

# **O ensino de sociologia e a interdisciplinaridade:** estudo de caso de uma instituição da rede estadual de ensino em Minas Gerais

Antônio Augusto Oliveira Gonçalves<sup>1</sup>, Daniella Santos Alves<sup>2</sup>, Amanda de Souza Alves<sup>3</sup>, Mara Laudelina Pereira dos Santos Pinto<sup>4</sup>

## **Resumo**

Este texto propõe uma reflexão crítica sobre as possíveis interfaces entre o ensino de sociologia e as demais disciplinas do ensino médio, a partir de uma pesquisa exploratória em uma instituição da rede estadual de ensino, em Minas Gerais. A prática tradicional, a das disciplinas isoladas, limita o conhecimento do aluno e torna a aprendizagem desmotivadora e fragmentada. Já na prática interdisciplinar, as disciplinas se complementam, cooperam entre si, sendo possível relacionar os temas escolares com o cotidiano dos discentes. A partir desta investigação, outros profissionais poderão perceber dificuldades e acertos no trabalho com a interdisciplinaridade, o que contribuirá para a efetivação de soluções viáveis na prática docente e na elaboração dos projetos pedagógicos, no que concerne à Sociologia e suas pontes interdisciplinares com os demais componentes curriculares. Esse estudo ateve-se à análise do projeto político-pedagógico de uma instituição escolar, com intuito de observar se o mesmo contempla a interdisciplinaridade.

## **Palavras-chave**

Ensino de Sociologia. Interdisciplinaridade. Conhecimento Holístico.

**1.** Acadêmico dos cursos de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia e de Psicologia da Faculdade Pitágoras de Uberlândia. E-mail: antonio@soc.ufu.br.

**2.** Acadêmica do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia e bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) Institucional Ciências Sociais. E-mail: danis\_alves@hotmail.com.

**3.** Acadêmica do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de Sociologia (PIBID/UFU). E-mail: amanda\_alves92@hotmail.com.

**4.** Acadêmica do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia e bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) Institucional Ciências Sociais. E-mail: jazz.mara@gmail.com.

## **The teaching of sociology and interdisciplinary: a case study of an institution of state schools in Minas Gerais**

Antônio Augusto Oliveira Gonçalves\*, Daniella Santos Alves\*\*, Amanda de Souza Alves\*\*\*, Mara Laudelina Pereira dos Santos Pinto\*\*\*\*

### **Abstract**

This text presents a critical reflection about the possible interfaces between the sociology teaching and the other high school disciplines whereof exploring research in State Educational Institution, in Minas Gerais. The traditional practice, and isolated disciplines, limits the student's knowledge and makes the learning skills becomes demotivating and fragmented. In the interdisciplinary practice, the disciplines complement themselves, cooperate to each other and it becomes possible to relate school subjects to the daily realities of students. From this research, other professionals may realize difficulties and accomplishments when working with interdisciplinary studies that will contributes to the implementation of viable solutions in teaching practice and the preparation of educational projects, with regard to Sociology and its interdisciplinary links with other curriculum components. This study is restrictive to the institution political-pedagogical project analysis, regarding to check if it contemplates interdisciplinary skills.

### **Keywords**

Teaching of Sociology. Interdisciplinary. Holistic Knowlegde.

\* Social Sciences course student at the Federal University of Uberlândia and Psychology course student at the Faculdade Pitágoras de Uberlândia. E-mail: antonio@soc.ufu.br.

\*\* Social Sciences course student at the Federal University of Uberlândia, trainee of Tutorial Education Program (PET). E-mail: danis\_alves@hotmail.com.

\*\*\* Social Sciences course student at the Federal University of Uberlândia, trainee of Institutional Program for Scholarships for Beginner Teachers (PIBID). E-mail: amanda\_alves92@hotmail.com.

\*\*\*\* Social Sciences course student at the Federal University of Uberlândia, trainee of Tutorial Education Program (PET). E-mail: jazz.mara@gmail.com.

## Introdução

O presente trabalho busca averiguar se a disciplina Sociologia é trabalhada no Ensino Médio de forma interdisciplinar, de modo a contribuir com o aprendizado de outras disciplinas. A prática da interdisciplinaridade é de extrema importância, sendo fundamental a contribuição dos professores, que devem ter conhecimentos amplos para que haja uma interação com os alunos. Além disso, toda a equipe pedagógica deve estar motivada e envolvida. A interdisciplinaridade é a dialogicidade<sup>5</sup> com outras matérias, buscando uma ampliação da prática educativa.

A educação, atualmente, tem buscado romper com os modelos tradicionais de ensino, caracterizados pela transferência do saber, uma “educação bancária”, na acepção de Paulo Freire (2010), incoerente com valores e voltada para o trabalho e para conhecimentos técnicos. Como proposto pelo educador, os educadores contemporâneos propõem uma reflexão sobre a prática educativa. Em “Pedagogia da Autonomia”, o educador mostra sua insatisfação em relação à educação tradicional e propõe a luta por um ensino que nos torne sujeitos sociais, éticos, políticos, e que nos desperte para a crítica, a liberdade e a autonomia. Daí advém a grande relevância do processo educacional interdisciplinar.

