

 <https://doi.org/10.47456/simbitica.v11i2.42415>

As potencialidades formativas da interdisciplinaridade e o ensino de sociologia: análise de uma experiência em contramão à Lei 13.415/17

The formative potential of interdisciplinarity and sociology teaching: analysis of an experience against Law 13.415/17

El potencial formativo de la interdisciplinariedad y la enseñanza de la sociología: análisis de una experiencia frente a la Ley 13.415/17

Vergas Vitória Andrade da Silva

Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará

Renan Santos Furtado

Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará

Aline Brasiliense dos Santos Brito

Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará

Resumo O artigo tem como objetivo analisar, a partir de uma experiência de ensino integrado, as potencialidades formativas do trabalho interdisciplinar no contexto da educação básica. Isto envolve destacar as dinâmicas de conflito entre a abordagem que conecta o ensino de sociologia, filosofia e educação física e a recente Reforma no Ensino Médio. Almejamos apresentar os componentes do planejamento, das metodologias de ensino e da avaliação nessa experiência pedagógica, demonstrando a interdisciplinaridade enquanto abordagem crítica para o ensino de sociologia, contrastando com a orientação atual da Reforma do Ensino Médio. Este estudo utiliza uma perspectiva qualitativa na qual a técnica de análise documental da Lei nº 13.415/2017 é empregada, incorporando o Relato de Experiência como metodologia de pesquisa, com o objetivo de desenvolver conhecimento acadêmico a partir das experiências e práticas discentes da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará.

Palavras-chave: ensino de sociologia; interdisciplinaridade; reforma do ensino médio.



Abstract The article aims to analyse, from an experience of integrated teaching, the training potential of interdisciplinary work in the context of basic education. This involves highlighting the conflict dynamics between the approach that connects the teaching of sociology, philosophy and physical education and the recent High School Reform. We aim to present the components of planning, teaching methodologies and assessment in this pedagogical experience, demonstrating interdisciplinarity as a critical approach to teaching sociology, contrasting with the current orientation of the High School Reform. This study uses a qualitative perspective in which the document analysis technique of Law nº 13.415/2017 is employed. In addition, it incorporates the Experience Report as a research methodology, with the aim of developing academic knowledge from the experiences and practices of students at the Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará.

Keywords: sociology teaching; interdisciplinarity; high school reform.

Resumen El artículo tiene como objetivo analizar, a partir de una experiencia de enseñanza integrada, el potencial formativo del trabajo interdisciplinario en el contexto de la educación básica. Se trata de resaltar la dinámica de conflicto entre el enfoque que vincula la enseñanza de la sociología, la filosofía y la educación física y la reciente Reforma de la Enseñanza Media. Nuestro objetivo es presentar los componentes de planificación, metodologías de enseñanza y evaluación en esta experiencia pedagógica, demostrando la interdisciplinariedad como un enfoque crítico para la enseñanza de la sociología, en contraste con la orientación actual de la Reforma de la Enseñanza Media. Este estudio utiliza una perspectiva cualitativa en la que se emplea la técnica de análisis de documentos de la Ley nº 13.415/2017. Además, incorpora el Informe de Experiencia como metodología de investigación, con el objetivo de desarrollar conocimiento académico a partir de las experiencias y prácticas de los estudiantes de la Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará.

Palabras clave: enseñanza de la sociología; interdisciplinariedad; reforma de la escuela secundaria.

Recebido em 11-09-2023

Modificado em 28-03-2023

Aceito para publicação em 05-06-2024

Introdução

As questões em torno do ensino de sociologia e seus reflexos no âmbito da educação básica constituem um vasto campo de interesses de estudiosos(as) nas ciências sociais brasileiras, reunindo diversos(as) autores(as), perspectivas e abordagens (Meucci, 2020; Cigles, 2022; Bodart, 2022; Oliveira, 2021, 2022). A literatura à qual nos filiamos vem produzindo volumosas evidências empíricas que constatarem como a trajetória do ensino de sociologia, no contexto brasileiro, apresenta uma característica de alternância, sendo incluída e removida periodicamente dos programas de estudos da educação básica. Pesquisas voltadas à compreensão dos interesses subjacentes às formulações de políticas educacionais que subtraem a sociologia dos currículos têm apontado, ao longo dos últimos anos, que existem diversos conflitos ideológicos e interesses políticos que motivam as objeções à inclusão dessa disciplina no sistema educacional do Brasil. Partindo dessas considerações, inferimos que é a inclinação epistemológica da sociologia para revelar intenções dissimuladas de segmentos dominantes, os quais almejam preservar a ordem social vigente, que justifica, em certa medida, porque essa disciplina se torna uma ciência incômoda (Bourdieu, 2003; Lahire, 2014; Dubet, 2015).

O ensino de sociologia e a formação crítica estão interligados de maneira significativa no contexto educacional. A sociologia propicia aos estudantes questionar as estruturas sociais, a compreender as causas das desigualdades e a considerar diferentes perspectivas (Bauman, 2010). Isso está diretamente alinhado com a concepção emancipadora, pois os(as) educandos(as) aprendem a avaliar informações de forma independente e a desenvolver um pensamento reflexivo e analítico (Freire, 1996). No contexto do ensino de sociologia, somos partidários(as) da perspectiva de que a interdisciplinaridade pode ser usada para conectar conceitos sociológicos com outras áreas do conhecimento, como história, filosofia, psicologia, educação física e antropologia. Entendemos que a exposição a diversas disciplinas, por meio da interdisciplinaridade, amplia as habilidades de pensamento crítico. Isso enriquece a compreensão dos(as) estudantes, permitindo-os enxergar como os fenômenos sociais são influenciados por múltiplos fatores. Ao explorar diferentes abordagens e perspectivas, os(as) educandos(as) são incentivados(as) a avaliar informações sob diferentes ângulos e a desenvolver uma visão mais completa e crítica dos problemas sociais (Japiassu, 1976; Morin, 2000).

A interdisciplinaridade na escola tem sido apresentada como uma demanda pelas recentes políticas educacionais aprovadas e em processo de implementação no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio. No entanto, a perspectiva de esvaziamento e padronização acrítica do conhecimento escolar presentes nessas políticas educacionais (Furtado & Silva, 2020) coloca em xeque a possibilidade de construção de uma interdisciplinaridade de fato formativa nos currículos escolares. Em Furtado; Silva; Brito (2021), apresentamos uma experiência de trabalho interdisciplinar no ensino médio da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, que ocorreu durante o ano letivo de 2020 no formato remoto de ensino. Na ocasião, buscamos integrar

o planejamento pedagógico, as práticas de ensino, os materiais didáticos e os instrumentos de avaliação entre os componentes curriculares de sociologia, educação física e filosofia, com o intuito de tornar os processos pedagógicos mais dinâmicos e atrativos em meio à situação adversa expressa pelo cenário pandêmico¹.

De todo modo, em colaboração com os(as) estudantes, chegamos em algumas conclusões interessantes a partir dessa primeira experiência, a dizer: é possível realizar um rico diálogo formativo entre disciplinas de diferentes áreas de conhecimento, tal como estabelecido na atual política educacional brasileira²; o trabalho interdisciplinar necessita de condições efetivas para tal, bem como deveria ser parte de um projeto de escola integrado (Severino, 2008 Garcia, 2012; Fortunato & Confortin, 2013), no entanto, em situações mais pontuais e não menos potentes, como a que experienciamos, faz-se necessário o planejamento conjunto e o conhecimento entre os docentes envolvidos sobre o campo de conhecimento do outro; por último, constatamos, por via de aplicação de questionário e acompanhamento do processo formativo, que os(as) estudantes de fato se engajam nesse tipo de atividade, reconhecem as diferenças que existem em relação aos procedimentos tradicionais de ensino e expressam que tal iniciativa pedagógica facilita o processo de aprendizagem sobre determinados temas. Aliás, as fontes empíricas apresentadas por Klein (2008) corroboram com os dados que coletamos no estudo citado, uma vez que indicam que a abordagem interdisciplinar de temas e assuntos escolares apresenta efeitos positivos na aprendizagem dos(as) estudantes, além de potencializar aspectos cognitivos e afetivos nos sujeitos envolvidos.

No presente estudo, temos a intenção de apresentar alguns avanços em relação à prática interdisciplinar realizada e debatida inicialmente em 2020 (Furtado, Silva & Brito, 2021), que prosseguiu ainda de maneira remota em 2021, mas que, no ano de 2022, foi efetivada no formato presencial de ensino. Assim, focaremos no ano de 2022, mesmo que possamos em alguns momentos rememorar aspectos das experiências anteriores. Dessa forma, temos como objetivo deste estudo: refletir, a partir de uma experiência integrada de ensino, sobre as possibilidades formativas do trabalho interdisciplinar na educação básica, evidenciando a dinâmica das tensões entre a prática que interliga as disciplinas de sociologia, filosofia e educação física e a atual Reforma do Ensino Médio. Mais precisamente, nossa intenção é expor elementos do planejamento, práticas de ensino e avaliação dessa experiência pedagógica, apresentando a interdisciplinaridade como uma possibilidade crítica para o ensino de sociologia em relação à lógica da atual Reforma do Ensino Médio.

