da anexação desses materiais na aba da sessão do 1º Módulo, foi proposta uma atividade aos participantes, intitulada “Refletindo sobre interdisciplinaridade”. O objetivo da proposta foi incentivar os(as) participantes a, a partir da leitura dos materiais fornecidos, compartilharem suas experiências com a prática interdisciplinar no ambiente escolar. Para isso, foi solicitado que escrevessem um breve comentário no Fórum de Discussões⁶ do Módulo,

⁶ A análise dessa atividade, assim como a análise da atividade equivalente a essa realizada no Módulo 2, encontra-se no capítulo “Análise das respostas dos fóruns de discussão: Módulo 1 e 2 deste trabalho.

relatando vivências ou percepções relacionadas à interdisciplinaridade em sua prática docente. Ao todo foram registradas oito contribuições no Fórum, evidenciando o interesse e o engajamento dos(as) participantes com o tema proposto.

No começo da semana seguinte, realizei a primeira enquete com as pessoas participantes da oficina no grupo do *WhatsApp*, com o intuito de identificar em qual dia e turno da semana elas teriam disponibilidade para participar de um encontro virtual no *Google Meet*. Após o fim da votação, o sábado à tarde foi escolhido para a realização do encontro.

Foi realizado, então, o primeiro encontro no *Google Meet* no horário definido. Nesse dia, houve a participação de três docentes: Professor C, as professoras B e F. O encontro começou com atraso. Aguardei, por aproximadamente 30 minutos, o acesso dos (as) 3 participantes à plataforma por meio do *link* disponibilizado. A primeira participante a entrar na plataforma foi a professora B, em seguida a professora F e já quase no final o professor C. A imagem abaixo registra o dia do primeiro encontro:

Figura 3 – Registro do primeiro encontro virtual realizado via Google Meet



Fonte: Google Meet do primeiro encontro com docentes participantes da oficina (2025)

Nesse dia, me apresentei aos participantes e apresentei a organização da oficina dentro da plataforma *Google Sala de Aula*. Também li o arquivo da proposta da oficina (Apêndice A) explicando-lhes como a oficina estava estruturada nos Módulos. Tirei pequenas dúvidas sobre a oficina, falei sobre todos os temas abordados em cada Módulo e as metodologias usadas para cada atividade.

Iniciei a atividade compartilhando minha experiência como docente de Sociologia na sala de aula. Ressaltei que, atualmente, muitos projetos se apresentam como interdisciplinares,

mas, embora frequentemente revelem intenções positivas quanto à integração do conhecimento, na prática, são essencialmente projetos multidisciplinares. São “recheados” de disciplinas, mas estas disciplinas não estabelecem um diálogo entre si. Disse-lhes que, para haver de fato a interdisciplinaridade na sala de aula, é preciso que as contribuições ou abordagens disciplinares não apenas estejam juntas em uma pesquisa ou projeto, mas que haja efetivamente uma interação entre elas, inclusive com críticas mútuas, bem como a prevalência de alguma, onde for pertinente. Ressaltei, ainda, que a prática interdisciplinar pode ser feita de forma individual, não sendo requisito absoluto o envolvimento de docentes de diversas especialidades num projeto coletivo. Após essas considerações iniciais, propus aos(as) participantes a seguinte pergunta introdutória: *Como você percebe a interdisciplinaridade na sua prática docente?* Cada participante teve 5 minutos para contribuir com suas ideias no debate.

A professora B foi a primeira a iniciar a discussão. Ela disse que sua experiência com a interdisciplinaridade no ambiente escolar sempre se deu de forma negativa devido, à resistência por parte de seus colegas de trabalho. Segundo ela, nas vezes em que tentou desenvolver alguma atividade escolar interdisciplinar em sua instituição, enfrentou como principal dificuldade o desprestígio por parte de seus colegas. O professor C também concordou com a professora B quanto a essas dificuldades. Ainda trouxe casos específicos onde teve que desistir da interdisciplinaridade, mas, mesmo assim, continuou a trabalhar a interdisciplinaridade com os seus alunos.

O professor C chegou disse que seu primeiro contato com a interdisciplinaridade remonta aos anos de 1996, e que, a partir disso, focou em experiências práticas durante as suas aulas de análise de obras literárias enquanto cursava seu curso na faculdade.

No final do encontro, fiz os agradecimentos aos participantes e enviei o questionário *“Percepções sobre os Desafios e Possibilidades da Interdisciplinaridade na Prática Docente com foco no Ensino de Sociologia”* (Apêndice E), com a intenção de ter uma base de análise qualitativa sobre quais as percepções e dificuldades que os participantes vivenciam ou vivenciaram na sua prática como docente.

3.4.2. Módulo 2

No Módulo 2 trabalhei com o segundo capítulo do *e-book*, produzido por mim, de caráter interdisciplinar como principal material de apoio. O objetivo desse recurso pedagógico foi promover uma conexão entre a Sociologia e as disciplinas da área de Ciências Humanas e

Sociais Aplicadas (Geografia, História, Filosofia) em torno de um mesmo tema integrador (“Identidade Cultural e Diversidade”).

O material destacava de que maneira cada uma dessas disciplinas poderia contribuir, a partir de seus respectivos olhares — geográfico, histórico, filosófico e sociológico —, para a construção de uma abordagem interdisciplinar sobre o tema. A proposta enfatizava que a interdisciplinaridade supõe relações de articulação entre as áreas, frequentemente descritas pelos docentes como “diálogo” entre disciplinas. Essa noção, embora recorrente, não deve ser entendida de forma vaga ou meramente retórica. Por isso, neste trabalho, essa expressão está remetida à discussão desenvolvida no marco teórico, onde são explorados os sentidos atribuídos ao “diálogo” no campo da interdisciplinaridade, suas possibilidades e seus limites. Aqui, basta destacar que, no contexto da oficina, o termo foi utilizado como referência a processos de interação que visam produzir respostas conjuntas a problemas comuns, partindo da contribuição específica de cada disciplina.

No campo da literatura acadêmica, o “diálogo” entre disciplinas é frequentemente entendido como a criação de espaços de comunicação conceitual e metodológica, nos quais diferentes áreas compartilham instrumentos analíticos sem abrir mão de suas especificidades. Fazenda (2002), por exemplo, caracteriza a interdisciplinaridade como uma postura de abertura e de cooperação, em que o diálogo é condição para a construção de novas sínteses de conhecimento. De forma semelhante, Japiassú (1976) já destacava que a interdisciplinaridade implica mais do que justaposição de conteúdos: exige a disposição para negociar conceitos e práticas, o que só é possível por meio de interações dialógicas reais.

Por outro lado, autores como Pombo (2010) chamam atenção para o risco de reduzir o “diálogo” a encontros superficiais entre disciplinas, sem efetiva produção de conhecimento compartilhado. Nesse sentido, o diálogo só se caracteriza como interdisciplinar quando possibilita a emergência de novas interpretações ou quando revela a insuficiência de uma única disciplina para explicar determinado objeto. Assim, o termo não pode ser confundido com mera soma de conteúdos, mas deve ser entendido como prática de confronto, complementação e ressignificação entre diferentes campos.

Essa centralidade do “diálogo” também aparece nas falas de professores, coordenadores pedagógicos e gestores da educação, como mostrou a pesquisa de campo. A insistência nesse termo indica que, no cotidiano escolar, a interdisciplinaridade é percebida sobretudo como processo comunicativo, isto é, como a capacidade de diferentes docentes, saberes e linguagens encontrarem pontos de contato para propor atividades conjuntas. Ainda que essa concepção

possa ser considerada limitada em comparação a modelos integracionistas mais complexos, ela mostra como a ideia de diálogo funciona como porta de entrada para práticas mais consistentes de interdisciplinaridade. Além disso, o *e-book* também teve como finalidade estimular os(as) docentes na elaboração de seus planos de aula, que seriam desenvolvidos como atividade final no Módulo 2.

Na construção do material pedagógico, também se considerou a utilização das habilidades presentes no organizador curricular do estado de Pernambuco. Essa escolha foi feita com base na perspectiva de que as habilidades das disciplinas envolvidas – Geografia, História, Filosofia e Sociologia – poderiam ser trabalhadas de forma integrada dentro de um mesmo bimestre letivo (2º bimestre). Optou-se por utilizar como referência a segunda série do Ensino Médio. A única exceção a essa regra foi a disciplina de Filosofia, cujo organizador curricular contempla apenas o primeiro bimestre.

Durante a produção desse esquema, ficou evidente que o desafio não está propriamente no fato de a formação dos professores ser disciplinar — condição necessária para que exista a própria interdisciplinaridade, uma vez que são as diferentes áreas que fornecem olhares específicos e complementares. O problema emerge quando essa formação, em vez de se abrir ao diálogo e à colaboração, leva à incompreensão ou mesmo à recusa da interdisciplinaridade, reduzindo-a a práticas pouco consistentes, como a mera soma de aulas ou o justaposição de conteúdo. Nesses casos, a potencialidade de cada disciplina de contribuir com perspectivas próprias é desperdiçada, e o trabalho interdisciplinar deixa de ser espaço de crítica mútua e de produção coletiva de novos sentidos, como enfatizam Perin e Malavasi (2019). Com base nessa reflexão, foi proposta uma atividade aos participantes. Eles foram convidados a discutirem no fórum de discussão sobre quais disciplinas ou temas consideram mais facilmente integráveis à sua área de formação. E se já tinham realizado anteriormente alguma abordagem interdisciplinar em sua prática docente. Logo, as respostas foram registradas no fórum de discussão da sessão do Módulo 2, e ao todo, cinco participantes contribuíram com seus comentários nesse espaço. A figura abaixo descreve como ficou a estrutura do Módulo 2 da oficina de formação:

Figura 4 – Estrutura do Módulo 2

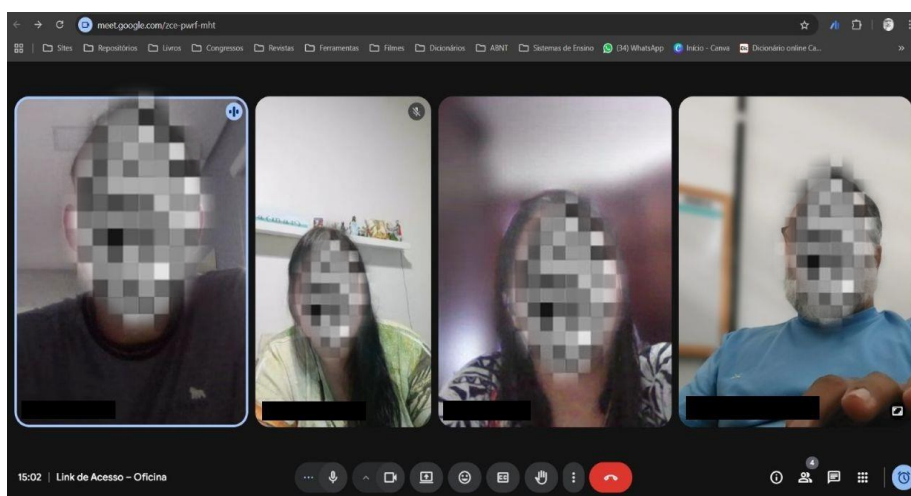
Módulo 2: Aplicação da Interdisciplinaridade n...		
	Módulo II - Tema integrador Identida... 1	Item postado: 29 de mai.
	Identidade cultural e diversidade 3	Item postado: 29 de mai.
	FÓRUM DE DISCUSSÃO 5	Última edição: 17 de jun.
	Formulário: Percepções quanto à im... 1	Última edição: 7 de jun.

Fonte: Google sala de aula, Módulo 2. Elaborado pelo autor (2025)

Cerca de duas semanas depois, foi realizada a segunda enquete com os participantes da oficina, com o objetivo de identificar o dia da semana e o melhor turno para a realização do encontro do Módulo 2. Assim como na primeira consulta, o sábado foi novamente o dia mais escolhido pelos integrantes, sendo o turno da tarde o preferido pela maioria deles. Com base nesse resultado, o segundo encontro foi agendado para o sábado daquela mesma semana, alguns dias depois da enquete. Nessa ocasião, estiveram presentes no encontro o professor C e as professoras A e B, que participaram ativamente das discussões propostas para o desenvolvimento do Módulo.

A imagem a seguir registra esse momento:

Figura 5 – Estrutura do Módulo 2



Fonte: Google Meet do segundo encontro com participantes da oficina (2025)

O início se deu com um atraso de 30 minutos. O primeiro participante (Professor C) entrou na plataforma às 14h e 30 min. Em seguida, as professoras A e B. Dessa forma, ambos

tiveram, por três minutos, cada, a oportunidade de discutir suas estratégias didáticas e metodológicas, bem como suas percepções acerca da viabilidade de aplicar atividades interdisciplinares no contexto da sala de aula.

O primeiro a iniciar a discussão foi o Professor C. Ele afirmou acreditar que as disciplinas que mais dialogam com sua área de formação são a Sociologia, a História, a Filosofia e, em alguns contextos, também a Biologia e a Geografia. Afirmou que essa integração é justificada pelo repertório conceitual que essas disciplinas dão para os estudantes. Também falou dos Temas Travessais. Segundo ele, temas como violência de gênero, intolerância religiosa, direitos humanos, tecnologia e juventude, sustentabilidade e cidadania criam “conexões significativas entre as disciplinas” e “permitem que os estudantes compreendam a complexidade dos fenômenos sociais”.

A professora A destacou a interdisciplinaridade como um eixo importante para a sua formação, pois amplia sua capacidade de compreensão sobre o papel do professor como mediador de saberes e não apenas como um transmissor de conteúdos. Mas a dificuldade de viabilizar a interdisciplinaridade na sua prática pedagógica está na falta de entendimento do conceito. Segundo ela, há uma certa dificuldade de saber o que é, de fato, interdisciplinaridade, para em seguida saber aplicá-la no seu planejamento pedagógico.

A professora B, em convergência com a professora A, sustenta que a falta de clareza sobre o que é e como se pratica a interdisciplinaridade constitui um problema eminentemente epistemológico, com efeitos diretos na sala de aula. Pelos depoimentos, essa opacidade tem múltiplas origens: (i) apropriação conceitual insuficiente por parte de docentes que reconhecem não ter sistematizado leituras e referências de base; (ii) lacunas na formação inicial, na qual a interdisciplinaridade apareceu, quando muito, como recomendação normativa ou atividade pontual, sem discussão de seus fundamentos teórico-metodológicos; (iii) polissemia do próprio conceito, frequentemente confundido com colaboração ocasional ou com justaposição temática; e (iv) ausência de mediações institucionais (tempo para planejamento coletivo, curadoria de materiais, protocolos de coautoria e critérios de avaliação) que ajudem a estabilizar práticas e a construir um léxico comum entre áreas.

No plano da prática, essa combinação de fatores se traduz em efeitos previsíveis: objetos de estudo são escolhidos pela afinidade temática e não pela necessidade epistêmica de múltiplos referenciais, atividades interáreas convertem-se em “soma de aulas” sem negociação de con-

ceitos-chave e métodos, e a avaliação permanece disciplinar, incapaz de captar produtos genuinamente interdisciplinares. Quando faltam categorias operacionais para distinguir articulação, cruzamento, convergência e integração, o planejamento compartilha tarefas mas não redistribui funções analíticas entre as disciplinas, mantendo fronteiras intactas sob a aparência de cooperação. Some-se a isso a inexistência de instrumentos avaliativos específicos (rubricas, indicadores de integração conceitual e metodológica), o que desincentiva a continuidade das experiências e alimenta a percepção de que “não funciona”.

As docentes também relacionam a persistência dessas dificuldades à escassez de formação continuada focalizada. Não se trata apenas de ofertar cursos, mas de garantir percursos formativos que forneçam: (a) um vocabulário comum para diferenciar modelos de interdisciplinaridade e evitar reduções terminológicas; (b) exemplares bem documentados de sequências didáticas com explicitação de conceitos, métodos e evidências de integração; (c) protocolos de planejamento (definição do problema, mapa de contribuições disciplinares, pontos de interseção e de tensão, critérios de avaliação do produto e do processo); e (d) momentos estruturados de coanálise dos resultados. Em síntese, a falta de clareza não decorre da natureza “abstrusa” do tema, mas de um circuito que combina formação incipiente, ausência de condições institucionais e escassez de instrumentos de operacionalização; romper esse circuito requer, simultaneamente, esclarecimento conceitual e engenharia pedagógica que torne a integração verificável, comunicável e avaliável.

Nesse sentido, observa-se que, à exceção do professor C — que não apontou desafios relevantes quanto à viabilidade da interdisciplinaridade na escola —, as professoras A e B associam os principais entraves a duas dimensões: a conceptual e a formativa. De um lado, manifestam a percepção de que a interdisciplinaridade carece de um conceito mais “objetivo e claro”, o que, em sua compreensão, dificulta a tradução da noção em práticas concretas. No entanto, essa expectativa suscita questões importantes: o que seria, afinal, um conceito objetivo em um campo caracterizado justamente pela polissemia? E quem teria legitimidade para oferecer uma definição única e pronta para uso pedagógico? Tais perguntas revelam uma atitude de espera, quase passiva, por instâncias externas — documentos oficiais, políticas públicas ou especialistas — que entreguem uma fórmula acabada, em vez de assumir a construção coletiva e situada do conceito na prática docente.

De outro lado, as docentes apontam a escassez de formações continuadas focadas na interdisciplinaridade como fator que aprofunda essa dificuldade. Ainda assim, mais do que a simples ausência de cursos, o que se evidencia é a necessidade de espaços de estudo e prática

nos quais os professores possam experimentar, problematizar e produzir sentidos compartilhados sobre o termo, articulando referências teóricas e experiências pedagógicas. A análise sugere, portanto, que a solução não está em esperar a chegada de um conceito universal e definitivo, mas em fomentar processos de apropriação ativa, nos quais os educadores reconheçam a interdisciplinaridade como campo aberto de negociação, passível de múltiplas interpretações, e busquem elaborar parâmetros comuns que façam sentido no contexto em que atuam.

Assim, as falas das professoras A e B não apenas revelam a percepção de carência conceitual e formativa, mas também evidenciam um ponto crítico: a interdisciplinaridade não será viabilizada pela simples recepção de um modelo pronto, e sim pela prática reflexiva, pela experimentação pedagógica e pela produção coletiva de significados que possam guiar o trabalho docente em diferentes realidades escolares.

No final do encontro, foi feito o envio do questionário “Percepções quanto à implementação da prática interdisciplinar em sala de aula” (Apêndice F). O objetivo desse questionário foi obter uma análise qualitativa sobre como os docentes desenvolvem atividades interdisciplinares, nos seus cotidianos de trabalho, integrando a disciplina de Sociologia com as demais disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Ademais, buscou-se compreender as principais dificuldades enfrentadas por eles quando desenvolvem atividades interdisciplinares e quais estratégias são usadas por eles para contornarem os obstáculos.

3.5. Módulo 3

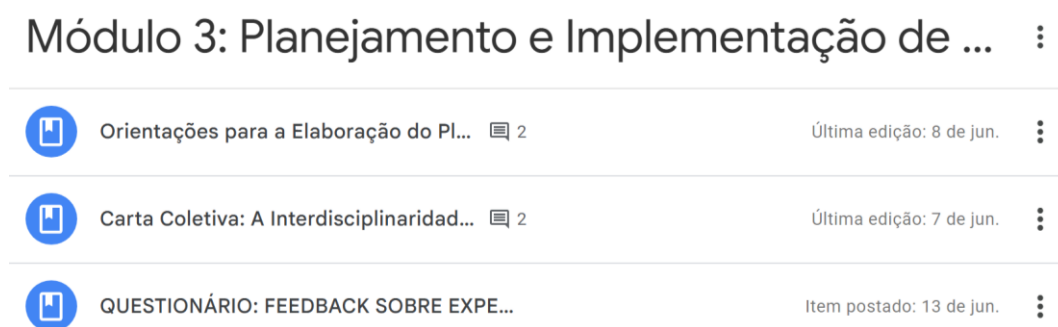
Esse Módulo marcou a última parte das atividades da oficina. Nele, foi disponibilizado aos(as) participantes um modelo de plano de ensino interdisciplinar, a ser preenchido a partir das discussões dos Módulos 1 e 2. Assim, os(as) participantes ficaram responsáveis por elaborar o plano de ensino, tomando como ponto de partida os conhecimentos construídos ao longo dos Módulos anteriores. O principal objetivo dessa atividade foi desenvolver uma articulação da disciplina de Sociologia com no mínimo uma disciplina da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Geografia, História e Filosofia) e incentivar a prática interdisciplinar no planejamento pedagógico. Como resultado dessa atividade, foram entregues quatro planos de aula. Os docentes que entregaram os seus trabalhos foram: O professor C, a professora A, a professora E e a professora F.

O Módulo contou, também, com uma atividade final: a produção de uma carta coletiva intitulada “A interdisciplinaridade que aprendemos e que queremos”. Essa foi escrita pelos

participantes com objetivo central de que cada um deles, no final da oficina, pudesse compartilhar suas experiências, além de refletirem sobre suas trajetórias pedagógicas individuais. Para isso, os participantes responderam algumas perguntas norteadoras que foram colocadas na descrição do Módulo como sugestão de preenchimento da carta, mas eles tiveram, também, autoria individual para o preenchimento desse trabalho. Logo, o texto visou a construção de um *feedback* coletivo e qualitativo sobre o aprendizado dos envolvidos. A figura 5 especifica a estruturação do Módulo 3.

Três semanas após o segundo encontro, realizei com os participantes a terceira enquete no grupo do *WhatsApp*, com o objetivo de verificar a preferência de dia da semana e turno em que os participantes estariam disponíveis para o próximo encontro virtual. Mais uma vez, a maioria dos docentes indicou o sábado à tarde como o melhor momento para a realização do encontro.

Figura 6 – Estrutura do Módulo 3



Fonte: Google sala de aula, Módulo 3. Elaborado pelo autor (2025)

Assim, o encontro ficou agendado para o sábado seguinte, primeira semana depois do final do módulo. No entanto, infelizmente, o encontro não aconteceu por motivos pessoais dos participantes. O professor C, por exemplo, chegou a comunicar que não poderia comparecer ao encontro porque estava no hospital acompanhando sua neta, que enfrentava problemas de saúde.

Diante da impossibilidade apresentada para a realização do encontro, a estratégia usada por mim para que os participantes fizessem a atividade da carta coletiva e inclusive o preenchimento do questionário “*Feedback* sobre experiências, pontos positivos, pontos negativos, sugestões de melhorias e o impacto da oficina na prática interdisciplinar”, foi contatar os participantes durante a semana seguinte para que eles respondessem às atividades propostas. Assim, o encerramento desse Módulo se deu com base nos materiais entregues.

3.5.1. Relato de Monitoramento: Desafios e Dificuldades

A partir da segunda semana do início da oficina, iniciei um acompanhamento mais próximo dos participantes. A estratégia adotada, nesse sentido, consistiu em monitorar se as pessoas estavam visualizando os avisos enviados pelo grupo do *WhatsApp*, bem como se demonstravam engajamento nas atividades dos Módulos, especialmente no que se refere ao cumprimento dos prazos para a realização das tarefas propostas. Além disso, durante esse período, também me dediquei a resolver eventuais pendências que pudessem comprometer o andamento da oficina, como, por exemplo, dificuldades enfrentadas por alguns(as) professores(as) para acessar a sala de aula virtual.

A partir desse momento, dediquei-me a resolver falhas de acesso ao *Google Sala de Aula* enfrentadas por alguns participantes. Embora tivessem tentado ingressar na sala, não conseguiram acessar o ambiente com êxito. Uma das razões foi o uso de um endereço de e-mail não reconhecido pelo sistema. Como esse não foi um caso isolado – outros participantes relataram a mesma dificuldade – solicitei que todos os que enfrentavam o mesmo problema enviassem um novo *e-mail*, preferencialmente pessoal e de domínio *@gmail.com*, para substituição do e-mail institucional que estavam utilizando, possibilitando, assim, o acesso pleno à plataforma.

Por volta da segunda semana de realização da oficina, o grupo total de participantes contava com 10 integrantes no grupo do *WhatsApp*. Todos já haviam preenchido o formulário de inscrição e recebido o *link* de acesso à plataforma do *Google Sala de Aula*. No entanto, até aquela data, apenas sete participantes haviam visualizado a primeira mensagem enviada no grupo, a qual informava sobre a disponibilização dos materiais do Módulo 1, a atividade proposta e o respectivo prazo de entrega. Uma das participantes (professora A) reagiu à mensagem com um *emoji* de “ok”, o que me levou a entender que ela havia compreendido ou concordado com as orientações fornecidas.

Nesse dia, foi identificado que sete participantes já estavam com acesso à plataforma. No entanto, dois participantes – professora E e o professor D – não haviam tido acessado a sala virtual. A professora E foi contatada por mim e informou que estava enfrentando dificuldades de acesso, pois estava viajando fora do seu estado de residência. Segundo ela, no local onde se encontrava, o sinal de internet era instável e, além disso, ela não estava com seu *notebook*, o que a impossibilitou de entrar na sala de aula. O professor E teve dificuldades de acesso à sala

devido ao domínio de seu *e-mail*. Nesse caso, foi pedido que enviasse outro endereço de *e-mail*. Assim, permaneci no aguardo da criação de uma nova conta institucional por parte do participante, conforme ele havia se comprometido comigo.

No dia seguinte a estas ocorrências, publiquei um novo aviso no grupo do *WhatsApp*, com o objetivo de lembrar os participantes sobre a primeira comunicação anteriormente enviada. A necessidade desse novo comunicado surgiu ao perceber que alguns participantes da oficina ainda não haviam acessado a sala de aula virtual e tampouco estavam visualizando os avisos compartilhados no grupo. O novo aviso visava a reforçar a mensagem anterior e manter os participantes atentos às atividades propostas. Durante esse período, também observei uma baixa participação no grupo do *WhatsApp*: poucos participantes estavam visualizando as mensagens publicadas.

Dessa forma, considero que o início efetivo das atividades da oficina formativa ocorreu 1 semana após o previsto, data a partir da qual os participantes demonstraram maior engajamento nas atividades da oficina. Isso porque, até então, nenhum participante havia realizado a primeira atividade proposta no Módulo 1 da oficina.

Rapidamente, dos dez inscritos na oficina, cinco responderam à atividade proposta no Módulo 1: os professores C, D e as professoras A, B e G. Os demais participantes não responderam à atividade, e alguns destes continuavam sem acessar a sala de aula virtual.

Um outro inscrito, que não participou da oficina, reconheceu o atraso e justificou sua ausência explicando que estava concentrado na preparação para a prova da segunda fase da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), razão pela qual não conseguiu ler os textos disponibilizados e nem conseguiu fazer as atividades. Ele informou, ainda, que só poderia participar das atividades após o dia 16 de junho de 2025.

Essas situações refletiram diretamente nas dificuldades enfrentadas durante o Módulo 3 da oficina. A participação ativa dos docentes foi bastante reduzida, o que impactou negativamente na fluidez do desenvolvimento das atividades propostas. Além disso, a comunicação via *WhatsApp* também foi limitada, com poucos participantes visualizando os avisos ou interagindo com os conteúdos.

Diante desse cenário, adotei algumas estratégias para tentar contornar a situação: reforcei os lembretes nos grupos de comunicação, entrei em contato individualmente com os docentes que estavam inativos e busquei compreender as causas das ausências, oferecendo

alternativas sempre que possível. Também deixei claro que havia flexibilidade nos prazos para a realização das atividades, a fim de respeitar os diferentes contextos vivenciados pelos participantes e incentivar o retorno ao processo formativo.

A descrição metodológica apresentada permitiu situar o percurso da pesquisa desde o levantamento preliminar até a realização da oficina com os docentes de Sociologia. Ao arrematar a narrativa da oficina, pode-se afirmar que a experiência constituiu um espaço de experimentação e diálogo, em que diferentes estratégias — questionários, fóruns assíncronos, encontros síncronos e atividades de análise — foram articuladas para observar como os professores compreendiam e praticavam a interdisciplinaridade diante das exigências do novo currículo. A estrutura em módulos, a diversidade de materiais disponibilizados e a combinação entre momentos coletivos e individuais possibilitaram captar percepções variadas sobre os limites, potencialidades e condições concretas de implementação da interdisciplinaridade na escola.

Os *inputs* resultantes da oficina — comentários dos docentes, avaliações registradas, exemplos de práticas relatadas e dificuldades explicitadas — foram incorporados de forma sistemática à análise, não apenas como relatos empíricos, mas como **elementos interpretativos** integrados ao diálogo com o referencial teórico e com os dados da sondagem inicial. A triangulação dessas fontes tornou possível identificar padrões recorrentes, tensões e contradições, permitindo que os achados da oficina fossem mais do que um registro descritivo: converteram-se em insumos para a reflexão crítica sobre a aplicação da interdisciplinaridade na realidade escolar. Dessa forma, a oficina não foi apenas uma etapa de coleta, mas também um **laboratório formativo**, cujos resultados foram integrados à construção de categorias analíticas e à avaliação da prática docente em contextos concretos, servindo de base para as discussões desenvolvidas nos capítulos seguintes.

4. ANÁLISE DE DADOS

4.1. Entre a incerteza e o desejo de formação: o retrato dos docentes de Sociologia diante do novo currículo

A primeira etapa da pesquisa consistiu na aplicação de um questionário de sondagem junto a professores de Sociologia, com o intuito de mapear percepções iniciais acerca da Reforma do Ensino Médio e do lugar da disciplina no novo arranjo curricular. Essa sondagem teve caráter exploratório e foi realizada em 2024, inicialmente na região da GRE Mata Centro, sendo posteriormente ampliada devido à baixa adesão inicial⁷. No total, foram obtidas sete respostas, oriundas de cinco escolas distribuídas entre os estados de Pernambuco e Bahia. O perfil dos participantes revelou uma média de 4,83 anos de experiência docente, com variação entre três e dez anos de atuação.

Os dados coletados evidenciam um quadro de insegurança e desconhecimento em relação às mudanças legislativas, em particular a Lei nº 13.415/2017. Os docentes demonstraram baixa familiaridade com os fundamentos da reforma e dificuldades para identificar como a Sociologia deveria ser inserida nos novos Itinerários Formativos e na formação geral básica. Essa situação foi agravada, em Pernambuco, pela ausência de um documento curricular atualizado à época da finalização do estudo, o que acentuou a percepção de desinformação e fragilidade no planejamento das práticas de ensino.

Entre as dimensões consideradas mais impactantes, destacaram-se a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a integração da Sociologia nos Itinerários Formativos, mencionadas por 42,9% dos respondentes. Outros aspectos específicos da oferta na formação geral básica somaram 14,3%. Além disso, os participantes apontaram redução da carga horária, escassez de materiais pedagógicos e desinteresse dos discentes como dificuldades recorrentes, sugerindo um processo de desvalorização estrutural da disciplina no contexto escolar.

⁷ A ampliação do questionário para docentes de escolas da Bahia ocorreu em razão da baixa adesão inicial dos professores vinculados à GRE Mata Centro. Para garantir maior representatividade da amostra, foi solicitado à Secretaria do Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO/Fundaj) que colaborasse na divulgação do instrumento de sondagem entre docentes de outros estados. Apenas um dos participantes era da Bahia, sendo o único não vinculado à rede estadual de Pernambuco.

As demandas por formação continuada também foram sinalizadas, com forte expectativa em relação a cursos voltados ao uso de novas metodologias (57,1%). A interdisciplinaridade apareceu como a segunda prioridade mais mencionada, refletindo a percepção de que, embora desejada, ainda carece de clareza conceitual e de apoio institucional para se efetivar de maneira consistente.

Esse conjunto de dados da sondagem preliminar delineia um perfil inicial das necessidades docentes, marcado pela falta de clareza sobre o papel da Sociologia na reforma; pela percepção de restrições estruturais no cotidiano escolar; e pela demanda por formação metodológica e interdisciplinar. Trata-se de um recorte específico dessa primeira etapa, cujos resultados servirão de base comparativa para as análises posteriores, realizadas a partir das atividades desenvolvidas na oficina, que serão apresentadas em seção própria.