O estudo tradicional, o das disciplinas isoladas, limita o conhecimento do aluno e torna a aprendizagem desmotivadora e fragmentada. Já na prática interdisciplinar, as disciplinas se complementam, cooperam entre si, sendo possível relacionar os temas trabalhados em sala de aula com a realidade; os alunos, ao se depararem com uma mesma realidade, têm a possibilidade de analisá-la em diferentes perspectivas, de forma crítica.

**5.** Este é um dos principais conceitos de Paulo Freire, baseado na troca de informações, no conhecimento dialógico, na mobilização entre os indivíduos. A prática educativa alicerçada na libertação tem a dialogicidade como elemento chave.

Segundo Fortes (2009, p. 8):

a importância da interdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social. O seu objetivo tornou-se a experimentação de vivência de uma realidade global, que se insere nas experiências cotidianas do aluno e do professor.

A autora sublinha que a interdisciplinaridade só pode ser construída mediante um projeto interdisciplinar, detalhado, coerente e esclarecedor, para que as pessoas, nele envolvidas, sintam-se parte dele. Dessa forma, a interdisciplinaridade transcende o espaço escolar e se torna um elemento no cotidiano dos educadores e educandos. Fortes enfatiza, ainda, a interdisciplinaridade como um novo modo de encarar o mundo, de encarar a si mesmo, de notar as coisas por meio de sua rede de relações complexas e de sua dimensão antropológica:

Tendo em vista essas reflexões, a interdisciplinaridade se realiza como uma forma de ver e sentir o mundo, se estar no mundo, de perceber, de entender as múltiplas implicações que se realizam, ao analisar um acontecimento, um aspecto da natureza, isto é, os fenômenos na dimensão social, natural ou cultural. É ser capaz de ver e entender o mundo de forma holística, em sua rede infinita de relações, em sua complexidade (FORTES, 2009, p. 9).

A proposta da interdisciplinaridade surgiu na França e na Itália na década de 1960. O conceito chegou ao Brasil por intermédio de Georfes Gusdorfe, no final dos anos 1960 e início da década de 1970. Hilton Ferreira Japiassu foi pioneiro, no Brasil, na produção

científica sobre a temática a partir do livro “Interdisciplinaridade e patologia do saber”, lançado em 1976. Ivani Fazenda, em sua dissertação de mestrado, pesquisou sobre interdisciplinaridade e reuniu os enfoques de Japiassu com conhecimentos trazidos da Europa. Ela se absteve da metodologia sobre interdisciplinaridade e concentrou seus estudos na proposição de conceitos e significados.

O termo interdisciplinaridade encontra-se mergulhado numa miscelânea de conceitos. Jairo Carlos (2007) diferencia as concepções de multi, pluri, inter e transdisciplinaridade. Embasado também nos estudos de Japiassu (1976), sistematiza os conceitos de acordo com o nível de interação entre as disciplinas. O autor classifica a multidisciplinaridade como uma ação pedagógica concomitante a uma gama de componentes curriculares em torno de uma temática comum. Esse estágio, porém, ainda é muito fragmentário e esporádico, na medida em que não se destrincha a inter-relação entre os conhecimentos disciplinares e não há nenhum tipo de cooperação ou associação entre as disciplinas. A partir do momento em que é estabelecida uma relação entre elas, sem uma disciplina em nível acima das demais, isto é denominado pluridisciplinaridade.

Já a interdisciplinaridade é caracterizada pela existência de um eixo orientador de conteúdos comuns a um determinado grupo de disciplinas, por exemplo: História, Geografia, Sociologia e Filosofia integram as Ciências Humanas. Por sua vez, a transdisciplinaridade é uma ligação de diversos sistemas interdisciplinares.

Carlos (2007), em dissertação de mestrado, discute teoricamente sobre as diferentes espécies de interdisciplinaridade. Elas são organizadas conforme seu grau de desenvolvimento e evolução no ensino escolar. O autor analisa a interdisciplinaridade “heterogênea” e a descreve por uma formação geral e amplificada, como uma enciclopédia em que o que vale é a “soma” de conteúdos das mais diversas áreas do conhecimento.

Na “pseudo-interdisciplinaridade”, a inter-relação de união é estabelecida em torno de um tipo de “metadisciplina”. Neste caso, existe uma estrutura de união, geralmente um modelo teórico ou epistemológico aplicado para trabalhar em disciplinas muito diferentes entre si. A “pseudo-interdisciplinaridade” é caracterizada, portanto, pelo uso de certos instrumentos de análise e conceituais epistemologicamente “neutros”, possibilitando a associação entre as disciplinas. Dessa forma, as disciplinas recorrem às mesmas ferramentas conceituais, denotando um núcleo ou denominador comum das pesquisas e estudos.