¹ No link que segue, o leitor poderá consultar o conteúdo de uma das aulas interdisciplinares, que disponibilizávamos na forma de gravação simplificada para os estudantes que porventura não conseguiram estar presentes no horário destinado para as aulas remotas: <https://www.youtube.com/watch?v=mm3uAH-KItA>

² Na atual Base Nacional Comum Curricular, os componentes curriculares do ensino médio derivam de quatro áreas de conhecimento, que são: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas. Na experiência em questão, dialogamos com disciplinas do campo das ciências humanas (filosofia e sociologia) e uma da área de Linguagens (educação física). Já por esse aspecto, indicamos o caráter inovador e transgressor de nossa experiência, que rompeu com os cercos da estruturação das áreas de conhecimentos estabelecidas pela BNCC para construir uma intervenção de fato interdisciplinar.

Em nosso entendimento, este estudo se justifica, inicialmente em virtude da continuidade dessa experiência pedagógica nos últimos três anos, o que fatalmente nos oportuniza não somente falar sobre práticas exitosas e seus limites, mas também teorizar sobre o trabalho educativo interdisciplinar no ensino médio. Sendo assim, podemos dizer que nesse período saímos da esfera da realização de práticas interdisciplinares intuitivas, isto é, aquelas que inicialmente ocorrem em termos mais pontuais e com carência de fundamentação teórica (Klein, 2008; Severino, 2008), para adentrarmos em uma dimensão de intervenção educativa, que se consolidou em termos teórico-práticos em virtude de apresentar três anos de realização e produção de conhecimento publicada a respeito (Furtado, Silva & Brito, 2021). Outro aspecto legitimador deste estudo é que, no ano de 2022, intensificaram-se as discussões sobre a implementação da Reforma do Ensino Médio, que justamente desde a sua primeira versão, na forma de Medida Provisória (MP nº 746/2016), e depois, na configuração da Lei nº 13. 415/2017, preteriu e colocou em um lugar de menor importância no currículo da última etapa de ensino da educação básica, quer dizer, na condição de estudos e práticas, os conhecimentos das artes, educação física, filosofia e sociologia. Nesse sentido, o que ora apresentamos trata-se de uma prática educativa de resistência, que visa demonstrar o amplo potencial formativo e de diálogo crítico das disciplinas de sociologia, filosofia e educação física.

Em termos metodológicos, este artigo se insere na linha dos trabalhos que utilizam as experiências vivenciadas na educação básica como problema de pesquisa (Ludke & Cruz, 2010). Por meio de uma narrativa detalhada e reflexiva sobre a experiência do ensino de sociologia e sua mediação interdisciplinar com os campos da filosofia e educação física, descrevemos e analisamos eventos, desafios, resultados e lições aprendidas que vão em contramão à Reforma do Ensino Médio. Além de se apoiar numa abordagem qualitativa, que emprega a técnica de análise documental do conteúdo presente na Lei nº 13.415/2017, este trabalho adota, também, o Relato de Experiência enquanto metodologia de estudo, visando construir um conhecimento acadêmico fruto das vivências e práticas dos(as) estudantes da 1ª série do ensino médio da EA/UFPA. Segundo a perspectiva que tomamos como referência, as vivências de práticas pedagógicas são importantes, na medida em que possibilitam aprendizagens e reflexões sócio-históricas. É com base nesse pressuposto que nos filiamos à perspectiva teórico-metodológica segundo a qual o relato de experiência “é uma expressão escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimentos” (Mussi, Flores & Almeida, 2021:63). Em suma, trata-se de uma abordagem propícia para disseminar conhecimento experiencial e qualitativo, permitindo que outras pessoas aprendam com as experiências vividas e apliquem esses aprendizados em suas próprias atividades ou contextos.

Do ponto de vista estrutural, o presente artigo dividir-se-á em três seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, tomando as teorias críticas e sociológicas do currículo como alicerce, realizamos um debate acerca do lugar social do ensino de sociologia no contexto da Lei 13.415/2017. Na segunda seção, apresentamos os principais aspectos teóricos do estudo e a concepção interdisciplinar por nós adotada. Na última seção, nossos esforços recaem sobre a descrição e análise da experiência interdisciplinar em sua estrutura e execução na Escola de Aplicação da UFPA, no ano de

2022, entre as disciplinas de sociologia, filosofia e educação física, com enumeração dos temas trabalhados, sua forma de confecção, bem como os métodos de avaliação utilizados.

“O conhecimento de quem vale mais?” o lugar do ensino de sociologia no contexto da reforma do ensino médio brasileiro

No âmbito do campo científico, a sociologia, diferentemente de outras ciências, ocupa um lugar social que nos parece bastante peculiar. Ela é frequentemente confrontada a respeito de sua utilidade, importância e cientificidade (Bourdieu, 2003; Lahire, 2014; Dubet, 2015). Quanto a isso, algumas questões se impõem: a quem interessa que a ciência sociológica goze de tão malogrado status? O que há de específico no ‘fazer sociológico’ que desperte tanta desconfiança? Em defesa da sociologia, Anthony Giddens (2001, p. 11) é categórico ao reiterar que ela de fato “tem algo capaz de causar polêmicas jamais geradas por outras disciplinas acadêmicas”. Por isso, na mesma linha de raciocínio, o autor problematiza: “o que é que há com a sociologia? Por que causa tamanha irritação a tantas pessoas?”. Evidentemente, trata-se de perguntas retóricas, pois suas respostas são amplamente conhecidas. Ora, Giddens (2001:11) lembra-nos que a sociologia é socialmente malquista por apresentar caráter subversivo, por questionar “premissas que desenvolvemos sobre nós mesmos, como indivíduos, e acerca dos contextos sociais mais amplos nos quais vivemos”. É neste mesmo sentido que Émile Durkheim (1999:xi) já alertava, na elaboração das regras do método sociológico, que a função da ciência da sociedade é fazer descobertas que desconcertam “mais ou menos as opiniões aceitas”.

Evidentemente, o mal-estar com a sociologia advém, sobretudo, do que é intrínseco a ela. Seu *métier* passa obrigatoriamente pela premissa que supõe destruir mitos (Elias, 2008), pelo prazer de desiludir, fazendo-nos perder as ilusões (Bourdieu, 2012), pelo imperativo que desnuda contradições sociais insuspeitáveis (Lahire, 2003), legando-a um atributo de ciência que incomoda. Com tais características, as análises sociológicas desencantam o mundo social, revelando “coisas ocultas e às vezes reprimidas” (Bourdieu, 2003:24). Nesta direção, é interessante retomar, em síntese, algumas questões que Bauman (2010:24) afirma acerca da sociologia e que são importantes para atender aos propósitos dessa seção, pois ressalta como essa ciência desperta aversão de determinadas camadas sociais

Em face do mundo considerado familiar, governado por rotinas capazes de reconfirmar crenças, a sociologia pode surgir como alguém estranho, irritante e intrometido. Por colocar em questão aquilo que é considerado inquestionável, tido como dado, ela tem o potencial de abalar as confortáveis certezas da vida, fazendo perguntas que ninguém quer se lembrar de fazer e cuja simples menção provoca ressentimentos naqueles que detêm interesses estabelecidos.

Em diálogo com Bauman (2010), podemos inferir que a vocação epistemológica da sociologia em desvelar interesses dissimulados de grupos sociais dominantes, que desejam manter o status quo, explica, de alguma maneira, porque ela é uma ciência inconveniente e, na mesma proporção, justifica, segundo nossa perspectiva, sua presença, enquanto componente curricular obrigatório, na educação escolar brasileira. Para Bernard Lahire

(2014:61), a inserção do ensino de sociologia no contexto educacional é fundamental, pois permite “difundir entre os jovens um olhar rigoroso, interrogador e crítico sobre o mundo, contribuindo para entender o mercado econômico, as organizações produtivas, a estratificação social, as desigualdades econômicas, sociais ou culturais”. Para esse autor, a sociologia tende a atender exigências modernas de formação escolar dos cidadãos nas sociedades democráticas e, nisso, reside sua utilidade. Quanto a essa última, François Dubet (2015:20) assegura que “a sociologia é útil hoje em dia, e que o é de múltiplas maneiras. É útil quando é crítica, quando mostra que a sociedade não é o que pensa ser”. Dubet (2015) lembra-nos, ainda, que não está confirmado, evidentemente, que a sociologia melhore as sociedades, mas é verdade que elas seriam piores do que são se a sociologia não lhes devolvesse uma imagem mais ou menos crível de si mesmas e, na maioria dos casos, uma imagem bastante deficiente. A partir do ponto de vista de Lahire (2014) e Dubet (2015), inferimos que o ensino de sociologia é algo do qual não se pode prescindir dado sua importância para o desenvolvimento do pensamento crítico e a consciência social do alunado.