Em 2024, aplique e elaborei o questionário (Apêndice C) com o objetivo de identificar preliminarmente a percepção dos(as) professores(as) de Sociologia acerca das mudanças introduzidas pela Reforma do Ensino Médio (Lei° 13.415/2017). Esse questionário teve 20 questões e foi originariamente dirigido a docentes da GRE Mata Centro (Secretaria de Educação de Pernambuco), onde atuo. Devido à baixa adesão inicial, a pesquisa foi ampliada para incluir professores e professoras de outras Gerências Regionais de Educação de Pernambuco e de outros estados brasileiros. A divulgação foi feita com o apoio da secretaria do Profisocio Fundaj que divulgou o formulário (Apêndice C) com os estudantes ingressos e egressos do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO). Essa ampliação do alcance do questionário alterou o perfil originalmente previsto da amostra, o que foi considerado na análise dos dados. Mesmo assim, o retorno recebido foi muito pequeno. De qualquer forma, por meio dos dados coletados, foi possível aferir tanto as dificuldades enfrentadas por esses profissionais quanto o grau de familiaridade que possuem com a interdisciplinaridade, dentro do contexto das novas configurações curriculares. Ao todo, responderam ao questionário sete docentes da área de Sociologia. As percepções expressas por eles(as) foram fundamentais para a construção da intervenção proposta, uma vez que evidenciaram o vazio formativo deixado pela reforma no que se refere à preparação dos(as) professores(as) de Sociologia para atender às novas exigências curriculares.

Os entrevistados que responderam ao questionário eram professores de Sociologia de cinco escolas diferentes: da Escola Paroquial de Menores, em Glória do Goitá-PE; da Escola Ministro Jarbas Passarinho, em Camaragibe-PE; da EREM Professor Estevão Pinto, em Olinda-

PE; da Escola Estadual Souto Soares, em Souto Soares-BA; e da Escola Pedro Barros Filho, em Jaboatão-PE. O tempo de experiência desses professores na área de Sociologia somava, em média, 4,83 anos, com máximo de 10 anos e mínimo de 3.

Na sessão 8 do questionário, “Formação continuada”, foi perguntado aos entrevistados: “Que benefícios traria a oferta de cursos de formação continuada específicos para professores de Sociologia? Por quê?” As respostas foram as seguintes:

Figura 7 – Formação continuada

8. Formação Continuada

Que benefícios traria a oferta de cursos de formação continuada específicos para professores de Sociologia? Por quê?

7 respostas

MUITO. POR QUE A MAIORIA DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NÃO TEM FORMAÇÃO ESPECÍFICA NA DISCIPLINA.

Para além dos conteúdos básicos da disciplina eu proporia uma série de aulas baseadas em resolução de problemas e um projeto integrador de produção científica de conteúdos na área de ciências humanas

Boa , desde que interfira no horário do professor para que os mesmos não tenha obrigação de trabalhar após as formações ou seja isenta- los.

É sempre bem vindo e ajuda no auxílio ao professor.

Creio que necessita de uma total reformulação das formações, elas, na maioria das vezes, se distanciam da realidade.

Traria benefícios na melhoria profissional, como na atualização sobre didáticas e ferramentas que axiliem nas aulas. O que consequentemente melhora a compreensão e desenvolvimento dos alunos.

Atualização para os docentes é essencial. Troca de experiências entre professores/professoras.

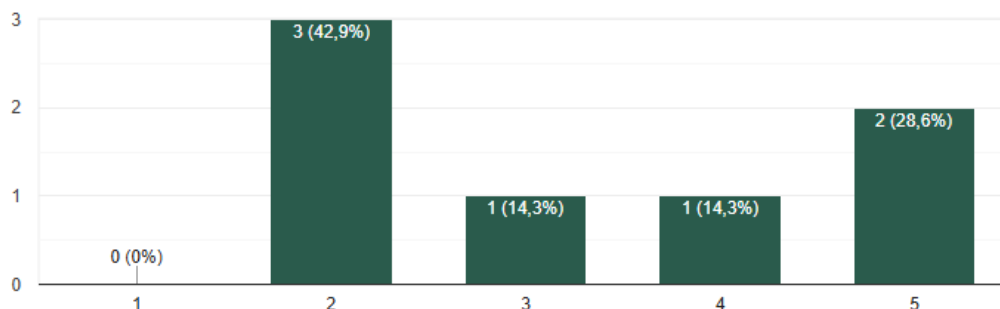
Fonte: Questionário preliminar de sondagem de demandas por formação continuada elaborado pelo autor (Apêndice C).

A partir da análise das respostas apresentadas— bem como daquelas relacionadas à interdisciplinaridade, descritas a seguir —, elaborei a proposta desta formação. Posteriormente, abordarei outros dados relevantes do questionário que também contribuíram para a formulação da proposta. Os gráficos a seguir estão organizados por título, sendo cada título correspondente à pergunta feita aos participantes.

Gráfico 1 - Familiarização do professor com as mudanças implementadas pelo novo currículo de Pernambuco em Sociologia

(1 - Pouca Familiaridade, 5 - Muita Familiaridade)

7 respostas

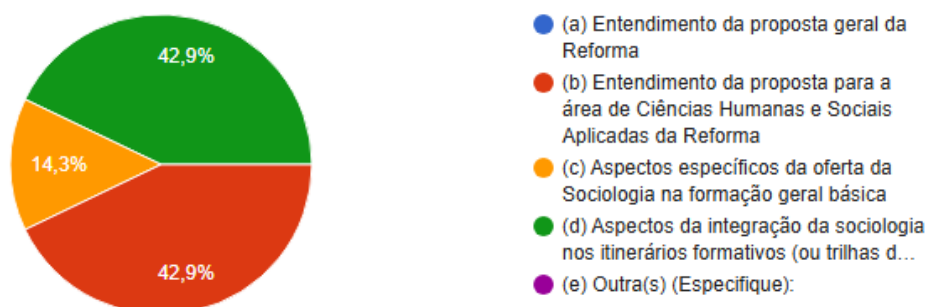


Fonte: Questionário preliminar para sondagem de demandas por formação continuada.

Os dados acima evidenciaram a falta de familiaridade dos docentes de Sociologia entrevistados, em 2024, com os fundamentos e diretrizes da Reforma do Ensino Médio. Tal cenário reforçou a necessidade de uma intervenção pedagógica que lhes oferecesse condições necessárias para compreender e aplicar as mudanças propostas pela Lei nº 13.415/2017. Ressalta-se, ainda, que, mesmo com a sanção da nova Lei nº 14.945/2024, em 31 de julho de 2024 — a qual revogou a legislação anterior, modificando-a em parte —, o estado de Pernambuco, até o momento da finalização desta pesquisa, ainda não havia publicado um documento curricular atualizado, alinhado às novas diretrizes nacionais implementadas pela nova legislação. Porém, em 23 de janeiro de 2025 foi publicado no Diário Oficial de Pernambuco — na seção poder executivo, a instrução normativa 02/2025 fixando normas relativas a implementação das matrizes curriculares de transição para o ensino médio de 2025 nas escolas públicas da rede estadual de Ensino de Pernambuco Lei 14945/2024.

Sobre os aspectos que afetaram diretamente a atividade do docente, o entendimento da proposta para a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Reforma e aspectos da integração da Sociologia nos Itinerários Formativos (ou trilhas de aprendizagem) ficou em 42,9%, sendo 14,3% para Aspectos específicos da oferta da Sociologia na formação geral básica.

Gráfico 2– Dimensões da Reforma que afetaram diretamente sua atividade docente



Fonte: Questionário preliminar para sondagem de demandas por formação continuada

O resultado aponta para um cenário de insegurança, desinformação e falta de clareza entre os docentes sobre como a Sociologia está sendo (ou será) inserida nas novas diretrizes curriculares. Isso pode gerar impactos diretos na prática pedagógica, planejamento das aulas e, até mesmo, na valorização da disciplina no ambiente escolar. Mais uma vez, Questionário preliminar para sondagem de demandas por formação continuada aponta a falta de formação continuada, a dificuldade de adaptação ao novo modelo e a insegurança sobre o papel da Sociologia nos Itinerários Formativos. Outras questões importantíssimas foram levantadas pelos professores quando se perguntou quais principais dificuldades eles enfrentam ao lecionar Sociologia no contexto do Novo Ensino Médio. As principais respostas foram: carga horária reduzida, falta de material pedagógico e desinteresse dos alunos.

Veja a seguir:

Figura 8 – Aulas de Sociologia e insuficiência na formação geral básica

7 respostas

COMO AS AULAS DE SOCIOLOGIA SÃO INSUFICIENTE NA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA, APROFUNDO TEMÁTICAS ESPECÍFICAS NO ITINERÁRIO FORMATIVO.

Os conteúdos da disciplina foram submetidos a uma esquizofrenia intelectual. Estão soltos, desconectados e confusos, o que constitui um erro pedagógico e político que visa tornar a disciplina irracional e ilógica. Sem contar que a mesma foi jogada dentro de um ensino de cunho neoliberal que vem esvaziando o sentido crítico e pragmático que a disciplina pode ofertar aos estudantes.

Preparar mais o docente.

É necessário, mais formação e materiais de didáticos para auxiliar na expansão do conhecimento.

A depender da trilha da escola, a interação com sociologia fica difícil.

Os conteúdos estão muito dispersos e sem uma organização mais específica por disciplina.

Tento trabalhar os itinerários de modo a inserir conteúdos de Sociologia.

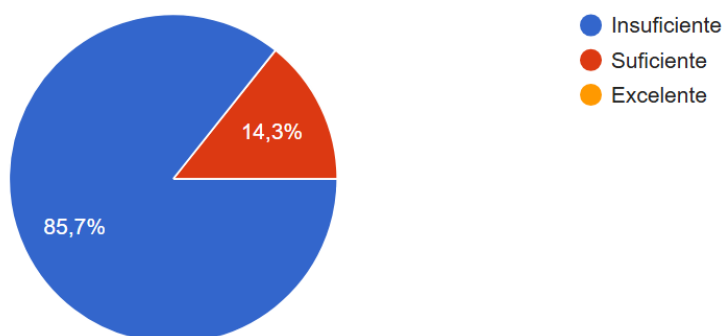
Fonte: Questionário preliminar para sondagem de demandas por formação continuada

Isso revela que possivelmente, os professores de Sociologia enfrentam um cenário de desvalorização estrutural da disciplina de Sociologia, tanto na prática quanto no projeto pedagógico.

Gráfico 3 – Recursos e apoio pedagógico

Como você avalia o suporte e os recursos disponíveis para auxiliar no desenvolvimento do conteúdo de Sociologia no Novo Ensino Médio?

7 respostas



Fonte: Questionário preliminar para sondagem de demandas por formação continuada

Para os docentes há uma falta de suporte para que haja um desenvolvimento dos conteúdos da disciplina de Sociologia (85,7%).

Vejamos os comentários sobre essa falta de suporte:

Figura 9 – Falta de suporte para desenvolvimento de conteúdos da disciplina de Sociologia

7 respostas

NA ESCOLA PÚBLICA O RECURSO PRINCIPAL AINDA PERMANECE SENDO OS LIVROS DO PNLD, PORÉM COM A ALTERAÇÃO NA MATRIZ CURRICULAR OS LIVROS NÃO SÃO ATRATIVOS E NA PRÁTICA OS ESTUDANTES O ABANDONAM E O PROFESSOR POUCO USA.

Não apenas sociologia, mas no geral, as disciplinas da formação geral básica contam com poucos recursos para sua instrumentalização

Por falta de material

A falta de livros e outros materiais.

Não tenho problemas para desenvolver o assunto.

Não possuo recursos didáticos e auxiliares no desenvolvimento da disciplina.

Falta de livro didático específico de acordo com o PNLD vigente.

Fonte: Questionário preliminar para sondagem de demandas por formação continuada

85,7% dos professores avaliaram o suporte como insuficiente, 14,3% consideraram suficiente e ninguém avaliou como suficiente. Ou seja, a grande maioria percebe uma carência significativa de recursos e suporte para trabalhar a disciplina de Sociologia no Novo Ensino Médio. Na avaliação qualitativa os comentários dos professores reforçam o resultado do gráfico, trazendo pontos recorrentes como: dependência dos livros do PNLD – os professores destacam que os livros didáticos são o principal recurso, mas não dialogam bem com a nova matriz curricular, sendo considerados pouco atrativos para estudantes e até pouco utilizados pelos docentes; falta de materiais diversificados (há menções à carência de livros, materiais de apoio, recursos didáticos e auxiliares específicos para a disciplina de Sociologia); generalização da carência, pois alguns professores apontam que o problema não se limita à Sociologia, mas se estende a outras disciplinas da formação geral básica; exceção isolada (apenas uma resposta afirma não ter problemas para desenvolver os conteúdos da disciplina, indicando que, em alguns contextos, os recursos disponíveis são considerados suficientes).

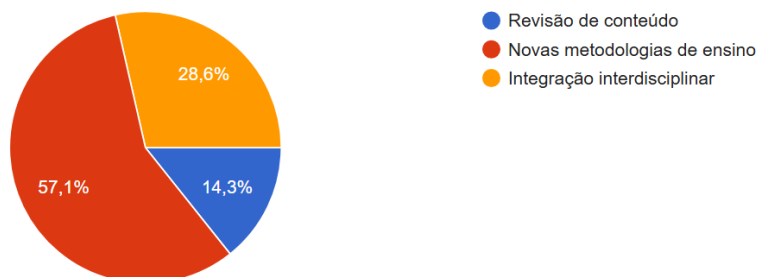
Os professores, em sua maioria, se sentem desassistidos no que diz respeito ao suporte pedagógico e materiais para o ensino de Sociologia no Novo Ensino Médio. Eles percebem a falta de recursos específicos que prejudica a prática docente, que os livros não acompanham as mudanças curriculares e acabam sendo abandonados por estudantes e pouco utilizados pelos docentes e, que há uma demanda clara por materiais adequados, atualizados e atrativos que auxiliem tanto o professor quanto os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Em resumo, os dados revelam um cenário de fragilidade estrutural no ensino de Sociologia, marcado pela insuficiência de materiais, pouca adequação às novas diretrizes do Ensino Médio e pela necessidade de maior investimento em recursos pedagógicos.

Gráfico 4 – Integração interdisciplinar entre disciplinas

Como você está adaptando suas práticas pedagógicas para atender às exigências do Novo Ensino Médio em Sociologia?

7 respostas



Fonte: Questionário preliminar para sondagem de demandas por formação continuada

Os dados revelam que a maioria dos professores, mais da metade (57,1%), afirmaram que estão se adaptando ao Novo Ensino Médio por meio de novas metodologias de ensino; 28,6% destacaram a integração interdisciplinar como caminho de adaptação e; 14,3% mencionaram a revisão de conteúdo.

Os dados sugerem que os professores de Sociologia estão mais focados em transformar a forma de ensinar do que em modificar apenas o conteúdo. Isso mostra uma disposição em se adequar às demandas pedagógicas do Novo Ensino Médio, principalmente por meio de práticas metodológicas ativas e projetos interdisciplinares.

Por outro lado, o percentual relativamente baixo na opção “revisão de conteúdo” pode indicar que os docentes reconhecem que o desafio não está apenas no que ensinar, mas principalmente em como ensinar.

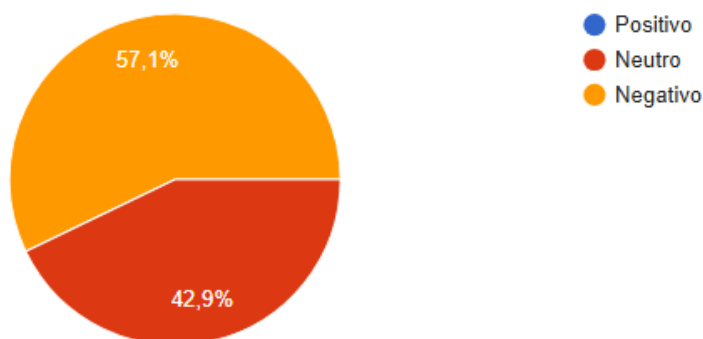
O *feedback* dos alunos são importantes, pois avaliam como os alunos estão recebendo essas mudanças curriculares.

Temos a seguir a percepção dos professores referente a como os alunos se comportaram com o novo currículo:

Gráfico 5 – Feedback dos alunos

Qual é o feedback que você tem recebido dos alunos em relação às mudanças no currículo de Sociologia?

7 respostas



Fonte: Questionário preliminar para sondagem de demandas por formação continuada

A ausência de avaliações positivas revela que os alunos não estão percebendo ganhos significativos com as mudanças no currículo de Sociologia e o fato de mais da metade (57,1%)

considerar o feedback negativo sugere que os estudantes estão insatisfeitos, seja pela forma como a disciplina vem sendo desenvolvida, pela falta de recursos, ou pelo pouco alinhamento do conteúdo às suas expectativas e interesses.

O grupo que marcou neutro (42,9%) pode indicar que parte dos alunos não percebe diferença expressiva ou ainda não formou opinião sobre as mudanças.

Esse resultado reforça as análises anteriores: há um descompasso entre as propostas do Novo Ensino Médio e a experiência real dos alunos com a disciplina de Sociologia. A ausência de feedback positivo sugere que a implementação das mudanças não conseguiu engajar os estudantes, o que pode estar diretamente relacionado à falta de materiais adequados, recursos didáticos atrativos e clareza no papel da disciplina dentro da nova matriz curricular.

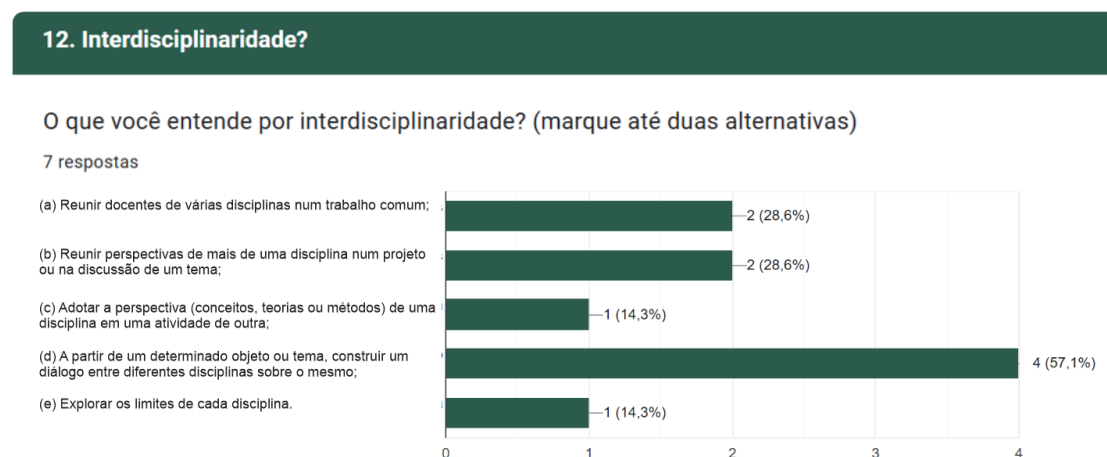
Os entrevistados também foram perguntados sobre quais benefícios traria a oferta de cursos de formação continuada específicos para professores de Sociologia. Os principais pontos destacados pelos professores foram:

- Troca de experiências: apontada como essencial para enriquecer a prática pedagógica. Os professores destacam que muitos colegas não têm formação específica em Sociologia, o que torna esse compartilhamento ainda mais necessário;
- Oferta de subsídios pedagógicos: sugestões de disponibilização de materiais, estratégias e ferramentas práticas para auxiliar no ensino;
- Atualização profissional e didática: melhoria da prática docente com metodologias mais modernas e recursos que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Ênfase na atualização constante para acompanhar mudanças curriculares e demandas sociais;
- Aproximação da realidade escolar: alguns criticam formações anteriores por serem muito teóricas e distantes da prática cotidiana. Os entrevistados defendem formações contextualizadas, voltadas para os problemas reais da sala de aula;
- Questões práticas e de valorização do docente: importância de que as formações não sobrecarreguem os professores, respeitando sua carga horária. Reconhecimento de que a formação é um apoio necessário e não um peso adicional.

Nesse sentido, embora as respostas mencionadas demonstrem necessidades específicas dos professores de Sociologia, as respostas tenderam a ser apenas afirmativas, sem maior conteúdo. Valorizam a troca de experiências, levando a pensar na oficina como um espaço de diálogo e compartilhamento de práticas entre os participantes, mas também indicam um temor

de sobrecarga de trabalho. A compreensão dos(as) professores(as) sobre o significado da interdisciplinaridade também foi buscada, com base em uma pergunta de múltipla escolha que permitia marcar até duas alternativas. O gráfico a seguir apresenta os resultados obtidos nas respostas.

Gráfico 6 – Compreensão de interdisciplinaridade



Fonte: Questionário preliminar para sondagem de demandas por formação continuada

A alternativa mais escolhida foi a (D), com quatro votos (A partir de um determinado objeto ou tema construir um diálogo entre diferentes disciplinas sobre o mesmo), 57,1%. Isso indica que a maioria dos entrevistados da pesquisa entende a interdisciplinaridade como algo orientado por temas ou problemas comuns, que integra diferentes áreas de conhecimento de forma dialogada.

Duas opções ficaram empatadas com 2 votos cada (28,6%): (A) Reunir docentes de várias disciplinas em um trabalho comum; (B) Reunir perspectivas de mais de uma disciplina em um projeto. Aqui, a ideia de trabalho coletivo entre professores e a integração de saberes em projetos é reforçada, mas aparentemente o que se tem em mente é uma colaboração multidisciplinar, de caráter agregativo, mais do que uma conexão mais substantiva entre as disciplinas.

As alternativas de menor adesão, com um voto cada (14,3%) foram: (C) Adotar a perspectiva (conceitos, teorias ou métodos) de uma disciplina em uma atividade de outra; e (E) Explorar os limites de cada disciplina. Essas respostas sugerem que os entrevistados entendem a interdisciplinaridade como uma prática de diálogo entre disciplinas na qual uma delas fornece elementos importantes de sua constituição – conceitos, teoria e métodos – para aprofundar ou complementar o trabalho de outra (opção C). Alternativamente, identificam a possibilidade da interdisciplinaridade como reconhecimento das limitações de uma disciplina em “dar conta” de

certos objetos de conhecimento ou problematizações colocadas a ela. Entretanto, essas duas compreensões mais sofisticadas de interdisciplinaridade (ou de sua possibilidade) claramente não predominam entre os docentes. A resposta de longe mais representativa da compreensão dos docentes é a opção D.

Portanto, percebe-se que os docentes apresentam uma concepção sobre interdisciplinaridade mais operacional e voltada para trabalhos coletivos sem uma conexão entre disciplinas. Tal definição está presente também na Resolução CNE/Nº 2, de 13 de novembro de 2024 que entende a interdisciplinaridade como sendo uma “abordagem de organização de processos de ensino e aprendizagens que promovem a interação e articulação intencional entre diferentes epistemologias, métodos e conhecimentos de diferentes componentes curriculares (2024, p. 4), mas sem menciona disciplina.

Tal visão operacional prejudica o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que se professores e estudantes não conseguem relacionar conceitos de diferentes disciplinas de forma integrativa, eles perdem a oportunidade de compreenderem problemas complexos da vida social e das ciências de maneira integrada com outras disciplinas.

4.2. Da escuta à ação: o percurso da oficina como espaço de reflexão e prática docente

A oficina de formação foi concebida como uma intervenção pedagógica voltada ao fortalecimento da interdisciplinaridade no ensino de Sociologia. Estruturada em três módulos, desenvolvidos entre maio e junho de 2025, contou com encontros virtuais realizados via *Google Meet*, além de materiais complementares disponibilizados em ambiente digital. Cada módulo abordou um eixo temático específico: Módulo 1: Compreensão sobre Interdisciplinaridade; Módulo 2: Aplicação da Interdisciplinaridade na Prática; e Módulo 3: Planejamento e Implementação de Atividades Interdisciplinares. Os encontros tiveram duração média de uma hora, combinando momentos expositivos, discussões coletivas e atividades práticas.

Os módulos foram planejados para articular momentos de exposição teórica, análise de documentos oficiais (BNCC e currículos estaduais), leitura de textos selecionados e atividades práticas voltadas ao planejamento coletivo. Além dos encontros síncronos, houve fóruns e questionários disponibilizados online, que serviram para acompanhar o engajamento dos participantes e coletar dados sobre suas percepções ao longo do processo.

A oficina contou com a participação de 7 docentes, dos quais 5 permaneceram até o final do percurso formativo. A frequência variou entre os módulos, o que pode estar relacionado a fatores como disponibilidade de tempo, sobrecarga de trabalho e condições de acesso à internet.

De modo geral, os professores demonstraram interesse nas discussões e compartilharam experiências relevantes de suas práticas. Em alguns momentos, o diálogo foi mais intenso, especialmente quando se trataram questões ligadas à redução da carga horária da Sociologia e à necessidade de materiais didáticos adequados. Por outro lado, em certas atividades houve menor participação, indicando possíveis limitações no envolvimento contínuo.

Para além das respostas obtidas por meio dos questionários, foi possível acompanhar o rendimento dos participantes ao longo do processo formativo. Observou-se que:

- Houve maior clareza conceitual sobre interdisciplinaridade à medida que os módulos avançaram;
- Os docentes passaram a relacionar suas experiências práticas às reflexões teóricas discutidas na oficina;
- A socialização de práticas contribuiu para a troca de estratégias pedagógicas, aspecto valorizado pelos participantes;
- A principal limitação relatada — e percebida pelo pesquisador — foi a falta de tempo para maior dedicação às atividades e planejamentos coletivos.

De modo geral, pode-se considerar que a oficina alcançou seus objetivos de sensibilizar e ampliar a compreensão dos docentes sobre a interdisciplinaridade, embora as condições institucionais e pessoais tenham influenciado o grau de participação efetiva.

4.2.1. O que pensam os professores sobre interdisciplinaridade: percepções, dúvidas e esperanças

Esse questionário (Apêndice E) contou com as respostas de quatro docentes. Ele foi enviado aos professores e professoras que participaram do primeiro encontro síncrono da oficina de formação, realizado via *Google Meet* em 31 de maio de 2025, como parte do Módulo 1 da intervenção pedagógica. O formulário ficou disponível também na aba correspondente desse módulo, no ambiente virtual da oficina. Ao todo, responderam quatro participantes: o professor C e as professoras A, B e F. Conforme detalhado na seção de Metodologia, esse encontro integrou a dinâmica da intervenção planejada para esta pesquisa.

As respostas obtidas serviram para monitorar o engajamento dos participantes da oficina nas atividades, pois o ato de responder demonstra que tiraram um tempo para responder o questionário e fazer as leituras dos materiais da proposta formativa. Além disso, o objetivo do formulário era colher dados sobre os desafios e possibilidades de adoção ou utilização da interdisciplinaridade na prática docente desses professores.

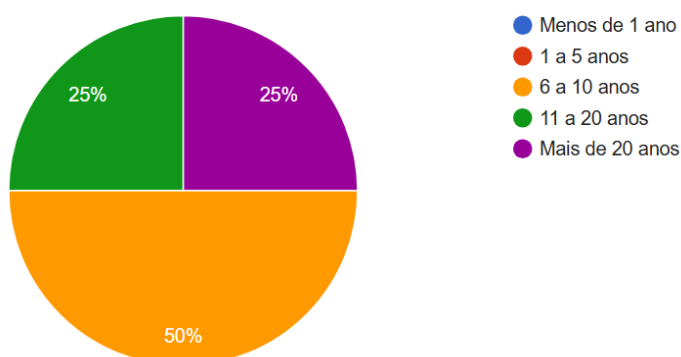
Nessa etapa, foi possível perceber que apenas quatro docentes dos 7 participantes responderam esse questionário, o que representa 57,14% dos participantes da oficina. A ausência de respostas dos demais não pode ser explicada com certeza, já que não houve manifestação a esse respeito. Assim, a análise a seguir concentra-se no conteúdo fornecido pelos quatro participantes engajados, buscando compreender como eles perceberam os desafios e possibilidades da interdisciplinaridade em sua prática docente.

Nos ambientes virtuais, as interações tendem a produzir laços mais frágeis entre os participantes, estabelecendo relações de caráter mais indireto. No entanto, o que efetivamente dificulta a pesquisa social não é o meio em si, mas a resistência ou a impossibilidade de participação ativa por parte dos sujeitos. Quando os respondentes não se engajam, seja por falta de interesse, sobrecarga de tarefas ou ausência de condições objetivas, o processo de coleta e análise de dados torna-se mais restrito, comprometendo a densidade e a qualidade dos resultados obtidos. Abaixo, no gráfico 7, são apresentadas informações sobre o tempo de experiência dos docentes:

Gráfico 7 – Tempo de experiência do docente

3. Tempo de atuação como docente:

4 respostas



Fonte: Dados da pesquisa realizada com os professores de Sociologia da GRE Mata Centro. Elaborada pelo autor (2025).

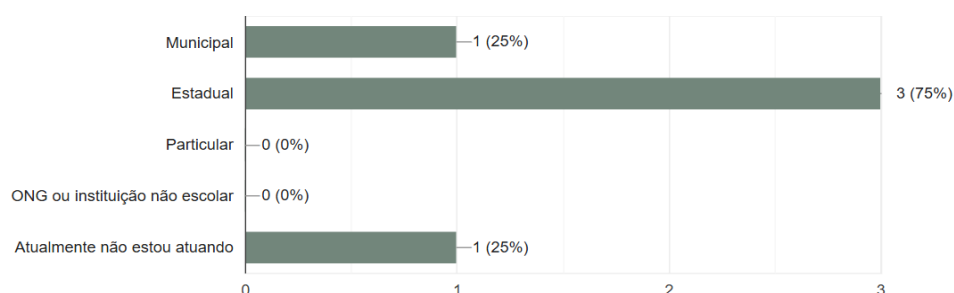
A partir desses dados, podemos concluir que os participantes apresentam um perfil de professores bastante experientes, possuindo uma média de seis anos de experiência profissional diferentemente dos que responderam ao questionário de sondagem (Apêndice C), que se distribuíam entre 3 e 10 anos de experiência docente.

Apesar de anos de experiências em sala de aula lecionando Sociologia, os professores não compreendiam bem e confundiam interdisciplinaridade com multidisciplinaridade. A oficina, no primeiro módulo, abordou essa temática, desmistificando o que vem a ser a interdisciplinaridade.

Gráfico 8 – Distribuição dos respondentes por rede de ensino

4. Rede de ensino em que você atua atualmente:

4 respostas



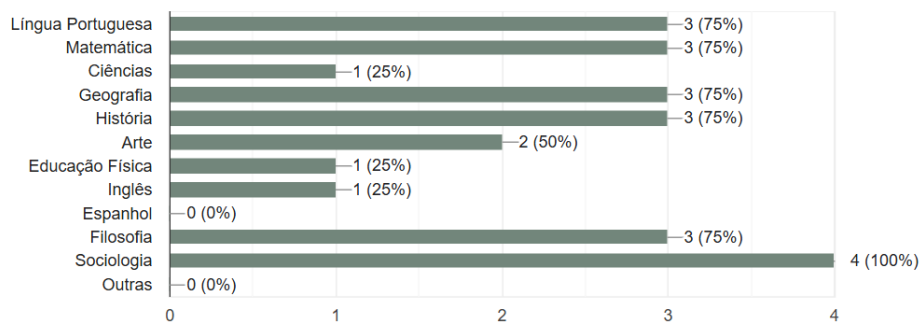
Fonte: Dados da pesquisa realizada com os professores de Sociologia da GRE Mata Centro. Elaborada pelo autor (2025).

O gráfico indica que a maioria dos docentes participantes da pesquisa atua na rede estadual de ensino, com três respondentes, o que corresponde a 75% do total. Já a rede municipal aparece representada por um docente (25%). Nenhum dos participantes declarou atuação na rede particular ou em organizações não escolares. Além disso, um dos respondentes informou que, no momento da aplicação do questionário, não estava em exercício docente, também representando 25% das respostas.

Gráfico 9 – Distribuição dos respondentes por disciplinas envolvidas em projetos interdisciplinares

7. Com quais disciplinas você já desenvolveu ou tentou desenvolver projetos interdisciplinares? (Marque todas as que se aplicam)

4 respostas



Fonte: Dados da pesquisa realizada com os professores de Sociologia da GRE Mata Centro. Elaborada pelo autor (2025).