A interdisciplinaridade “auxiliar”, por sua vez, é uma espécie de associação que consiste, fundamentalmente, no fato de uma disciplina tomar de empréstimo a outro campo do conhecimento seus procedimentos metodológicos ou seu método. Por exemplo, os primeiros teóricos da Sociologia, como Comte e Spencer, utilizaram o organicismo e a formulação de leis gerais e universais advindas das Ciências Naturais para a construção de pressupostos, preceitos e premissas epistemológicas, metodológicas e teóricas das Ciências Sociais.

Segundo Carlos (2007), o conceito de interdisciplinaridade “compósita” implica que cada disciplina possui sua autonomia, seus principais conceitos, métodos e procedimentos científicos. Deste modo, um tema extenso e complexo pode ser abordado por várias disciplinas, cada uma com sua especificidade, singularidade e caráter ímpar.

A interdisciplinaridade “unificadora” ocorre na medida em que há uma interação nas disciplinas, na correspondência de métodos e na similaridade teórica entre elas, formando um novo campo científico. Por exemplo: Geopolítica, Bioquímica e História Natural.

Silva (2007), ao contrário dos autores supracitados, efetua uma análise crítica da interdisciplinaridade relacionada ao ensino de Sociologia no Brasil. As Universidades representam, para o autor, os locais de

produção teórica da Sociologia, ou seja, lugar do conhecimento “puro”, cientificamente produzido. A Sociologia, quando incluída no rol de disciplinas do Ensino Médio, passa por uma “recontextualização”, uma reelaboração de seus conteúdos, de forma simplista.

Alguns conteúdos são selecionados em detrimento de outros, trata-se de uma reformulação dos conhecimentos sociológicos, vindos da academia. Este processo é acompanhado pelo enquadramento da Sociologia no discurso pedagógico predominante nos órgãos oficiais, como MEC (Ministério da Educação) e SEED (Secretaria de Estado da Educação).

Ainda segundo Silva (2007), o fim do regime militar no Brasil trouxe, conseqüentemente, o desmantelamento de sua proposta educativa tecnicista. Posteriormente, houve a discussão de duas categorias de currículos, o Currículo de Competências e o Currículo Científico. O primeiro, proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>6</sup> (LDB) de 1996, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), de 1998, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), de 1999, discorre sobre currículos regionalizados, ou seja, aplicados à realidade imediata dos educandos, com temas transversais, sem dar tamanha importância para as disciplinas tradicionais.

Deste modo, o ensino de Sociologia é abordado em outras disciplinas, com conteúdos variados, sem autonomia disciplinar. Em

suma, a autora sublinha que em um projeto interdisciplinar as disciplinas devem possuir certa autonomia e, ao mesmo tempo, estar inseridas neste projeto. Para ela, existe um ponto mediano na interdisciplinaridade.

Silva (2007) nota que a Sociologia não tem estabilidade frente às propostas curriculares implantadas no Brasil. No Currículo Clássico-Científico, a disciplina esteve presente na grade curricular do curso de formação de professores para atuar no ensino primário, denominado Curso Normal, por meio da disciplina Sociologia da Educação e também em alguns cursos pré-vestibulares. Após 1964, com o Currículo Tecnista, a disciplina desaparece da grade curricular, cedendo lugar à disciplina OSPB (Organização Social e Política Brasileira), Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica.

Silva (2007) retrata o Currículo Científico como sendo o ideal para consolidação da Sociologia como disciplina tradicional e independente das demais, já que propõe, na sua concepção, uma formação integrada do sujeito social, baseada na ciência, no desenvolvimento social dos indivíduos.

Este currículo tem o intuito de exceder a realidade imediata, ao contrário dos currículos regionalizados. A educação respaldada no Currículo Científico possibilita aos alunos transcenderem o senso comum, as caracterizações enviesadas e aparentes de construtos e categorias da vida cotidiana, e alcançarem conhecimentos plurais, contextualizados social e culturalmente.

**6.** Documento promulgado em 1996, tendo como relator o antropólogo Darcy Ribeiro. A LDB foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934, instituída em 1961, reformulada em 1971. Com a redemocratização do Brasil, na década de 1980, cria-se uma nova LDB, em 1996, construída a partir de princípios democráticos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, tem por base os direitos e deveres previstos na Constituição de 1988, foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso no dia 20 de dezembro de 1996. Os artigos principais da LDB de 1996 garantem uma relativa autonomia administrativa e pedagógica na gestão escolar, o ensino fundamental gratuito e obrigatório, um rol de conteúdos em comum entre o ensino médio e fundamental, além de uma parcela diferenciada de conteúdos entre eles. A formação de professores para atuar na Educação Básica é de nível superior. O documento autoriza que os professores que irão atuar no ensino primário tenham curso Normal de nível médio. A LDB de 1996 obriga um gasto mínimo dos municípios e estados de 25% e da União de 18% das suas respectivas matrizes orçamentárias em educação pública.

Freire (2010) também segue o mesmo viés ao defender a superação da curiosidade<sup>7</sup> “ingênua” pela “epistemológica” por intermédio da criticidade e rigorosidade metódica.