Entretanto, na contramão da argumentação segundo a qual a sociologia desempenha um papel crucial na formação dos(as) estudantes, permitindo-lhes analisar e questionar as estruturas sociais, as relações de poder, as desigualdades e os processos sociais que moldam a sociedade, a história do ensino de sociologia no Brasil é marcada pela intermitência, isto é, pela entrada e exclusão da sociologia nos currículos da educação básica brasileira (Moraes, 2003, 2011; Meucci, 2015; 2020). O estabelecimento da sociologia no ensino médio, bem como sua intermitência, estão ligadas a “processos históricos situados em lutas políticas que, na maioria das vezes, têm a ver com os rumos que tomam as sociedades e os governos” (Carvalho Filho, 2014:78), desvelando os embates ideológicos que estão por trás das resistências à sociologia na formação educacional brasileira (Cigales, 2022). Desde o processo inicial de institucionalização da sociologia na educação básica que os(as) sociólogos(as) travam lutas para fazer valer o reconhecimento social de sua disciplina, reconhecimento esse em constante luta por afirmação. No cenário contemporâneo, a Lei nº 13.415/2017 revogou a obrigatoriedade da sociologia, que foi substituída pela condição de “estudos e práticas” (Brasil, 2017). Análises sobre o lugar da sociologia nos currículos produzidos a partir da BNCC evidenciam “um processo de desdisciplinarização do currículo e a diluição de conteúdos estruturantes do ensino médio” (Bobart & Oliveira, 2022:123).

A este respeito, estudos recentes sobre o ensino de sociologia no Brasil têm apontado preocupação em relação à Lei nº 13.415/2017, pois ela esvazia o currículo, priorizando competências genéricas em detrimento de conhecimentos específicos (Oliveira, 2021; Cigales, 2022; Raizer, Caregnato & Pereira, 2021). Esses pesquisadores destacam que a desdisciplinarização, levada a cabo pela Reforma do Ensino Médio, acarreta a perda da especificidade e profundidade do ensino de Sociologia. Com a redução da carga horária de uma disciplina tão central como a Sociologia, há o risco de que os conteúdos sejam abordados de forma superficial ou negligenciados em favor de competências consideradas mais “práticas” para o mercado de trabalho (Bueno & Carvalho, 2023; Martins, Fraga & Junqueira, 2024). Desse modo, entendemos que a diluição de conteúdos estruturantes da

Sociologia pode comprometer a formação crítica e reflexiva dos estudantes da educação básica brasileira. Partimos do pressuposto que o ensino de Sociologia oferece ferramentas para compreender a sociedade e suas estruturas, possibilitando uma análise mais ampla das relações sociais, políticas e econômicas. No entanto, quando esses conteúdos são diluídos em componentes curriculares, como os chamados “projetos de vida” ou competências transversais, corre-se o risco de que a formação dos estudantes seja prejudicada, deixando de lado a compreensão aprofundada das dinâmicas sociais.

Baseando-nos nas discussões desenvolvidas até aqui e partindo da perspectiva segundo a qual o ensino de sociologia se constitui enquanto uma questão social, política e ideológica, a presente seção tem como objetivo pensar o lugar do ensino de sociologia no contexto da Lei 13.415/2017. À luz das teorias críticas e sociológicas do currículo, as quais sustentam que a política do conhecimento oficial não pode ser analisada fora de sua constituição social e histórica (Tadeu, 2016; Apple, 2013a; Moreira & Tadeu, 2013; Sacristán, 2013; Young, 2001; Forquin, 1993, 1996; Althusser, 1986), pretendemos, neste tópico, responder a seguinte inquietação: o que subjaz ao expediente que resumiu a presença da sociologia, nos currículos das escolas brasileiras, a “estudos e práticas”? No campo de um estudo tributário das teorias críticas e sociológicas do currículo, questionar sobre o lugar subordinado da sociologia na educação escolar brasileira é se colocar uma questão fundante: “o conhecimento de quem vale mais”? Assim, apoiamo-nos nessa estrutura conceitual e numa abordagem qualitativa que utiliza o recurso metodológico da análise documental do texto da Lei nº 13.415/2017. Nosso ponto de partida é dependente das assertivas segundo as quais a Reforma do Ensino Médio e o mundo social guardam estreitas e recíprocas relações de interdependência. Isto é, o texto da Lei nº 13.415/2017 coopera para o processo de constituição da sociedade e da cultura ao mesmo tempo em que é por essas constituída. Por essa razão, é oportuno reiterar o caráter socialmente construído da Reforma e seus vínculos com estruturas sociais, institucionais e econômicas. Apoiando-se nessa assertiva, não espanta que a sociologia, enquanto ciência que incomoda, perca terreno no campo da educação escolar.

Com base na análise realizada, inferimos que a Lei nº 13.415/2017 não é um texto inocente e neutro, tampouco desinteressado. Ao contrário, está imerso em relações de poder, baseando-se, segundo nossa perspectiva, em visões sociais particulares. A sociologia não perde seu caráter obrigatório no currículo aleatoriamente. Ora, trata-se de um projeto intencional que visa diminuir a presença de uma ciência que questiona as estruturas sociais existentes. E isso é poder! A noção de poder será comumente utilizada nesta seção para referir-se às “relações sociais em que certos indivíduos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros”, manifestando-se, assim, nas “linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero etc.” (Moreira & Tadeu, 2013:37). É nessa perspectiva que reafirmamos o quanto a Lei nº 13.415/2017 está centralmente envolvida em relações sociais de poder, expressando, sobretudo, os interesses dos grupos e classes colocadas em vantagem nessas mesmas relações de poder. A Reforma, no seu aspecto oficial, pode estar a serviço da construção de identidades individuais e sociais que ajudarão a reproduzir as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subordinados permaneçam subordinados, e os grupos que ocupam uma posição de

privilégio nessa estrutura social assim continuem. Fica evidente que, por meio desse projeto institucional, “são expressas forças, interesses e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos, etc.” (Sacristán, 2013:23-24).

A este ponto, vale ressaltar, enquanto política do conhecimento oficial envolvido em relações de poder, o texto da Lei, reiteradamente, comporta-se como um dispositivo capaz de estruturar a escolarização, a vida dos centros educacionais e as práticas pedagógicas de toda a Educação Básica brasileira, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são categóricas. O poder atribuído à Lei que Reforma o Ensino Médio reside no fato de que ela é a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação básica do Brasil se guiarão. Desse modo, podemos nos apropriar das discussões de Sacristán (2013:23) para afirmar que o texto da Reforma não é um documento universal e imóvel, “mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis”. Frente a isso, é importante atestar que atribuir o caráter de “estudos e práticas” à sociologia não é a única alternativa possível. Trata-se de uma escolha deliberada que dissimula as relações que a Lei nº 13.415/2017 mantém com a estrutura das relações entre as classes.

Nossos resultados supõem que o texto da Reforma se vincula aos interesses e noções próprias às classes dominantes, não estando, dessa maneira, fundamentada ao contexto dos grupos sociais subordinados, o que explicaria sua aversão à sociologia. O lugar relegado à ciência sociológica no contexto da reforma desvela quão reguladoras e políticas são as legislações educacionais e quanto estão alinhadas aos interesses do capital. A revogação da obrigatoriedade da sociologia enquanto componente curricular e em seu lugar o dispositivo legal que resumiu a sua presença a “estudos e práticas” revela que a Lei nº 13.415/2017 faz parte de uma tradição seletiva “resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (Apple, 2013b:71). Aliás, o que conta como disciplina obrigatória? Conforme nossa análise, as formas como elas são organizadas e apresentadas, quem tem autoridade para defini-las, relacionam-se, irrestritamente, à forma como dominação e subordinação são estruturadas, reproduzidas e modificadas na sociedade brasileira. A propósito, quais caminhos, critérios, referências foram utilizados para se chegar às disciplinas obrigatórias a compor o Ensino Médio brasileiro? Evidentemente, foi necessário selecionar, organizar, privilegiar e, sobretudo, classificar quais componentes curriculares são legítimos ou ilegítimos e podem, assim, figurar entre as obrigatórias. Conforme nossa perspectiva teórica, o poder está essencialmente ligado à classificação. Para Tadeu (2016:73) “se estamos falando de coisas que podem e coisas que não podem, estamos falando de poder”.

Notadamente, o texto da Lei nº 13.415/2017 é um documento que define quais disciplinas são obrigatórias e quais não são. A decisão de definir que a sociologia deixa de ser componente curricular e passa a ser “estudos e práticas” revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade, revelando a natureza política da Reforma. Entretanto, é fundamental perceber ainda que “os conflitos acerca do que deve ser ensinado são agudos e profundos. Não se trata ‘apenas’ de uma questão educacional,

mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política” (Apple, 2013a:49). A favor de quem a Reforma do Ensino Médio trabalha? Estamos inseridos num debate em que não se pode falar em política do conhecimento oficial sem levantar a questão da ideologia (Tadeu, 2016; Apple, 2013b; Moreira & Tadeu, 2013; Althusser, 1986). Para os interesses desta seção, a ideologia é fundamental, pois é uma noção vinculada “às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam essas divisões” (Moreira & Tadeu, 2013:31). Nós a utilizaremos aqui para pensar nas relações entre dominação e Reforma do Ensino Médio, movimentando essa noção, menos com a intenção de saber se são falsas ou verdadeiras as ideias vinculadas na Lei, e mais com o propósito de afirmar que são ideias interessadas, que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social.