Nessa pergunta, os respondentes puderam indicar quais disciplinas já desenvolveram ou tentaram desenvolver projetos interdisciplinares, sendo possível escolher mais de uma opção.

A partir dos dados apresentados, observa-se que todos os professores já realizaram projetos interdisciplinares e a disciplina mais citada foi Sociologia, com quatro votos (100%). Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Filosofia foram citadas por três participantes cada (75%). A disciplina Arte foi mencionada por dois respondentes (50%), sendo a segunda opção mais referenciada. Já Ciências, Educação Física e Inglês receberam apenas um voto cada (25%), representando as disciplinas com menor número de escolhas.

Dessa forma, os dados apontam que os participantes já desenvolveram ou tentaram desenvolver projetos interdisciplinares principalmente com disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Os dados dessa questão — com Sociologia indicada por todos os respondentes (100%), forte presença de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Filosofia (75% cada), menções intermediárias a Arte (50%) e baixa associação com Ciências, Educação Física e Inglês (25%) — mostram que as experiências relatadas de trabalho interdisciplinar se concentram majoritariamente no eixo das Humanidades. Essa distribuição dialoga diretamente com a compreensão de interdisciplinaridade que emergiu no mesmo conjunto de respostas: predominou a ideia de construção de diálogo a partir de um objeto/tema comum, seguida por arranjos de cooperação entre docentes/áreas. Quando a noção operativa é temática, a articulação tende a ocor-

rer entre disciplinas que compartilham repertórios discursivos próximos (categorias hermenêuticas, análise textual, enquadramentos históricos e socioculturais), o que explica a maior recorrência de projetos envolvendo Sociologia, História, Geografia, Filosofia e Língua Portuguesa — e, em menor medida, Arte.

Esse padrão também ajuda a entender por que áreas que demandam negociações metodológicas mais profundas aparecem menos: opções que supõem adoção de perspectivas, conceitos ou métodos de outra disciplina ou exploração de limites disciplinares foram minoritárias na compreensão declarada; coerentemente, as experiências com Ciências e Inglês foram raras. Mesmo a presença relativamente alta de Matemática (75%) não contradiz o quadro geral: ela sugere articulações pontuais quando o tema comporta quantificação, leitura de indicadores ou tratamento de informação, sem implicar, necessariamente, em integração epistêmica robusta entre matrizes de explicação distintas.

Em termos teóricos, os achados se alinham a uma orientação centralista/pluralista (no vocabulário de Wodak e Chilton): cooperação organizada em torno de temas comuns, preservando identidades disciplinares e produzindo ganhos de leitura, mas com baixa evidência de movimentos integracionistas que reconfigurem premissas, métodos ou linguagens das áreas envolvidas. À luz de Pombo, o que prevalece é um regime de cruzamento/convergência em torno de objetos compartilhados; são pouco visíveis práticas de descentração (deslocamentos do ponto de vista disciplinar) e de comprometimento interáreas (vínculos que redistribuem funções analíticas entre os campos).

Deste modo, a comparação entre “o que os docentes entendem por interdisciplinaridade” e “onde efetivamente praticam” indica coerência interna: concepções temático-colaborativas produzem arranjos predominantemente intra-humanidades, com baixa travessia de fronteiras epistêmicas mais duras. O resultado não invalida as experiências realizadas, mas explicita seu alcance: elas ampliam a inteligibilidade dos conteúdos por justaposição/dialógica de perspectivas próximas; para avançar rumo a uma interdisciplinaridade mais exigente, seria necessário deslocar o foco do tema comum para problemas cuja resolução requeira métodos e categorias heterogêneos, forçando negociações conceituais e operacionais entre campos menos afins.

Vejamos as respostas a seguir:

Figura 10 – Prática docente e interdisciplinaridade para o ensino de Sociologia

8. Em sua prática docente, a interdisciplinaridade tem contribuído para o ensino da Sociologia?

Como? (Resposta aberta)

4 respostas

Sim. Ao integrar conteúdos de diferentes disciplinas como História, Geografia, Filosofia e até Ciências Naturais o ensino da Sociologia ganha em profundidade e contextualização. Isso permite que os estudantes compreendam os fenômenos sociais de forma mais ampla, conectando-os a múltiplas dimensões da realidade.

SIM. Pois ajuda a resolver problemas complexos da vida real, que não se limitam a um único campo do saber.

Sim, ampliando o conhecimento.

Sim, a interdisciplinaridade tem sido uma aliada fundamental no ensino da Sociologia em minha prática docente. Ao articular conceitos sociológicos com conteúdos de outras disciplinas, consigo aproximar os estudantes dos temas estudados, promovendo um aprendizado mais significativo, contextualizado e conectado com os desafios da vida social. Por exemplo, ao dialogar com a História, consigo aprofundar debates sobre as desigualdades sociais a partir da formação histórica do Brasil. Com a Geografia, abordo a questão urbana, os fluxos migratórios e a segregação socioespacial. Já com a Literatura e a Redação, promovo o desenvolvimento da imaginação sociológica, da argumentação crítica e da capacidade de estranhamento, ferramentas essenciais para a leitura do mundo. Essa abordagem interdisciplinar também favorece a formação integral dos estudantes, pois rompe com a fragmentação do saber e estimula uma postura ativa diante da realidade. Mais do que transmitir conteúdos, busco formar sujeitos capazes de problematizar o cotidiano, reconhecer as estruturas sociais que os cercam e atuar de maneira transformadora na sociedade.

Fonte: Dados da pesquisa realizada com os professores de Sociologia da GRE Mata Centro. Elaborada pelo autor (2025).

As respostas mostram como os docentes percebem a importância da interdisciplinaridade para o ensino da Sociologia, bem como suas diferentes compreensões sobre esse conceito. Todos os quatro respondentes indicam acreditar que a interdisciplinaridade tem contribuído em suas práticas docentes, embora em graus distintos de elaboração. Nenhuma resposta assume uma postura neutra ou negativa em relação ao tema, o que revela consenso quanto à sua relevância. De modo geral, os professores entendem a interdisciplinaridade como articulação entre disciplinas e conhecimentos. Isso se expressa de maneira clara na primeira e na última resposta, que citam a integração da Sociologia com áreas das Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e até mesmo das Ciências Naturais. Esse reconhecimento confirma que a interdisciplinaridade é vista como um recurso para ampliar a compreensão da realidade e aproximar os conteúdos escolares do cotidiano dos estudantes.

A primeira resposta, ao mencionar a integração da Sociologia com História, Geografia, Filosofia e Ciências Naturais, evidencia uma concepção de interdisciplinaridade como forma de enriquecer e contextualizar o processo de ensino, permitindo que os alunos compreendam os fenômenos sociais em múltiplas dimensões. Já a segunda resposta, embora breve, destaca a

ideia de que a interdisciplinaridade ajuda a lidar com a complexidade da vida real, percepção que dialoga com Morin (2000), para quem o pensamento complexo exige a articulação de saberes diversos. A terceira resposta, ainda mais concisa, menciona apenas “ampliar o conhecimento”. Apesar de sua simplicidade, essa fala também revela um entendimento presente no ambiente escolar: a interdisciplinaridade como estratégia para expandir horizontes de aprendizagem, ainda que sem detalhamento sobre como essa ampliação ocorre. Esse tipo de resposta pode ser relacionado ao que Pombo (2010) chama de práticas de convergência, em que diferentes disciplinas se encontram de maneira complementar, mesmo sem explicitar seus fundamentos epistemológicos.

Por fim, a quarta resposta se diferencia pela riqueza de exemplos e pelo esforço em articular a Sociologia a outras disciplinas, como História, Geografia, Literatura e Redação. Essa fala apresenta uma visão mais elaborada, aproximando-se da concepção de Fazenda (2002), que entende a interdisciplinaridade como atitude de abertura e cooperação entre áreas do conhecimento. O respondente descreve práticas concretas, como o uso da História para discutir desigualdades sociais ou da Geografia para trabalhar fluxos migratórios, o que mostra uma preocupação em relacionar a Sociologia com problemas sociais complexos. Ainda assim, nota-se que, assim como nas demais respostas, não há referência explícita a teorias ou métodos sociológicos específicos, o que indica que a interdisciplinaridade é percebida principalmente como integração temática e não necessariamente como diálogo epistemológico mais profundo.

Ao comparar esse conjunto de respostas, observa-se um espectro de compreensões que varia desde formulações mais pontuais e pragmáticas até uma abordagem mais crítica e reflexiva da interdisciplinaridade. Mesmo as respostas mais curtas, que poderiam parecer limitadas, oferecem pistas sobre a visão docente: elas remetem a práticas comuns na escola, nas quais a interdisciplinaridade se realiza por meio de projetos temáticos ou pela junção de diferentes perspectivas em torno de uma mesma questão. Dessa forma, a análise mostra tanto os avanços quanto os limites das práticas interdisciplinares em contextos reais de ensino. Ainda que nenhum dos respondentes explicita referenciais teóricos ou metodológicos da Sociologia, todos reconhecem que a articulação com outras áreas amplia a potência da disciplina e favorece a formação integral dos estudantes. Como destaca Morin (2000), os problemas complexos da sociedade não podem ser compreendidos de forma fragmentada; e, como lembra Fazenda (2002), a interdisciplinaridade exige abertura, cooperação e construção coletiva. As falas dos

docentes, portanto, refletem esse movimento, revelando diferentes níveis de apropriação do conceito e sua aplicação prática no ensino da Sociologia.

4.2.2. A Sociologia dialoga mais com as Humanas: integração ainda concentrada nas áreas afins

Figura 11 – Integração da Sociologia com outras disciplinas da área de Ciências Humanas

10. Você considera que a integração da Sociologia com outras disciplinas da área de Ciências Humanas tem contribuído para seu fortalecimento ou enfraquecimento no currículo escolar? Por quê? (Resposta aberta)

4 respostas

A integração da Sociologia com outras disciplinas da área de Ciências Humanas pode contribuir para seu fortalecimento, desde que respeite sua especificidade epistemológica e seus objetivos formativos. No entanto, na prática recente, especialmente com a implementação do Novo Ensino Médio e a chegada dos livros didáticos do PNLD 2021, essa integração tem muitas vezes levado ao enfraquecimento da disciplina.

fortalece . Pois tornar a Sociologia mais prática, questionadora e transformadora, conectando os conteúdos às vivências e inquietações dos alunos.

Sim, pois permite ampliar e integrar conhecimentos diversos.

Considero que a integração da Sociologia com outras disciplinas da área de Ciências Humanas tem contribuído para o seu fortalecimento no currículo escolar, desde que essa articulação preserve sua identidade teórico-metodológica. Quando a interdisciplinaridade é bem conduzida, ela amplia o alcance da Sociologia ao permitir que seus conceitos e instrumentos analíticos dialoguem com a História, a Geografia e a Filosofia, enriquecendo a compreensão da realidade social. Essa integração favorece a formação crítica dos estudantes e mostra a relevância da Sociologia na interpretação do mundo, evitando que ela seja vista apenas como conteúdo acessório ou secundário.

Fonte: Dados da pesquisa realizada com os professores de Sociologia da GRE Mata Centro. Elaborada pelo autor (2025).

Quando perguntados sobre como consideravam a integração da Sociologia com outras disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, todos os respondentes se posicionaram de forma positiva, reconhecendo que essa integração pode contribuir para o fortalecimento da disciplina. No entanto, algumas respostas apontam que isso depende de como a integração é conduzida, já que há riscos de enfraquecimento se a especificidade epistemológica e metodológica da Sociologia não for respeitada.

A primeira resposta, por exemplo, destaca que, apesar do potencial de fortalecimento, a prática recente — especialmente com o Novo Ensino Médio e os livros didáticos do PNLD 2021 — tem levado em alguns casos ao enfraquecimento da Sociologia. Já a última resposta também ressalta a necessidade de preservar a identidade teórico-metodológica da disciplina para que ela não seja reduzida a um conteúdo acessório ou secundário. As respostas mais breves (segunda e terceira) reforçam a ideia de que a integração fortalece a Sociologia por torná-la mais prática, questionadora e conectada às vivências dos alunos, além de ampliar e integrar conhecimentos diversos.

Dessa forma, percebe-se que há consenso entre os professores em afirmar que a integração com outras disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas pode fortalecer a Sociologia. Os problemas mencionados não estão ligados ao princípio da interdisciplinaridade em si, mas à forma como ela vem sendo implementada no currículo escolar, especialmente diante das mudanças recentes na educação básica.

Gráfico 10 – Desafios para a implementação de práticas interdisciplinares na escola



Fonte: Dados da pesquisa realizada com os professores de Sociologia da GRE Mata Centro. Elaborada pelo autor (2025).

As informações indicam que a principal dificuldade vivenciada pelos respondentes para a implementação de práticas interdisciplinares na escola é a resistência de outros professores, mencionada por todos. Essa resistência pode estar associada tanto ao desconhecimento do tema quanto a uma avaliação crítica sobre a própria proposta de interdisciplinaridade, algo que não fica claro nas respostas.

Ademais, os dados aqui apresentados convergem com outras pesquisas que têm como categorias de análise a interdisciplinaridade e a formação docente, a exemplo da dissertação O curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas – Campus Imperatriz: a interdisciplinaridade na formação de professores, de Pinto (2020). No referido estudo, que contou com a participação de 19 sujeitos, a autora identifica que todos reconhecem a interdisciplinaridade como uma necessidade fundamental, por possibilitar um conhecimento mais amplo e articulado. No entanto, mesmo diante desse reconhecimento, destaca-se que a falta de planejamento coletivo ainda constitui um dos principais entraves para a efetivação de práticas interdisciplinares (p. 119).

Além disso, soma-se a esse obstáculo a falta de tempo para planejamento, o que evidencia um segundo desafio de ordem estrutural. Assim, os dados revelam que a dificuldade

não se restringe, também, às atitudes dos colegas, mas combina um cenário em que se articulam tanto a incompreensão ou rejeição ao valor da interdisciplinaridade quanto as condições inadequadas para colocá-la em prática no cotidiano escolar.

Assim sendo, no gráfico acima, foi apontada a falta de tempo para planejamento, com três votos, também considerada um obstáculo relevante para a efetivação da interdisciplinaridade em sala de aula. Na terceira posição, com dois votos cada, aparecem os seguintes fatores: ausência de formação continuada, falta de apoio da gestão e dificuldade na avaliação de projetos. Este último aspecto, entretanto, não foi especificado nas respostas, o que gera dúvida sobre a que tipo de projetos se refere e quem seria responsável por essa avaliação — se a gestão, os próprios professores ou instâncias externas. Ainda assim, o dado indica que a avaliação dos processos interdisciplinares pode ser percebida como um desafio adicional para a prática escolar.

Por fim, apenas um respondente mencionou a dificuldade de integrar conteúdos como entrave à aplicação de práticas interdisciplinares. Ao relacionarmos essa resposta com outras do mesmo questionário, é possível inferir que a dificuldade não se refere apenas à compatibilidade entre os conteúdos, mas também à falta de clareza metodológica sobre como realizar essa integração. Esse dado sugere que, além da resistência e das condições estruturais de trabalho, existe também uma percepção de complexidade no próprio processo de articular saberes distintos, o que reforça a importância da formação continuada para apoiar os docentes nesse aspecto.

4.2.3. A BNCC e os currículos estaduais: o discurso da integração e os limites da prática

Figura 12– Documentos curriculares e influências nas práticas curriculares docentes

13. De que forma os documentos curriculares (como BNCC e currículos estaduais) influenciam sua prática interdisciplinar?
(Resposta aberta)

4 respostas

Eles não influenciam muito.

No Ensino Médio, os itinerários formativos e as disciplinas eletivas pois ampliam o espaço para a interdisciplinaridade e permitem integrar várias áreas do conhecimento.

Trazem orientações para se trabalhar os conteúdos com base na interdisciplinaridade.

Acredito que a integração da Sociologia com outras disciplinas da área de Ciências Humanas tem contribuído para o seu fortalecimento no currículo escolar, sobretudo quando essa articulação respeita a especificidade do olhar sociológico. Essa integração permite uma abordagem mais ampla e crítica da realidade, ao mesmo tempo em que evidencia a contribuição singular da Sociologia na análise das estruturas sociais, das relações de poder e das formas de desigualdade. Longe de diluir a disciplina, essa conexão com a História, a Geografia e a Filosofia potencializa seu papel formativo, reafirmando sua importância na construção do pensamento crítico e na formação cidadã dos estudantes.

Fonte: Dados da pesquisa realizada com os professores de Sociologia da GRE Mata Centro. Elaborada pelo autor (2025).

Dos quatro respondentes, apenas um afirmou que os documentos curriculares não influenciam muito sua prática interdisciplinar. Já duas respostas ressaltaram aspectos positivos, seja pela ampliação do espaço para a interdisciplinaridade proporcionada pelos itinerários formativos e disciplinas eletivas, seja pelas orientações fornecidas para o trabalho com os conteúdos. Por fim, uma das respostas parece se afastar da questão proposta, discutindo mais amplamente a contribuição da Sociologia em práticas interdisciplinares, sem mencionar diretamente a influência dos documentos curriculares.

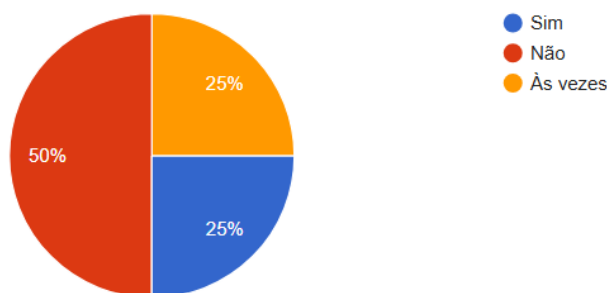
Na segunda resposta, por exemplo, o respondente considera que os Itinerários Formativos e as disciplinas eletivas ampliam as possibilidades de interdisciplinaridade, permitindo o diálogo entre diversas áreas do conhecimento. Já a quarta resposta destaca que os documentos curriculares possibilitam a integração da Sociologia com outras disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como História, Geografia e Filosofia. Segundo o respondente, essa integração favorece uma abordagem mais ampla e crítica. No entanto, ao utilizar a expressão “longe de diluir a disciplina”, ele sugere certa cautela, indicando uma preocupação com a possível perda da identidade epistemológica da Sociologia dentro do processo de integração interdisciplinar.

Em síntese, observa-se que, embora a maioria reconheça aspectos positivos na influência dos documentos curriculares para a prática interdisciplinar, especialmente no contexto da BNCC e do Novo Ensino Médio, ainda há inseguranças quanto aos impactos dessa integração sobre a autonomia e especificidade da disciplina de Sociologia.

Gráfico 11 – Dificuldades de integração da Sociologia com outras disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

15. Você percebe alguma dificuldade na integração da Sociologia com outras disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas?

4 respostas



Fonte: Dados da pesquisa realizada com os professores de Sociologia da GRE Mata Centro. Elaborada pelo autor (2025).

A pergunta acima teve como objetivo investigar se os participantes da oficina sentiam alguma dificuldade em integrar a disciplina de Sociologia com outras disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Metade das respostas minimiza ou descarta a existência de dificuldade de integração. De qualquer forma, a outra metade não demonstra tanta certeza, ora inclinando-se para a confirmação de que há dificuldades, ora admitindo que deva haver dificuldades para integrar a Sociologia com outras disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

4.2.4. Falta de tempo e apoio: os maiores obstáculos à prática interdisciplinar

Figura 13 – Dificuldades para a integração interdisciplinar

16. Quais são, na sua opinião, as principais dificuldades para a integração interdisciplinar entre a Sociologia e outras disciplinas da área de Humanas?

(Resposta aberta)

4 respostas

A interdisciplinaridade exige diálogo e planejamento conjunto entre os professores, o que é difícil de ocorrer em muitas escolas devido à falta de espaços institucionais para formação continuada e planejamento integrado. Muitas vezes, cada professor trabalha isoladamente, com pouco contato com os colegas das demais disciplinas.

respondi NÃO na pergunta 15

Falta de formação para docentes.

Não tive dificuldades.

Fonte: Dados da pesquisa realizada com os professores de Sociologia da GRE Mata Centro. Elaborada pelo autor (2025).

Esta questão precisa ser lida em conjunto com a anterior, já que apenas quem respondeu ‘Sim’ ou ‘Às vezes’ à pergunta 15 especificou quais seriam as dificuldades. Nesse sentido, duas respostas são relevantes. A primeira destaca que a interdisciplinaridade exige diálogo e planejamento conjunto, mas que isso se torna difícil diante da ausência de políticas institucionais que favoreçam espaços de formação continuada e momentos de planejamento coletivo, o que acaba reforçando o isolamento entre os professores. A terceira resposta reforça esse ponto ao apontar a falta de formação como um dos principais entraves.

Assim, as dificuldades mencionadas não dizem respeito a aspectos metodológicos ou conceituais, mas estão relacionadas a condições institucionais e formativas, especialmente à carência de formação continuada e de mecanismos que promovam maior integração entre os docentes.

4.2.5. Cooperação e criatividade: estratégias docentes para driblar as dificuldades

Figura 14 – Estratégias para facilitar a integração interdisciplinar

17. Quais estratégias você utiliza para superar essas dificuldades?

(Resposta aberta)

4 respostas

Criação de espaço de diálogo entre os professores, escolha de temas geradores para projetos integrados e adaptação crítica dos livros didáticos.

respondi NÃO na pergunta 15

Estudos e pesquisas feitos por mim mesma.

Não tive dificuldades.

Fonte: Dados da pesquisa realizada com os professores de Sociologia da GRE Mata Centro. Elaborada pelo autor (2025).

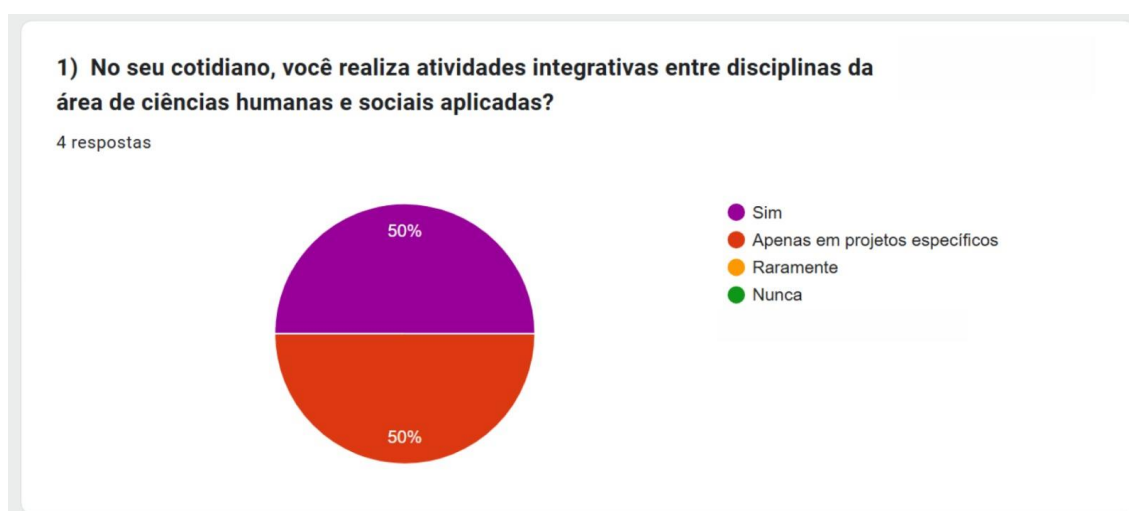
O objetivo dessa pergunta foi aferir as estratégias usadas pelos respondentes para superar as dificuldades em integrar a Sociologia com as disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essa análise se articula diretamente com as respostas das perguntas 15 e 16, permitindo identificar não apenas as dificuldades apontadas, mas também como os professores tentam enfrentá-las. Ao comparar os três conjuntos de respostas, percebe-se que, embora haja consciência dos obstáculos e reconhecimento da importância da integração, as estratégias relatadas permanecem superficiais e pouco consolidadas. Em outras palavras, o que aparece de novo aqui é a confirmação de que, mesmo quando estratégias são mencionadas, elas não se sustentam como práticas consistentes ou sistemáticas, mas sim como iniciativas pontuais, revelando a fragilidade de um trabalho interdisciplinar mais estruturado.

4.2.6. Do discurso à sala de aula: como os docentes tentam implementar a interdisciplinaridade

O questionário “Percepções quanto à implementação da prática interdisciplinar em sala de aula” (Apêndice F) fez parte das atividades do 2º módulo desta oficina. No total, esse ele contou com 11 perguntas que tiveram como objetivo analisar os obstáculos encontrados pelos docentes para desenvolver práticas pedagógicas interdisciplinares. Além disso, buscou investigar a influência de documentos oficiais, como a BNCC e o currículo de Pernambuco, no planejamento interdisciplinar dos docentes, principalmente quando integram a disciplina de Sociologia com outras disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Geografia, História e Filosofia).

Os dados apresentados a seguir também foram extraídos das respostas de quatro professores. Por meio das contribuições do professor C e das professoras A, E e F, foi possível compreender diferentes percepções sobre as práticas interdisciplinares no Ensino Médio, articuladas à disciplina de Sociologia e às demais da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Gráfico 12 – Realização de atividades Interdisciplinares no Cotidiano dos Docentes



Fonte: Dados da pesquisa realizada com os professores de Sociologia da GRE Mata Centro. Elaborada pelo autor (2025).

Essa questão buscou identificar se os participantes realizavam, em sua prática cotidiana, atividades interdisciplinares envolvendo disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Os resultados mostraram que metade dos docentes (50%, dois respondentes) afirmou desenvolver essas práticas “sempre que possível”, enquanto a outra metade declarou realizá-las

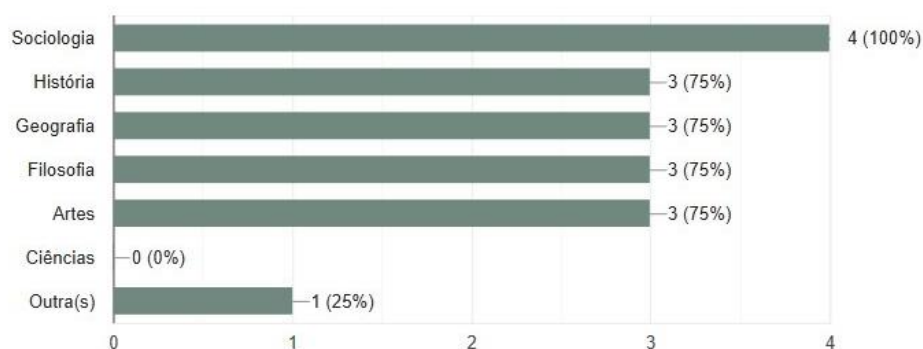
“apenas em projetos específicos”. Esses dados podem ser interpretados de duas formas: ou todos os professores têm alguma experiência com práticas interdisciplinares — em maior ou menor intensidade —, ou parte deles só se engaja em situações muito pontuais, o que pode significar que, fora de projetos coletivos, não realizam esse tipo de integração. Considerando o contexto mais amplo das respostas analisadas, a segunda hipótese parece a mais provável: os docentes demonstram disposição para o trabalho interdisciplinar, mas dependem de condições estruturais, como tempo de planejamento e apoio institucional, para efetivá-lo. Isso sugere que, embora exista interesse e reconhecimento do valor da interdisciplinaridade, sua prática ainda se concentra em iniciativas organizadas de forma coletiva e não como elemento plenamente incorporado ao cotidiano da sala de aula.

Embora os dados revelem que todos os respondentes já tiveram alguma experiência com práticas interdisciplinares, os resultados indicam que essa integração ocorre de formas diferentes: para metade dos docentes, ela é incorporada sempre que possível em suas atividades, enquanto a outra metade a restringe a projetos específicos. Isso mostra que, embora exista interesse e reconhecimento do valor da interdisciplinaridade, sua presença no cotidiano escolar ainda varia em intensidade. Dessa forma, a ampliação dessa prática para além de iniciativas pontuais pode ser favorecida pelo oferecimento de cursos de formação continuada com foco específico na temática, fortalecendo sua consolidação na rotina pedagógica.

Gráfico 13 – Disciplinas mais Envolvidas em Atividades interdisciplinares

Se respondeu “Sim” ou “Apenas em projetos específicos”, quais disciplinas costumam participar dessas atividades integradas?

4 respostas



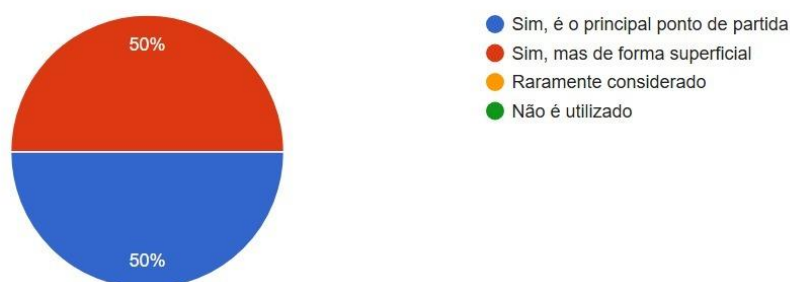
Fonte: Dados da pesquisa realizada com os professores de Sociologia da GRE Mata Centro. Elaborada pelo autor (2025).

Percebe-se que a disciplina mais envolvida em atividades interdisciplinares é a Sociologia (100% — 4 votos). História, Geografia, Filosofia e Artes aparecem em 75% (3 votos) e “Outras” em 25% (1 voto). Ciências não foi mencionada. Esses resultados indicam uma predominância de disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas nas atividades integradas, mas o gráfico, por si só, não permite inferir as causas dessa distribuição.

Gráfico 14 – Percepção docentes quanto a contribuição do currículo, dos documentos normativos e da BNCC para formulação de estratégias interdisciplinares

2) No seu planejamentos pedagógico, você acredita que o currículo, a BNCC ou outros documentos normativos contribuem para o planejamento de boas práticas interdisciplinares?

4 respostas



Fonte: Dados da pesquisa realizada com os professores de Sociologia da GRE Mata Centro. Elaborada pelo autor (2025).

Essa questão já havia sido abordada em questionários anteriores (Apêndices C e E). A repetição no Apêndice F teve como objetivo verificar se, ao longo da oficina, houve alteração na forma como os professores avaliam a importância desses documentos para o planejamento pedagógico.

De modo geral, observa-se consistência entre os três instrumentos: todos os docentes reconhecem algum papel da BNCC, do currículo e dos documentos normativos na formulação de práticas interdisciplinares, mas em níveis distintos de apropriação.

No questionário preliminar (Apêndice C), a referência a esses documentos aparecia de forma genérica, indicando falta de clareza sobre como utilizá-los na prática. No Apêndice E (Módulo 1 da oficina), parte dos docentes já havia destacado que os documentos fornecem orientações úteis, embora persistissem dúvidas quanto ao risco de diluição da especificidade da Sociologia. Já no Apêndice F (Módulo 2), os resultados mostraram uma divisão equilibrada: 50% consideram currículo, BNCC e normativos como ponto de partida central para o

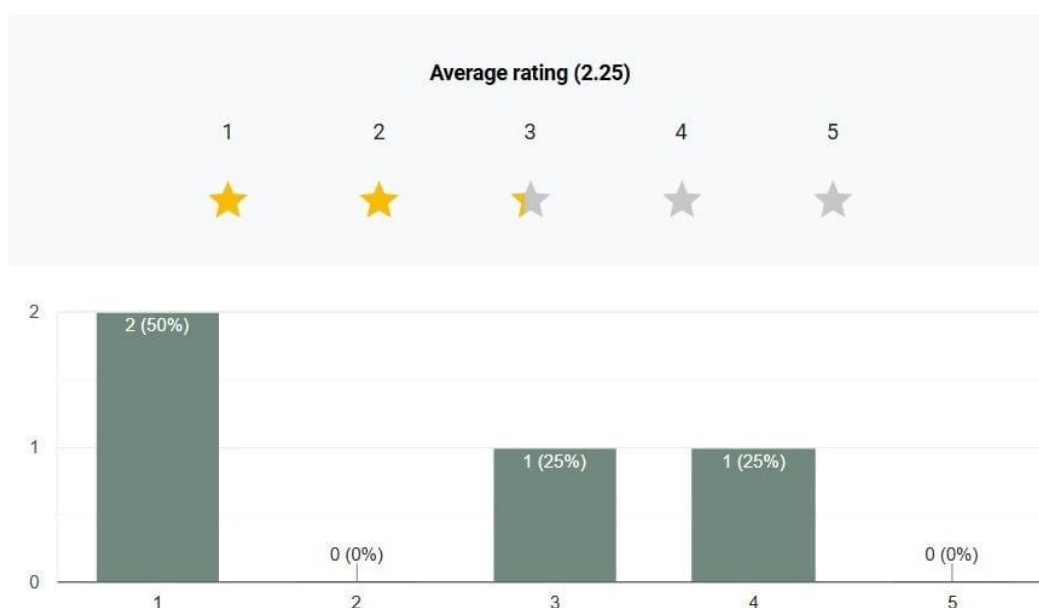
planejamento interdisciplinar, enquanto os outros 50% reconhecem sua influência apenas de forma superficial. Nenhum docente afirmou raramente ou nunca utilizá-los.