Moraes, Guimarães e Tomazi (2006), ao formularem as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM), realizam uma série de críticas às DCNEM e aos PCN - Sociologia (Parâmetros Curriculares Nacionais – Sociologia). Para eles, a base teórica e os métodos de ensino devem estar de acordo com as tendências educacionais e com a formação dos jovens. Os autores discutem que as DCNEM e PCNEM não cumprem a LDB de 1996.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o ensino de Filosofia e Sociologia é obrigatório, entretanto, não são disciplinas autônomas e tradicionais, elas estão inseridas nos temas transversais. Os autores aprimoram o texto das OCEM para Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Sociologia (OCNEM – Sociologia). Eles especificam o papel da disciplina na formação do educando, mas sem perder de vista a interdisciplinaridade.

Nesse sentido, a pesquisa sobre a interdisciplinaridade e suas possíveis implicações no ensino de Sociologia, em nível médio, possui importância teórica e prática. O ensino das disciplinas, em forma integrada e interdisciplinar, colabora para o enriquecimento na formação crítica do aluno em comunhão com seu professor.

A leitura do levantamento bibliográfico possibilitou afirmar que a interdisciplinaridade coopera na aprendizagem do educando, pois o conhecimento é concebido em uma perspectiva global.

A temática da interdisciplinaridade contribui no diálogo entre a prática e a teoria. Para Freire (2010), a comunicabilidade entre o conhecimento concebido pela teoria e o conhecimento construído na prática cotidiana proporciona a superação do senso comum pelo senso crítico.

Consideramos que, a partir desta pesquisa, outros profissionais poderão perceber dificuldades e acertos no trabalho com a interdisciplinaridade, o que contribuirá para efetivação de soluções viáveis na prática docente e na elaboração dos projetos pedagógicos, no que diz respeito à Sociologia e suas interfaces com as demais disciplinas.

### **Um estudo de caso**

Realizamos nossa pesquisa em uma instituição pública de ensino, em Minas Gerais, com recorte temporal no ano de 2011. O estudo de caso foi desenvolvido por intermédio de uma análise do projeto político-pedagógico da instituição, com intuito de observar se o mesmo contempla a interdisciplinaridade.

Além disso, complementando a análise documental com a observação de campo, assistimos e analisamos as aulas de Sociologia, nas quatro turmas de 2º ano do Ensino Médio, no período vespertino.

Consideramos várias vertentes de pesquisa e optamos pela abordagem qualitativa de análise, em específico, o estudo de caso. Segundo Gil (apud MOREIRA, 2009, p. 27), o estudo de caso baseia-se em um estudo profundo, detalhista e minucioso. É considerado o eixo norteador mais

**7.** A educação freiriana relaciona o termo curiosidade com o interesse inato dos alunos, a curiosidade propriamente dita que move as pessoas. Freire destaca que esta curiosidade deve criticizar-se, transcender a curiosidade “ingênua” para a curiosidade “epistemológica”. A curiosidade “ingênua” se caracteriza pela falta de rigor metódico e criticidade. O professor é peça chave neste processo de superação da ingenuidade. O docente deve orientar o aluno, relacionar os conhecimentos trazidos da prática comunitária pelo discente com os conteúdos escolares, não marginalizando a formação ética dos educandos. O aluno, ao criticizar-se, rigorizar-se, supera o senso comum. A curiosidade “epistemológica” é a curiosidade crítica que concebe o objeto de estudo por meio de sua profundidade e não da sua superficialidade, como realiza a educação concebida na “transferência” de saberes.

indicado para a investigação de um fenômeno contemporâneo. O autor ainda enfatiza que essa metodologia propicia uma visão geral, plena e concisa do problema, ou uma visualização que nos ajuda a determinar se o fenômeno é influenciado por algo ou se ele influencia em outros aspectos interdisciplinares ou não.

De acordo com Alves-Mazzotti (2006, p. 640), o pesquisador deve observar certas precauções quanto ao uso do estudo de caso, sobretudo aquelas axiais ao processo coletivo de construção do conhecimento científico. Para a autora, os pesquisadores que fazem uso do “estudo de caso” devem situar os parâmetros da pesquisa nos debates acadêmicos mais amplos, pois quando o investigador marginaliza a problemática estudada ao mero recorte de sua pesquisa, restringe assim as possibilidades de consecução e aplicação de suas inferências conclusivas a outros contextos ou universos de pesquisas, reduzindo sua contribuição no avanço da discussão científica e na elaboração de novos quadros teóricos.

Alves-Mazzotti (2006) ratifica que o interesse no caso deve-se ao aporte de que ele poderá contribuir na interpretação de esferas mais amplas das peças de evidência empírica ou teórica, visto que esse recurso metodológico pode servir para fornecer *insights* sobre um tema ou para invalidar uma generalização amplamente aceita pela comunidade científica.

Nesse sentido, os pesquisadores e metodólogos da perspectiva qualitativa, dentre eles, Marconi e Lakatos (2006) afirmam que o interesse em realizar a pesquisa de campo estaria nas peculiaridades, no que se faz de singular, específico, particular, ímpar, mesmo que posteriormente venhamos a elaborar um cotejamento entre dois universos de pesquisa diferenciados, ou seja, entre os dois estudos de caso.