A esse respeito, interessa reter que as premissas veiculadas no texto da Lei, sobretudo no que se refere à redução da sociologia a “estudos e práticas”, aparecem a todos como verdadeiras e justas, mas são uma proposta particularizada que se sobressai enquanto ideias universais. O papel exercido pela ideologia no texto da Reforma é justamente o de ocultar a dominação real que se impõe pela natureza própria das reformas curriculares. A ideologia emerge aí com o propósito de fazer com que, no lugar de ideias que beneficiam determinado grupo dominante, apareçam ideias que nos levam a aceitar as estruturas sociais existentes como boas e desejáveis. Quanto a isso, o texto da Lei nº 13.415/2017 sugere ser legítimo e inquestionável a necessidade da retirada da obrigatoriedade da sociologia enquanto disciplina. A ideologia opera de tal modo que faz com que todos nós creiamos que a instituição do dispositivo legal “estudos e práticas” representa efetivamente a única realidade possível, pois são noções autônomas que não dependem de nada nem de ninguém. Em outras palavras, a ideologia age no texto da Reforma por meio da convicção de que a diminuição da sociologia a “estudos e práticas” é em decorrência da ação de certas entidades inquestionáveis e, por essa razão, elas existem em si e por si e às quais é legítimo e legal que delas estejamos submetidos.

Por fim, o texto da Reforma é um documento produto de tensões, conflitos e relações de força estabelecidas entre grupos que buscam garantir o controle dos dispositivos educacionais no Brasil. O que subjaz ao expediente que resumiu a sociologia a “estudos e práticas” é um projeto liderado por grupos sociais dominantes que desejam que as estruturas sociais, as desigualdades e as formas de dominação permaneçam inquestionáveis, demonstrando que o conhecimento que vale mais é aquele desvinculado do pensamento crítico. Dessa forma, entendemos que a Lei nº 13.415/2017 fragiliza o direito à educação e comporta sérios prejuízos formativos à juventude brasileira. Embora o cenário desenhado nessa seção apresente-se de forma bastante pessimista, é importante destacar, ainda em tempo, que no interior das salas de aulas do Brasil é possível vislumbrar uma série de ações desenvolvidas por professores(as) comprometidos com a educação emancipadora, cujas práticas pedagógicas caminham na contramão da Reforma. A exemplo, experiências que se utilizam da interdisciplinaridade e da criticidade para movimentar o conhecimento entre estudantes da educação básica merecem destaque pela coragem de se reinventar no interior das legislações educacionais, ratificando que, por

vezes, há um hiato entre o que prescreve os documentos oficiais e como a comunidade escolar deles se apropriam (Silva *et al.*, 2020; Costa & Silva, 2019).

As potencialidades formativas do trabalho interdisciplinar no contexto da educação básica: limites e possibilidades

O debate sobre a demanda pela interdisciplinaridade se inicia sobretudo em discussões de campos científicos ligados às ciências humanas e sociais. Em termos de localização no campo das ciências, primeiramente os maiores embates foram travados contra a especialização do conhecimento e das metodologias científicas em decorrência das influências do positivismo filosófico e sociológico na área das humanidades (Japiassu, 1976). Nesse sentido, a interdisciplinaridade como tema e expressão semântica emerge no século XX (Klein, 2008), tanto na qualidade de demanda interna entre as ciências humanas, como uma necessidade impreterível para a melhor compreensão das realidades que se visava conhecer. Desse modo, trata-se então de um avanço no entendimento de que a realidade é complexa, e a existência humana deve ser compreendida em termos globais e não fragmentados (Japiassu, 1976).

Com base no entendimento da complexidade da ideia de interdisciplinaridade, Garcia (2012) pontua que, após a consolidação da expressão como campo de estudos e perspectiva epistemológica no século XX, é preciso falarmos em contextos interdisciplinares, uma vez que existe uma interdisciplinaridade presente no campo da produção de conhecimento na forma de abordagem de pesquisa e outra que ocorre nas instituições educacionais por via dos currículos. É evidente que não se pode separar a atividade da pesquisa científica dos contextos de intervenção formativa quando se pensa em interdisciplinaridade.

Tendo como referência o materialismo-histórico de Marx e Engels e clássicos do marxismo do século XX, Frigotto (2008) assevera que a discussão sobre a pesquisa e a prática pedagógica interdisciplinar nas ciências sociais precisa ser colocada no âmbito das tensões e rumos da produção e socialização do conhecimento em uma sociedade dividida em classes sociais. Desse modo, o autor indica que é preciso conceber a interdisciplinaridade como necessidade e problema no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico, superando assim as elaborações teóricas que pensam a interdisciplinaridade separada da esfera material da sociedade de classes, concebendo-a somente como método de investigação ou técnica didática. Portanto, mesmo as intervenções mais isoladas no campo pedagógico precisam combater a fragmentação do conhecimento instaurada pelo positivismo, buscando assegurar aos estudantes o acesso à perspectiva da totalidade dos fenômenos sociais por via do trabalho educativo. É nessa perspectiva que Garcia (2012) e Fortunato e Confortin (2013) reforçam a necessidade de a busca pela interdisciplinaridade na educação básica considerar a dimensão política do que significa não fragmentar o conhecimento e a visão de totalidade da realidade na formação escolar dos(as) estudantes.

Em acordo com a posição de Frigotto (2008) a respeito da necessidade da interdisciplinaridade no âmbito das ciências sociais, é válido frisar que a sociologia desde

a sua gênese não ficou ausente dessa discussão. Embora a demanda por sua institucionalização acadêmica em um primeiro momento talvez tenha atuado no sentido contrário da interdisciplinaridade, já que era preciso distinguir a especificidade da sociologia em relação a ciências como a psicologia e a biologia (Durkheim, 1999), ao mesmo tempo vários esforços teóricos e estudos empíricos evidenciavam a demanda pela imbricação entre a sociologia e outros campos de conhecimento.

Como exemplo, podemos mencionar a abordagem complexa de Mauss (2003) sobre os fatos sociais, que, na visão do pensador francês, deveriam passar a ser compreendidos também a partir das dimensões biológicas e psicológicas dos sujeitos, ainda que o social/coletivo devesse continuar sendo o aspecto central na identificação dos objetos e análises sociológicas. Por esse ângulo, em qualquer realização humana, seria possível encontrar aspectos sociológicos, psicológicos e fisiológicos. Em diálogo expresso com a construção teórica de Durkheim, Mauss (2003) sugere que, apesar de todo o peso da vida coletiva na determinação dos fatos sociais, esses fenômenos apenas poderiam ser devidamente compreendidos quando incorporados em experiências individuais, nas quais a análise por via de diferentes campos de conhecimento é fundamental. Trata-se, então, de encontrar a tradição e os efeitos do coletivo quase que no inconsciente dos sujeitos, fazendo com que o olhar sociológico incorpore contribuições de outras ciências.

A sociologia configuracional de Elias (2008) é um inegável esforço de síntese entre sociologia e história, na medida em que, conforme o autor, os fenômenos sociais deveriam ser estudados na condição de processos de longa duração, rompendo, assim, os limites acadêmicos entre a pesquisa histórica e a abordagem sociológica. Para a investigação do fenômeno esportivo, Elias (1992) avança na sua ânsia interdisciplinar e apresenta a perspectiva de estudo do fenômeno esportivo com forte imbricação entre psicologia, história, política e economia. Segundo o sociológico alemão, o esporte é um fenômeno no qual os sujeitos atuam com todas as suas emoções, pulsões e interesses sociais, sendo assim, porta-se como um campo de estudo fundamental para a compreensão interdisciplinar da ação humana, já que, nesse tipo de atividade, os sujeitos se envolvem integralmente e ficam conectados por uma série de redes de interdependência que conformam a configuração esportiva de cada contexto histórico-cultural.

Poderíamos citar vários outros exemplos de estudos e renomados pensadores que direta ou indiretamente reconheceram o potencial e a demanda pela interdisciplinaridade na pesquisa sociológica. No fundo, apesar de toda a lógica de especialização de funções e compartimentação dos saberes que vem imperando na modernidade, o homem enquanto sujeito histórico atua na realidade de modo total, sendo esse um aspecto fundamental para ser considerado em todas as investigações da área das humanidades (Japiassu, 1976).

Enquanto instituição produzida na modernidade, sobretudo no auge da noção de especialização de funções, atividades humanas e formas de conhecimento, a escola tende a incorporar na sua relação com o conhecimento a ideia de conhecimento compartimentalizado, nos mesmos termos da divisão social do trabalho (Gramsci, 2000). Antes de tratarmos um pouco melhor essa questão, cabe ressaltar que existe certo consenso entre ilustres pensadores da educação brasileira a respeito da relação entre escola e conhecimento científico (Freire, 1996; Saviani, 2008). Isto é, a escola é um espaço de

ampliação da formação cultural humana orientada para a emancipação dos sujeitos, na medida em que se relaciona com diferentes expressões de conhecimentos produzidos pelo conjunto da humanidade, dentre os quais destaca-se o conhecimento científico, filosófico, artístico, popular, corporal etc., (Vago, 2012). Desse ponto de vista, a escola seria então o tempo e o espaço propício para a reflexão e a aprendizagem interdisciplinar acerca dos fenômenos da vida humana.