Esse dado novo reforça que, embora haja consenso de que os documentos são referências obrigatórias, o grau de aprofundamento no uso ainda varia bastante. Isso sugere que a apropriação efetiva da BNCC e dos currículos estaduais depende de formações que auxiliem os docentes a transpor orientações normativas para práticas pedagógicas mais consistentes.

Gráfico 15 – Percepção docente quanto a formação disciplinar como obstáculo para a prática interdisciplinar

Em uma escala de 0 a 5, você considera a formação disciplinar um obstáculo para a interdisciplinaridade escolar? (0 = nenhum obstáculo; 5 = obstáculo muito grande)

4 respostas



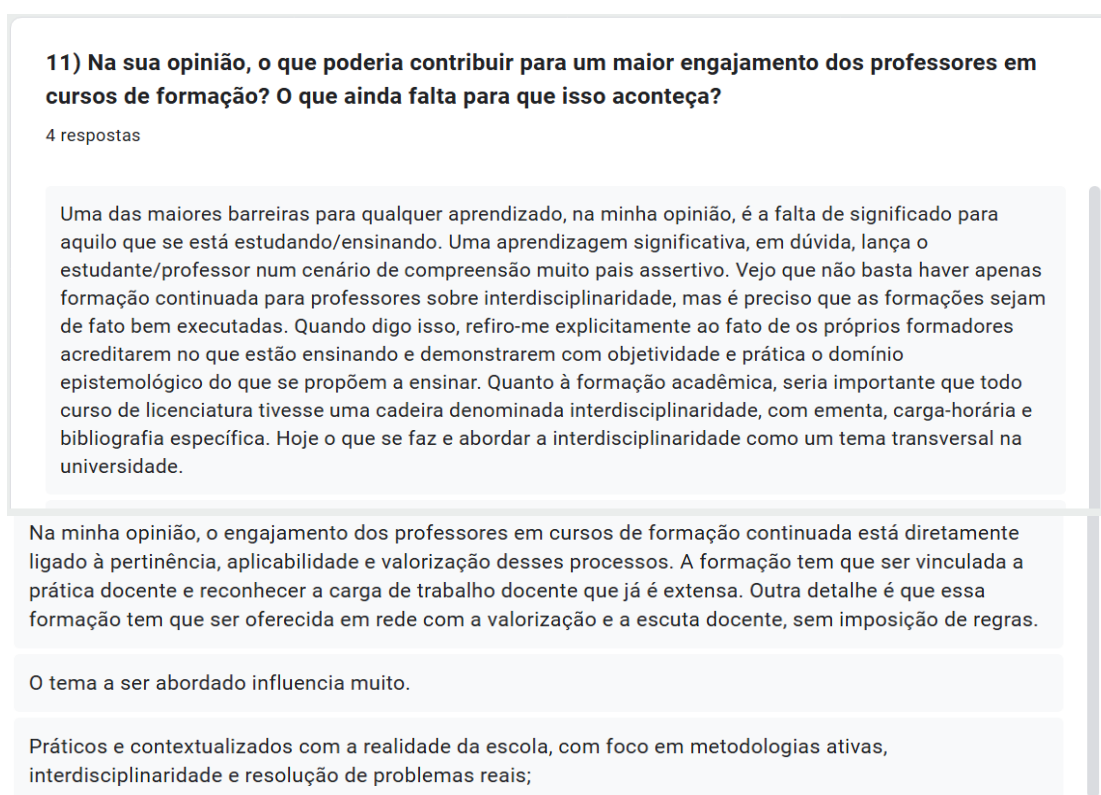
Fonte: Dados da pesquisa realizada com os professores de Sociologia da GRE Mata Centro. Elaborada pelo autor (2025).

Por meio do gráfico acima, é possível avaliar a percepção dos docentes sobre o quanto a formação disciplinar é vista como um fator positivo ou negativo para o desenvolvimento da interdisciplinaridade em suas atividades cotidianas. Observa-se que 50% dos participantes (2 docentes), em uma escala de 0 a 5, marcaram o número 1, indicando que consideram esse obstáculo pequeno. Outros 25% (1 docente) atribuíram a nota 3, o que representa um obstáculo moderado, e os 25% restantes (1 docente) marcaram a nota 4, indicando percepção de um obstáculo mais significativo. Não houve marcações nas notas 2 ou 5. Os dados revelam que a

maior parte das respostas se concentrou entre os níveis 1 e 3, sugerindo uma percepção geral de obstáculos baixo a moderado. A média das respostas (2,25) essa tendência, indicando que, para os participantes, a formação disciplinar representa uma barreira moderada à prática interdisciplinar.

4.2.7. Aprender e resistir: o engajamento dos docentes na formação continuada

Figura 15 – Engajamento dos professores em cursos de formação



Fonte: Dados da pesquisa realizada com os professores de Sociologia da GRE Mata Centro. Elaborada pelo autor (2025).

Ao reunir todas as respostas, é possível identificar fatores que limitam o engajamento docente em cursos de formação continuada. A primeira resposta se destaca por sua extensão e profundidade, trazendo críticas consistentes à falta de preparo e domínio epistemológico de alguns formadores, além de sugerir que a interdisciplinaridade deveria ser tratada de modo mais sistemático já na formação inicial. Esse tom mais elaborado contrasta com outras respostas do mesmo questionário, o que levanta a hipótese de que experiências anteriores estariam sendo questionadas ou revisitadas, talvez até de forma crítica ou irônica. Já as demais contribuições, mais sucintas, reforçam aspectos como a pertinência dos temas, a aplicabilidade prática, a

necessidade de escuta docente, o vínculo com a realidade escolar e o uso de metodologias ativas voltadas para a resolução de problemas reais. Assim, observa-se um contraste entre a riqueza argumentativa da primeira fala e a objetividade das demais, mas, ao mesmo tempo, uma convergência quanto à percepção de que as formações precisam ser mais significativas, contextualizadas e valorizadas.

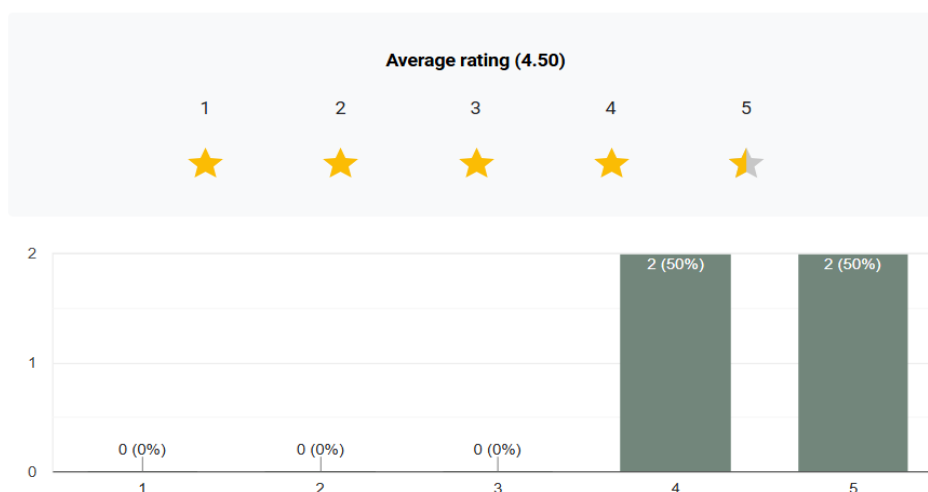
4.2.8. O impacto da oficina: o que os docentes aprenderam, elogiaram e sugeriram

Como última atividade do terceiro módulo, foi aplicado um questionário de avaliação da oficina, que contou com cinco respostas. O objetivo era recolher impressões gerais sobre a experiência, bem como sugestões para futuras formações. De modo geral, os comentários foram positivos e indicaram boa receptividade da proposta, embora sem trazer contribuições analíticas mais aprofundadas. Por isso, considera-se esse instrumento como um retorno mais avaliativo do que interpretativo.

Gráfico 16 – Avaliação Geral da Organização da Oficina

1) Como você avalia a organização geral da oficina em uma escala de 1 a 5 sendo 1 muito ruim e 5 muito excelente.

4 respostas



Fonte: pesquisa realizada com os professores de Sociologia da GRE Mata Centro. Elaborada pelo autor (2025).

Na pergunta, acima, os participantes avaliaram a organização geral da oficina em escala de 1 a 5, as respostas se concentraram nos níveis mais altos, entre 4 e 5, o que indica uma percepção bastante positiva do processo. No entanto, mais relevante do que os números em si

foram os comentários registrados pelos docentes, que destacaram aspectos substantivos de sua experiência: a clareza na distribuição dos módulos, a coerência entre os materiais oferecidos e as atividades propostas e, sobretudo, a possibilidade de refletir sobre práticas pedagógicas voltadas para a interdisciplinaridade. Essas observações demonstram que, para além de avaliar a oficina como bem organizada, os professores valorizaram sua utilidade prática e a conexão estabelecida entre teoria e exercício docente.

4.2.9. Organização, materiais e encontros virtuais: percepções sobre o formato da oficina

Figura 16 – Consideração dos participantes sobre os materiais disponibilizados na plataforma para o aprimoramento da prática docente

2) Você considera que os materiais disponibilizados na plataforma, os encontros no Google Meet, a organização da oficina com distribuição por módulos foram cruciais para o aprimoramento da sua prática docente?

5 respostas

Sim. Elas foram um grande refoco, para a realização praticas em sala de aula.

Sim. Foi muito enriquecedor estão de parabéns.

Sim, com certeza

Sim, com certeza.

FORAM SIGNIFICATIVOS

Fonte: Dados da pesquisa realizada com os professores de Sociologia da GRE Mata Centro. Elaborada pelo autor (2025).

Os docentes avaliaram de forma positiva a realização dos trabalhos da oficina, indicando que todos os recursos utilizados foram bem recebidos. Alguns, inclusive, deram ênfase ao afirmar que os recursos utilizados “foram um grande reforço para a realização de práticas em sala de aula”, “muito enriquecedor”. Além disso, houve elogios com menções a “parabéns”, demonstrando satisfação de modo geral.

Os comentários dos participantes evidenciam que a oficina foi percebida como oportunidade significativa de reflexão sobre a prática docente e de aproximação da interdisciplinaridade ao cotidiano escolar. Nas respostas, os professores destacaram que os

materiais disponibilizados e as discussões realizadas contribuíram para repensar modos de articular conteúdos de Sociologia com outras áreas do currículo. Houve relatos de que as atividades propostas permitiram repensar metodologias de sala de aula, ampliando o uso de recursos didáticos variados, e também reforçaram a necessidade de planejamento coletivo para que a interdisciplinaridade não se restrinja a ações pontuais ou superficiais.

Outro ponto enfatizado foi a valorização do espaço de troca entre pares. Os docentes indicaram que a oficina proporcionou momentos de diálogo produtivo, nos quais puderam compartilhar dificuldades comuns — como a falta de tempo para planejamento ou a carência de materiais específicos — e, ao mesmo tempo, identificar possibilidades de superação a partir de práticas inovadoras. Em linhas gerais, as falas sinalizam que os professores levaram da oficina não apenas sugestões metodológicas, mas sobretudo a consciência da importância de fortalecer uma postura interdisciplinar como atitude permanente em sua atuação pedagógica.

4.2.10. O que mais agradou: aspectos positivos destacados pelos participantes

Figura 17– Pontos considerados pelos respondentes

3) O que você considera como pontos positivo durante a oficina? (Justifique a sua resposta)

5 respostas

O entendimento de como se deve trabalhar utilizando a interdisciplinaridade.

As experiências que foram citadas dos professores, de como se trabalha a interdisciplinaridade em sala nas ciências Humanas.

Interação, debate

A interação entre os professores.

O MATERIAL DISPONIBILIZADO E AS DISCUSSÕES ATRAVÉS DO FÓRUM

Fonte: Dados da pesquisa realizada com os professores de Sociologia da GRE Mata Centro. Elaborada pelo autor (2025).

O objetivo principal dessa pergunta foi obter, de forma detalhada e específica, o que os respondentes consideravam como pontos positivos no trabalho da oficina e qual justificativa dariam para a sua resposta. Para os respondentes, o entendimento sobre interdisciplinaridade e como a deve ser utilizada, as discussões nos fóruns, os encontros no *Google Meet* e os materiais disponibilizados nas sessões dos módulos somam-se como pontos positivos destacados por eles.

4.2.11. A oficina como espaço de integração: contribuições para o ensino de Sociologia

A pergunta apresentada abaixo teve como objetivo obter dos respondentes informações sobre a contribuição da oficina para a integração da Sociologia com as demais disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais (Geografia, História, Filosofia).

Figura 18– Contribuição da integração do ensino da sociologia

4) Você acredita que a formação contribuiu de forma significativa para integração do ensino da sociologia com as disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como? (Justifique a sua resposta)

5 respostas

Claro que sim. Diria mais, um estímulo e aprendizagem pra se trabalhar com ambas as disciplinas.

Contribuiu sim. Decerto forma foi um implemento a mais para se trabalhar com a disciplina de sociologia e as demais disciplinas como Geografia, História e Filosofia.

Sim, através da troca de experiências entre docentes.

Através das orientações do professor aplicador da formação e dos materiais disponibilizados.

SIM. TRABALHO COM A EJA E A INTERDISCIPLINARIDADE NESSA MODALIDADE É MUITO COMUM. A FORMAÇÃO CONTRIBUIU PARA UMA ATUALIZAÇÃO DA PRÁTICA.

Fonte: Dados da pesquisa realizada com os professores de Sociologia da GRE Mata Centro. Elaborada pelo autor (2025).

Em primeiro lugar, a partir das respostas apresentadas, percebe-se que os termos “sim”, “claro que sim” e “contribuiu sim” indicam uma boa aceitação da oficina por parte dos respondentes, revelando menções diretas de aprovação e reconhecimento quanto à formação.

Em segundo lugar, aparecem os termos “disciplina” / “disciplinas” e “trabalha” / “trabalhar” / “trabalho”, cada um com três ocorrências nas respostas. Esses termos sugerem um direcionamento dos respondentes para a aplicação prática dos aprendizados na prática pedagógica.

Em terceiro lugar, com duas ocorrências, estão os termos: “formação”, “experiência” / “troca de experiência”, “professor” / “docente” e “através”. Isso reforça a percepção de que os participantes relacionam a oficina a vivências significativas e ao papel docente.

Por fim, em quarto lugar, o termo “interdisciplinaridade” aparece uma única vez, o que mostra que, embora pouco citado diretamente, os participantes consideram a interdisciplinaridade como algo relevante para sua formação.

Logo, as respostas acima demonstram que, mesmo com baixa participação quantitativa na oficina, os que se engajaram de forma mais ativa acreditam que a experiência foi eficaz para sua formação e prática pedagógica, graças aos recursos utilizados e às discussões interativas entre os participantes.

4.2.12. O que precisa melhorar: críticas e limitações apontadas pelos participantes

Figura 19 – Avaliação de pontos negativos na oficina

5) O que você considera como ponto mais negativo da oficina? (Justifique a sua resposta)

5 respostas

O tempo. Eu tive pouco tempo de aproveito da minha parte.

Olha o ponto negativo. Foi o pouco tempo que tive para participar de forma mais eficiente.

Não identifiquei ponto negativo.

A falta de tempo para uma maior dedicação à formação.

OS ENCONTROS VIA MEET. ELES FORAM BONS E CONSTRUTIVOS, PORÉM ENCAIXAR O DIA MAIS ACESSÍVEL A TODOS FOI COMPLICADO.

Fonte: dados da pesquisa realizada com os professores de Sociologia da GRE Mata Centro. Elaborada pelo autor (2025).

O objetivo dessa perguntar foi identificar, por meio das respostas, os pontos negativos durante a oficina. Percebe-se, de forma geral, que a palavra que apareceu com mais frequência foi “tempo”, sendo mencionada quatro vezes nas respostas (primeira, segunda, quarta). Logo, “a falta de tempo” pode ter sido uns dos principais fatores que dificultaram uma participação mais efetiva dos docentes. Um respondente chega a relatar, na quarta resposta, que teve como problema “a falta de tempo para uma maior dedicação a formação”.

Outro ponto negativo destacado foi a limitação de tempo nos encontros *via Google Meet*. O respondente da última resposta menciona que “os encontros *via Meet* [...] foram bons

e construtivos, porém encaixar o dia mais acessível a todos foi complicado”. Isso indica que, apesar de os encontros terem sido avaliados positivamente, houve dificuldades na definição de horários que permitissem a participação de todos os envolvidos.

4.2.13. Momentos marcantes: vivências que transformaram o olhar sobre a interdisciplinaridade

Figura 20 – Momentos marcantes para os participantes

6) Qual o momento da oficina que você considera mais marcante? (Justifique a sua resposta)

5 respostas

Os momentos dos debates.

Os debates entre os professores.

Interação, pois conseguimos trocar experiências.

As interações on-line, pois as trocas de experiências foram muito importantes.

AS DISCUSSÕES VIA MEET E NOS FÓRUNS.

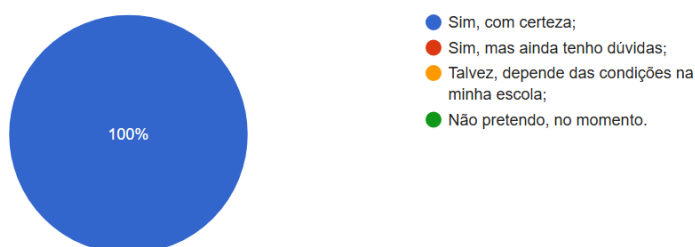
Fonte: Dados da pesquisa realizada com os professores de Sociologia da GRE Mata Centro. Elaborada pelo autor (2025).

Por meio da pergunta acima, os participantes tiveram a oportunidade de expressar o momento que consideravam mais marcante durante a oficina. A principal dificuldade na análise das respostas foi a ausência de justificativa claras para as escolhas feitas. Com exceção dessa limitação, é possível concluir que, para os participantes, o momento mais marcante foi aquele relacionado aos debates e às interações ocorridas via *Google Meet* e no Fórum de Discussões. Dessa forma, a oficina alcançou um de seus objetivos: promover um encontro, na modalidade online, que envolvesse a troca de experiências entre os participantes. A proposta do Fórum de Discussões era justamente possibilitar que, por meio das respostas dos demais colegas, cada participante pudesse trocar experiências. Além disso, os encontros via *Google Meet* proporcionaram tanto o contato direto entre os participantes quanto interações significativas mediadas por aprendizados importantes.

Gráfico 17 – Aplicação prática dos conhecimentos adquiridos

11) Você tem interesse em colocar em prática, em algum momento, os conhecimentos e estratégias discutidos na oficina?

5 respostas



Fonte: Dados da pesquisa realizada com os professores de Sociologia da GRE Mata Centro. Elaborada pelo autor (2025).

As respostas evidenciam que 100% dos participantes tem objetivo de colocarem em prática os conhecimentos adquiridos na oficina. Isso demonstra o impacto positivo que a oficina teve na formação dos respondentes.

4.3. Vozes em diálogo: o que revelam os fóruns da oficina

4.3.1. Módulo I – A interdisciplinaridade como desafio e horizonte de reconfiguração do ensino

No Fórum de Discussão,⁸ os participantes foram convidados a compartilhar suas experiências, bem como relatar suas vivências ou seus conhecimentos prévios com a prática interdisciplinar em sala de aula. A partir das respostas dos docentes, podemos ter uma análise quantitativa e qualitativa dos dados. Percebe-se, assim, a existência de possíveis tentativas de práticas interdisciplinares já em curso, ainda que de forma desorganizada ou informal por parte dos pelos envolvidos. Logo, 100 % (4) dos professores que comentaram no fórum, alegam que já participaram de algum projeto interdisciplinar.

A tabela a seguir mostra os temas mais comuns citados pelos participantes, assim como aqueles que, na análise, demonstram ser de menor interesse.

⁸ Foram analisadas as respostas de quatro docentes, cujas falas abordaram suas experiências práticas, concepções teóricas e reflexões sobre a interdisciplinaridade.

GOOGLE. Sala de Aula – Módulo I: Compreensão sobre Interdisciplinaridade. Disponível em: <https://classroom.google.com/c/Nzc3NTA2MTE3MTk0?cjc=5u3xp67q>. Acesso em: 24 de junho de 2025.

Tabela 3 – Temas mais mencionados pelos participantes no Fórum de Discussão

Temas	Nº de professores (de 4)	%
Valorização da interdisciplinaridade na prática docente	4	100%
Integração entre disciplinas para contextualizar conteúdos	4	100%
Importância da articulação entre saberes	4	100%
Experiências práticas com projetos interdisciplinares	4	100%
Desafios na implementação da interdisciplinaridade	3	75%
Referência a autores teóricos (Japiassu, Olga Pombo)	2	50%
Importância para o desenvolvimento do pensamento crítico e cidadania	3	75%
Envolvimento com EJA ou diversidade social/cultural	2	50%

Fonte: Dados da pesquisa realizada com os professores de Sociologia da GRE Mata Centro. Elaborada pelo autor (2025).

Nas respostas dos respondentes, podemos destacar que todos reconhecem a relevância da interdisciplinaridade, não apenas como um elemento essencial na formação, mas também como um princípio orientador de suas práticas pedagógicas. Essa percepção é reforçada por 100% (4) das respostas mencionaram a importância da interdisciplinaridade para a articulação entre saberes. Nesse sentido, o professor C afirmou perceber a interdisciplinaridade como:

[...] uma articulação entre as disciplinas de História, Língua Portuguesa e Literatura, possibilitando aos alunos uma leitura mais contextualizada e crítica das narrativas estudadas, promovendo, assim, uma compreensão ampliada do conteúdo. A partir dessas experiências iniciais, o trabalho interdisciplinar se tornou uma constante em minha prática pedagógica (Professor C.)

Logo, percebe-se que a interdisciplinaridade é entendida como uma prática constante de ampliação da compreensão dos conteúdos e de transformação da prática docente, como indicado pelo professor C ao afirmar que: “A partir dessas experiências iniciais, o trabalho interdisciplinar se tornou constante” em sua prática pedagógica.

O relato do Professor C evidencia como a interdisciplinaridade, ao articular História, Língua Portuguesa e Literatura, possibilita que os estudantes construam uma leitura mais complexa e crítica das narrativas estudadas, não apenas em seu plano textual ou histórico isolado, mas em sua dimensão contextual, cultural e social. Essa ampliação da compreensão

não se resume ao simples aprofundamento em uma única disciplina, pois emerge do confronto entre diferentes perspectivas analíticas: a História fornece marcos temporais e explicativos, a Literatura apresenta formas estéticas e simbólicas de representar a realidade, e a Língua Portuguesa oferece as ferramentas linguísticas para interpretação do discurso. A interação dessas áreas cria, portanto, um campo de significados que nenhuma delas, isoladamente, conseguiria sustentar em sua totalidade.

No plano da prática docente, a transformação apontada pelo professor não reside apenas em “usar mais conteúdo”, mas em reorganizar o modo de ensinar: ao planejar aulas em articulação com colegas de outras áreas, o professor passa a lidar com objetivos comuns, metodologias compartilhadas e processos avaliativos integrados. Essa experiência rompe com a lógica da fragmentação e do trabalho isolado, deslocando o professor de uma posição meramente transmissiva para uma postura de mediador de diálogos entre saberes e contextos. A prática interdisciplinar, nesse sentido, não apenas complementa, mas reconfigura a ação docente, estimulando tanto a cooperação entre professores quanto a participação mais ativa dos estudantes.

Embora muitos docentes já declarassem ter experiências interdisciplinares antes da oficina, os relatos sugerem que a proposta agregou algo distinto: a sistematização e reflexão crítica sobre essas práticas. Se antes a interdisciplinaridade aparecia de modo pontual, vinculada a projetos ou temas específicos, na oficina ela foi tratada como eixo estruturante, acompanhado de discussões teóricas, exemplos metodológicos e momentos de planejamento coletivo. Essa organização permitiu que os participantes compreendessem a interdisciplinaridade não apenas como prática eventual, mas como postura contínua de ensino, mais consciente e fundamentada. Em avaliação objetiva, pode-se afirmar que a oficina lhes ofereceu um arcabouço conceitual e metodológico que faltava para transformar experiências isoladas em práticas permanentes, coerentes com os desafios impostos pelo novo currículo.

Por outro lado, 75% dos docentes (3) relatam enfrentar algum tipo de desafio para implementar práticas interdisciplinares na escola. A professora G comenta:

[...]Acredito que a interdisciplinaridade seja um caminho potente para tornar a aprendizagem mais significativa e conectada com a vida dos estudantes, permitindo desenvolver competências fundamentais como o pensamento crítico, resolução de problemas e trabalho colaborativo. A interdisciplinaridade não é apenas uma exigência curricular; é uma necessidade formativa e um compromisso com uma educação mais crítica, reflexiva e transformadora. Como educadores, precisamos investir nesse caminho, mesmo que ele seja desafiante, porque ele amplia as possibilidades de aprendizagem (Professora G, 2025).

Nesse sentido, percebe-se que a professora compreende muito bem a necessidade da interdisciplinaridade tanto para a sua formação docente como para o currículo. Isso soa muito importante, tendo em vista que cada vez mais a interdisciplinaridade passa a ser uma exigência normativa diante das transformações curriculares recentes. No entanto, percebe-se que a prática ainda é desafiadora, devido a diferentes dificuldades enfrentadas pelos docentes. A falta de apoio institucional pode ser considerada um dos principais problemas enfrentados pelos docentes de modo geral. Alguns professores relatam sentir pouco incentivo para continuar desenvolvendo práticas interdisciplinares ao longo de sua trajetória pedagógica. O tempo também pode ser outro fator que contribui negativamente para essa situação, apresentando-se como um agravante, tendo em vista que, para desenvolver atividades interdisciplinares, é necessário dispor de tempo para organizar projetos, definir os recursos a serem utilizados e estabelecer os objetivos a serem alcançados.

A referência a autores que discutem a interdisciplinaridade — como Japiassu e Olga Pombo —, bem como o envolvimento com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou com temas relacionados à diversidade social e cultural, teve pouca representatividade nas respostas dos docentes. Ainda assim, é possível encontrar menção a alguns desses aspectos no comentário da professora A, quando ela afirma:

Apesar dos desafios como a necessidade de mais tempo para o planejamento conjunto entre os professores e a escassez de materiais didáticos específicos para a EJA percebo que esse tipo de prática contribui muito para o desenvolvimento do pensamento crítico e para o fortalecimento da autoestima dos estudantes. A interdisciplinaridade, nesse contexto, não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um compromisso com a formação cidadã dos nossos alunos (Professora A, 2025).

Assim, o comentário da Professora A evidencia a relevância da interdisciplinaridade como prática pedagógica no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao mesmo tempo em que destaca os desafios que marcaram sua trajetória: a escassez de materiais didáticos que favoreçam abordagens interdisciplinares e a falta de tempo para o planejamento conjunto com outros docentes. No comentário, ela ainda apontou que essas dificuldades se tornam mais evidentes no contexto do Novo Ensino Médio. Apesar dos obstáculos relatados — como a escassez de tempo para o planejamento coletivo com outros professores e a ausência de materiais didáticos específicos voltados à realidade da EJA —, a Professora A avalia que a prática interdisciplinar exerce um papel decisivo tanto no desenvolvimento do pensamento crítico quanto no fortalecimento da autoestima dos estudantes. Em sua perspectiva, a interdisciplinaridade nesse contexto vai além de um recurso metodológico: assume-se como compromisso formativo e ético com a cidadania dos alunos jovens e adultos, que

frequentemente retornam à escola carregando experiências sociais, culturais e profissionais que precisam ser valorizadas no processo educativo (Professora A, 2025).

O comentário, portanto, evidencia como a interdisciplinaridade se mostra relevante para a EJA ao integrar saberes de diferentes áreas e aproximá-los da vida concreta dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo. Ao mesmo tempo, a professora ressalta que a falta de materiais contextualizados e o tempo insuficiente para planejar em conjunto com colegas dificultam a implementação sistemática dessas práticas. Esse ponto se torna ainda mais crítico com o Novo Ensino Médio, cuja organização curricular exige maior articulação entre áreas do conhecimento e reforça a necessidade de metodologias interdisciplinares. Assim, a docente identifica que as limitações estruturais da escola — já sentidas no cotidiano da EJA — são ampliadas diante das novas exigências legais, tornando o desafio de materializar a interdisciplinaridade ainda mais evidente.

4.3.2. Módulo II – Interdisciplinaridade na prática: aprendizados e tensões do trabalho coletivo

Como atividade do segundo módulo, no Fórum de Discussão⁹, lancei a seguinte pergunta aos(as) professores(as): “Como você vê a interdisciplinaridade na sua formação docente?” Portanto, foi a partir das respostas do professor C e das professoras A, B, E e F que pude levantar uma análise qualitativa das respostas apresentadas. A tabela abaixo mostra os temas mais comuns e incomuns que puderam ser extraídos dessas respostas:

Tabela 4 – Respostas dos professores referente a pergunta: “Como você vê a interdisciplinaridade na sua formação docente?”

Temas abordados	Nº Professores (de 5)	%
Interdisciplinaridade como parte essencial da formação docente	5	100%
Integração entre disciplinas correlatas (História, Filosofia, Sociologia)	5	100%
Experiências práticas com projetos interdisciplinares	5	100%
Temas transversais como base da interdisciplinaridade	4	80%

⁹ Foram analisadas as participações de cinco professores(as) no Fórum do *Google Sala de Aula*, cujas falas abordaram suas experiências práticas, concepções teóricas e reflexões sobre a interdisciplinaridade.

GOOGLE. *Sala de Aula – Módulo I: Compreensão sobre Interdisciplinaridade*. Disponível em: <https://classroom.google.com/c/Nzc3NTA2MTE3MTk0?cjc=5u3xp67q>. Acesso em: 24 de junho de 2025.

Valorização da aprendizagem significativa e crítica	4	80%
Reconhecimento da necessidade de tempo e planejamento	3	60%
Referência teórica (Olga Pombo, Fundação Joaquim Nabuco, EducaPE)	3	60%
Desafios na aplicação prática	2	40%

Fonte: Dados da pesquisa realizada com os professores de Sociologia da GRE Mata Centro. Elaborada pelo autor (2025).

Os temas mais comuns nas respostas foram: a interdisciplinaridade como parte essencial da formação docente; a integração entre disciplinas correlatas; e experiências práticas com projetos interdisciplinares — todos aparecendo com 100% de frequência nas respostas dos docentes. Ademais, esses temas surgem de forma unânime, o que indica que todos os professores os reconhecem como centrais em suas vivências e percepções sobre a interdisciplinaridade.

Por outro lado, temas como: valorização da aprendizagem significativa e crítica; reconhecimento da necessidade de tempo e planejamento; uso de temas transversais como base para a interdisciplinaridade; e os desafios na aplicação, aparecem com menor frequência. Isso demonstra que, embora a interdisciplinaridade seja reconhecida e valorizada por todos, nem todos a compreendem em profundidade teórica ou conseguem aplicá-la com facilidade, muitas vezes por enfrentarem obstáculos práticos.