Alguns autores e teóricos definem as etapas para a realização do trabalho de campo como a formulação do problema; a definição da unidade-caso e a coleta de dados, que

são identificadas como fases primordiais para a consecução da pesquisa de campo.

A preferência pela pesquisa qualitativa possibilita fazermos novas descobertas, nesse caso averiguando em que medida as aulas e o conteúdo são consoantes com o projeto político pedagógico ou não, no que tange a interdisciplinaridade.

Portanto, o estudo de caso foi a metodologia escolhida para a realização deste trabalho por propiciar um estudo dos aspectos com profundidade analítica. A pesquisa foi realizada buscando-se analisar o objeto no seu próprio contexto, isto é, na sala de aula, assistindo-se as aulas do docente de Sociologia. Esse estudo não pretende esgotar o universo de análise, porém, objetiva ser uma semente fértil para a produção de novas pesquisas.

### **O Projeto Político Pedagógico e o programa anual do curso de Sociologia**

A amostra do presente estudo esteve de acordo com o critério de conveniência. Analisamos o projeto político pedagógico da instituição e o programa anual do curso de Sociologia. Nos parágrafos abaixo, seguem algumas considerações, análises e diagnósticos sobre o universo pesquisado. Vale enfatizar que não pretendemos formular uma teoria das condições e estados da interdisciplinaridade no ensino de Sociologia das instituições escolares, visto que pesquisamos apenas uma escola, em Minas Gerais. Trata-se, sobretudo, de um estudo de caso.

Em um primeiro momento, apresentamos uma carta para a direção da instituição escolar, na qual constavam aspectos básicos sobre o projeto de pesquisa, assim como dados legais, nome da professora orientadora e a vinculação institucional dos pesquisadores, entre outras informações.

Disponibilizamos também uma cópia do projeto de pesquisa à direção. Feitos os procedimentos, a direção forneceu uma cópia do projeto político pedagógico e do

programa anual do curso de Sociologia (conteúdo programático da disciplina). Após a leitura e análise minuciosa do projeto político pedagógico, objetivando averiguar os traços e aspectos de interdisciplinaridade no ensino de Sociologia, procedemos com observações das aulas de Sociologia nas turmas. Esse trabalho de campo foi alicerçado em coleta de dados e observações dirigidas à temática da pesquisa.

A instituição da rede estadual de ensino iniciou suas atividades em agosto de 1975. A estrutura física da escola concretizou-se graças a um terreno doado pela prefeitura de um município em Minas Gerais e a construção foi custeada, em sua maioria, por recursos financeiros da família de um grande empresário da época. Somente em 1976, pelo decreto nº 18.126, foi autorizado o funcionamento autônomo da instituição pela Secretaria de Estado da Educação.

Na segunda metade do século XX, a escola funcionava somente para as turmas de Ensino Médio. Em 1987, devido à mobilização da comunidade, foi implantado o Ensino Fundamental, mas por um período de quinze anos, este permaneceu desativado. A instituição escolar é destacada no ensino da região, segundo o critério de aprovação em diversas universidades públicas e privadas brasileiras. No ano de 2011, por exemplo, 280 alunos da escola foram aprovados nos vestibulares de diversas universidades.

Segundo dados fornecidos pela secretaria da escola, no ano de 2011, o número de alunos matriculados e frequentando regularmente as aulas totalizou 2004 discentes: 850, no turno da manhã, cursando o Ensino Médio; 808, à tarde, nos níveis fundamental e médio; e, no período noturno, 346 alunos no ensino médio. O quadro docente da escola é constituído por dez professores com licenciatura plena, cinquenta e quatro professores com especialização (pós-graduação *latu-sensu*) e oito professores com mestrado (pós-graduação *stricto sensu*), distribuídos nos três turnos de ensino: matutino, vespertino e noturno.

O currículo escolar da instituição é composto por treze disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Inglês, Filosofia, Sociologia, Educação Artística, Educação Física e Ensino Religioso. Os componentes curriculares são divididos em três macro-áreas distintas, a das Ciências Exatas, a das Ciências Biológicas e a das Ciências Humanas. Essa última é estruturada pelas disciplinas: Língua Portuguesa, História, Geografia, Inglês, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso.

No projeto político pedagógico, constam alguns itens referentes à organização pedagógica. De acordo com o documento, a proposta pedagógica procura se evidenciar como o princípio básico de todas as ações que serão desenvolvidas na escola, tais como: melhoria na convivência humana e suas relações com várias dimensões da vida social, o ambiente familiar, a cultura, a ética, a sexualidade, dentre outros.

Dessa forma, o currículo escolar deve enfatizar, além dos conteúdos científicos e culturais que são exigidos nos vestibulares, também os valores humanos e éticos, questões relativas à cidadania, ao desenvolvimento sustentável e à ecologia. Todas as disciplinas, portanto, devem procurar estabelecer relações com questões sociais e humanas, além das suas questões específicas.