Contudo, justamente pela condição política da educação e sua relação com interesses de grupos sociais dominantes, que orientam o currículo, a organização e as experiências com a cultura que os sujeitos têm acesso na escola (Freire, 2003), é que podemos entender as limitações dela na proposição de formas de organização do conhecimento mais avançadas em relação àquelas que tradicionalmente colocam cada disciplina em um tempo e espaço próprio, em geral sem diálogos entre si (Severino, 2008). É que pouco interessa às frações sociais dominantes que os(as) estudantes das classes populares possam realizar reflexões ampliadas e integradas sobre questões relacionadas ao meio ambiente, aos direitos sociais, às classes sociais, à diversidade, dentre outros aspectos. Essa compreensão ajuda no entendimento da lógica restritiva e esvaziada da Reforma do Ensino Médio que denunciamos no tópico anterior.

Nesse momento, podemos frisar os limites da interdisciplinaridade na escola, que começam pela própria organização social que visa intencionalmente fragmentar a experiência dos(as) sujeitos(as) com o conhecimento. De acordo com Fortunato e Confortin (2013), em termos mais específicos do ambiente escolar, em geral, as práticas interdisciplinares encontram dificuldades para se efetivarem em razão de aspectos como a cultura de hierarquização dos saberes e a fragmentação da prática na e da escola. Ou seja, na escola, historicamente se reforça a ideia de que existem campos de conhecimento mais importantes do que outros, tal como podemos observar dos preceitos da atual Reforma do Ensino Médio brasileiro. Além desse aspecto, a lógica da compartimentação acaba sendo incorporada em aspectos didáticos e administrativos da escola, reverberando na fragmentação dos conteúdos, na cisão entre o trabalho técnico-pedagógico e o fazer cotidiano dos(as) docentes e na pouca relação entre escola e problemas da comunidade.

Cabe dizer que, apesar do discurso de flexibilização do currículo, de integração das áreas de conhecimento e de interdisciplinaridade propagado pela Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017) e BNCC (Brasil, 2018), em termos práticos, temos nessas políticas a redução do tempo pedagógico destinado à formação geral básica dos(as) estudantes, fazendo com que as possibilidades para a interdisciplinaridade se reduzam à medida que componentes curriculares perdem espaço nos currículos do ensino médio. Em nosso entendimento, não pode existir trabalho interdisciplinar com as disciplinas enfraquecidas e com menor espaço no currículo tal como estabelecido com a aprovação da Reforma do Ensino Médio. Segundo Fortunato e Confortin (2013:83)

A interdisciplinaridade, para acontecer efetivamente na escola, requer conhecimentos sem distinção de dominância, um espaço onde se possa manter as diferenças dos componentes curriculares, bem como as especificações de cada disciplina buscando-se assegurar a complementaridade, o enriquecimento da troca e a igualdade entre as matérias, as quais possuem um lugar e uma função específica no seio do currículo.

De acordo com Klein (2008), somente é possível pensar em atividades integradas de orientação interdisciplinar na escola à medida que a formação disciplinar específica dos docentes esteja consolidada. Logo, é partindo da compreensão da especificidade epistemológica de cada disciplina, que se torna viável encontrar e efetivar a interdisciplinaridade de modo consistente e planejado. Na lógica da autora, a qual sustenta teoricamente a intervenção pedagógica que realizamos no ensino médio, o disciplinar pode se combinar com o interdisciplinar nas experiências curriculares, promovendo assim o pensamento crítico acerca dos fenômenos estudados. Em nosso entendimento, como em nenhum momento buscamos sobrepor as disciplinas de sociologia, educação física e filosofia em ordem hierárquica e buscamos combinar momentos disciplinares com interdisciplinares, nossa experiência de fato caminha na contramão da atual Reforma do Ensino Médio, que fragmenta ainda mais os conhecimentos das áreas das ciências humanas e linguagens, prejudicando assim a reflexão crítica, seja ela disciplinar ou interdisciplinar.

Aliás, a questão da descartabilidade e menor importância (lógica da hierarquização) de certos conhecimentos no currículo escolar, como no caso da sociologia nesse nosso tempo histórico, pode ser explicada através das formulações teóricas do campo de estudos da história das disciplinas escolares. Chervel (1990) afirma que é a junção de fatores, como o pensamento social hegemônico de uma determinada sociedade, as políticas educacionais e aquilo que acontece no próprio cotidiano das escolas, que pode nos favorecer a compreender as funcionalidades e motivos para certos conhecimentos adquirirem maior grau de relevância do que outros em um determinado contexto e realidade escolar. Sendo assim, aquilo que é pouco funcional para os grupos sociais dominantes de uma determinada época pode ser facilmente retirado ou preterido do currículo escolar. No caso da sociologia, filosofia, artes e educação física, claramente esses conhecimentos se apresentam com potencial reflexivo e transgressor em uma era de mensuração, racionalização e esvaziamento do saber escolar, dado que o caráter criativo do corpo, o pensamento reflexivo e a ampla reflexão crítica sobre a realidade são aspectos que se antagonizam com a lógica do neoliberalismo escolar³ e de uma sociedade baseada na lógica do capitalismo financeiro e na redução dos direitos sociais em detrimento do avanço de uma racionalidade tecnocrática.

Portanto, sustentamos que, na lógica do trabalho interdisciplinar, a partir da integração curricular entre três disciplinas, conforme temos apresentado nesse estudo, nenhuma delas possuía menor importância. Assim, foram os temas elencados e aprofundados na reflexão pedagógica com os(as) estudantes que denotaram a lógica de nossa experiência de ensino. No fundo, trata-se da interdisciplinaridade que tornamos

³ Segundo Laval (2019), o neoliberalismo escolar apresenta as seguintes características: gestão das escolas e da educação baseadas na meritocracia, na eficiência e nos ideais de produtividade; a construção de mercados locais e globais de educação e; a utilização de lógicas econômicas à pedagogia. No que concerne à Reforma do Ensino Médio, toda a sua argumentação parte da pauta econômica e das demandas do neoliberalismo brasileiro e global de simplificação da formação escolar clássica em função do seu atrelamento ao mercado de trabalho, desconsiderando as reais necessidades educativas e estruturais dos(as) estudantes e trabalhadores da educação brasileira.

possível na escola, o que não nos priva da crítica e do anúncio da necessidade de um projeto de escola integrado desde a gestão pedagógica, perpassando pelo currículo em todos os seus níveis e administração escolar (Severino, 2008). Ainda assim, buscamos intervir na realidade, provocando com nossa experiência tensões que podem a curto e médio prazo incentivar outras práticas e provocar mudanças na lógica de fragmentação de organização escolar presente na maioria dos sistemas de ensino.

Análise de uma experiência em contramão à lei nº 13.415/17

Antes de proceder a descrição e análise da experiência em contramão à Lei nº 13.415/17, convém lembrar que as ciências sociais guardam relações históricas com a interdisciplinaridade. Émile Durkheim (1999), um dos primeiros teóricos da Sociologia, utilizou 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. É neste sentido que “a interdisciplinaridade na sociologia é constituinte de sua formação como disciplina acadêmica” (Lima & Cortes, 2013:416). Faz parte do fazer próprio à sociologia adotar abordagens que combinam insights e métodos de outras disciplinas, cujo propósito é superar as limitações das abordagens disciplinares isoladas, buscando uma compreensão mais abrangente e complexa dos fenômenos sociais. No que se refere ao emprego da interdisciplinaridade na educação básica, estamos convictos de que a prática tradicional, a das disciplinas isoladas em tempos pedagógicos que pouco dialogam entre si, limita o conhecimento dos(as) estudantes 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(as) discentes, mobilizando formas críticas de pensar o mundo a partir de um modo diferente de relação entre estudantes e conhecimento escolar (Klein, 2008).

Com base no pressuposto segundo o qual o ensino das disciplinas, em forma integrada e interdisciplinar, colabora para o enriquecimento na formação crítica dos(as) estudantes na educação básica, empreendemos, no ano de 2022, com estudantes da 1ª série do ensino médio, na Escola de Aplicação da UFPA, um trabalho interdisciplinar, envolvendo a sociologia, a filosofia e a educação física. Segundo nossa análise, a dialogicidade com tais disciplinas ampliou o potencial formativo de nossa prática educativa, pois possibilitou aos estudantes apreender o mundo social de forma holística, em sua rede infinita de relações, em sua complexidade. Nesse exercício, a interdisciplinaridade cooperou na aprendizagem dos(as) estudantes, já que o conhecimento foi concebido em uma perspectiva global. Entendemos que a experiência, que será descrita e analisada pormenorizadamente a seguir, vai em contramão à Reforma do Ensino Médio, pois toma a interdisciplinaridade como ferramenta e princípio didático capaz desenvolver a consciência crítica dos(as) estudantes, incentivando-os a questionar as estruturas sociais existentes, promovendo, ainda, a compreensão dos processos sociais, como a formação de identidades, desigualdades sociais, estratificação, instituições e mudança social. O trabalho interdisciplinar envolvendo sociologia, filosofia e educação física contribui, segundo nosso

ponto de vista, com um diálogo, caro a nós, entre a prática e a teoria. Com base nos pressupostos de Freire (1996), inferimos que a comunicabilidade entre o conhecimento concebido pela teoria e o conhecimento construído na prática cotidiana dos(as) estudantes proporciona a superação reflexiva do senso comum pelo senso crítico.