Alguns pontos em comum foram relatados entre os professores, tais como: a interação entre as disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Sociologia e Filosofia); o uso de temas contemporâneos como gênero, desigualdade social, cultura e ética; a necessidade de tempo para o planejamento e desenvolvimento de projetos interdisciplinares; e a valorização das experiências dos alunos. Ao analisar as falas dos docentes, observa-se que o professora A destaca a função social e cidadã da interdisciplinaridade, enfatizando o papel do professor como mediador de saberes. Já a professora B aborda uma questão pertinente: a importância da formação continuada e a resistência de alguns docentes à prática interdisciplinar. Por sua vez, o professor C relata ampla experiência com práticas interdisciplinares, com foco em produção textual, no ENEM e em temas transversais, apontando ainda aplicações em cursos técnicos.

Logo, a pesquisa reuniu dados provenientes de três instrumentos distintos — questionários e fóruns de discussão — aplicados a docentes de Sociologia. O objetivo central foi com-

preender a recepção das reformas do Ensino Médio, o entendimento e uso da interdisciplinaridade e as condições institucionais para torná-la efetiva. Os resultados apontam uma baixa familiaridade com as mudanças curriculares, carência de formação continuada específica, dificuldades estruturais relacionadas ao tempo, planejamento e apoio da gestão escolar e, sobretudo, uma compreensão predominantemente temática ou agregativa da interdisciplinaridade, mais frequente entre as disciplinas das Ciências Humanas assim como apontou os dados analisados no questionário de sondagem (Apêndice C).

O levantamento inicial foi realizado em 2024 com professores da região da GRE Mata Centro e ampliado posteriormente para outras localidades, uma vez que a adesão inicial foi baixa. O total de participantes do primeiro questionário foi de sete docentes. Embora o retorno tenha sido considerado pequeno, os dados foram suficientes para indicar fragilidades no conhecimento das diretrizes da Reforma e no grau de familiaridade com a interdisciplinaridade nas novas configurações curriculares. Entre os participantes estavam professores de cinco escolas de Pernambuco e Bahia, com média de 4,83 anos de docência, variando entre três e dez anos de experiência.

Os docentes revelaram falta de familiaridade com os fundamentos da Lei 13.415/2017, apontando insegurança, desinformação e falta de clareza sobre o papel da Sociologia nos novos arranjos curriculares. A análise ainda menciona a posterior Lei 14.945/2024 e a ausência de documentos curriculares atualizados em Pernambuco no momento de finalização do estudo, fatores que intensificaram a sensação de incerteza. As dimensões mais apontadas como impactantes para a prática docente foram a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a integração da Sociologia nos Itinerários Formativos, citadas por 42,9% dos respondentes. Dificuldades recorrentes como carga horária reduzida, falta de material pedagógico e desinteresse discente foram descritas como sinais de desvalorização estrutural da disciplina de Sociologia. Além disso, as demandas de formação continuada ficaram mais evidentes: a interdisciplinaridade aparece como uma das principais expectativas, embora a maioria tenha destacado a necessidade de metodologias inovadoras.

Nas etapas que fizeram parte da intervenção pedagógica, novos instrumentos de coleta foram aplicados, incluindo questionários. Destacou-se a forte presença da rede estadual, com 75% dos participantes, e um grupo de professores com mais de seis anos de atuação. As análises mostraram que a interdisciplinaridade se manifesta com maior intensidade no campo das Ciências Humanas, especialmente nas conexões entre Sociologia, História, Geografia, Filosofia.

Observou-se, ainda, a presença de experiências interdisciplinares envolvendo Língua Portuguesa e Artes, embora essas disciplinas não integrem a área de Ciências Humanas. Já nas Ciências Exatas e Naturais a articulação se mostrou menos frequente, sugerindo que afinidades epistemológicas exercem peso no desenvolvimento de práticas interdisciplinares.

Quando questionados sobre como compreendiam a interdisciplinaridade, a maioria definiu-a como diálogo a partir de um objeto ou tema, seguida por visões que relacionam o trabalho em comum entre professores e a elaboração de projetos envolvendo mais de uma disciplina. Concepções mais complexas, como a adoção de métodos e teorias de outras áreas ou a exploração dos limites disciplinares, tiveram adesão bem menor. Apesar disso, os docentes reconheceram amplamente que a interdisciplinaridade contribui para o ensino de Sociologia, ainda que suas descrições permanecessem genéricas e, muitas vezes, pouco ancoradas em conceitos, teorias e métodos sociológicos.

As dificuldades institucionais também foram ressaltadas. Resistência de colegas, falta de planejamento, ausência de formação continuada, apoio insuficiente da gestão e obstáculos na avaliação de projetos foram relatados como entraves recorrentes. A formação disciplinar aparece como desafio de intensidade média, oscilando entre baixa e moderada, e demonstrando heterogeneidade entre os docentes. Os documentos curriculares, como a BNCC e as diretrizes estaduais, são percebidos como influentes, mas não necessariamente positivos. Alguns professores enxergam os itinerários e disciplinas eletivas como oportunidade para integração, embora permaneça o receio de diluição da identidade da Sociologia.

A análise do engajamento dos docentes nos ambientes virtuais de formação trouxe outro aspecto importante. Inspirando-se em Foucault, o estudo aponta que as interações à distância tendem a gerar relações mais indiretas e frágeis, pois competem com outras forças do cotidiano, como demandas familiares, trabalho e redes sociais. As condições para engajamento mais efetivo são identificadas nos pedidos dos próprios participantes: melhor planejamento, objetividade, foco epistemológico, metodologias ativas e maior conexão com a realidade escolar. Nos fóruns de discussão, os docentes reforçaram a valorização da interdisciplinaridade como prática pedagógica essencial. No primeiro módulo, todos afirmaram ter experiências ou interesse em projetos interdisciplinares, mesmo reconhecendo barreiras de tempo, materiais e apoio. No segundo, houve unanimidade em considerar a interdisciplinaridade como parte integrante da formação docente, ressaltando o papel central das Ciências Humanas e a necessidade de planejamento e formação continuada.

Na etapa de avaliação final da oficina, a organização geral foi considerada muito positiva, com notas altas atribuídas ao conjunto de atividades. Os materiais e encontros reforçaram práticas já em andamento e trouxeram satisfação aos participantes, apesar do tempo limitado e das dificuldades de conciliar agendas em plataformas virtuais. O impacto foi expressivo, já que todos os respondentes afirmaram a intenção de aplicar os aprendizados em sua prática pedagógica.

A partir desse conjunto de achados, é possível destacar algumas conclusões centrais. Primeiramente, há uma lacuna significativa na formação docente específica em Sociologia e interdisciplinaridade, exigindo cursos que articulem fundamentos epistemológicos e metodológicos com estratégias didáticas concretas. Em segundo lugar, a prática interdisciplinar existente revela-se majoritariamente temática e colaborativa entre as disciplinas de Humanas, apontando a necessidade de aprofundar seu componente teórico-metodológico. Em terceiro, as condições institucionais — como tempo disponível, planejamento e apoio da gestão — são determinantes para que a interdisciplinaridade deixe de ser pontual e se consolide como prática consistente e avaliada. Por fim, os documentos curriculares se apresentam como parâmetros e, em alguns casos, como oportunidades, mas também suscitam receios de que a identidade da Sociologia seja enfraquecida. A análise evidencia, portanto, que a interdisciplinaridade, embora valorizada, ainda enfrenta resistências e obstáculos significativos, exigindo mediações formativas e institucionais capazes de preservá-la como prática crítica e consistente dentro do processo educativo.

Alguns documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares (PCNS), também apresentam, de forma otimista e pouco descritiva, a interdisciplinaridade como um princípio norteador para a implementação de reformas educacionais. Muitas vezes, esses documentos são produtos históricos e políticos cheios de contradições, disputas de poder e interesses diversos. Eles afirmam a interdisciplinaridade com um ideal, mas muitas vezes não oferecem condições concretas para sua realização, nem explicam de que forma ela pode ser implementada na sala de aula. Segundo Dourado (2019), a Reforma do Ensino Médio de 2017, como um bom exemplo de política neoliberal, carrega em seu bojo um conjunto de pacotes de reformas que, de modo geral, expressam políticas econômicas liberais, alinhando o sistema educacional às demandas do mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças curriculares, desde a aprovação da Lei 13.415/17 até a sua revogação por meio da Lei 14.945/24, trouxeram a interdisciplinaridade como um princípio e uma diretriz curricular para o currículo do Ensino Médio. Assim, o presente trabalho propôs uma intervenção pedagógica formativa na modalidade de uma oficina virtual para professores e professoras de Sociologia que lecionam essa disciplina no Ensino Médio, com foco na interdisciplinaridade para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A partir disso, foram idealizadas estratégias didáticas, agrupadas em módulos, que pudessem colaborar com a integração da disciplina de Sociologia com as disciplinas de Geografia, História, Filosofia.

Este trabalho se insere em um contexto de reestruturação curricular, em que se observa um reposicionamento da Formação Geral Básica, com o aumento de sua carga horária, e a volta da valorização das disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, após pressões sociais e da comunidade docente e de pesquisa; ainda assim, somente com a revisão da reforma pelo novo governo, em 2024, essa valorização se tornou efetiva. Assim, sendo esta pesquisa se situa em um momento de transição na legislação educacional e nas políticas de currículo brasileiras. Durante a análise dos documentos normativos, com o objetivo de compreender como a interdisciplinaridade é abordada na legislação, ocorreu, mais uma vez, uma alteração significativa no marco legal do Ensino Médio, com a revogação parcial da Lei 13. 415/2017 pela Lei 14.945/2024.

A oficina virtual, apesar de não ter atraído o número desejado de participantes, permitiu a acessibilidade aos conteúdos e a autonomia na aprendizagem, respeitando o ritmo e a rotina profissional dos participantes. Assim, as pessoas participantes puderam acessar os conteúdos e realizar as atividades dos módulos quando e onde quisessem, eliminando gastos e tempo de deslocamentos. A oficina também permitiu ser um canal de troca de mensagens, fóruns de discussão e *feedbacks* importantes no final da intervenção pedagógica. Outrossim, os recursos utilizados para organizar os conteúdos de forma acessível, bem como os materiais disponibilizados nos três módulos, contribuíram para o alcance dos objetivos dessa oficina de forma significativa tanto para a compreensão do tema, quanto para a realização das atividades pelos participantes.

Nos trabalhos da oficina, foi percebido que, a cada módulo, os participantes assimilavam teorias e metodologias, no decorrer dos trabalhos e das atividades propostas. Nos três módulos,

foi disponibilizado um questionário como atividade final, para sondar as percepções dos participantes e avaliar o quanto tinham assimilado. Logo, os dados analisados desses questionários puderam diagnosticar a necessidade de mais cursos voltados para essa área de formação, pois muitos docentes se veem com dificuldades que vão desde a falta de apoio institucional a problemas de cunho epistemológico em encontrar soluções para desenvolver projetos interdisciplinares. Apesar dessas dificuldades, a intervenção mostrou que os docentes, sem terem qualquer formação nesse sentido, chegam a desenvolver muitas atividades interdisciplinares em seu dia-a-dia, com variados graus de qualidade. Os docentes participantes da oficina demonstram dificuldades em compreender com clareza o que é, de fato, interdisciplinaridade, tanto em termos conceituais quanto práticos. Essa lacuna no entendimento pode ser um obstáculo significativo para a efetiva implementação de propostas pedagógicas interdisciplinares. Em muitos casos, a falta de uma formação específica sobre o tema faz com que a interdisciplinaridade seja tratada como um modismo escolar, esvaziado de sentido e utilizado de forma equivocada.

Como consequência, as práticas que se pretendem interdisciplinares acabam, na realidade, se configurando como multidisciplinaridade, nas quais as disciplinas apenas coexistem, ou simplesmente uma justaposição de atividades em torno de temas comuns, mas sem articulação (“soma de aulas”). O contexto mostra uma falta de investimento nessa área de formação, a fim de proporcionar aos professores ferramentas teóricas e metodológicas que os auxiliem na construção de uma prática pedagógica verdadeiramente interdisciplinar, especialmente no contexto da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A análise qualitativa das respostas aos questionários evidenciou que os docentes sentem falta de formações específicas, de acordo com as suas realidades escolares, envolvendo práticas pedagógicas interdisciplinares. Os docentes também valorizaram a contribuição da oficina para a compreensão e prática da interdisciplinaridade. Os respondentes, em sua maioria, afirmam, também, que os recursos utilizados (encontros via *Meet*, fóruns de discussão, *e-books*, artigos) foram importantes e contribuíram para sua prática pedagógica.

A realização da oficina representou, também, para mim, um momento de grande aprendizado enquanto docente. Ao longo do processo de pesquisa, seleção de materiais e organização dos conteúdos distribuídos nos módulos, aprofundei minha própria compreensão sobre a prática interdisciplinar. A construção da oficina foi uma oportunidade formativa, que me permitiu refletir sobre os desafios e as possibilidades da interdisciplinaridade no contexto escolar. Além disso, os fóruns e os encontros virtuais, proporcionaram momentos ricos de

diálogo, nos quais diferentes experiências e perspectivas contribuíram para ampliar minha visão sobre o tema. Esses momentos reforçaram a importância da colaboração e do compartilhamento de saberes na formação docente.

Embora dez participantes estivessem inscritos, nem todos se envolveram ativamente nas atividades da proposta. No início, essa baixa participação gerou uma certa preocupação quanto à continuidade do trabalho, levando à dúvida sobre a viabilidade de desenvolver plenamente as ações planejadas. No entanto, mesmo diante desse desafio, a intervenção seguiu conforme o cronograma e os objetivos traçados no início foram alcançados.

Mesmo com as dificuldades mencionadas, relacionadas ao engajamento efetivo de todos os participantes, o desenvolvimento da oficina manteve-se alinhado à proposta formativa inicial. Essa experiência evidenciou um aspecto importante da pesquisa social: a imprevisibilidade do comportamento dos sujeitos envolvidos, tendo em vista que os participantes eram professores e professoras com realidades pessoais e profissionais bastante diversas, o que influenciou diretamente sua disponibilidade e participação. Ainda, assim, considero que a oficina cumpriu seu papel formativo colaborando para o ensino de Sociologia.

Para o ensino de Sociologia, esse trabalho traz contribuições e possibilidades significativas para se pensar em formações mais específicas, que trabalhem a interdisciplinaridade com professoras e professores de Sociologia, diante das novas exigências curriculares. É preciso que avancemos da formação disciplinar na qual cada docente mantém-se dentro da sua própria área de formação, para uma formação mais integrativa com outras disciplinas, principalmente quando isso é pensado para o professor de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O que mais podemos perceber de comum entre as disciplinas de Geografia, História, Filosofia e Sociologia é que elas concebem a trajetória do sujeito de uma expectativa espacial, histórica, social e filosófica colaborando com diferentes interpretações e visões. Assim, a questão não é criar uma hierarquia entre a Geografia, a História, a Filosofia ou a Sociologia, mas fazer com que essas disciplinas dialoguem entre si com metodologias, teorias etc.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, R. F. Interdisciplinaridade: um conceito em construção. Revista, n. 19, [s.d.].
- APPLE, Michael. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, dez. 2005. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742005000300002>.
- BALL, Stephen J. *Educação Global S.A.: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. Aprendendo a pensar com a sociologia. Trad. Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2018/04/Aprendendo-a-Pensar-com-a-Socio-Zygmunt-Bauman.pdf>. Acesso em: 11 maio 2025.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida em fragmentos: sobre ética pós-moderna*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BERTI, V. P. Interdisciplinaridade: um conceito polissêmico. 2007. Dissertação (Mestrado em Química) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BODART, Cristiano das Neves; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. O lugar do ensino de Sociologia no novo currículo de Alagoas. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v. 6, n. 1, p. 48–78, 2022.
- BONATTO, Andréia et al. Interdisciplinaridade no ambiente escolar. Seminário de pesquisa em educação da região sul, v. 9, p. 1-12, 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/55196230/artigo.pdf>. Acesso em 10 de agosto de 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 ago. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024. Diário Oficial da União, Brasília, 13 nov. 2024. Seção 1, p. 10.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 4, de 7 de novembro de 2024. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 nov. 2024. Seção 1, p. 67.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 nov. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte 1. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcnem.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2024.

CESCO, S.; MOREIRA, R. J.; LIMA, E. D. F. N. D. Interdisciplinaridade, entre o conceito e a prática: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 29, n. 84, p. 57–71, fev. 2014.

DA COSTA, D. et al. Sobre a interdisciplinaridade como conceito. *Revista Coleta Científica, Brasil, Brasília*, v. 5, n. 9, p. 119–134, 2021. Disponível em: <https://portalcoleta.com.br/index.php/rcc/article/view/59>. Acesso em: 21 out. 2025.

DEMO, Pedro. Atividades de aprendizagem: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante [recurso eletrônico] / Pedro Demo. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS, 2018. 180 p., 1,27 MB; ePDF. Disponível em: <https://portalidea.com.br/cursos/ajudando-o-aluno-aprender-melhor-apostila04.pdf>

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, p. 1–24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vsCq3LjxSXYrmZDgFWwk7tG>. Acesso em: 03 maio 2025.

DURKHEIM, E Educação e sociologia. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Práxis).

FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro (Orgs.). *Interdisciplinaridade e formação docente*. Curitiba, PR: CRV, 2018.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, p. 25–42, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Controlar o processo, precarizar o magistério. In: FREITAS, Luiz Carlos de. *A Reforma Empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018. Disponível em: <https://www.ifgoias.edu.br/attachments/article/31542/a-reforma-empresarial-da-educacaonova-direita-velhas-ideias.pdf>. 2018 Acesso em 09 de agosto de 2025.

FRODEMAN, R. et al. (Eds.). *The Oxford handbook of interdisciplinarity*. Oxford: Oxford Univ. Press, 2012.

GIORDANI, E, M; SCREMIN, G; LONGHI, E, C; MENDES, A, M. *Interdisciplinaridade como epistemologia e metodologia na formação docente no ensino superior*. Universidade Federal da Santa Maria, 2005. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/02/1d80155fdf40867531b4a17c3f3885a3.pdf>.

GIDDENS, A. Sociologia/Anthony Inep; tradução: Ronaldo Cataldo Costa; revisão técnica: Fernando Coutinho Cotanda.-6.ed-Porto Alegre: Penso, 2012.

GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R. A. Apontamentos sobre as Reformas Curriculares Brasileiras de 1990 a 2018: Reflexões Críticas. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 32, n. 39, p. 1–21, 2024.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022). Disponível . Acesso em: 28 mar. 2024.

KRAUSS, Alessandra et al. O ENSINO DA SOCIOLOGIA E A INTERDISCIPLINARIDADE : THE TEACHING OF SOCIOLOGY AND INTERDISCIPLINARITY. *Professare*, [S. l.], v. 12, n. 3, p. e3249,

2023. DOI: 10.33362/professare.v12i3.3249. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/3249>. Acesso em: 05 ago. 2025.

LENOIR, Yves. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1–17, 2005. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/1186>>. Acesso em: 19 maio 2025.

LIMA, J. G. S. A.; COSTA, J. S. G.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. ENSINO MÉDIO E INTERDISCIPLINARIDADE: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA. *HOLOS*, [S. l.], v. 2, p. 174–183, 2012. DOI: 10.15628/holos.2012.868. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/868>. Acesso em: 16 ago. 2025.

MORAN, J. *Interdisciplinarity*. London: Routledge, 2002.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOZENA, E. R.; OSTERMANN, F. Uma revisão bibliográfica sobre a interdisciplinaridade no ensino das Ciências da Natureza. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 16, n. 2, p. [preencher], 10 jun. 2014.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>. Acesso em: 11 nov. 2025.

PÁTARO, Ricardo Fernandes; BOVO, Marcos Clair. A interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação. *Revista Nupem*, v. 4, n. 6, p. 45-63, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/nupem.v4i6.96>.

PERIN, C. S. B.; MALAVASI, S. A interdisciplinaridade e a formação do professor: breves considerações. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 4, n. 2, p. 98–112, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/170>. Acesso em: 9 fev. 2025.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. *Currículo de Pernambuco: Ensino Médio*. Recife: Secretaria, 2021.

PINTO, Josenilde Meireles. *O curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas – Campus de Imperatriz: a interdisciplinaridade na formação de professores*. 2020. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/4074>. Acesso em: 16 nov. 2025.

POMBO, O. Epistemologia da interdisciplinaridade. *Ideação*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 9–40, 2010. DOI: 10.48075/ri.v10i1.4141. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141>. Acesso em: 3 nov. 2024.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, [S. l.], v. 1, n. 1, 2005. DOI: 10.18617/liinc.v1i1.186. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082>. Acesso em: 3 nov. 2024.

QUIROGA, F. L.; APARECIDA PAOLUCCI, B. Revisitando os clássicos: as contribuições de Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber para a sociologia da educação. *Educação Por Escrito*, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e34614, 2020. DOI: 10.15448/2179-8435.2020.1.34614. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/34614>. Acesso em: 11 nov. 2025.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, I. F. A sociologia no Ensino Médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. *Revista Cronos*, v. 8, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1844>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SILVA, I. L. F.; ALVES NETO, H. F.; VICENTE, D. V. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. *Ciências Sociais Unisinos*, v. 51, n. 3, p. 330–342, 2015.

SILVA, T. S. da; PASQUALLI, R.; SPESSATTO, M. B. Desafios da implementação do Novo Ensino Médio: o que dizem os professores. *Educação em Foco*, v. 28, n. 1, p. e28007, 14 abr. 2023.

SILVA, V. G. da; ALMEIDA, P. C. A. de; GATTI, B. A. Referentes e critérios para a ação docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, p. 286–311, jun. 2016.

SOUZA, M. A. de; SALGADO, P. A. D.; CHAMON, E. M. Q. de O.; FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas: o que dizem os professores. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 35, n. 1, p. 4–25, 2022. DOI: 10.21814/rpe.22479.

VALER, Salete. Pesquisa científica: do método à divulgação. Instituto Federal de Santa Catarina. Publicação do IFSC – Campus Florianópolis-Continente / IFSC. 2022.

WODAK, R.; CHILTON, P. A. (Eds.). *A new agenda in (critical) discourse analysis: theory, methodology and interdisciplinarity*. Amsterdam: Benjamins, 2005.

APÊNDICES

Apêndice A – Proposta de Intervenção Pedagógica



Fundação
Joaquim Nabuco

Proposta De Intervenção Pedagógica

Formato: Oficina Virtual

Plataformas: *Google Sala de Aula (Google Classroom), Google Meet, Google Forms.*

Público Alvo: Professores de Sociologia

Objetivo: Promover uma Intervenção Pedagógica Formativa sobre Interdisciplinaridade no debate do “novo Ensino Médio”, para docentes do Ensino Médio que lecionam a disciplina de Sociologia, tendo em vista que muitos desses profissionais lecionam outras disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Filosofia).

Resultado esperado: um conjunto de planos de aula Interdisciplinares, acompanhado de tabelas, esquemas e documentos compartilhados que reúnem os objetos de conhecimento e habilidades de cada disciplina, discutidos ao longo da oficina, contribuindo para o amadurecimento de uma prática de Ensino Interdisciplinar.

Monitoramento e acompanhamento: Ao final da oficina, um encontro com os participantes para avaliar a proposta de implementação da interdisciplinaridade na prática. O objetivo é compreender como os professores aplicaram os conceitos discutidos em suas aulas, identificar desafios enfrentados e compartilhar experiências sobre o desenvolvimento da Interdisciplinaridade no Ensino.

Materiais de apoio: Todos os materiais de apoio, incluindo atividades e avisos, estarão disponíveis no *Google Sala de Aula (Google Classroom)*, que também contará com um fórum de discussões para promover a troca de experiências entre os participantes. O *Google Meet* será utilizado, também, como um canal complementar para esclarecimento de dúvidas, realização



de encontros interativos e apoio ao desenvolvimento de estratégias didáticas interdisciplinares, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores.

ESTRUTURA DA OFICINA

Módulo 1: Compreensão sobre Interdisciplinaridade

Google Sala de Aula

- 1) Disponibilização, na sala de aula, de textos elaborados por mim com citações de autores que discutem o que é e para que serve a Interdisciplinaridade na educação. Além de textos e artigos que discutem a interdisciplinaridade;
- 2) Disponibilização de vídeos explicativos sobre a Interdisciplinaridade, seus conceitos e suas abordagens na educação. Além de textos e artigos que discutem a interdisciplinaridade.

FÓRUM DE DISCUSSÃO

Os participantes irão participar de um fórum de discussão, onde cada professor irá compartilhar sua experiência com a Interdisciplinaridade: seus questionamentos, o que sabem sobre a Interdisciplinaridade por meio de uma pergunta introdutória que ficará como parte da atividade desse módulo.

Google Meet

No *Google Sala de Aula*, com um encontro marcado e agendado, seria discutido por mim o seguinte tema de forma interativa com os docentes: Como você vê a interdisciplinaridade na sua formação docente? Nesse momento, seriam discutidos os desafios e possibilidades da interdisciplinaridade nas Ciências Humanas. No fim, seria enviado um questionário do *Google Forms* para coletar percepções dos professores sobre os desafios e possibilidades da interdisciplinaridade.

Módulo 2: Aplicação da Interdisciplinaridade na Prática

Google Sala de Aula

- 1) Disponibilização de tabelas ou esquemas com os **objetos de conhecimentos e habilidades** de cada disciplina dentro de um mesmo bimestre que possam contribuir para a construção de planos de aula interdisciplinares, listando os conteúdos previstos na BNCC e no currículo estadual para cada disciplina, no primeiro bimestre de 2025;
- 2) Por meio, de materiais disponíveis, indicar **pontos de interseção**, facilitando a escolha de um tema integrador;
- 3) Disponibilização de trechos de textos de autores, como **Hilton Japiassu, Ivani Fazenda** ou **Pedro Demo**, que discutem a prática interdisciplinar.

Fórum de Discussões

No Fórum de discussões, serão feitas as seguintes perguntas introdutórias: Com base nos materiais disponibilizados, quais disciplinas você percebe que podem ser mais facilmente integradas à sua? Ou se trataria de temas fornecendo a base para a abordagem interdisciplinar na sala de aula? Você já tentou alguma abordagem interdisciplinar? Como foi essa experiência?

Além disso, cada Professor comentará nas respostas dos outros, promovendo um debate sobre soluções práticas para implementação da interdisciplinaridade.

Google Meet

Em data e horário marcados, os docentes trocarão ideias sobre estratégias didáticas e metodológicas, além de compartilharem suas percepções sobre a possibilidade de aplicar uma atividade interdisciplinar em sala de aula.



Ao final, será aplicado um questionário no *Google Forms* para que os professores reflitam sobre suas percepções quanto à implementação da prática interdisciplinar em sala de aula.

Módulo 3: Planejamento e Implementação de Atividades Interdisciplinares

Google Sala de Aula

- 1) Disponibilização de planos de aulas Interdisciplinares;
- 2) Sugestão de temas para projetos Interdisciplinares;
- 3) Sugestão de temas transversais (exemplo: Direitos Humanos, Globalização, Sustentabilidade, Cidadania Digital, Identidade Cultural);
- 4) Uma atividade Interdisciplinar que será discutida no encontro do *Google Meet*. Cada professor será responsável por desenvolver um plano de aula Interdisciplinar e enviar por *e-mail* para que outro colega comente e avalie.

Google Meet

Cada professor responsável pelo plano de aula recebido fará um breve comentário sobre a sua viabilidade, antes de discutir como pretende aplicá-lo em suas aulas. Ao final da oficina, será aplicado um questionário na plataforma *Google Forms* com o objetivo de coletar *feedback* sobre a experiência, identificando pontos fortes, sugestões de melhorias e o impacto da prática interdisciplinar na sala de aula.

Feedback Geral Sobre a Experiência

Formato: Uma carta intitulada “A interdisciplinaridade que Aprendemos e Queremos” preenchida coletivamente.

Plataforma: *Google Docs*



Com o objetivo de coletar as experiências vivenciadas por cada participante da oficina de formação, após a finalização da oficina, os participantes preencherão de forma coletiva uma carta, tipo um manifesto pedagógico, intitulada “*A Interdisciplinaridade que Aprendemos e Queremos*”, que depois será assinada de forma coletiva e digitalmente pelos participantes.

A carta visa convidar os participantes a responder algumas perguntas norteadoras: O que se aprendeu com a Interdisciplinaridade? Como pretendem a aplicá-la em sala de aula? Quais são os desafios que esperam encontrar e quais as suas motivações para seguirem construindo práticas Interdisciplinares na educação?

Ademais, essa carta visa a construção de um *feedback* qualitativo, centrado na trajetória individual e coletiva dos participantes dessa oficina e no fortalecimento da Interdisciplinaridade na educação.

Apêndice B – Checklist – Atividades para a Formação



Fundação
Joaquim Nabuco

Checklist – Atividades

1. Organização Geral

- Criar a turma no *Google Sala de Aula*;
- Configurar *links* de encontros via *Google Meet*;
- Criar e organizar pastas com materiais (textos, vídeos, planos, esquemas);
- Elaborar cronograma detalhado da oficina;
- Preparar modelo da carta coletiva (*Google Docs*).

2. Módulo 1 – Introdução à Interdisciplinaridade

- Selecionar e disponibilizar textos e vídeos explicativos;
- Criar fórum de discussão com pergunta introdutória: “O que você já sabe ou viveu em experiências interdisciplinares?”
- Preparar roteiro do encontro ao vivo sobre formação docente e interdisciplinaridade;
- Criar formulário (*Google Forms*) com perguntas sobre desafios e possibilidades.

3. Módulo 2 – Integração de Saberes

- Criar ou adaptar tabelas e esquemas com objetos de conhecimento e habilidades;
- Sugerir pontos de interseção entre disciplinas;
- Selecionar trechos de autores sobre práticas interdisciplinares;
- Criar fórum de discussão com perguntas orientadoras;
- Estimular comentários entre colegas no fórum;
- Preparar roteiro do encontro via *Meet* com dinâmicas de troca;
- Criar formulário reflexivo sobre aplicação em sala de aula.

4. Módulo 3 – Planejamento e Prática


- Disponibilizar modelos de planos de aula interdisciplinares;
- Sugerir temas e temas transversais para inspiração de projetos;
- Propor atividade interdisciplinar prática para discussão ao vivo;
- Orientar professores a criarem, trocarem e comentarem planos entre si;
- Preparar roteiro do encontro final para apresentação e debate;
- Criar formulário final de avaliação da oficina.



5. Atividade Final – Carta Coletiva

- Criar modelo da carta/manifesto pedagógico no *Google Docs*;
- Inserir as perguntas norteadoras no documento;
- Orientar o preenchimento colaborativo pelos participantes.

Apêndice C – Questionário sobre as implicações do Novo Ensino Médio em Sociologia – Secretaria de Educação de Pernambuco-GRE Mata Centro



**Fundação
Joaquim Nabuco**

Seção 1 de 16

Questionário sobre as Implicações do Novo Ensino Médio em Sociologia – Secretaria de Educação de Pernambuco – GRE Mata Centro

B *I* U ↔ ✕

O questionário a seguir é parte de uma intervenção pedagógica que estou organizando como trabalho de conclusão do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (Profsocio), na Fundação Joaquim Nabuco. Suas respostas serão muito importantes para a construção de uma formação para profissionais de ensino que atuam na Sociologia no estado de Pernambuco, a partir da experiência da GRE Mata Centro. Esta formação será realizada mais adiante, em 2024 e, se você desejar participar, poderá indicar isso ao final do questionário. Suas respostas serão tratadas anonimamente, não se destinando a qualquer outro objetivo que não meu trabalho de mestrado.

Agradeço antecipadamente sua contribuição.

Aldair José de Paula
Professor de Sociologia na GRE Mata Centro (Vitória de Santo Antão)
Mestrando do Profsocio/Fundaj

E-mail *

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

Seção 2 de 16

Escola e cidade onde trabalha como professor de Sociologia:

Descrição (opcional)

Pergunta

Texto de resposta curta

Após a seção 2 Continuar para a próxima seção

Seção 3 de 16

Telefone para contato:

Descrição (opcional)

Pergunta

Texto de resposta curta

Após a seção 3 Continuar para a próxima seção

Seção 4 de 16

Tempo de Experiência como professor de Sociologia:

Descrição (opcional)

Pergunta

Texto de resposta curta

Seção 5 de 16

2. Conhecimento sobre a Reforma do Ensino Médio

Descrição (opcional)

Após a seção 5 Continuar para a próxima seção



Seção 6 de 16

Seção sem título



Descrição (opcional)

Em uma escala de 1 a 5, quão familiarizado/a você se sente com as mudanças implementadas pelo Novo Ensino Médio em Sociologia?