A proposta pedagógica deixa claro sua preocupação e interesse com as matérias e conteúdos utilizados pelos discentes durante e posteriormente à sua formação. De acordo com o projeto político pedagógico, a escola é concebida com um forte lastro na sociedade e não desvinculada da ordem social.

Assim, pode-se inferir que a instituição respaldada nessa proposta não está “suspensa no ar”. Nesse sentido, objetivando atingir uma finalidade holística, totalizante, global e, sobretudo, interdisciplinar, a proposta pedagógica deve ser implementada em todos os componentes curriculares, de forma crítica e dialógica.

Segundo o projeto político pedagógico,

os professores não só devem ser capazes de definir para os alunos as verdades aceitas em um campo da ciência, como também saber explicar porque certa proposição é considerada correta. Devem-se conhecer determinadas proposições ou premissas, bem como relacioná-las com outras proposições, dentro do âmbito escolar e fora dele, tanto na teoria como na prática. Em outras palavras, as disciplinas devem ser correlacionadas, em uma perspectiva interdisciplinar, atendendo, assim, a necessidade de uma formação crítica dos alunos.

Portanto, o projeto político pedagógico da instituição escolar enfatiza a importância da interdisciplinaridade para a formação de seus discentes.

Na análise do programa anual do curso de Sociologia do 2º ano, constatamos o objetivo e as preocupações, tanto da escola quanto do professor, em ressaltar aos alunos o caráter científico da Sociologia.

O conteúdo programático é dividido em seis subtítulos, sendo esses diferenciados em dois núcleos. O primeiro é pautado nos pilares da Sociologia, enfatizando-a por intermédio dos prismas de autores clássicos como Augusto Comte e o positivismo; Émile Durkheim e a teoria positivista da sociedade; Max Weber e a teoria compreensiva da ordem social; e Karl Marx e sua crítica da sociedade capitalista. O primeiro núcleo é caracterizado pelos cânones específicos da Sociologia, mas também propiciaria a interdisciplinaridade, sobretudo com a disciplina de História.

O segundo núcleo, por sua vez, sublinha os aspectos da cultura e a própria sociedade.

Ele envolve conteúdos e matrizes teóricas interdisciplinares, isto é, que não são esboçados e trabalhados somente na Sociologia, mas também com um aporte contingencial em outras disciplinas na macro-área de Ciências Humanas.

As potencialidades e possibilidades de trabalho com a interdisciplinaridade apresentam-se no segundo núcleo, com temáticas transversais, tais como: cultura, ideologia, classes sociais, cultura popular, transformações sociais, movimentos estéticos, indústria cultural e mídia, dentre outros.

Concluimos que tanto no projeto político pedagógico quanto no programa anual existem propostas e possibilidades urdidas de implementação da interdisciplinaridade.

### **Observações de campo**

O primeiro contato com o professor de Sociologia na instituição escolar foi permeado de diálogos, conversas habitualmente realizadas na área acadêmica e escolar sobre as perspectivas do ensino de Sociologia e o espaço que a disciplina ocupa na contemporaneidade.

Assim, imersos em uma cautelosa recepção pelo corpo diretivo, docente e discente, acompanhamos as aulas ministradas pelo professor nas quatro turmas do 2º ano do ensino médio no turno vespertino. O objetivo da análise consistia na averiguação da existência dos pilares básicos da interdisciplinaridade, em um período de duas semanas.

Observamos certa preocupação destinada à exposição dos construtos teóricos dos autores presentes na bibliografia básica de processos

seletivos seriados<sup>8</sup> e ENEM<sup>9</sup>, e também pela apreensão dos discentes referente à teoria. Entre a diversidade de autores do conteúdo programático, com maior destaque encontram-se Roque de Barros Laraia, Émile Durkheim, Max Weber, Jean Jaques Rousseau e Karl Marx.

No período das aulas, notamos como o professor percorria o perímetro da sala passando entre as carteiras para verificar a realização das tarefas, entregar avaliações aos alunos e suprir dúvidas concernentes à Sociologia. Simultaneamente, um voluntário escrevia para o professor a matéria na lousa. Logo após o cumprimento dessa tarefa, o docente expõe os conceitos centrais presentes nas obras desses autores.

Esses preceitos empíricos, resultados da observação das aulas, nos possibilitaram abstrair fundamentais características presentes nas aulas lecionadas, sendo essenciais para atingirmos os objetivos dessa investigação científica, tais como: o docente conduz, norteia sua disciplina apenas na exposição dos conceitos teóricos; essa exposição não inter-relaciona os autores com o contexto histórico, econômico, social, político e cultural.

As ideias, elaborações conceituais e categorias metodológicas são compreendidas por um panorama *per se*, isto é, as ideias estão suspensas no ar e não vistas com um lastro na sociedade, o lugar de sua produção e reprodução. Assim, não há a interpretação dos construtos apreendidos no âmbito escolar e sua posterior aplicação em

outros contextos culturais, sociais e políticos.