Quanto à proposta de interação das disciplinas sociologia, filosofia e educação física, nossa intenção foi se desvincular de práticas incapazes de apresentar relações entre as áreas do conhecimento. Nesse sentido, orientamo-nos pela perspectiva de Edgar Morin (2000: p. 14) quando afirma que a primazia do “conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto”. É importante deixar claro que nossa proposta se deu sob a forma de uma queixa contra os saberes fragmentados que não dialogam, mesmo quando há todas as razões para isso. Em suma, nosso trabalho é tributário de uma interdisciplinaridade que, segundo Japiassu (1976:54) “se define e se elabora por uma crítica das fronteiras das disciplinas, de sua compartimentação”. Convém, ainda, lembrar que a interdisciplinaridade não implica negar a disciplinaridade. Com base nesse arcabouço teórico até então apresentado, estabelecemos, para a nossa prática interdisciplinar, objetivos de ensino em comum, que podem ser assim sintetizado: apresentar, analisar e debater as principais problemáticas que envolvem os conceitos de sociedade e cultura, bem como o tema da ciência e da arte em conexão com a reflexão sobre o corpo e as práticas corporais de forma interdisciplinar (educação física, filosofia e sociologia), tendo em vista a formação de estudantes capazes de compreender como as diferentes áreas de conhecimento podem realizar análises conjuntas sobre diferentes questões da vida humana⁴.

Passemos agora à descrição da experiência vivenciada, apresentando sua estrutura e os resultados obtidos de sua execução, demonstrando ainda se tratar de uma vivência que se opõe à Reforma do Ensino Médio. Visando a uma experiência interdisciplinar adequada, o planejamento ocorreu de forma conjunta, elencando os temas das disciplinas de sociologia, filosofia e educação física, nas vias de diálogos possíveis, objetivando a confecção dos debates a serem encetados durante as aulas interdisciplinares. Os temas (conforme descritos na tabela 1 abaixo) resultantes de tal planejamento, foram divididos entre os quatro bimestres da escola – um em cada bimestre –, e apresentados durante os encontros bimestrais. No geral, foram organizados dois encontros: um para a exposição do tema e da avaliação – convém lembrar que os conceitos trabalhados em cada tema já haviam sido outrora apresentados nas aulas específicas de cada disciplina, de modo que a exposição apenas englobava a ênfase no diálogo interdisciplinar existente. A esse exemplo, podemos citar o tema ‘corpo: ontem e hoje’ cuja abordagem já havia sido perpassada em filosofia na unidade de ‘antropologia filosófica’; em sociologia por meio da discussão sobre os processos

⁴ O planejamento individualizado das disciplinas de filosofia, sociologia e educação física do ano letivo de 2022 foi enviado no começo do ciclo letivo para a coordenação de Ensino Médio da Escola de Aplicação, já prevendo os temas, tempos pedagógicos e objetivos do trabalho interdisciplinar. Em nosso entendimento, é fundamental planejar o momento interdisciplinar com bastante cuidado, bem como explicar tais procedimentos para a comunidade escolar (gestão, estudantes, professores, serviço técnico, famílias e demais sujeitos da escola), uma vez que essa ainda não é uma forma de organização do conhecimento legitimada na ambiência escolar.

de socialização na contemporaneidade; e em educação física a partir da mediação do conhecimento sobre dança e cultura, de modo que a aula interdisciplinar tinha por principal objetivo promover a ênfase na continuidade e na comunicabilidade desses três saberes com relação ao mesmo objeto de estudo – e outro para a avaliação requerida. Acerca da avaliação, a cada tema foi alocada uma proposta diferenciada, visando a maior liberdade e variabilidade de formas de expressão da turma (descrição na tabela abaixo):

Tabela 1. Apresentação das temáticas e atividades avaliativas

Temas	Produtos⁵
1º bimestre: Sujeito e mundo: a construção de sentidos (parte I) Tema interdisciplinar: “O corpo: ontem e hoje”	Ficha de registro das aprendizagens ⁶ + apresentação de produto - vídeo; poema, slide, música, peças teatrais, entrevistas, desenhos, textos, cartilhas.
2º bimestre: Sujeito e mundo: corpo, poder e cultura Tema Interdisciplinar: “Cultura e culturas”	Mapa mental realizado individualmente ou em dupla.
3º bimestre: Sujeito e mundo: a construção de sentidos (parte II) Tema interdisciplinar: “Esporte: inclusão, diversidade, diferença e classes sociais”	Ficha de registro das aprendizagens.
4º bimestre: Síntese dos conhecimentos interdisciplinares Construção de uma síntese envolvendo as temáticas dos três bimestres anteriores	Ficha de registro das aprendizagens.

Fonte: Elaboração dos(as) autores(as), 2023.

Ainda sobre os temas escolhidos, é relevante observar, em sua elaboração, além do diálogo existente entre as disciplinas, as habilidades e competências presentes na BNCC, e a relevância para a formação cidadã dos(as) discentes, a ser construída com base na inserção dos debates essenciais, como a xenofobia, preconceito, acessibilidade e inclusão, presentes nos temas apresentados. Com relação à avaliação, a Ficha de Registro das Aprendizagens constituiu uma forma de preenchimento textual em torno de questionamentos sobre o tema abordado. As questões percorriam aspectos conceituais apresentados, dialogando com a visão de mundo do(da) discente, acercando-se sobre os modos de percepção da experiência interdisciplinar, bem como dialogando com a problemática do tema no mundo contemporâneo. No primeiro bimestre, a Ficha de Registro das Aprendizagens que assumiu um caráter mais sintético, contou ainda com a livre confecção de produtos relacionados ao tema, conforme escolha do discente. Alguns grupos optaram pela produção de slides, poemas, encenações, desenhos, vídeos e mesmo a construção de arranjo musical e letra. No segundo bimestre, a avaliação consistiu na construção de mapa mental, no qual cada grupo deveria escolher um subtema dentro da discussão mais ampla sobre ‘cultura e

⁵ Denominamos de “produto” a forma como o conhecimento desenvolvido pelos(as) estudantes eram apresentados no momento das avaliações em sala de aula. A título de exemplo, os(as) estudantes expressavam seus aprendizados mediante a construção dos seguintes “produtos”: vídeos, poemas, slides, músicas, peças teatrais, entrevistas, textos, cartilhas informativas, desenhos, mapas mentais, ficha de registro das aprendizagens.

⁶ Denominamos Fichas de Registro das Aprendizagens o instrumento pedagógico que era disponibilizado aos estudantes para que denominassem e descrevessem qual produto seria por eles confeccionado e quais conceitos seriam trabalhados interdisciplinarmente.

culturas' e apresentar os pontos conceituais mais preponderantes. No terceiro e quarto bimestre, optou-se pela Ficha de Registro das Aprendizagens nos moldes da abordagem já descrita. É útil observar que cada avaliação constituiu instrumento único para todas as disciplinas envolvidas, ou seja, a pontuação obtida foi utilizada em conjunto pelos três professores, o que diminuiu a quantidade de atividades do(da) discente, deixando-o(a) livre para dedicar-se com qualidade a confecção da tarefa atribuída.

Em síntese, a proposta ocorreu mediante os seguintes momentos: 1) Planejamento integrado dos(as) docentes antes do começo do ano letivo, com vistas a selecionar temas propícios para a discussão interdisciplinar e tratar das práticas de ensino e avaliação integradas, designando uma parte significativa da nota dos(as) estudantes em cada bimestre para a atividade interdisciplinar; 2) Aplicação do planejamento em cada bimestre nas cinco turmas da 1ª série do ensino médio, geralmente em duas aulas semanais, na qual cada uma durava cerca de 80 minutos – nos encontros, os(as) estudantes eram divididos em grupos (em outros casos duplas) para a construção dos seus produtos a partir dos temas indicados, e os(as) professores(as) ministravam sempre uma introdução conjunta sobre os temas de estudo, apresentando a perspectiva de unidade entre as disciplinas no olhar para cada fenômeno; e 3) Avaliação dos produtos construídos pelos(as) estudantes. Nesses momentos, os(as) três professores(as) discutiam coletivamente sobre cada produto e se os estudantes foram capazes de expressar o conhecimento de modo interdisciplinar e cumprir os critérios de avaliação acordados coletivamente.

Cabe rememorar que foram denominados como produtos uma série de produções expressas na forma de vídeos, textos, cartilhas, músicas, teatro etc., elaboradas pelos(as) estudantes a partir dos temas elencados. Apesar dos macrotemas terem sido planejados pelos(as) professores(as), os(as) estudantes ficavam com a liberdade de delimitar um objeto dentro da temática maior. Vejamos, na discussão sobre o “corpo: ontem e hoje”, alguns grupos escolheram aprofundar estudos e elaborar seus respectivos produtos em assuntos como: corpo e história, padrões de beleza e história, corpo e mídias, distúrbios e transtornos associados à imagem corporal, o corpo na dança, corpo, gênero e sexualidade, dentre outros. Nesses momentos, conseguíamos observar o potencial criativo dos estudantes, seja na delimitação das suas temáticas específicas, ou mesmo na construção dos produtos. Abaixo, expomos um trecho de um poema produzido pelos(as) estudantes chamado “Por que eu sou assim?”. Nele é possível observar a expressão dos conhecimentos das disciplinas de sociologia ao se pautar “a imposição arbitrária de padrões sociais sobre o corpo”, a de filosofia ao tratar o “corpo como prisão da alma” e de educação física ao abordar “a dança como prática corporal que promove a liberdade”.