(1 - Pouca Familiaridade, 5 - Muita Familiaridade)

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em uma escala de 1 a 5, quão familiarizado/a você se sente com as mudanças implementadas pelo novo currículo de Pernambuco em Sociologia?



(1 - Pouca Familiaridade, 5 - Muita Familiaridade)

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Que dimensões da Reforma afetaram mais diretamente sua atividade docente: *

- ☐ (a) Entendimento da proposta geral da Reforma
- ☐ (b) Entendimento da proposta para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Reforma
- ☐ (c) Aspectos específicos da oferta da Sociologia na formação geral básica
- ☐ (d) Aspectos da integração da sociologia nos itinerários formativos (ou trilhas de aprendizagem)
- ☐ (e) Outra(s) (Especifique):

Comente sua resposta:

Descrição (opcional)

Pergunta *

Texto de resposta curta

Após a seção 6 Continuar para a próxima seção ▼

Seção 7 de 16

3. Principais Desafios Enfrentados:



Descrição (opcional)

Quais são as três principais dificuldades que você enfrenta ao lecionar Sociologia no contexto do Novo Ensino Médio? *

Texto de resposta longa

Seção 8 de 16

4. Recursos e Apoio Pedagógico

Descrição (opcional)

Como você avalia o suporte e os recursos disponíveis para auxiliar no desenvolvimento do conteúdo de Sociologia no Novo Ensino Médio?



- ☐ Insuficiente
- ☐ Suficiente
- ☐ Excelente

Comente sobre sua resposta:

Descrição (opcional)

Pergunta *

Texto de resposta longa

Após a seção 8 Continuar para a próxima seção



Seção 9 de 16

5. Adaptação Curricular

Descrição (opcional)

Como você está adaptando suas práticas pedagógicas para atender às exigências do Novo Ensino Médio em Sociologia?



- ☐ Revisão de conteúdo
- ☐ Novas metodologias de ensino
- ☐ Integração interdisciplinar

Seção 10 de 16

6. Feedback dos Alunos

Descrição (opcional)

Qual é o feedback que você tem recebido dos alunos em relação às mudanças no currículo de Sociologia? *

☐ Positivo☐ Neutro☐ Negativo

Comente sua resposta:

Descrição (opcional)

Pergunta *

Texto de resposta longa

Após a seção 10 Continuar para a próxima seção



Seção 11 de 16

7. Necessidades de Aprendizagem dos Alunos

Descrição (opcional)

Quais são as principais necessidades de aprendizagem que você observa nos alunos no contexto do Novo Ensino Médio em Sociologia? *

Texto de resposta longa

Seção 12 de 16

8. Formação Continuada

Descrição (opcional)



Que benefícios traria a oferta de cursos de formação continuada específicos para professores de Sociologia? Por quê?

Texto de resposta longa

.....

Após a seção 12 Continuar para a próxima seção

▼

Seção 13 de 16

9. Sugestões de Melhoria

Descrição (opcional)



Se você pudesse sugerir uma alteração ou melhoria principal no atual cenário do ensino de Sociologia no Novo Ensino Médio em Pernambuco, qual seria?

Texto de resposta longa

.....

Após a seção 13 Continuar para a próxima seção

▼

Seção 14 de 16

10. Expectativas Futuras

Descrição (opcional)



Quais são suas expectativas para o futuro do ensino de Sociologia no contexto do Novo Ensino Médio em Pernambuco?

Texto de resposta longa

.....

Seção 15 de 16

11. Participação em formação

Descrição (opcional)

Você teria interesse em participar da formação que estarei propondo realizar ainda este ano? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Após a seção 15 Continuar para a próxima seção

Seção 16 de 16

12. Interdisciplinaridade?

Descrição (opcional)

O que você entende por interdisciplinaridade? (marque até duas alternativas) *

- ☐ (a) Reunir docentes de várias disciplinas num trabalho comum;
- ☐ (b) Reunir perspectivas de mais de uma disciplina num projeto ou na discussão de um tema;
- ☐ (c) Adotar a perspectiva (conceitos, teorias ou métodos) de uma disciplina em uma atividade de outra;
- ☐ (d) A partir de um determinado objeto ou tema, construir um diálogo entre diferentes disciplinas sobre o ...
- ☐ (e) Explorar os limites de cada disciplina.

O que você já leu sobre interdisciplinaridade? *

- ☐ (a) Li algo na minha graduação
- ☐ (b) Li vários materiais, por iniciativa própria
- ☐ (c) Li em documentos curriculares oficiais
- ☐ (d) Foi abordada em formação que realizei
- ☐ (e) Nunca li sobre o assunto

Como você faz para utilizar a interdisciplinaridade com a Sociologia no ensino médio? *
(marque até duas alternativas)

- ☐ (a) Sigo as orientações curriculares, como for possível
- ☐ (b) Discuto com colegas para colher ideias
- ☐ (c) Aplico o que já sei, do jeito que der
- ☐ (d) Leio materiais acadêmicos a respeito e procuro adaptar a minha prática
- ☐ (e) Não sei como utilizar a interdisciplinaridade

Comente, sinteticamente, como você acha que a interdisciplinaridade pode ajudar a integrar a Sociologia nos itinerários formativos? *

Texto de resposta longa

Comente, sinteticamente, como você acha que a interdisciplinaridade contribui para que os estudantes desenvolvam habilidades de pensamento crítico e reflexivo? *

Texto de resposta longa


Você acredita que a proposta de interdisciplinaridade no currículo de Pernambuco contribui para reforçar a presença da Sociologia nos itinerários formativos? *

Texto de resposta longa

Muito obrigado por sua contribuição!

Descrição (opcional)

Apêndice D – Formulário de Inscrição para Intervenção Pedagógica



Fundação Joaquim Nabuco

Formulário de inscrição para Intervenção Pedagógica

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: Oficina Virtual sobre Interdisciplinaridade no Novo Ensino Médio

A oficina que propomos visa proporcionar uma imersão no conceito e na prática da interdisciplinaridade, com um olhar atento para as transformações que o novo Ensino Médio exige das práticas pedagógicas. Pensada especialmente para professores de Sociologia, essa formação visa integrar os saberes da Sociologia com outras disciplinas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Filosofia, Geografia), estimulando práticas pedagógicas inovadoras e colaborativas.

Formato da Oficina: Virtual
Plataformas: Google Sala de Aula (Google Classroom), Google Meet, Google Forms
Público-Alvo: Professores de Sociologia do Ensino Médio que atuam, ou têm interesse, em aplicar abordagens interdisciplinares em suas aulas.

Objetivo:
Esta oficina tem como principal objetivo formar docentes para que possam, de maneira crítica e reflexiva, construir e aplicar planos de aula interdisciplinares. A interdisciplinaridade, enquanto estratégia pedagógica, busca quebrar as fronteiras entre as disciplinas, promovendo uma educação mais integrada, contextualizada e relevante. Em um momento de transição para o novo Ensino Médio, essa prática se torna essencial para garantir que os alunos desenvolvam competências e habilidades de forma mais ampla e interconectada.

Resultados Esperados:
Ao final da formação, os professores participantes serão capazes de elaborar planos de aula interdisciplinares, considerando as especificidades de cada disciplina (Sociologia, História, Filosofia, Geografia) e seus pontos de interseção. Além disso, os docentes estarão familiarizados com tabelas, esquemas e documentos compartilhados, que servirão como ferramenta para a construção de uma prática pedagógica que reflete uma verdadeira integração de saberes.

Contato:
E-mail: aldair.csociais@gmail.com

Nome completo: *

Texto de resposta curta

E-mail para contato: *

Texto de resposta curta

Endereço *

Texto de resposta longa

Telefone/WhatsApp: *

Texto de resposta curta

Qual escola onde você atua ou atuou como professor(a) de Sociologia: *

Texto de resposta curta

Você tem formação como professor(a) de Sociologia: *


☐ Sim

☐ Não

Qual a sua formação como professor(a): *

Texto de resposta curta

Apêndice E – Questionário: Percepções sobre os Desafios e Possibilidades da Interdisciplinaridade na Prática Docente com foco no Ensino de Sociologia



**Fundação
Joaquim Nabuco**

Questionário: Percepções sobre os Desafios e Possibilidades da Interdisciplinaridade na Prática Docente com foco no Ensino de Sociologia

Este questionário tem como objetivo compreender as experiências, percepções e desafios dos(as) docentes em relação às práticas interdisciplinares, com ênfase na área de Ciências Humanas e no ensino da Sociologia.

Bloco 1: Perfil profissional do(a) participante

Descrição (opcional)

1. Nome completo: *

Texto de resposta curta

2. Formação acadêmica: *

(Marque a principal ou escreva sua formação atual)

☐ Licenciatura em Pedagogia
☐ Licenciatura em História
☐ Licenciatura em Geografia
☐ Licenciatura em Filosofia
☐ Licenciatura em Sociologia
☐ Licenciatura em Ciências Sociais
☐ Licenciatura em Línguas
☐ Outra licenciatura

3. Tempo de atuação como docente: *

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ 1 a 5 anos
- ☐ 6 a 10 anos
- ☐ 11 a 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

4. Rede de ensino em que você atua atualmente: *

- ☐ Municipal
- ☐ Estadual
- ☐ Particular
- ☐ ONG ou instituição não escolar
- ☐ Atualmente não estou atuando

5. Em quais etapas da educação você já lecionou? (Marque todas as que se aplicam) *

- ☐ Educação Infantil
- ☐ Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano)
- ☐ Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano)
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Educação de Jovens e Adultos (EJA)
- ☐ Outra

6. Atualmente, em qual(is) etapa(s) da educação você leciona? (Marque todas as que se aplicam) *

- ☐ Educação Infantil
- ☐ Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano)
- ☐ Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano)
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Educação de Jovens e Adultos (EJA)
- ☐ Outra

Bloco 2: Práticas interdisciplinares e ensino das Ciências Humanas

Descrição (opcional)

7. Com quais disciplinas você já desenvolveu ou tentou desenvolver projetos interdisciplinares? (Marque todas as que se aplicam) *

- ☐ Língua Portuguesa
- ☐ Matemática
- ☐ Ciências
- ☐ Geografia
- ☐ História
- ☐ Arte
- ☐ Educação Física
- ☐ Inglês
- ☐ Espanhol
- ☐ Filosofia
- ☐ Sociologia
- ☐ Outras

8. Em sua prática docente, a interdisciplinaridade tem contribuído para o ensino da Sociologia? Como? *(Resposta aberta)* *

Texto de resposta longa

9. Quais temas ou projetos interdisciplinares você acredita que potencializam o ensino da Sociologia? *

(Exemplos: juventude, desigualdade social, cultura, identidade, tecnologia, meio ambiente etc.)

(Resposta aberta)

Texto de resposta longa

10. Você considera que a integração da Sociologia com outras disciplinas da área de Ciências Humanas tem contribuído para seu fortalecimento ou enfraquecimento no currículo escolar? Por quê? *(Resposta aberta)* *

Texto de resposta longa

11. Você sente que há apoio institucional e da gestão escolar para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares? *

- ☐ Sim
- ☐ Em parte
- ☐ Não

12. Na sua escola, o currículo é pensado de forma a favorecer a articulação entre áreas do conhecimento? *

- ☐ Sim, há planejamento coletivo e ações integradas
- ☐ Em parte, mas falta aprofundamento e continuidade
- ☐ Não, cada disciplina atua isoladamente
- ☐ Não sei informar

13. De que forma os documentos curriculares (como BNCC e currículos estaduais) influenciam sua prática interdisciplinar?

(Resposta aberta)

Texto de resposta longa

14. Na sua opinião, quais são os maiores desafios para a implementação de práticas interdisciplinares na escola? (Marque quantas opções quiser)

- ☐ Falta de tempo para planejamento coletivo
- ☐ Ausência de formação continuada sobre o tema
- ☐ Resistência de colegas/professores
- ☐ Dificuldade em integrar conteúdos de diferentes áreas
- ☐ Falta de apoio da gestão
- ☐ Dificuldade em avaliar projetos interdisciplinares
- ☐ Outros

15. Você percebe alguma dificuldade na integração da Sociologia com outras disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Às vezes

Se você respondeu "Sim" ou "Às vezes" na pergunta 15:

Descrição (opcional)

16. Quais são, na sua opinião, as principais dificuldades para a integração interdisciplinar entre a Sociologia e outras disciplinas da área de Humanas?

(Resposta aberta)

Texto de resposta longa

17. Quais estratégias você utiliza para superar essas dificuldades? *

(Resposta aberta)

Texto de resposta longa

Se você respondeu "Não" na pergunta 15:

Descrição (opcional)

18. Como você realiza a integração da Sociologia com outras disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas? *

(Resposta aberta)

Texto de resposta longa

19. Em sua experiência, quais são as principais possibilidades ou benefícios da interdisciplinaridade no ensino das Ciências Humanas e da Sociologia? *

(Resposta aberta)


Texto de resposta longa

Agradeço imensamente sua participação!



Suas respostas são fundamentais para fortalecer práticas pedagógicas mais integradas, críticas e significativas no ensino das Ciências Humanas e da Sociologia. Muito obrigado(a)

Descrição (opcional)

Apêndice F – Questionário: Percepções quanto à implementação da prática interdisciplinar em sala de aula

**Fundação
Joaquim Nabuco**

**Questionário: Percepções quanto à
implementação da prática interdisciplinar em sala
de aula**

B *I* U  

Descrição do formulário

Dados pessoais

Descrição (opcional)


Nome completo *

Texto de resposta curta

Idade *

Texto de resposta curta

Data de nascimento *

Mês, dia, ano 

1) No seu cotidiano, você realiza atividades integrativas entre disciplinas da área de ciências humanas e sociais aplicadas?

☐ Sim
 ☐ Apenas em projetos específicos
 ☐ Raramente
 ☐ Nunca
 ☐ Adicionar opção ou adicionar "Outro"

Obrigatória

Se respondeu "Sim" ou "Apenas em projetos específicos", quais disciplinas costumam participar dessas atividades integradas?

☐ Sociologia
☐ História
☐ Geografia
☐ Filosofia
☐ Artes
☐ Ciências
☐ Outra(s)

2) No seu planejamentos pedagógico, você acredita que o currículo, a BNCC ou outros documentos normativos contribuem para o planejamento de boas práticas interdisciplinares?

☐ Sim, é o principal ponto de partida
☐ Sim, mas de forma superficial
☐ Raramente considerado
☐ Não é utilizado

3) Em uma escala de 0 a 5, você considera a formação disciplinar um obstáculo para a interdisciplinaridade escolar? (0 = nenhum obstáculo; 5 = obstáculo muito grande) *

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

4) Na sua opinião, de que forma o planejamento interdisciplinar pode contribuir para o aprimoramento do ensino de Sociologia? *

Texto de resposta longa

5) Imagine que você esteja elaborando um planejamento interdisciplinar junto com professores de História, Geografia e Filosofia. Escolha um tema comum e descreva como as disciplinas poderiam dialogar para enriquecer o ensino-aprendizagem. Defina um tema central. *

Texto de resposta longa

6) Como o diálogo entre as disciplinas ocorreria na prática? (Descreva como os conteúdos, conceitos ou abordagens de cada área poderiam se complementar na construção do conhecimento). *

Texto de resposta longa

7) Considerando o tema escolhido, explique como a Sociologia poderia dialogar com a História. *

Texto de resposta longa

8) Considerando o tema escolhido, explique como a Sociologia poderia dialogar com a Geografia. *

Texto de resposta longa

9) Considerando o tema escolhido, explique como a Sociologia poderia dialogar com a Filosofia. *

Texto de resposta longa

10) Quais estratégias de avaliação você utilizaria para garantir uma avaliação integrada dos estudantes em um planejamento interdisciplinar envolvendo Sociologia, História e Geografia? *


Texto de resposta longa

11) Na sua opinião, o que poderia contribuir para um maior engajamento dos professores em cursos de formação? O que ainda falta para que isso aconteça? *

Texto de resposta longa



Muito obrigado(a) pela sua participação! Sua colaboração é essencial para fortalecer o ensino de Sociologia por meio do diálogo interdisciplinar. Com suas respostas, poderemos construir práticas pedagógicas mais integradas e significativas.

Apêndice G – Questionário: Feedback sobre experiências, pontos positivos, pontos negativos, sugestões de melhorias e o impacto da oficina na prática interdisciplinar



**Fundação
Joaquim Nabuco**

QUESTIONÁRIO: FEEDBACK SOBRE EXPERIÊNCIAS, PONTOS POSITIVOS, PONTOS NEGATIVOS, SUGESTÕES DE MELHORIAS E O IMPACTO DA OFICINA NA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

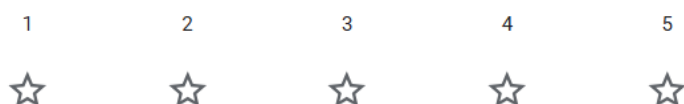
B *I* U  

Este questionário tem como objetivo coletar impressões e reflexões dos participantes sobre a oficina realizada, considerando suas experiências vivenciadas, os aspectos positivos e negativos observados, bem como sugestões de aprimoramento. Além disso, busca compreender o impacto da oficina na construção e aplicação de práticas interdisciplinares no contexto educacional. Sua participação é fundamental para avaliarmos a eficácia das atividades propostas e para planejarmos futuras ações formativas mais alinhadas às necessidades reais dos educadores.

*
Nome:

Texto de resposta longa

1) Como você avalia a organização geral da oficina em uma escala de 1 a 5 sendo 1 muito ruim e 5 muito excelente. *



2) Você considera que os materiais disponibilizados na plataforma, os encontros no Google Meet, a organização da oficina com distribuição por módulos foram cruciais para o aprimoramento da sua prática docente? *

Texto de resposta longa

3) O que você considera como pontos positivo durante a oficina? (Justifique a sua resposta) *

Texto de resposta longa

4) Você acredita que a formação contribuiu de forma significativa para integração do ensino da sociologia com as disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como? (Justifique a sua resposta) *

5) O que você considera como ponto mais negativo da oficina? (Justifique a sua resposta) *

Texto de resposta longa

6) Qual o momento da oficina que você considera mais marcante? (Justifique a sua resposta) *

Texto de resposta longa

7) Descreva três sugestões que poderiam ter sido usadas na oficina. *

Texto de resposta longa

8) Quais as suas expectativas iniciais quando iniciou a oficina? *

Texto de resposta longa

9) Em uma escala de 1 a 5 sendo 1 para não e 5 com certeza, você acredita que a oficina atingiu suas expectativas iniciais? *

1

2

3

4

5



10) Você chegou a identificar durante a oficina, algum fator que possa ter dificultado sua participação ou andamento da oficina? *

11) Você tem interesse em colocar em prática, em algum momento, os conhecimentos e estratégias discutidos na oficina? *

- ☐ Sim, com certeza;
- ☐ Sim, mas ainda tenho dúvidas;
- ☐ Talvez, depende das condições na minha escola;
- ☐ Não pretendo, no momento.

Obrigado pela a sua colaboração.

Descrição (opcional)

Apêndice H – Planos de aula dos professores

Professora A

PLANO DE AULA		
Nome do(a) Professor(a): A		Turma / Série: EJA/EM
Escola: EREM Santos Cosme e Damião		Carga horária estimada: 200 minutos (quatro aulas)
JUSTIFICATIVA:		
O tema da cultura articulado ao espaço geográfico é fundamental para o público da EJA, pois possibilita a valorização das identidades locais, a reflexão crítica sobre os territórios culturais marginalizados e a compreensão das desigualdades e resistências nos contextos urbanos e rurais. Ao integrar Sociologia e Geografia, os estudantes ampliam sua visão de mundo, identificando como o espaço e a cultura se entrelaçam na formação das identidades e na reprodução das dinâmicas sociais, promovendo o respeito à diversidade e o protagonismo social.		
OBJETIVO GERAL DA AULA:		
Descrever de forma clara o que se espera que os alunos aprendam com a aula interdisciplinar		
Compreender a relação entre cultura e território, reconhecendo as manifestações culturais como expressões indelévels e formas de resistência social, especialmente nos contextos urbanos periféricos, rurais e tradicionais.		
Objetos de Conhecimento e Habilidades (BNCC e/ou Currículo Estadual):		
<ul style="list-style-type: none"> • Conceituar cultura e identificar seus principais elementos e tipos; • Reconhecer as funções sociais da cultura e suas dimensões simbólicas, materiais e imateriais; • Refletir sobre a diversidade cultural brasileira e mundial; • Analisar os meios e formas de difusão da cultura na sociedade contemporânea; • Valorizar as experiências culturais próprias e dos colegas como forma de resistência e identidade. 		
Disciplinas	Objeto de Conhecimento	Habilidade (Código e descrição)
Sociologia Geografia	Cultura: conceito, elementos, tipos e funções; Cultura e identidade; Cultura e resistência. Território, paisagem e lugar; Espaço geográfico e identidades culturais; Desigualdades socioespaciais.	(EMEJACHS104M1SO04P) Reconhecer, contextualizar, apreender e analisar de modo crítico o conceito de cultura em toda sua amplitude, seus processos de formação, e percebendo a relação entre comunicação de massa, ideologia e cultura, na padronização de opiniões, gostos e comportamentos, trazendo à reflexão o consumismo e a cultura de massa, bem como seus impactos na sociedade e importância dos valores hegemônicos na vida social e política nas sociedades contemporâneas. (EMEJACHS104M2GE01P) Analisar de forma crítica o processo de formação da diversidade étnico-racial da população mundial, através da consolidação dos lugares e do pertencimento, reconhecendo a importância do pluralismo e identidade cultural na formação de povos e nações.

Professor C

PLANO DE AULA		
Nome do Professor: C		Turma / Série: 3º ano
Escola: ETE Maria José Vasconcelos		Carga horária estimada: 2h/a
JUSTIFICATIVA:		
O estudo dos movimentos sociais é fundamental para a compreensão crítica da realidade brasileira e latino-americana, marcada por desigualdades históricas, lutas por direitos e pela afirmação de identidades. Abordar esse tema de forma interdisciplinar permite que os estudantes compreendam os processos históricos que originaram esses movimentos, ao mesmo tempo em que analisam suas expressões sociais, culturais, ambientais e políticas. A articulação entre História e Sociologia favorece a análise das continuidades e rupturas nas formas de mobilização coletiva, promovendo o exercício da cidadania ativa e o respeito à diversidade.		
OBJETIVO GERAL DA AULA:		
Descrever de forma clara o que se espera que os alunos aprendam com a aula interdisciplinar		
Compreender o conceito de movimento social e analisar seus diversos tipos, contextos e transformações ao longo do tempo, reconhecendo sua importância histórica e sociopolítica na luta por direitos e na construção de uma sociedade mais justa e democrática.		
Objetos de Conhecimento e Habilidades (BNCC e/ou Currículo Estadual):		
Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Competência 6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu Projeto de Vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BNCC)		
Disciplinas	Objeto de Conhecimento	Habilidade (Código e descrição)
Sociologia e História	O que é um movimento social e quais são suas implicações históricas, sociais, culturais e políticas para a vida em sociedade; Tipos e contextos sociais, econômicos, políticos e culturais dos movimentos sociais: de classe, do campo, urbanos, ambientalistas, indígenas, quilombolas e de mulheres. Diferenças e coexistência entre movimentos sociais tradicionais, novos	(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações

	<p>movimentos sociais e movimentos sociais contemporâneos.</p> <p>para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.</p> <p>(EM13CHS601SOC12PE) Relacionar identidades coletivas e movimentos sociais, explicitando suas mudanças, interações, ambiguidades e formas de atuação, além de investigar o papel desses movimentos na promoção da justiça socioambiental identificando suas Estratégias e desafios.</p> <p>(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.</p> <p>(EM13CHS601HI17PE) Investigar as relações de poder, de conflito e de aproximação estabelecidas entre os diversos grupos sociais, culturais, étnico-raciais com destaque para a emergência de lutas etnogênicas no combate à exclusão e no fortalecimento de políticas inclusivas no contexto latino-americano dos povos indígenas e das populações afrodescendentes.</p>
Metodologia	Estratégias Didáticas:
(Descrever como a aula será conduzida: atividades, agrupamentos, abordagens metodológicas etc.)	
	<p>Acolhida e provocação inicial (10min): Apresentação de uma imagem ou charge sobre um protesto atual (ex.: Marcha das Mulheres Indígenas, Greve dos Entregadores etc.), seguida de uma pergunta disparadora: “O que leva as pessoas a irem às ruas?”</p> <p>Exposição dialogada (20min): Breve apresentação dos conceitos de movimento social, seus tipos e classificações (tradicionais, novos e contemporâneos), com apoio de slides e linha do tempo.</p>

	<p>Análise histórica (15min): Leitura orientada de pequenos trechos de documentos históricos (como a carta da Lei Áurea, o Manifesto Comunista ou declarações de lideranças indígenas) para identificar o contexto das lutas.</p> <p>Atividade em grupos (30min): Divisão da turma em grupos, cada um analisa um tipo de movimento social (classe, campo, urbano, ambientalista, indígena, quilombola, de mulheres) com base em um texto ou vídeo curto. Devem responder a perguntas-guia (Quem são os sujeitos? Quais as reivindicações? Qual o contexto histórico/social?).</p> <p>Socialização e debate (15min): Apresentação das conclusões dos grupos e roda de conversa final com sistematização dos tipos de movimentos e suas interseções históricas e sociais.</p> <p>Fechamento (10min): Síntese final feita pelo professor e convite à reflexão: “Quais lutas sociais fazem sentido para você hoje?”</p>
Recursos Didáticos:	
(Listar os materiais e ferramentas que serão utilizados: textos, vídeos, mapas, slides, plataforma on-line, cartazes etc.)	
<ul style="list-style-type: none"> • Slides com conceitos e linha do tempo; • Textos curtos e fragmentos históricos; • Vídeos documentais (ex.: trechos de "Democracia em Vertigem", “O Povo Pode?” ou vídeos do Canal Futura); • Cartazes para os grupos; • Quadro branco e pincel; • Se houver possibilidade de uso: celulares (opcional, para QR Code com vídeos curtos). 	
Avaliação da Aprendizagem:	
(Como será feita a verificação do aprendizado? Ex.: produção textual, apresentação, participação, autoavaliação etc.).	
<ul style="list-style-type: none"> • Participação nas discussões e rodas de conversa; • Análise crítica nos grupos (clareza, pertinência, capacidade de síntese); • Produção de um cartaz ou linha do tempo temática como registro final da aprendizagem; • Autoavaliação escrita (3 min): “O que aprendi hoje sobre os movimentos sociais e sua importância para a sociedade?”. 	

Professora E

PLANO DE AULA		
Nome do(a) Professor(a): E		Turma / Série: 2º ano/médio
Escola: EREM Prof. Estevão Pinto		Carga horária estimada: 2 aulas
JUSTIFICATIVA:		
A discriminação racial é uma problemática histórica e atual que permeia as relações sociais no Brasil e no mundo. Compreender suas origens e manifestações contemporâneas é essencial para formar cidadãos críticos e conscientes. A interdisciplinaridade entre Sociologia e História permite aos estudantes compreender a construção social do racismo, suas raízes históricas no colonialismo e na escravidão, e como essas práticas se perpetuam nas estruturas sociais atuais. A abordagem contribui para o desenvolvimento de atitudes éticas e empáticas, fundamentais no combate ao preconceito e à desigualdade racial.		
OBJETIVO GERAL DA AULA:		
Descrever de forma clara o que se espera que os alunos aprendam com a aula interdisciplinar		
Analisar criticamente as origens históricas e as manifestações contemporâneas da discriminação racial no Brasil, promovendo reflexões sobre o papel do racismo estrutural na sociedade atual e incentivando práticas antirracistas no cotidiano.		
Objetos de Conhecimento e Habilidades (BNCC e/ou Currículo Estadual):		
Disciplinas	Objeto de Conhecimento	Habilidade (Código e descrição)
Sociologia	Relações étnicos raciais; Racismo e preconceito	(EM13CHS104) Analisar as transformações nas relações raciais no Brasil e suas implicações sociais, políticas e econômicas.
História	Escravidão, abolição e pós-abolição	(EM13CHS202) Compreender os processos históricos da escravidão e suas consequências nas desigualdades étnico-raciais contemporâneas.
Metodologia	Estratégias Didáticas:	
(Descrever como a aula será conduzida: atividades, agrupamentos, abordagens metodológicas, etc.)		
1. Abertura com vídeo temático: Exibição do trecho do documentário “A Cor do Brasil” (GloboNews) ou de campanha educativa como “Vidas Negras” (ONU Brasil).		
2. Roda de conversa orientada: Discussão mediada sobre o vídeo e as percepções dos alunos acerca da discriminação racial.		

3. Análise de documentos históricos e dados estatísticos: Estudo em grupos de trechos de leis do período escravocrata e gráficos sobre desigualdade racial atual (acesso à educação, emprego, violência).
4. Leitura e debate de texto sociológico: Trecho de obras de autores como Kabengele Munanga ou Silvio Almeida, abordando racismo estrutural.
5. Produção coletiva de cartazes ou linha do tempo: Relacionando fatos históricos e consequências sociais contemporâneas da discriminação racial.
6. Fechamento com reflexão escrita: Resposta à pergunta: “O que eu posso fazer para combater o racismo no meu cotidiano?”

Recursos Didáticos:

(Listar os materiais e ferramentas que serão utilizados: textos, vídeos, mapas, slides, plataforma online, cartazes, etc.)

- Vídeos/documentários (ex.: “A Cor do Brasil”, “Vidas Negras”);
- Textos históricos e sociológicos;
- Projetor e caixa de som;
- Cartolinas, canetas coloridas, cola, tesoura.

Avaliação da Aprendizagem:

(Como será feita a verificação do aprendizado? Ex.: produção textual, apresentação, participação, autoavaliação, etc.)

- Participação nas discussões e atividades em grupo;
- Produção dos cartazes/linha do tempo (criatividade, relação entre conteúdo histórico e sociológico);
- Reflexão escrita individual (capacidade crítica e argumentativa);
- Autoavaliação final (breve formulário de percepção sobre o que aprendeu).

Professora F

PLANO DE AULA
Nome do(a) Professor(a): F
Turma: 1º ano do Ensino Médio
Escola:
Carga horária estimada:
JUSTIFICATIVA:
A interdisciplinaridade das disciplinas de história, Geografia e a Sociologia abordando conteúdo a respeito da resistência dos povos escravizados, a desigualdades étnico-racial como fator estruturante da sociedade brasileira: afrodescendentes e a luta pela igualdade racial.
OBJETIVO GERAL DA AULA:
Valorizar a cultura afrodescendente, bem como seus costumes, valores, lutas e ensinamentos transmitidos a sociedade. Levar os alunos a compreenderem que cada povo possui sua identidade própria, sua crença, costumes, história e organização social. Assim, promover o respeito às diferenças de qualquer gênero para a valorização do ser humano e da identidade cultural de todos os povos, para que dessa forma mudanças significativas na prática social sejam percebidas e seja efetivado o desenvolvimento da consciência cidadã. Oferecer aos alunos conhecimentos que lhes permitam buscar a superação do racismo e preconceito através do resgate da memória cultural do povo negro
Objetos de Conhecimento e Habilidades (BNCC e/ou Currículo Estadual):
(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais das populações afrodescendentes no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.
Disciplinas Objeto de Conhecimento Habilidade (Código e descrição):
(EM13CHS302SOC07PE) -Identificar e caracterizar questões relativas à exclusão e à inclusão precária dos afrodescendentes nas políticas públicas brasileiras, a partir de indicadores econômicos, políticos, sociais, culturais e educacionais.
Metodologia Estratégias Didáticas:
A sala será dividida em grupos que trabalharão os três temas das disciplinas envolvidas através da criação de cartazes que serão apresentados em um determinado dia.
História:
Apresentação de figuras ilustres negras e mestiças da história brasileira passada e atual e Pesquisar palavras de origem africana;

Apresentação de figuras ilustres negras da história passada: Castro Alves, Joaquim Nabuco, Martin Luther King Jr, Nelson Mandela, Machado de Assis (fotos, textos e cartazes).
Geografia
Localizar comunidades negras no Brasil; (fotos das comunidades e mapas)
Sociologia:
Contribuições das civilizações africanas para a formação da sociedade brasileira.
Pesquisar palavras de origem africana: bobó, farofa, marimbondó, quiabo, cafuné, moleque, senzala, quilombo, axé, macumba, samba, berimbau, orixá, Iemanjá, calango, caçula, cochilar, muvuca.
Comidas típicas: Abará, Azeite de dendê, Quibebe, Acarajé, feijoada (fotos, textos e cartazes)
Recursos Didáticos:
(Materiais que serão utilizados: textos, mapas e cartazes)
Avaliação da Aprendizagem:
Exposições dos trabalhos artísticos.