No momento da observação empírica das aulas, em específico na aula de exposição da teoria de Karl Marx, é relevante destacar algumas palavras proferidas por uma aluna, agindo como um acicate de reverberações a *posteriori*. “Nossa, professor, mas como esse ‘véi’ pensou isso?”, questiona a discente, envolta por certa perplexidade ilustrada por suas expressões faciais, gestuais e verbais. De imediato, os discentes próximos à aluna demonstram alguma empatia pelos dizeres dela. A relevância da descrição dessa situação singular não está contida nas ações e reações de um comportamento social, mas sim nas possíveis abstrações inferidas concernentes ao acontecimento e suas relações com a interdisciplinaridade no ensino de Sociologia. Assim, podemos fazer uma reflexão crítica.

O questionamento e perplexidade da aluna denotam um tipo de interpretação. Assim, os teóricos são apreendidos pelos alunos como personagens extraordinários, singulares e excêntricos, grosso modo, seria a impossibilidade da existência de pessoas similares na vida corriqueira, ordinária e cotidiana.

Esse caráter extraordinário de interpretação dos autores evidencia a ínfima relação entre a Sociologia e as demais disciplinas das Ciências Humanas. Em outras palavras, quando os autores não são contextualizados com seu período histórico, localidade geográfica, aspectos econômicos e políticos inerentes ao momento de sua produção científica,

**8.** O Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior (PAAES), da Universidade Federal de Uberlândia, é um exemplo dos processos seletivos seriados de ingresso no ensino superior. O PAAES visa preencher 50% (cinquenta por cento) do total das vagas dos cursos com entrada semestral e 25% (vinte e cinco por cento) do total das vagas dos cursos com entrada anual. As vagas desse processo seletivo seriado são destinadas exclusivamente aos candidatos que tenham cursado os últimos quatro anos do Ensino Fundamental e estejam cursando o Ensino Médio Regular na rede pública.

**9.** O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 pelo Ministério da Educação e teve sua 1ª edição no mesmo ano, o exame objetiva averiguar a qualidade geral dos egressos do Ensino Médio no Brasil. O ENEM contou com um número modesto de 157,2 mil inscritos e de 115,6 mil participantes na sua versão prototípica. Na 4ª edição, em 2001, já alcançava a marca expressiva de 1,6 milhão de inscritos e de 1,2 milhão de participantes.

ocasionalmente, essa ação leva ao esvaziamento interpretativo desses teóricos pelos discentes.

As análises construídas vão ao encontro do conceito de imaginação sociológica do sociólogo norte-americano Wright Mills (1982), a imaginação sociológica consiste na relação entre biografia e história, isto é, entre o indivíduo e sociedade, vidas individuais e história mundial, eu (*self*) e o mundo e suas relações inerentes. “A imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos” (MILLS, 1982, p. 11).

O trabalho docente pautado na imaginação sociológica possibilita que tanto o professor quanto o aluno possam inter-relacionar os acontecimentos sociais mais amplos e suas implicações na vida individual e social. E mais ainda, fazer uso de autores clássicos e contemporâneos para interpretar, compreender e propor soluções para problemas recorrentes na sociedade.

Outro “achado” de campo refere-se a um exercício dado pelo professor como atividade de aula. As questões seguiam a uma estrutura de similaridade entre elas, baseadas nos aspectos singulares da Sociologia, conforme se observa abaixo:

A ideia de alienação, segundo Marx, refere-se: Marque (V) para as verdadeiras e (F) para falsas.

a. ( ) à identidade entre os produtores e seus produtos.

b. ( ) à separação entre o trabalhador e o produto de seu trabalho, devido a divisão social do trabalho, e a propriedade dos meios de produção.

c. ( ) à separação do Estado como um poder autônomo, imparcial, acima da coletividade e que a domina.

( ) ao fato de o trabalhador não se reconhecer no produto da sua atividade.

Notamos como a questão apresenta um panorama conceitual específico das Ciências Sociais, assim, a sua consecução não é voltada para a elaboração de abstrações gerais interdisciplinares, contextualizações e diálogos holísticos que apresentem uma aplicação na realidade concreta, no cotidiano dos atores sociais.

Segundo o projeto político pedagógico da instituição, é intrínseco à atividade docente conhecer determinadas proposições ou premissas, bem como relacioná-las com outras proposições, dentro do âmbito escolar e fora dele, tanto na teoria como na prática.

Outro aspecto importante que corrobora na geração de empecilhos para formulação de uma prática educativa interdisciplinar, refere-se ao interesse dos discentes. Durante as aulas, era comum apresentarem um comportamento displicente, no que tange ao interesse com os temas da disciplina. Os alunos questionavam o professor sobre a real relevância do conteúdo de Sociologia para suas vivências, atividades e trajetos pessoais, sobretudo qual a aplicação concreta desses conceitos em suas vidas individuais e sociais.

Caso a interdisciplinaridade fosse efetivada nas práticas pedagógicas na disciplina de Sociologia, o aluno não procederá com tal questionamento, tendo em vista que o conhecimento seria concebido com *modus operandi* holístico. Em outras palavras, de forma ampla, integral e expansiva, procurando construir diálogos fecundos e efetivos entre teoria e prática.