Eu nunca entendi meu corpo. Meu jeito, sua forma, minha essência, meu eu./ Por que me sinto dessa maneira? Sem sentimentos, tão sem fim. Mas, por que eu sou assim?/ Parando para pensar/Só para lembrar porquê de ser assim/Se foi dito que meu corpo é a prisão da minha alma/E eu estou tão distante, tão perdida/O que vai ser de mim?/ Por que existe um padrão social?/ Mas será mesmo que eu tenho que aceitar todas essas regras?/ Será que é possível deixar de lado a minha essência,/E montar uma imagem de uma pessoa perfeita?/ Acho que sim./ Já que meu corpo aprisiona minha essência/ A sociedade age assim./ A dança faz com que eu me sinta livre/ Leve, radiante, exuberante./ Me conheço a cada dia mais, mas ainda me sinto vago./ Então

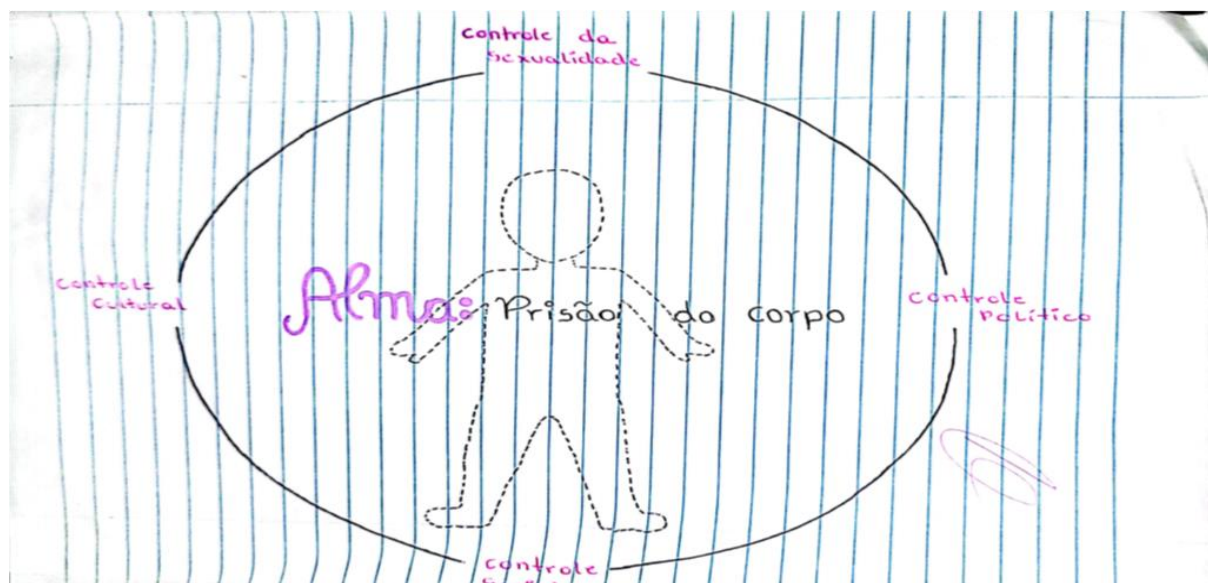
o que devo fazer para conseguir me reconhecer?/ A autoestima hoje é como se fosse algo falso, irreal./ As pessoas querem te definir!/ Para que você saiba mentir.

Outro ponto importante para a configuração de nossa experiência interdisciplinar trata-se do planejamento e escolha dos temas de debate. No caso da discussão sobre o “corpo: ontem e hoje”, focamos em um tema que atravessa todas as ciências, isto é, o corpo e a corporeidade humana enquanto meio central de relação do sujeito com o mundo e a produção da cultura. Ainda que não se tenha muita dúvida acadêmica a respeito da relação da sociologia, filosofia e educação física com o corpo, nosso intuito foi provocar os(as) estudantes a pensar a complexidade do corpo nas suas realidades. Por exemplo, ao tratar de danças, modos de vida e padrões de beleza, certamente encontramos o corpo cultural e histórico na centralidade da ação humana. Sendo assim, essa temática possibilitou diferentes formas de expressão dos jovens, além de uma reflexão sobre o corpo que transcendeu os supostos limites das disciplinas. Abaixo, reproduzimos a letra de uma canção que foi musicada e apresentada em sala de aula pelos(as) estudantes. Ela se chama “O corpo”⁷. Fica evidente que para compreender o corpo, os(as) estudantes movimentaram o conhecimento das três disciplinas, construindo um conhecimento interdisciplinar. Os(as) discentes demonstraram ter apreendido as principais noções trabalhadas nas disciplinas em questão. Note como as discussões sobre “padrão de beleza” (sociologia), “corpo e alma” (filosofia) e “expressão corporal” (educação física) aparecem interligadas.

Padrão de beleza/Algo que a sociedade impõe/Falando que só tem um corpo belo/Mas, o importante é o que te compõe/Padrões de beleza/Isso é muito relativo/E cada um tem seu padrão/Afinal, todo mundo é atrativo/E ninguém deve se importar com nenhum opinião/Corpo e alma/Sem a alma, o corpo não é nada/E sem o corpo, a alma também não/Platão começou essa jornada/De saber que a alma acertou o que é perfeição/Corpo e alma/A alma dá a vida para o corpo/E o corpo é a carcaça da alma/O corpo é imperfeito/Já a alma é perfeita/Tão perfeita que até existe reencarnação/É claro, segundo Platão/Expressão corporal/Uma forma de se manifestar/Por meio de expressões/Por meio de danças/E causa muitas diversões/Expressão corporal/Uma forma de linguagem/Algo muito belo/Algo que não é bobagem.

Ainda no mesmo tema, temos a construção de mapa mental relacionando diversos conceitos apresentados nas disciplinas de filosofia, sociologia e educação física:

⁷ Para ouvir a canção, acesse o link a seguir: <https://youtube.com/watch?v=FM-cm1E2zT4&feature=share>.

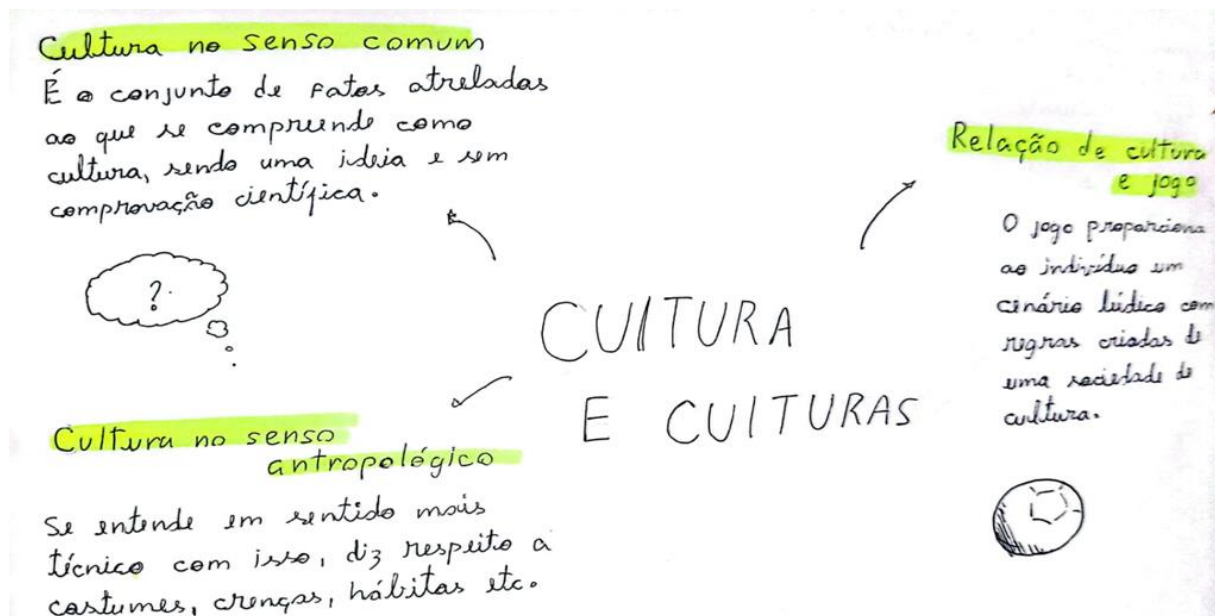
Figura 1. Mapa Mental ‘Corpo’

Fonte: Acervo pessoal dos(as) autores(as), 2023.