Apêndice I – E-book – Módulo I



Fundação
Joaquim Nabuco

INTERDISCIPLINARIDADE NO NOVO ENSINO MÉDIO

Aldair de Paula



INTERDISCIPLINARIDADE NO NOVO ENSINO MÉDIO

Aldair de Paula



Apresentação



Caro professor, cara professora,

Em um cenário educacional marcado pela valorização do protagonismo juvenil, pela urgência de enfrentar as desigualdades escolares e pela busca por uma aprendizagem significativa, discutir a interdisciplinaridade torna-se uma necessidade formativa urgente. Mais do que uma exigência normativa presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Novo Ensino Médio, a articulação entre saberes é uma resposta pedagógica à complexidade dos problemas sociais que atravessam o cotidiano escolar.

Logo, esta oficina formativa tem como objetivo promover o debate sobre o Novo Ensino Médio e possibilitar uma formação interdisciplinar para você, professor(a) de Sociologia, considerando que muitos de vocês também lecionam outras disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como História, Geografia e Filosofia.

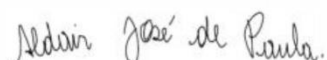
Neste primeiro módulo, proponho uma reflexão teórica sobre o conceito de interdisciplinaridade e seus desdobramentos na prática docente, especialmente no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A oficina tem como objetivo contribuir para que os professores de Sociologia desenvolvam planejamentos interdisciplinares em diálogo com outras disciplinas da área, de forma crítica, colaborativa e contextualizada.

Para isso, realizei uma breve pesquisa bibliográfica em produções acadêmicas que abordam o conceito de interdisciplinaridade, buscando compreender como ele é discutido por diferentes teóricos e pesquisadores. Isso porque, embora o termo seja amplamente utilizado em documentos oficiais e nas escolas, nem sempre é explicado e ainda existem dúvidas quanto ao seu significado, o que muitas vezes leva à sua confusão com outras abordagens, como a multidisciplinaridade.

É importante destacar essa distinção: na **interdisciplinaridade**, há uma articulação real entre as disciplinas, com trocas de métodos, conceitos e perspectivas. Os conteúdos são trabalhados de maneira integrada, visando à compreensão de fenômenos complexos de forma mais ampla e profunda. Já na **multidisciplinaridade**,

as disciplinas atuam lado a lado, cada uma com sua lógica própria, mas sem necessariamente dialogarem entre si — o que resulta em uma soma de saberes, e não em uma integração efetiva.

Logo, a interdisciplinaridade é a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, visando à construção de saberes mais integrados e complexos. Ela ultrapassa os limites das disciplinas tradicionais, promovendo o diálogo entre métodos, linguagens e perspectivas teóricas distintas. Em vez de simplesmente justapor conteúdos, busca desenvolver compreensões mais ricas por meio da interação entre campos diversos, desestabilizando fronteiras disciplinares e favorecendo abordagens mais holísticas e críticas da realidade. Na educação, a interdisciplinaridade é fundamental para superar a fragmentação do saber e promover aprendizagens mais significativas. Ela estimula o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de lidar com problemas complexos, conectando o conhecimento escolar à realidade social dos estudantes. Ao favorecer abordagens colaborativas e dialógicas, contribui para formar sujeitos mais reflexivos, capazes de transitar entre diferentes saberes e perspectivas, o que é essencial numa sociedade em constante transformação.



Aldair de Paula, mestrando do Profsocio Fundaj.

Sumário

Módulo I	5
Reflexões sobre interdisciplinaridade	6
A Interdisciplinaridade no Ensino Médio: Entre Normas e Desafios	9
Referências	15

MÓDULO I

Disciplinas

Currículo de Pernambuco

Formação

Ciências Humanas

BZCC

Interdisciplinaridade

Reforma Educacional

Novo Ensino Médio

História

Filosofia

Sociologia

Integração Curricular

Geografia



Reflexões sobre interdisciplinaridade



Figura 1 - Professor Hilton Ferreira Japiassu. Fotógrafo desconhecido. Fonte: Site da PUC-MG.
<http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/perfil/saude/hilton-ferreira-japiassu-1934-2015>

Foi Japiassú o principal responsável por introduzir as primeiras ideias sobre interdisciplinaridade no Brasil, a partir de 1976, em decorrência do Congresso de Nice, na França, em 1969. A razão que se dá a ele tal importância está no fato de que ele foi o principal responsável por introduzir as primeiras ideias sobre interdisciplinaridade no Brasil estando relacionada a sua atuação como divulgador e sistematizador do conceito em território brasileiro, com base em debates internacionais que vinham se consolidando desde a década de 1960.

Segundo Japiassú (1994) a interdisciplinaridade é uma reação à fragmentação do saber. A interdisciplinaridade, também é uma forma de organização política, pois ela não é uma “superciência” ou disciplina, mas uma forma de organização das disciplinas científicas, sendo uma prática voltada a resolução de problemas complexos da realidade, sendo, ainda um processo que envolve a negociação entre diferentes pontos de vistas de diferentes pesquisadores.

A especialização sem limites culminou numa fragmentação crescente dos horizontes epistemológicos, em nossos dias, o conhecimento interdisciplinar surge como uma panaceia vindo a superar as estreitezas e a miopia do conhecimento disciplinar ou indisciplinado. Japiassú (1994) aborda a ideia de interdisciplinaridade na solução desse problema sendo ela uma resposta a problemas práticos propondo interagir os pontos de vista ou discurso das várias disciplinas: Sociologia, Medicina, Antropologia, Psicologia etc. Nesse ponto, ele defende que o objetivo, aqui, não é de se criar uma nova disciplina, nem tão pouco um discurso universal, mas de resolver problemas concretos que não podem ser resolvidos de forma isolada por nenhuma disciplina.

Japiassú entende a interdisciplinaridade como sendo a negociação entre pontos de vista, entre projetos e interesses específicos. O trabalho interdisciplinar, ainda, propõe uma interação mais próxima das disciplinas, uma certa interpenetração ou interfecundação entre elas. Ele exige comunicação de ideias até a integração mútua de conceitos (contatos interdisciplinares) da epistemologia e da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa.

Acrescentando a isso, o trabalho interdisciplinar é enriquecido por meio da articulação entre diferentes especialidades, incorporação de descobertas e conclusões provenientes de distintos campos do saber. Tal integração é importante porque enriquece a análise de um tema, permitindo que ele seja compreendido a partir de múltiplas perspectivas. Ademais, a interdisciplinaridade pressupõe o uso de métodos e técnicas oriundas de outras áreas do conhecimento. O que amplia a possibilidade de investigação e interpretação (apud Costa et al., 2021, p. 123).

Japiassú argumenta, ainda que, no sistema educacional, a prática interdisciplinar é quase inexistente tanto no campo do ensino quanto no campo da pesquisa.

A característica central da interdisciplinaridade é incorporar os resultados de várias disciplinas, tomando-lhes de empréstimo os esquemas conceituais de análise, a fim de integrá-los, depois de tê-los comparado e julgado. Entre as justificativas que são colocadas por Japiassú para a interdisciplinaridade está aquela relacionada a formação profissional. Ele percebe que a interdisciplinaridade pode ser justificada como uma exigência na preparação de profissionais mais qualificados para lhe darem com diversas disciplinas fundamentais (JAPIASSÚ, 1976, p.33).

Para Fazenda (1994, cap. 7), que se dedicou mais diretamente ao debate desde a ótica da educação, a interdisciplinaridade sempre aproxima pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, pois ela decorre mais do contato entre indivíduos do que entre disciplinas. Para a realização de um projeto interdisciplinar é preciso contar com a aproximação entre pesquisadores de diferentes áreas. Também, a interdisciplinaridade busca a totalidade do conhecimento por meio do respeito às especificidades das disciplinas (FAZENDA, 1994, cap. 10). Fazenda (1994, Apresentação) descreve a interdisciplinaridade como um momento de

estabelecimento de parcerias entre pesquisadores que precisam ser vividas e exercidas de forma socializada.

Pombos (2010) vê a interdisciplinaridade como uma forma de flexibilização entre diferentes áreas e disciplinas. Assim sendo, a interdisciplinaridade permite a construção de novos saberes e perspectivas. Para Pombos (2010, p. 26-28), ao analisar novos tipos de práticas interdisciplinares, identificou-se a existência de cinco modalidades, cada uma com suas características próprias, modos de operação distintos e níveis variados de complexidade e integração entre os saberes/disciplinas, mas todas vistas a partir da disciplina tomada como referência ou iniciadora do processo: prática de importação, prática de cruzamento, prática de convergência, prática de descentração e prática de comprometimento.

A prática interdisciplinar de importação se caracteriza por sua natureza *centrípeta*. Uma disciplina importa elementos de outra disciplina: método, linguagem, equipamentos. Esse tipo de relação entre as disciplinas se dá de forma assimétrica porque uma disciplina se apropria do que é útil de outra disciplina, mas sem necessariamente haver diálogo entre elas. Esse tipo de prática se chama *centrípeta* porque o movimento entre as disciplinas vai em direção ao centro. Ou seja, uma disciplina central atrai elementos de outra disciplina para o seu próprio uso. Nesse caso, um bom exemplo pode ser Sociologia, quando envolvida no estudo de comunidades periféricas ou comunidades tradicionais, importa métodos etnográficos da Antropologia, como a observação participante.

A prática de cruzamento (interdisciplinaridade *centrífuga*) é caracterizada por um problema que se originou dentro de uma disciplina específica, mas espalhou-se para outras, tendo em vista, que, por ser um problema muito complexo e relevante para ser resolvido por apenas uma disciplina, é preciso ser discutido por outras. O estudo da pobreza seria um bom exemplo para se pensar nesse tipo de prática interdisciplinar. Do ponto de vista científico, o estudo da pobreza se origina pela Sociologia, mas exige diálogo com a Economia, a História, a Filosofia, a Demografia, a Ciência Política, o Serviço Social, etc. Nesse exemplo, o que se pretende é buscar a solução para um problema específico que, tendo suas raízes em uma disciplina, se erradia para outras.

A prática de convergência (estudo em terreno comum) é um tipo de prática onde algumas disciplinas distintas convergem para analisar um *objeto comum*, geralmente bem delimitado, por exemplo, “estudos latino-americanos”, que reúnem pesquisadores/as da História, Linguística, Literatura, Geografia, Sociologia, Antropologia, etc. para compreenderem uma região específica.

Na prática interdisciplinar de descentração (interdisciplinaridade descentrada) há problemas que são grandes demais ou novos demais para caberem nas abordagens das disciplinas tradicionais. São problemas difíceis de reduzir às disciplinas tradicionais ou mesmo ser bem identificados por elas, e que demandam abordagens que requerem e vão além de cada uma delas, como tem sido o caso do meio ambiente e da crise climática ou os debates sobre gênero e sexualidade.

A prática de comprometimento, a última das cinco práticas interdisciplinares apontadas por Pombos (2010), é uma prática interdisciplinar que aborda questões bastante vastas. Nesse tipo de prática, alguns problemas que têm resistido ao longo dos séculos a todo o esforço de compreensão e solução, mas que exigem soluções urgentes, tornam-se inadiáveis e irrecusáveis. Um bom exemplo seriam as questões do alcance da justiça social ou a compreensão da violência estrutural.

Enfim, todas essas práticas nos mostram que o saber disciplinar, por si só, é insuficiente e isolado para compreender a complexidade do mundo atual. Também mostram que a interdisciplinaridade não tem uma receita única, mas abre um conjunto de possibilidades, com diferentes graus de integração, interação e profundidade entre as disciplinas.

A Interdisciplinaridade no Ensino Médio: Entre Normas e Desafios

Nos documentos oficiais brasileiros sobre política educacional e currículo escolar, podemos apontar para o inciso IV do artigo 35-B, parágrafo 1º, incluído pela Lei 14.945/2024 na Lei 9394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ali se afirmar que o currículo do Ensino Médio deve considerar a *articulação entre os diferentes saberes, com base nas áreas do conhecimento* e, quando for o caso, no currículo da Formação Técnica e Profissional (BRASIL, 1996, art. 35-B, § 1º, IV). Após todo o debate recente em torno da reforma da educação escolar brasileira, culminado

na reforma da reforma do Ensino Médio em 2024, a interdisciplinaridade continua a fazer parte dos princípios específicos que orientam a oferta do Ensino Médio (BRASIL, 2024, Art. 8, inciso I) e está presente também na sua organização e arquitetura curricular (BRASIL, 2024, p.16). É, assim, uma exigência legal e normativa que aparenta estar presente no Currículo do Ensino Médio e nos sistemas estaduais de ensino.

Como exigência legal e normativa presente no Currículo do Ensino Médio, ela é definida como:



[...] abordagem de organização dos processos de ensino e aprendizagem que promove a *interação e articulação intencional* entre epistemologias, métodos e conhecimentos de diferentes componentes curriculares, assegurando, por parte dos educandos, a *compreensão transversal* de temas, questões e fenômenos da natureza e da vida social, a partir dos repertórios próprios da ciência, da cultura, do mundo do trabalho e das tecnologias (BRASIL, 2024, grifos acrescentados).

Mozena e Ostermann (2014) apontam que a interdisciplinaridade ganhou força nos discursos educacionais e se tornou uma abordagem muito discutida para a educação brasileira de nível médio. Porém é necessário, para a sua real consolidação que as escolas contem com profissionais que também tenham formação interdisciplinar e sejam capazes de implementar uma proposta interdisciplinar. Além disso, é importante que haja diretrizes curriculares específicas e detalhadas para atender a essas exigências. Ambas as necessidades são problemas no contexto de Pernambuco.

Ainda o que se percebe é que a falta de estrutura das escolas e a ausência de professores qualificados para trabalharem com projetos interdisciplinares surgem como um desafio para a construção de propostas dessa natureza. As disciplinas, por possuírem métodos de pesquisa próprios, pode articulá-los com os de outras disciplinas, possibilitando a criação de um conhecimento interdisciplinar e contribuindo para uma prática pedagógica voltada à superação do isolamento provocado pela especialização dos saberes. Mas isso não garante que a interdisciplinaridade seja compreendida, utilizada e produza os resultados esperados pelos documentos normativos. É fundamental que os sistemas de ensino colaborem para a concretização de projetos integradores, de modo que se promova, de fato, a integração entre diferentes saberes. Uma formação interdisciplinar pode ajudar a mitigar esse

problema por meio de uma formação que integre de forma interdisciplinar saberes, metodologias, teorias etc. de diferentes disciplinas.

Ainda, em uma análise da BNCC do Ensino Médio podemos concluir que o termo interdisciplinaridade não é algo que aparece de forma explícita e clara. A Base Nacional Comum Curricular não se preocupou em definir o que é, de fato, interdisciplinaridade. Faltam nesse documento definições teórica e prática sobre interdisciplinaridade. Fazendo assim, emergem dúvidas, tais como: A BNCC busca efetivamente um currículo interdisciplinar? Como a interdisciplinaridade pode ser aplicada pela via do currículo? Pois, integrar disciplinas em uma área do conhecimento, como no caso da Sociologia, que foi integrada no Currículo de Pernambuco, em parte diluindo-se em outras disciplinas que fazem parte da área das ciências humanas e sociais aplicadas e na disciplina de Língua Portuguesa, não significa dizer que temos um projeto interdisciplinar para o currículo do Ensino Médio. Pois, ademais, existem diferentes forma de fazer interdisciplinaridade que vão além de integrar diferentes disciplinas.

Embora o termo interdisciplinaridade não esteja presente de maneira explícita, a BNCC apresenta uma proposta de currículo que pressupõe a interdisciplinaridade, ao não excluir as disciplinas tradicionais, mas estimular sua articulação contextualizada com outros saberes, por meio de um trabalho coletivo e cooperativo entre os professores (BRASIL, 2018, p.32).

Segundo a BNCC-Ensino Médio:



[...] a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 7, § 2º apud BRASIL, 2018, p. 479).

Nesse sentido, mesmo não estando expressa de forma explícita, acredita-se que a interdisciplinaridade não é desconsiderada quando se trata do tratamento dado ao currículo do Ensino Médio. É importante observar que a transdisciplinaridade não é a mesma coisa que interdisciplinaridade. Essas são abordagens distintas, e isso merece atenção. Enquanto a interdisciplinaridade busca a superação do isolamento disciplinar, a transdisciplinaridade busca uma integração que extrapola os saberes tradicionais e inclui saberes pessoais e cotidianos. Mesmo assim, apenas sendo

mencionada na BNCC, não é possível saber que forma de integração de saberes mais amplos é pretendida por meio da transdisciplinaridade como um eixo estruturante do currículo.

A BNCC aponta para a flexibilização curricular como um princípio obrigatório que deve estar no currículo devendo, ainda, a organização curricular responder aos diferentes contextos educacionais do país. E, por fim, crítica a centralidade das disciplinas (BRASIL, 2018, p. 479). No entanto, o que se percebe até aqui nessa proposta de reorganização curricular marcada por termos como flexibilidade do currículo, articulação entre saberes, integração entre saberes transdisciplinares uma falsa direção à interdisciplinaridade.

É difícil acreditar que o que se está propondo aqui com flexibilização do currículo e integração entre diferentes saberes etc. é realmente uma proposta interdisciplinar. Pois o que se vê nesses documentos normativos é uma ausência explícita tanto do conceito de interdisciplinaridade quanto de qualquer esclarecimento sobre as formas de implementar a pretendida integração, e uma promoção de outros termos e palavras que pouco ou nada têm a ver com a interdisciplinaridade no currículo.

O que se percebeu até aqui foi que quando a palavra interdisciplinaridade aparece em alguns trechos dos documentos normativos, ela pode ser usada como justificativa para a exclusão, a fragmentação ou marginalização de algumas disciplinas ou para reforçar reformas educacionais de cunho liberal como a Reforma do Ensino Médio em 2017. Isso acontece, especialmente nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Por exemplo, isso aconteceu com a disciplina de Sociologia, quando a Reforma do Ensino Médio de 2017 retirou a obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio e consequentemente a reduziu a “estudos e práticas”. Ademais, houve uma diminuição significativa na sua carga horária na definição dos currículos estaduais, inclusive em Pernambuco. Foi somente com bastante pressão sobre o Congresso e o governo que se pôde manter a disciplina na Formação Geral Básica e, posteriormente, já na alteração aprovada em 2024, aumentar sua carga horária para os níveis pré-Reforma de 2017.

Fazenda (1994) descreve que:



Em nome da interdisciplinaridade, todo o projeto de uma educação para a cidadania foi alterado, os direitos do aluno/cidadão foram cassados, através da cassação aos ideais educacionais mais nobremente construídos. Em nome de uma integração, esvaziaram-se os cérebros das universidades, as bibliotecas, as pesquisas, enfim, toda a educação (FAZENDA, 1994, cap. 1)

A interdisciplinaridade ainda, segundo Fazenda (1994, cap. 1), encontrou na ideologia manipuladora do Estado seu promotor maior.

No Currículo de Pernambuco, a interdisciplinaridade aparece como uma exigência para os chamados temas transversais, que se relacionam por meio de diferentes componentes curriculares (PERNAMBUCO, 2021, p. 31).

Nesse sentido, a formação docente de forma interdisciplinar passa a ser também uma exigência feita pelo currículo. Nesse sentido, devemos levar em consideração que isso possa estar apenas no plano das ideias e do desejo do currículo, pois o documento não aponta as diretrizes práticas para essa realização. O currículo, não aponta diretrizes claras de como possa acontecer essa articulação entre formação docente para as exigências dos temas transversais:



A *integração curricular* tem sido recorrente nos atuais discursos que orientam as políticas e as práticas curriculares da Educação Básica do Brasil. Essa tônica é apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/ CEB nº.7/2010) quando enfatiza que o trabalho do professor, que tem como um dos *desafios* a transposição didática, deve ser pautado na perspectiva de *integrar as diferentes áreas do conhecimento, articulando-as com os saberes e experiências dos estudantes*. O propósito dessa abordagem é *superar a compartimentação disciplinar* que predominou, por muito tempo, como característica do trabalho pedagógico (PERNAMBUCO, 2021, p. 28, grifos acrescentados).

Logo, tamanha exigência negligencia a formação inicial de muitos professores que residem ainda na mentalidade de uma formação inicial na graduação refletidas na organização dos currículos dos seus cursos e que forma acostumados a viverem sob perspectivas teóricas conceituais isoladas como se a complexidade do conhecimento tivesse apenas uma única voz a dizer sobre um fenômeno (LIMA; COSTA; PERNAMBUCO, 2012, p. 179). Assim, essa exigência formativa negligencia a formação disciplinar do professor, tendo em vista que ele foi formado de forma disciplinar, e passa a exigir dele a partir de agora uma formação que integre diferentes saberes e perspectivas de conhecimentos.

Tampouco há diretrizes ou parâmetros curriculares que indiquem o método dessa orientação interdisciplinar. Tanto a BNCC quanto outros documentos normativos incluído o currículo de Pernambuco falam tanto de integração curricular,

mas não descrevem na prática como essa integração possa acontecer e ser vivida pelos docentes e alunos. Ademais, o simples fato de mostrar um currículo que demonstre perspectiva de integração curricular entre saberes não significa dizer que a interdisciplinaridade esteja presente nesses documentos, pois a interdisciplinaridade como foi mencionada acima precisa de articulação entre disciplinas, pesquisadores de diferentes áreas por meio de projetos interdisciplinares que articulem metodologias, teorias etc. na busca por soluções de problemas que muitas das vezes podem ser muito complexos.

Fazenda (2002) aponta, nesse sentido, que formar professores interdisciplinares não é opcional, mas uma exigência, tendo em vista que:



A formação na educação à, pela e para a interdisciplinaridade se impõe e precisa ser concebida sob bases específicas, apoiadas por trabalhos desenvolvidos na área, trabalhos esses referendados em diferentes ciências que pretendem contribuir desde as finalidades particulares da formação profissional até a atuação do professor. A formação à interdisciplinaridade (enquanto enunciadora de princípios) pela interdisciplinaridade (enquanto indicadora de estratégias e procedimentos) e para a interdisciplinaridade (enquanto indicadora de práticas na intervenção educativa) precisa ser realizada de forma concomitante e complementar. Exige um processo de clarificação conceitual que pressupõe um alto grau de amadurecimento intelectual e prático, uma aquisição no processo reflexivo que vai além do simples nível de abstração, mas exige a devida utilização de metáforas e sensibilizações (FAZENDA, 2002, p.14).

Ademais, é relevante destacar que, mesmo a integração curricular tendo sido apontada como princípio norteador das práticas curriculares presentes tanto no currículo de Pernambuco quanto na BNCC, o parecer CNE/CEB N° 7/2010 vê no professor o responsável por promover essa integração. Também é crucial deixar claro que o tipo de integração de que se fala não é entre disciplinas tradicionais, mas sim entre áreas do conhecimento. Isso gera alguns problemas para disciplinas como a Sociologia, como a sua redução da carga horária e prestígio dentro do currículo. Ademais, a trajetória da Sociologia na educação Básica possui certa instabilidade no Currículo.

Referências

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** *Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024.* Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 nov. 2024. Seção 1, p. 10. Acesso em: 5 fev. 2025.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 4, de 7 de novembro de 2024.* Dispõe sobre a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em conformidade com a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 nov. 2024. Seção 1, p. 67.

COSTA, D. da; GONÇALVES, J. C.; CANTINO, R. C. G. .; MOURA, R. da S. . Sobre a Interdisciplinaridade como Conceito. **Revista Coleta Científica**, Brasil, Brasília, v. 5, n. 9, p. 119–134, 2021. Disponível em: <https://portalcoleta.com.br/index.php/rcc/article/view/59>. Acesso em: 11 maio 2025.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.* E-book]. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GEIGER, Paulo (org.). **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa.** 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. 5. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSÚ, Hilton. A questão da interdisciplinaridade. Texto base da palestra proferida no **Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular**, promovido pela **Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre**, em julho de 1994. [S.l.: s.n.], 1994.

LIMA, J. G. S. A.; COSTA, J. S. G.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. ENSINO MÉDIO E INTERDISCIPLINARIDADE: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA. **HOLOS**, [S. l.], v. 2, p. 174–183, 2012. DOI: 10.15628/holos.2012.868. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/868>. Acesso em: 15 maio. 2025.

MOZENA, E. R.; OSTERMANN, F. **Uma revisão bibliográfica sobre a interdisciplinaridade no ensino das Ciências da Natureza.** *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 185-206, 10 jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/enpec/a/xyz123>. Acesso em: 27 fev. 2025.

PERNAMBUCO. **Secretaria de Educação e Esportes. Currículo de Pernambuco: ensino médio.** Recife: Secretaria de Educação e Esportes; União dos Dirigentes Municipais de Educação, 2021.

POMBO, Olga. **Epistemologia da interdisciplinaridade.** *Ideação*, v. 10, n. 1, p. 9–40, 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141>. Acesso em: 8 fev. 2025.

Apêndice J – E-book – Módulo II



Fundação
Joaquim Nabuco

INTERDISCIPLINARIDADE NO NOVO ENSINO MÉDIO

Aldair de Paula



Sumário

Módulo II	18
Tema integrador: Identidade cultural e diversidade	19
Considerações finais.....	22
Referências	25
Apêndices	26

Tema integrador: Identidade cultural e diversidade

Objetivo:

Analisar de forma crítica como as identidades culturais são construídas historicamente e socialmente, considerando também as dinâmicas dos processos filosóficos e sociológicos envolvidos, com vistas à valorização da diversidade e à promoção do respeito às diferenças no convívio social.

Conexões possíveis:

Geografia (Contextos locais, regionais, modo de vida e práticas culturais); História (processos históricos de formação das identidades culturais reconhecendo os conflitos resistências e influências entre diferentes grupos sociais ao longo do tempo); Sociologia (Identidade social, cultura e diversidade como construções sociais, refletindo sobre preconceitos, desigualdades e os mecanismos de exclusão e inclusão; Filosofia (Reflexões sobre alteridade, ética e o respeito às diferenças na convivência humana para a construção da cidadania).

Competência da BNCC / Habilidades da BNCC:

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. Habilidade: (EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

Habilidades do currículo de Pernambuco por disciplinas.

Geografia (EM13CHS104GE03PE) Analisar o processo de formação da diversidade étnico-racial da população mundial, através da consolidação dos lugares e do pertencimento, reconhecendo a importância do pluralismo cultural na formação de povos e nações). História (EM13CHS401HI10PE) Compreender relações sociais entre múltiplos sujeitos históricos como elementos primordiais das transformações relacionadas aos meios de produção e organização social do trabalho, para apropriação das mudanças e permanências, ao longo do tempo, e os processos históricos que as desencadearam. Sociologia (EM13CHS101SOC01PE) Analisar temas, fenômenos e processos sociais, econômicos, políticos e culturais, a partir de concepções clássicas e contemporâneas das Ciências Sociais e da Sociologia, fomentando a imaginação sociológica sobre diferentes narrativas e fontes que explicam a vida social.) Filosofia (EM13CHS103FI03PE) Compreender e articular conhecimentos filosóficos de diferentes linguagens, estruturas/conteúdos e modos discursivos, associando-os às possíveis soluções para situações-problema da sociedade contemporânea.

Nota: Todas as habilidades do currículo de Pernambuco foram pensadas dentro de uma mesma série do Ensino Médio e de um mesmo bimestre (1º bimestre) com exceção da disciplina de filosofia que possui, no currículo estadual, apenas um organizador curricular para o primeiro ano do Ensino médio.

Justificativa para o tema integrador:

A formação integral é uma exigência presente no currículo do estado de Pernambuco. Ela é um princípio que é compreendido como um diálogo entre os diversos conhecimentos curriculares e a realidade dos estudantes com a transversalidade e a interdisciplinaridade. Esse tipo de formação defende o respeito às diversidades culturais, religiosas, étnicas, raciais, sexuais e de gênero, sendo, ainda, uma estratégia de formação para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos nas suas multidimensionalidades (PERNAMBUCO, 2021, p. 19). Nesse sentido, o tema integrador Identidade Cultural e

Diversidade está dentro dessa exigência porque permite o diálogo entre experiências culturais, históricas, geográficas, filosóficas e sociais e a dos estudantes. E ainda permite a valorização das diferenças, o combate aos preconceitos e as desigualdades.

Produto e atividade possíveis:

Leitura crítica de texto sociológico e filosófico com mediação crítica, análise iconográfica de imagens históricas com mediação crítica, leitura cartográfica crítica de mapas.



Descrição das atividades

1º momento

O (a) professor(a) apresenta as imagens presentes nos apêndices:

D – A vida social do Brasil do século XIX de Debret (1768-1848);

E – Tropas de indígenas comandadas por um militar holandês, em 1647, de Georg Marc Graf (1610) e Joan Blaeu (1596-1637);

F – Mapa elaborado a partir de croqui do povo Kariri-Xokó: Cultivo, moradia, conflitos com não indígenas;

G – “O caso da Babá” (13 de março de 2016): Protesto pelo o impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff.

Após a apresentação dessas imagens, o(a) professor(a) pede que os(as) alunos(as) respondam a seguinte pergunta reflexiva: O que essas imagens revelam sobre violência, desigualdade social e poder?

O (a) professor(a) também pede que os(as) alunos(as) tentem relacionar cada uma das imagens apresentadas a um determinado contexto histórico, geográfico e social.

2º momento

Com a perspectiva histórica, o(a) professor(a) trabalha com os(as) seus(as) alunos(as) a formação da nossa identidade cultural, como se deu a formação da população brasileira por diferentes povos (europeus, africanos e povos originários) enriquecendo o debate sobre a colonização do Brasil no início do século XVI, os primeiros povos que habitaram o Brasil, o início da indústria açucareira no século XVI e os seus desdobramentos até o século XVIII, decadência do ciclo da cana de açúcar até o século XVIII (início do ciclo da mineração). Isso possibilita uma abordagem histórica que contribui para o enriquecimento do tema integrador dessa proposta e

integração com as outras disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A perspectiva sociológica se integra, nesse contexto, à perspectiva histórica, evidenciando como as desigualdades sociais e a marginalização de determinados grupos, ao longo dos diferentes períodos históricos, continuam presentes e naturalizadas em nossa sociedade. Nesse sentido, as perspectivas histórica e sociológica dialogam de forma integrada, articulando a narrativa construída pela história com uma análise crítica, de base sociológica, das desigualdades ainda existentes no Brasil. Para abordar esse tema, o(a) professor(a) pode utilizar a imagem do Apêndice G, intitulada “O caso da babá”. A partir dessa perspectiva, é possível discutir quem são, ainda hoje, os(as) descendentes dos povos escravizados, expulsos de suas terras, e como continuam vivendo, em grande parte, em condições de pobreza. Para reforçar essa integração entre as abordagens, o(a) professor(a) pode também apresentar dados oficiais que evidenciem os índices de pobreza, desemprego e analfabetismo que atingem de forma mais acentuada esses grupos historicamente desfavorecidos.

A perspectiva geográfica se integra às perspectivas histórica e sociológica por meio da Geografia Humana. Nesse sentido, o debate pode ser ainda mais enriquecido ao abordar, com base nessa área da Geografia, as condições precárias em que vivem os(as) descendentes de negros e indígenas no Brasil, em razão da falta de infraestrutura adequada, moradia digna e da constante exposição à violência. Além disso, a Geografia Humana possibilita uma análise mais aprofundada, por meio do uso da cartografia crítica, das práticas culturais, das áreas de conflito e do uso da terra pelo povo Kariri-Xokó (Apêndice - F). O objetivo é levar os(as) alunos(as) a desenvolverem uma percepção crítica da realidade, reconhecendo, a partir do exemplo do povo Kariri-Xokó, que processos de exclusão e violência contra os(as) descendentes de povos indígenas ainda ocorrem na atualidade.