Na interdisciplinaridade, os conhecimentos devem estar ligados ao cotidiano, com variadas relações sociais e com o mundo social. Por isso, a vivência dos alunos é fundamental para construir essas categorias.

Neste sentido, observamos como o tempo é considerado, pelo docente, como ínfimo e escasso, e, portanto, o considera como um entrave para o desenvolvimento

da interdisciplinaridade. O currículo da instituição apresenta na sua distribuição horária apenas uma aula de Sociologia por semana.

Cada aula possui 50 minutos para fazer a exposição dos conteúdos sociológicos e ainda relacioná-los com outras disciplinas. Dessa maneira, notamos uma centralidade, por parte do professor, em focar mais nos conteúdos da Sociologia e não nos de outros campos da ciência, o que impossibilita a existência de uma matriz teórica e epistemológica consistente para a formação da interdisciplinaridade na unidade observada.

Respaldados por essas análises e observações, concluímos que o ensino de Sociologia nas aulas das turmas de 2º ano não apresenta traços específicos de interdisciplinaridade. A característica fundamental para constatarmos a não presença desta consiste na ausência do diálogo do ensino de Sociologia com as demais áreas do conhecimento. Assim, a interdisciplinaridade é, sobretudo, contingencial, ou seja, pode se concretizar ou não nas práticas educativas.

### **Considerações Finais**

Diante do exposto, o projeto político pedagógico da instituição estadual de ensino apresenta diversas possibilidades de trabalho com a interdisciplinaridade na medida em que defende uma perspectiva educacional embasada em preceitos que transcendem a realidade imediata escolar.

Assim, os docentes devem ser capazes, sobretudo, de definir para os discentes os axiomas científicos, explicando, expondo e delineando o percurso construtivo desses axiomas. O projeto político pedagógico ainda pretende relacionar essas proposições, premissas e pressupostos com outros campos da ciência, no âmbito escolar e na vida cotidiana,

tanto na teoria como na prática, estabelecendo pontes de interdisciplinaridade, interfaces e a intercomunicação entre os mais diversos componentes curriculares da instituição escolar.

Portanto, as linhas de ação pedagógica concebidas no projeto político pedagógico estão, formalmente, consoantes aos pilares básicos da interdisciplinaridade.

A observação das aulas de Sociologia das quatro turmas de 2º ano da instituição escolar, analisada em um período de duas semanas, nos permite aferir que a interdisciplinaridade não apresenta aspectos pronunciados em concordância com o projeto político pedagógico.

Essa abstração em relação ao universo pesquisado está alicerçada conforme alguns argumentos construídos no decorrer da observação de campo, sendo eles: a ínfima contextualização dos autores clássicos bem como de sua produção científica; as ideias, elaborações conceituais e os percursos metodológicos são estruturados por um panorama *per se*, ou seja, as ideias estão “suspensas no ar” na exposição do professor, e não com um lastro na sociedade, lugar de sua produção; o interesse dos discentes no que tange ao tema da disciplina, além de outros argumentos correlatos.

*Ad postremum*, a prática docente deve estar calcada em uma ação comprometida com os discentes no que tange a ética, a responsabilidade e a coerência. A educação popular em seus pilares básicos enfatiza a necessidade de uma educação calcada nesses preceitos.

A dialogicidade e a permuta de experiências tornam-se fundamentais na relação docente-discente para o desenvolvimento de uma consciência crítica perante a sociedade em que vivem. Dessa maneira, o compromisso com a prática docente deve transcender limites temporais que possam ser considerados adversos. A atitude do educador, com 50 minutos ou três horas de aula, deve constituir-se como algo a ser suplantado pelo educador popular.

## Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CARLOS, Jairo Gonçalves. **Interdisciplinaridade no ensino médio**: desafios e potencialidades. Brasília, 2007, 172 p. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências). Instituto de Física, Instituto de Química, Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade**: o que é isso? Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/interdisciplinaridade.pdf>> Acesso em: 26 nov. 2011.

FORTES, Clarissa Corrêa. Interdisciplinaridade: origem, conceito e valor. **Revista Acadêmica**, Senac Online, n. 6, set./nov. 2009, p. 8-9. Disponível em: <<http://www3.mg.senac.br/NR/rdonlyresh3tcog37oi43nz654g3dswloqyejkbfxkjpbgehjepnlzyl4r3inoxahewtpql7drvx7t5hhxkic/Interdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010 (Coleção Leitura).

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio De Janeiro: Imago, 1976.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982, p. 11.

MORAES, Amaury C.; GUIMARÃES, Elizabeth da F.; TOMAZI, Nelson Dácio. **Orientações Curriculares Nacionais – OCNs**: conhecimentos de Sociologia. Brasília: MEC, 2006.

MOREIRA, Joice Amorim. **Jovens e a percepção do corpo na sociedade contemporânea**: um estudo de caso. 2009. Monografia (Graduação em Ciências Sociais). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2009.

SILVA, Ilei Fiorelli. A Sociologia no Ensino Médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/cronos/pdf/8.2/d3.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2010.

Submetido em 29 de novembro de 2011.

Aprovado em 14 de março de 2012.