Logo, a perspectiva sociológica se soma às perspectivas histórica e geográfica, especialmente por meio da análise de materiais como o trecho do capítulo 5 do livro *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda (Apêndice A), a atividade de palavras cruzadas (Apêndice - B) e a imagem “O caso da babá” (Apêndice - G). No trecho de *Raízes do Brasil*, o conceito de “homem cordial” contribui sociologicamente para a discussão em sala de aula, ao permitir que os(as) alunos(as) compreendam como as relações hierarquizadas de poder, herdadas do período colonial, ainda se mantêm presentes nas formas de convivência do brasileiro contemporâneo. O “homem cordial”, tão presente na obra de Sérgio Buarque, ajuda a ilustrar como essas relações de dominação continuam naturalizadas no cotidiano das relações sociais no Brasil.

Assim, o(a) professor(a) pode distribuir o texto que se encontra no apêndice – A para os seus alunos(as), em um primeiro momento, para que eles façam uma leitura individual e silenciosa. Por meio de dicionários ou smartphones, o(a) professor(a) pede que os(as) seus(as) alunos(as) pesquisem as palavras desconhecidas do texto e as destaquem. Caso haja alguma divergência das palavras pesquisadas pelos(as) alunos(as), o(a) professor(a) sanará as divergências existentes mostrando o verdadeiro significado das palavras do texto. Em um segundo momento, o(a) professor distribui o palavras cruzadas (apêndice – G) que foi elaborado a partir do texto (apêndice – A) para os(as) seus(as) alunos(as).

Os(as) alunos(as) preencheram o palavras cruzadas, estabelecendo conexões com o conceito de “homem cordial” proposto por Sérgio Buarque de Holanda. No final dessa atividade, o (a) professor promove um debate com os(as) seus(as) alunos(as) mostrando por meio da imagem “o caso da babá” (apêndice – G) como as estruturas de poder podem ser uma extensão do espaço privado na esfera pública. E ainda mostram relações de poder hierarquizadas mascaradas de vínculo de afeto.

A perspectiva filosófica celebra o projeto com contribuição do texto de Chauí, apêndice – C. O(a) professor(a) pode fazer uso de uma leitura interpretativa do material com os(as) alunos(as) refletindo como as normas estabelecidas mascararam as desigualdades sociais mostrando que apesar das normas serem constituídas por forças históricas em determinadas épocas, como nos mostrar a perspectiva histórica por meio da imagem “A vida social do Brasil do século XIX de Debret” (apêndice – D) persistem ainda hoje, como nos mostra a imagem do apêndice – G, “o caso da babá”. O objetivo aqui é problematizar como o preconceito e a violência afetam grupos que foram escravizados e excluídos das suas terras.

Considerações finais

Por meio do organograma a seguir, podemos observar de forma detalhada como se deu essa integração entre a Sociologia e as demais disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Geografia, História, Filosofia) na descrição das atividades, momento 2. É importante, também, não confundirmos multidisciplinaridade com interdisciplinaridade. Logo, essas abordagens metodológicas são totalmente diferentes e podem ser confundidas às vezes por professores(as) e alunos(as), pois, a multidisciplinaridade, mesmo que envolva disciplinas que podem trazer

contribuições com diferentes respostas e soluções para um fenômeno, geralmente, nesse tipo de abordagem, as disciplinas não dialogam entre si, apenas trazem respostas e soluções para um mesmo tema em comum entre elas, mas sem interação.

Já a abordagem interdisciplinar envolve integração entre disciplinas. As disciplinas dialogam entre si em busca de explicar um fenômeno, que, por meio de uma única disciplina não seria possível explicá-lo. Assim, necessitando de uma abordagem integrada entre elas.



Fonte: criado pelo autor

Logo, pode perceber que a integração entre a disciplina de História e as demais disciplinas (Geografia, Filosofia, Sociologia) aconteceu porque a História, como uma ciência humana, estuda as narrativas históricas oficiais sobre os processos de colonização do Brasil, os povos formadores da nossa identidade nacional (Africanos, Europeus, indígenas), o ciclo da economia açucareira do século XVI até o século XVIII (início do ciclo da mineração). Isso trouxe uma base cronológica e factual sobre a

construção da nossa identidade cultural como povo e sociedade brasileira. E ainda permitiu que se pudesse fazer conexões com as outras disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas por meio de uma abordagem integrativas entre metodologias, conteúdos e matérias.

A Geografia, se integrou a história mostrando como a ocupação territorial histórica afetou e ainda afeta grupos marginalizados e os excluindo do direito à terra gerando violência. Ela também conseguiu fazer uma conexão com a disciplina de História por meio da Geografia Humana, mostrando as dificuldades que tanto os negros quanto os decentes dos povos originários sofrem com a pobreza e a violência nas favelas e nos campos ainda hoje. Também forneceu dados oficiais à Sociologia para a compreensão das desigualdades sociais.

A Sociologia se integrou a História e a Geografia recebendo narrativas históricas e dados oficiais para compreender como os processos históricos levaram às desigualdades sociais atuais mostrando que muitas das desigualdades do passado ainda persistem no presente. A sua contribuição foi mostrar como isso fica evidente por meio da teoria sociológica presente no pensamento de Sérgio Buarque de Holanda no conceito de “homem cordial” trazendo uma análise crítica, detalhada e integrada com a História e a Geografia para essa explicação e como “o caso da babá” mostra como as relações de poder continuam coexistindo no espaço público e privado por meio de hierarquias de poder.

A Filosofia se integrou com todas as demais disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas por meio do texto de Chauí (apêndice – C), a imagem de Debret (apêndice – D), a imagem do apêndice – G (o caso da babá). Por meio do texto de Chauí pode se debater as normas sociais que são culturais e históricas e que podemos, sim, fazer nelas algum juízo de valor ou relativizá-las. O texto permitiu uma reflexão crítica e ética sobre o que foi estudado nas outras disciplinas fazendo conexões com a História, com a Sociologia e a Geografia. A tabela a seguir mostra porque essas conexões foram possíveis mostrando como foi viável desenvolver uma aula que pudesse ser interdisciplinar entre as disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Síntese da Interdisciplinaridade

Disciplina	Fornece...	Conecta-se com...	Para...
História	Contexto histórico e cronologia	Sociologia, Geografia, Filosofia	Entender origens das desigualdades
Sociologia	Leitura crítica da sociedade	História, Geografia, Filosofia	Analisar as desigualdades sociais
Geografia	Espaço, território e população	História, Sociologia, Filosofia	Mostrar desigualdade no território
Filosofia	Reflexão crítica e ética	Todas	Questionar e aprofundar os temas

Referência

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Base nacional comum curricular - Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes. Currículo de Pernambuco: ensino médio. Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação. Recife: Secretaria, 2021.

Apêndices

Apêndice A - Trecho do capítulo 5 do livro Raízes do Brasil de Sérgio Buarque de Holanda

Nenhum povo está mais distante dessa noção ritualista da vida do que o brasileiro. Nossa forma ordinária de convívio social é, no fundo, justamente o contrário da polidez. Ela pode iludir na aparência — e isso se explica pelo fato de a atitude polida consistir precisamente em uma espécie de mímica deliberada de manifestações que são espontâneas no “homem cordial”: é a forma natural e viva que se converteu em fórmula. Além disso a polidez é, de algum modo, organização de defesa ante a sociedade. Detém-se na parte exterior, epidérmica do indivíduo, podendo mesmo servir, quando necessário, de peça de resistência. Equivale a um disfarce que permitirá a cada qual preservar intatas sua sensibilidade e suas emoções.

Por meio de semelhante padronização das formas exteriores da cordialidade, que não precisam ser legítimas para se manifestarem, revela-se um decisivo triunfo do espírito sobre a vida. Armado dessa máscara, o indivíduo consegue manter sua supremacia ante o social. E, efetivamente, a polidez implica uma presença contínua e soberana do indivíduo.

No “homem cordial”, a vida em sociedade é, de certo modo, uma verdadeira libertação do pavor que ele sente em viver consigo mesmo, em apoiar-se sobre si próprio em todas as circunstâncias da existência. Sua maneira de expansão para com os outros reduz o indivíduo, cada vez mais, à parcela social, periférica, que no brasileiro — como bom americano — tende a ser a que mais importa. Ela é antes um viver nos outros. Foi a esse tipo humano que se dirigiu Nietzsche, quando disse: “Vosso mau amor de vós mesmos vos faz do isolamento um cativoiro”.⁷



Fonte: HOLANDA, Sérgio Buarque de. O homem cordial. In: Raízes do Brasil. 26a edição. São Paulo: Companhia das Letras. 1998. p.147.

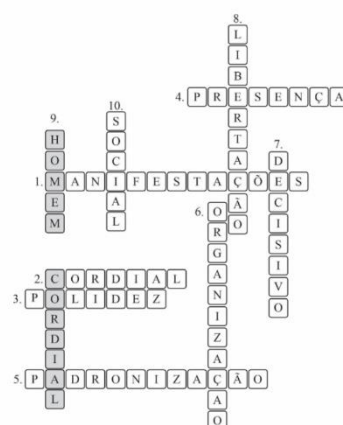
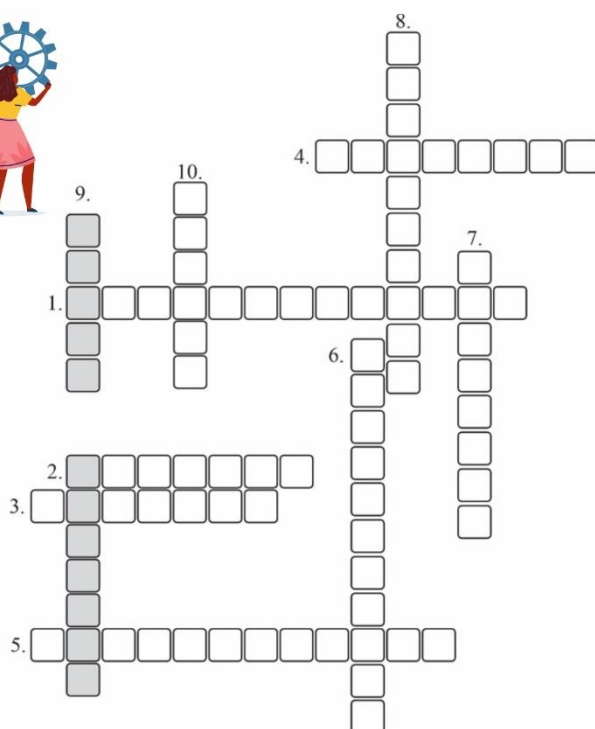
Apêndice B – Palavras cruzadas

Horizontal:

1. Espontâneas e naturais no “homem cordial”. (12 letras)
2. Forma ordinária de convívio social do brasileiro, oposta à polidez. (7 letras)
3. Espécie de mímica deliberada de manifestações espontâneas. (7 letras)
4. Presença contínua e soberana do indivíduo, segundo Buarque de Holanda. (7 letras)
5. Decisivo triunfo do espírito sobre a vida, armado com essa máscara. (11 letras)

Vertical:

6. Organização de defesa ante a sociedade, detendo-se na parte exterior. (8 letras)
7. Padronização das formas exteriores da cordialidade. (13 letras)
8. Uma verdadeira libertação do pavor de viver consigo mesmo. (8 letras)
9. Tipo humano que Nietzsche se dirigiu, relacionado ao “homem cordial”. (12 letras)
10. Parcela social, periférica, que tende a ser a que mais importa no brasileiro. (6 letras)



1. manifestações 2. Cordial 3. Polidez 4. Presença 5. Padronização
6. Organização 7. decisivo 8. Libertação 9. homem cordial 10. social

Soluções:



CAPÍTULO 4 - A EXISTÊNCIA ÉTICA

beneficiem seu patrão. Sabe que o trabalho lhe permitirá sustentar os filhos e pagar o tratamento da esposa. Pode aceitar o emprego, mesmo sabendo o que será exigido dele? Ou deve recusá-lo e ver os filhos com fome e a mulher morrendo?

Um rapaz namora, há tempos, uma moça de quem gosta muito e é por ela correspondido. Conhece uma outra. Apaixona-se perdidamente e é correspondido. Ama duas mulheres e ambas o amam. Pode ter dois amores simultâneos, ou estará traindo a ambos e a si mesmo? Deve magoar uma delas e a si mesmo, rompendo com uma para ficar com a outra? O amor exige uma única pessoa amada ou pode ser múltiplo? Que sentirão as duas mulheres, se ele lhes contar o que se passa? Ou deverá mentir para ambas? Que fazer? Se, enquanto está atormentado pela indecisão, um conhecido o vê ora com uma das mulheres, ora com a outra e, conhecendo uma delas, deverá contar a ela o que viu? Em nome da amizade, deve falar ou calar?

Uma mulher vê um roubo. Vê uma criança maltrapilha e esfomeada roubar frutas e pães numa mercearia. Sabe que o dono da mercearia está passando por muitas dificuldades e que o roubo fará diferença para ele. Mas também vê a miséria e a fome da criança. Deve denunciá-la, julgando que com isso a criança não se tornará um adulto ladrão e o proprietário da mercearia não terá prejuízo? Ou deverá silenciar, pois a criança corre o risco de receber punição excessiva, ser levada para a polícia, ser jogada novamente às ruas e, agora, revoltada, passar do furto ao homicídio? Que fazer?

Situações como essas — mais dramáticas ou menos dramáticas — surgem sempre em nossas vidas. Nossas dúvidas quanto à decisão a tomar não manifestam nosso senso moral, mas também põem à prova nossa **consciência moral**, pois exigem que decidamos o que fazer, que justifiquemos para nós mesmos e para os outros as razões de nossas decisões e que assumamos todas as consequên-

cias delas, porque somos responsáveis por nossas opções.

Todos os exemplos mencionados indicam que o senso moral e a consciência moral referem-se a valores (justiça, honradez, espírito de sacrifício, integridade, generosidade), a sentimentos provocados pelos valores (admiração, vergonha, culpa, remorso, contentamento, cólera, amor, dúvida, medo) e a decisões que conduzem a ações com consequências para nós e para os outros. Embora os conteúdos dos valores variem, podemos notar que estão referidos a um valor mais profundo, mesmo que apenas subentendido: o bom ou o bem. Os sentimentos e as ações, nascidos de uma opção entre o bom e o mau ou entre o bem e o mal, também estão referidos a algo mais profundo e subentendido: nosso desejo de afastar a dor e o sofrimento e de alcançar a felicidade, seja por ficarmos contentes conosco mesmos, seja por recebermos a aprovação dos outros.

O senso e a consciência moral dizem respeito a valores, sentimentos, intenções, decisões e ações referidos ao bem e ao mal e ao desejo de felicidade. Dizem respeito às relações que mantemos com os outros e, portanto, nascem e existem como parte de nossa vida intersubjetiva.

Juízo de fato e de valor

Se dissermos: “Está chovendo”, estaremos enunciando um acontecimento constatado por nós e o juízo proferido é um **juízo de fato**. Se, porém, falarmos: “A chuva é boa para as plantas” ou “A chuva é bela”, estaremos interpretando e avaliando o acontecimento. Nesse caso, proferimos um **juízo de valor**.

Juízos de fato são aqueles que dizem o que as coisas são, como são e por que são. Em nossa vida cotidiana, mas também na metafísica e nas ciências, os juízos de fato estão presentes. Diferentemente deles, os juízos de valor, avaliações sobre coisas, pessoas, situações e



como a morte, a loucura, a auto-agressão ou a agressão aos outros.

Quando uma cultura e uma sociedade definem o que entendem por mal, crime e vício, circunscrevem aquilo que julgam violência contra um indivíduo ou contra o grupo. Simultaneamente, erguem os valores positivos — o bem e a virtude — como barreiras éticas contra a violência.

Em nossa cultura, a violência é entendida como o uso da força física e do constrangimento psíquico para obrigar alguém a agir de modo contrário à sua natureza e ao seu ser. A violência é violação da integridade física e psíquica, da dignidade humana de alguém. Eis por que o assassinato, a tortura, a injustiça, a mentira, o estupro, a calúnia, a má-fé, o roubo são considerados violência, imoralidade e crime.

Considerando que a humanidade dos humanos reside no fato de serem racionais, dotados de vontade livre, de capacidade para a comunicação e para a vida em sociedade, de capacidade para interagir com a Natureza e com o tempo, nossa cultura e sociedade nos definem como **sujeitos** do conhecimento e da ação, localizando a violência em tudo aquilo que reduz um sujeito à condição de objeto. Do ponto de vista ético, somos **pessoas** e não podemos ser tratados como coisas. Os valores éticos se oferecem, portanto, como expressão e garantia de nossa condição de sujeitos, proibindo moralmente o que nos transformem em coisa usada e manipulada por outros.

A ética é normativa exatamente por isso, suas normas visando impor limites e controles ao risco permanente da violência.

Os constituintes do campo ético

Para que haja conduta ética é preciso que exista o agente consciente, isto é, aquele que conhece a diferença entre bem e mal, certo e

errado, permitido e proibido, virtude e vício. A consciência moral não só conhece tais diferenças, mas também reconhece-se como capaz de julgar o valor dos atos e das condutas e de agir em conformidade com os valores morais, sendo por isso responsável por suas ações e seus sentimentos e pelas consequências do que faz e sente. Consciência e responsabilidade são condições indispensáveis da vida ética.

A consciência moral manifesta-se, antes de tudo, na capacidade para deliberar diante de alternativas possíveis, decidindo e escolhendo uma delas antes de lançar-se na ação. Tem a capacidade para avaliar e pesar as motivações pessoais, as exigências feitas pela situação, as consequências para si e para os outros, a conformidade entre meios e fins (empregar meios imorais para alcançar fins morais é impossível), a obrigação de respeitar o estabelecido ou de transgredi-lo (se o estabelecido for imoral ou injusto).

A vontade é esse poder deliberativo e decisório do agente moral. Para que exerça tal poder sobre o sujeito moral, a vontade deve ser *livre*, isto é, não pode estar submetida à vontade de um outro nem pode estar submetida aos instintos e às paixões, mas, ao contrário, deve ter poder sobre eles e elas.

O campo ético é, assim, constituído pelos valores e pelas obrigações que formam o conteúdo das condutas morais, isto é, as virtudes. Estas são realizadas pelo **sujeito moral**, principal constituinte da existência ética.

O sujeito ético ou moral, isto é, a **pessoa**, só pode existir se preencher as seguintes condições:

- ser consciente de si e dos outros, isto é, ser capaz de reflexão e de reconhecer a existência dos outros como sujeitos éticos iguais a ele;
- ser dotado de vontade, isto é, de capacidade para controlar e orientar desejos, impulsos, tendências, sentimentos (para que estejam em



UNIDADE 8 - O MUNDO DA PRÁTICA

conformidade com a consciência) e de capacidade para deliberar e decidir entre várias alternativas possíveis;

- ser responsável, isto é, reconhecer-se como autor da ação, avaliar os efeitos e consequências dela sobre si e sobre os outros, assumi-la bem como às suas consequências, respondendo por elas;
- ser livre, isto é, ser capaz de oferecer-se como causa interna de seus sentimentos atitudes e ações, por não estar submetido a poderes externos que o forcem e o constriam a sentir, a querer e a fazer alguma coisa. A liberdade não é tanto o poder para escolher entre vários possíveis, mas o poder para autodeterminar-se, dando a si mesmo as regras de conduta.

O campo ético é, portanto, constituído por dois pólos internamente relacionados: o agente ou sujeito moral e os valores morais ou virtudes éticas.

Do ponto de vista do agente ou sujeito moral, a ética faz uma exigência essencial, qual seja, a diferença entre passividade e atividade. Passivo é aquele que se deixa governar e arrastar por seus impulsos, inclinações e paixões, pelas circunstâncias, pela boa ou má sorte, pela opinião alheia, pelo medo dos outros, pela vontade de um outro, não exercendo sua própria consciência, vontade, liberdade e responsabilidade.

Ao contrário, é ativo ou virtuoso aquele que controla interiormente seus impulsos, suas inclinações e suas paixões, discute consigo mesmo e com os outros o sentido dos valores e dos fins estabelecidos, indaga se devem e como devem ser respeitados ou transgredidos por outros valores e fins superiores aos existentes, avalia sua capacidade para dar a si mesmo as regras de conduta, consulta sua razão e sua vontade antes de agir, tem consideração pelos outros sem subordinar-se nem sub-

meter-se cegamente a eles, responde pelo que faz, julga suas próprias intenções e recusa a violência contra si e contra os outros. Numa palavra, é **autônomo***.

Do ponto de vista dos valores, a ética exprime a maneira como a cultura e a sociedade definem para si mesmas o que julgam ser a violência e o crime, o mal e o vício e, como contrapartida, o que consideram ser o bem e a virtude. Por realizar-se como relação intersubjetiva e social, a ética não é alheia ou indiferente às condições históricas e políticas, econômicas e culturais da ação moral.

Conseqüentemente, embora toda ética seja universal do ponto de vista da sociedade que a institui (universal porque seus valores são obrigatórios para todos os seus membros), está em relação com o tempo e a História, transformando-se para responder a exigências novas da sociedade e da Cultura, pois somos seres históricos e culturais e nossa ação se desenrola no tempo.

Além do sujeito ou pessoa moral e dos valores ou fins morais, o campo ético é ainda constituído por um outro elemento: os **meios** para que o sujeito realize os fins.

Costuma-se dizer que os fins justificam os meios, de modo que, para alcançar um fim legítimo, todos os meios disponíveis são válidos. No caso da ética, porém, essa afirmação deixa de ser óbvia.

Suponhamos uma sociedade que considere um valor e um fim moral a lealdade entre seus membros, baseada na confiança recíproca. Isso significa que a mentira, a inveja, a

*A palavra **autônomo** vem do grego: *autos* (eu mesmo, si mesmo) e *nomos* (lei, norma, regra). Aquele que tem o poder para dar a si mesmo a regra, a norma, a lei é autônomo e goza de autonomia ou liberdade. Autonomia significa autodeterminação. Quem não tem a capacidade racional para a autonomia é **heterônomo**. Heterônomo vem do grego: *hetero* (outro) e *nomos*; receber de um outro a norma, a regra ou a lei.

adulação, a má-fé, a crueldade e o medo de-
verão estar excluídos da vida moral e ações
que os empreguem como meios para alcan-
çar o fim serão imorais.

No entanto, poderia acontecer que para for-
çar alguém à lealdade seria preciso fazê-lo sen-
tir medo da punição pela deslealdade, ou se-
ria preciso mentir-lhe para que não perdesse a
confiança em certas pessoas e continuasse leal
a elas. Nesses casos, o fim — a lealdade —
não justificaria os meios — medo e mentira?
A resposta ética é: **não**. Por quê? Porque es-
ses meios desrespeitam a consciência e a li-
berdade da pessoa moral, que agiria por coa-
ção externa e não por reconhecimento inter-
ior e verdadeiro do fim ético.

No caso da ética, portanto, nem todos os
meios são justificáveis, mas apenas aqueles
que estão de acordo com os fins da própria
ação. Em outras palavras, fins éticos exigem
meios éticos.

A relação entre meios e fins pressupõe que
a pessoa moral não existe como um fato dado,
mas é instaurada pela vida intersubjetiva e so-
cial, precisando ser educada para os valores
morais e para as virtudes.

Poderíamos indagar se a educação ética não
seria uma violência. Em primeiro lugar, por-
que se tal educação visa a transformar-nos de
passivos em ativos, poderíamos perguntar se
nossa natureza não seria essencialmente pas-
sional e, portanto, forçar-nos à racionalidade
ativa não seria um ato de violência contra a
nossa natureza espontânea? Em segundo lu-
gar, porque se a tal educação visa a colocar-
nos em harmonia e em acordo com os valores
de nossa sociedade, poderíamos indagar se
isso não nos faria submetidos a um poder ex-
terno à nossa consciência, o poder da moral
social. Para responder a essas questões preci-
samos examinar o desenvolvimento das idéias
éticas na Filosofia.



Fonte: CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 2000. Unidade 8 – O mundo da prática. Cap. 4: A existência ética – Senso moral e consciência moral.

Apêndice D – A Vida social do Brasil do século XIX de Debret (1768-1848)



Um jantar brasileiro, de Debret - 1827. Disponível em:

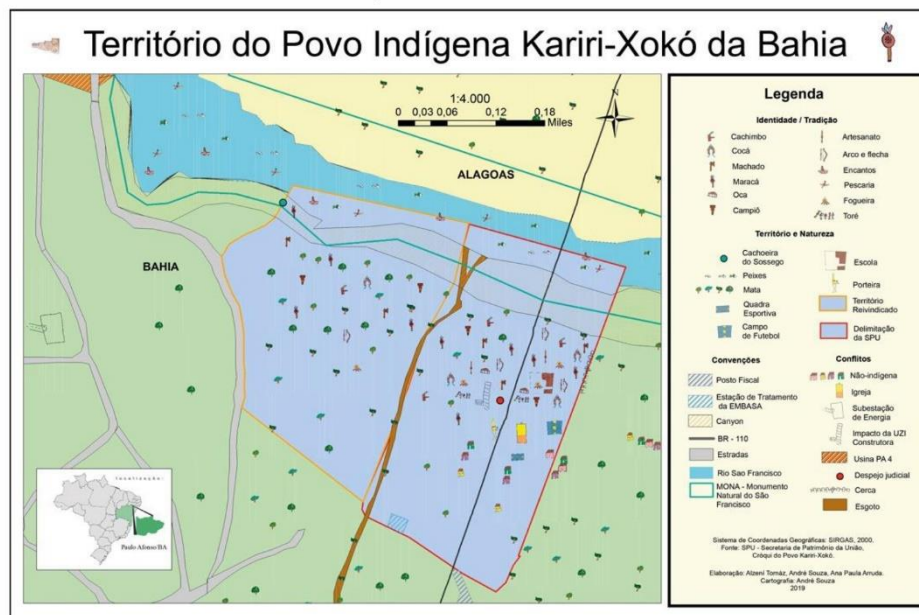
<http://historiaporimagem.blogspot.com/2011/10/jean-baptiste-debret-um-jantar.html>

Apêndice E – Tropas de indígenas comandada por um militar holandês, em 1647, de Georg Marc Graf (1610 – 1644) e Joan Blaeu (1596-1673)



Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/mapas-ajudam-a-reconhecer-terras-indigenas-e-quilombolas/>

Apêndice F- Mapa elaborado a partir de croqui do povo Kariri-Xokó: Cultivo, moradia, conflitos com não indígenas



Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/mapas-ajudam-a-reconhecer-terras-indigenas-e-quilombolas/>

Apêndice G – “O caso da babá” (13 de março de 2016): protesto pelo impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff



Disponível em: <https://www.uol.com.br/esporte/futebol/ultimas-noticias/2016/03/13/homem-que-levou-baba-a-protestos-e-vice-do-flamengo-e-rebate-criticas.htm>

Apêndice K – Carta Coletiva



Fundação
Joaquim Nabuco

“A Interdisciplinaridade que Aprendemos e Queremos”

Nas últimas décadas, a interdisciplinaridade tem emergido como um conceito central nos debates educacionais, especialmente no contexto da reforma do Ensino Médio e das propostas curriculares orientadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, embora frequentemente mencionada como um ideal pedagógico e político, sua aplicação concreta ainda encontra resistências, incompreensões e desafios significativos. Como nos alertam os estudos acadêmicos, a interdisciplinaridade, longe de ser um simples entrelaçamento de conteúdos, demanda transformações profundas nas práticas docentes, nas estruturas curriculares e na própria concepção de conhecimento escolar.

A presente carta coletiva, intitulada *“A Interdisciplinaridade que Aprendemos e Queremos”*, surge do desejo coletivo de professores e professoras comprometidos com a construção de uma educação significativa, plural e conectada com as realidades dos(as) estudantes. Inspirados por experiências concretas vivenciadas em sala de aula e fundamentados em referências teóricas e políticas, buscamos aqui expressar não apenas os desafios enfrentados, mas também os sentidos, as potencialidades e os caminhos possíveis para uma prática verdadeiramente interdisciplinar aquela que ultrapassa a justaposição de disciplinas e promove um diálogo epistemológico, ético e transformador.

Reconhecemos que a interdisciplinaridade não é uma técnica pronta, tampouco um modismo pedagógico, mas sim um compromisso com a formação integral dos sujeitos, com a valorização das múltiplas culturas, saberes e identidades, e com o enfrentamento das desigualdades históricas que marcam o tecido social brasileiro. É nesse espírito que escrevemos esta carta, na esperança de contribuir para o fortalecimento de uma escola mais democrática, crítica e integrada com o mundo da vida. Logo, assumimos coletivamente, a tarefa de pensar e construir uma prática interdisciplinar que vá além da retórica. Uma prática que, de fato, promova o diálogo entre os campos do conhecimento, valorize as experiências culturais e



**Fundação
Joaquim Nabuco**

territoriais dos(as) estudantes e enfrente as desigualdades historicamente naturalizadas na escola e na sociedade. Nossa carta nasce, assim, do desejo de afirmar uma interdisciplinaridade crítica, situada e transformadora aquela que temos aprendido na luta cotidiana por uma educação emancipadora, e que também expressa o horizonte de escola que queremos.

Como todo processo de ensino/aprendizagem sério, ao optar pelo trabalho com a interdisciplinaridade, o professor deve assumir duas posturas essenciais. A primeira é epistemológica, pois é fundamental dominar os conceitos e compreender as etapas do processo de ensino interdisciplinar. Conhecer o que está fazendo dará ao professor maior convicção diante das tomadas de decisão e escolhas que precisará fazer: seja dos materiais didáticos, textos, teóricos com que vai trabalhar, seja dos processos avaliativos que contemplará em seu planejamento. A segunda diz respeito à capacidade de dialogar com outras disciplinas, inclusive com outras áreas do conhecimento além das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Nesse contexto, o foco na aprendizagem dos estudantes assume um viés mais amplo, mais holístico, em que o professor de Sociologia que conduzirá a aula a partir da interdisciplinaridade provocará o estudante para que ele consiga construir raciocínios mais complexos e mais sofisticados, capazes de reconhecer e produzir conexões entre as diversas ciências que estão alinhadas na aula entorno da Sociologia. Em outras palavras, o professor não entregará as conexões feitas aos estudantes, mas sim os incentivará a construí-las entre a Sociologia e a História, entre a Sociologia e a Literatura, entre a Sociologia e a Arte etc. Porém, em meio a tudo isso, vale lembrar que, caso não haja por parte do professor de Sociologia aquele domínio epistemológico sobre o que é, de fato, a interdisciplinaridade, corre-se o risco da construção de uma aula transdisciplinar, ou ainda, corre-se o risco do esvaziamento da própria disciplinaridade. Um plano de aula malfeito, isto é, sem a devida fundamentação teórica, sem o cuidado didático adequado, sem objetivos e estratégias claras, em vez de uma aula interdisciplinar, teríamos uma aulas com duas (ou mais) disciplinas que não dialogam, que não se completam. Por isso, a leitura, a pesquisa, a formação continuada bem conduzida, o aperfeiçoamento são estratégias que o professor deve abraçar na construção de sua prática pedagógica. No entanto, essa demanda não pode ficar ao encargo apenas do professor.



**Fundação
Joaquim Nabuco**

Ela deve antes de tudo ser uma estratégia de formação do professor ainda na universidade, nos cursos de licenciatura. Hoje, a interdisciplinaridade aparece nas formações acadêmicas do professor, nas licenciaturas, como um tema dentro de aulas de Práticas de Ensino, de Didática, quando - na verdade - deveria constar nas grades como uma disciplina específica.

Apêndice L – Vídeo sobre interdisciplinaridade

Para acessar clique na imagem, no link ou leia o QR code.



Formação continuada: Interdisciplinaridades



EducAção Continuada
2 inscritos

Inscriver-se



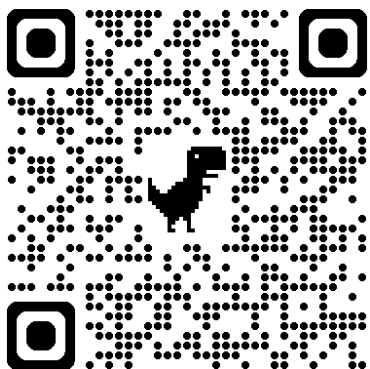
4



Compartilhar

Download

Clípe



<https://www.youtube.com/watch?v=5bKPFdHU36s>