Outro exemplo interessante a respeito dos temas discutidos ocorreu no terceiro bimestre, quando tratado do tema “Esporte – inclusão, diversidade, diferença e classes sociais”. Nesse momento, a escola vivia as vésperas da realização dos jogos escolares, sendo esse um evento que mobiliza muita atenção e foco dos(as) estudantes. Assim, tivemos a sensibilidade de tratar sobre o esporte em um momento propício, contribuindo para o projeto educativo dos jogos escolares. Partimos da compreensão de Daolio (1998) e Murad (2020) de que o esporte é um fato social total, para, assim, provocarmos a reflexão sobre questões de diversidade, inclusão e classes sociais no campo esportivo. Podemos dizer que esse foi um dos bimestres mais produtivos em termos de engajamento dos estudantes, uma vez que temas como racismo no esporte, participação das mulheres e questões relacionadas à inclusão tiveram bastante adesão nas escolhas temáticas dos estudantes. Como o esporte é um fenômeno social que direta ou indiretamente faz parte da vida da grande maioria dos sujeitos, foi possível identificarmos que muitas das representações que os(as) estudantes possuem sobre o esporte são majoritariamente formadas pela indústria cultural esportiva. Assim, buscamos produzir a crítica a esse modelo de esporte, apresentando a demanda pela inclusão, diversidade e maior participação das classes populares no campo esportivo.

Já no segundo bimestre, tivemos a apresentação do tema ‘Culturas e culturas’ o qual levantou debates sobre a diversidade, a pluralidade social e a vida em comunidade envolvendo elementos de encontro entre as disciplinas. Abaixo, apresentamos um mapa mental produzido pelos(as) estudantes(as). Neles observamos, mais uma vez, as interfaces entre as disciplinas de sociologia, filosofia e educação física.

Figura 2. Mapa Mental ‘Cultura e Culturas’



Fonte: Acervo pessoal dos(as) autores(as), 2023.

Isto posto, cabe salientar que a Lei nº 13.415/17 enfatiza a promoção de competências gerais e específicas, muitas vezes voltadas aos interesses do capital, levando a uma priorização de habilidades técnicas em detrimento de uma formação mais ampla e humanística. As atividades interdisciplinares, aqui analisadas, visaram promover uma compreensão mais holística e crítica dos temas abordados. Tal experiência, segundo nossa interpretação, entra em conflito com os pressupostos apregoados pela Reforma do Ensino Médio, sobretudo no que se refere ao seu caráter pragmático e utilitarista. De outro modo, entendemos ainda que a implementação efetiva de atividades interdisciplinares requer um ambiente escolar que valorize e incentive a colaboração entre professores de diferentes disciplinas, bem como recursos e infraestrutura adequados para a realização de projetos conjuntos. A Reforma do Ensino Médio, ao priorizar outras demandas e não abordar essas questões, dificulta a promoção de práticas interdisciplinares.

Por fim, nossa análise supõe que a experiência acima descrita vai em contramão à Reforma do Ensino Médio por um conjunto de razões. Entendemos que a Lei 13.415/17 é partidária de uma concepção de ensino que, por vezes, se apresenta de forma tecnicista, focando na transmissão eficiente de conhecimento e no desenvolvimento de competências e habilidades específicas para o mercado de trabalho (Oliveira, 2020). Trata-se de uma abordagem que está alinhada com uma visão mais utilitária da educação, em que o objetivo principal é preparar indivíduos para atender às demandas específicas do capital-trabalho (Hypolito, 2010; Shiroma & Evangelista, 2015).

Outro elemento fundamental a ser mencionado é que, em virtude da própria logística da experiência relatada, percebe-se que o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar qualificado e conectado com o público estudantil requer tempo e valorização efetiva de cada componente curricular. Vejamos, se uma das disciplinas que compuseram a experiência em

questão estivesse com menor carga horária específica ou não fizesse parte da grade curricular da 1ª série do ensino médio da Escola de Aplicação da UFPA, como, aliás, tem ocorrido em muitas redes de ensino a partir da atual reforma dessa etapa de ensino (Molina Neto, 2023), certamente seria inviável a concretização de uma experiência educativa como a que relatamos neste estudo.

Contrário a isso, o relato da experiência do ensino de sociologia e sua medição com os campos da filosofia e educação física demonstrou que estamos mais conectados com uma concepção de ensino emancipadora (Freire, 1996; Akkari & Mesquida, 2020; Schlesener, 2021; Furtado & Borges, 2021). Afinal, estamos enredados na defesa de uma pedagogia crítica e libertadora de inspiração freireana. Desse modo, entendemos que o patrimônio pedagógico do Paulo Freire “é necessário se quisermos nos equipar com ferramentas úteis para entender, analisar e implementar políticas e processos educacionais contemporâneos emancipadores e capazes de combater as desigualdades” (Akkari & Mesquida, 2020:03).

Neste sentido, as experiências e vivências acima descritas e analisadas se distanciam das diretrizes tecnicistas impostas no texto da Lei nº 13.415/17 em, pelo menos, cinco aspectos, a saber: 1. Objetivos: estavam relacionados à formação crítica do(a) discente como cidadão reflexivo, capaz de contribuir para a sociedade de forma ativa e consciente; 2. Participação dos(as) educandos(as): os(as) estudantes foram tomados enquanto seres ativos e críticos, capazes de construir seu próprio conhecimento e de participar ativamente na sua aprendizagem; 3. Papel dos(as) educadores(as): os(as) professores(as) atuaram como intelectuais mediadores do conhecimento e guias, criando um ambiente no qual os(as) educandos(as) podiam explorar, questionar e construir seu próprio aprendizado a partir do diálogo com o conhecimento das três disciplinas; 4. Conteúdos e Métodos: Os temas foram selecionados com base nas experiências e interesses dos(as) estudantes e estavam ligados a questões da vida real. Os métodos incluíram o diálogo, a investigação e a participação ativa dos(as) discentes na reflexão sobre os problemas propostos; 5. Avaliação: foi baseada na análise do processo de aprendizagem, do pensamento crítico e da capacidade do(a) estudante de aplicar o conhecimento em situações do mundo real.

Considerações finais

Nossa análise supõe que as atividades interdisciplinares acima descritas tiveram algumas implicações e consequências consideradas por nós positivas à formação dos estudantes da Escola de Aplicação da UFPA. Dentre elas, destacam-se: a integração de conhecimentos que favoreceu uma compreensão mais ampla e contextualizada dos conteúdos abordados; o desenvolvimento do pensamento crítico, pois os estudantes foram desafiados a analisar, sintetizar e avaliar informações de diferentes fontes e perspectivas, permitindo-os questionar, refletir e formar opiniões fundamentadas; o estímulo à criatividade e inovação, uma vez que os discentes foram encorajados a pensar fora das caixas disciplinares tradicionais e a buscar soluções originais para os problemas apresentados; e a preparação para a cidadania, pois as atividades educacionais propostas

ajudaram a preparar os estudantes a tornarem-se cidadãos informados e engajados, capazes de compreender e responder aos desafios de uma sociedade complexa.

Neste estudo, investigamos as potencialidades formativas do trabalho interdisciplinar enquanto abordagem crítica para o ensino de sociologia, em contraposição à diretriz vigente da Reforma do Ensino Médio. Através de uma narrativa descritiva e ponderada sobre a prática de ensino de sociologia, juntamente com sua interligação interdisciplinar com as áreas da filosofia e educação física, relatamos e examinamos os componentes do planejamento, das metodologias de ensino e da avaliação de uma experiência vivenciada com estudantes da 1ª série do Ensino Médio da EA/UFPA que contrariam os princípios da Lei nº 13.415/17, demonstrando que estamos mais alinhados com uma abordagem de ensino que promove a emancipação. Por meio de uma abordagem qualitativa, empregando a técnica de análise documental e o método de Relato de Experiência como estratégia de pesquisa, este artigo inferiu que as vivências do ensino de sociologia na mediação interdisciplinar com os campos da filosofia e educação física se afastam das orientações técnicas estipuladas no conteúdo da Lei nº 13.415/17 em, no mínimo, cinco dimensões, que são: quanto aos objetivos de ensino; quanto à participação dos estudantes; quanto ao papel dos educadores; quanto aos conteúdos e métodos; quanto à avaliação.

Do ponto de vista da contribuição mais efetiva para o campo da educação escolar, este estudo indica a possibilidade de construção de práticas de ensino interdisciplinares que partem do pressuposto de que o conhecimento disciplinar necessita ser aprofundado. Quer dizer, no final das contas, o trabalho interdisciplinar apresentado somente foi possível na medida em que os componentes curriculares envolvidos aprofundaram suas reflexões específicas e construíram objetos de conhecimento que pudessem facilitar o diálogo reflexivo entre as áreas. Desse modo, questionamos também a ideia das áreas de conhecimento estabelecidas pela atual política educacional brasileira, uma vez que propomos uma intervenção integrada entre disciplinas dos campos das ciências humanas e linguagens.

Vale lembrar que as três disciplinas envolvidas nessa experiência foram fortemente questionadas e atacadas nos últimos anos por setores conservadores da sociedade brasileira, inclusive com a indagação sobre a real necessidade da presença delas nos currículos do ensino médio. Com a produção de compreensão e os produtos construídos pelos(as) estudantes que expomos neste estudo, cremos que temos elementos suficientes para apontarmos o potencial formativo, crítico e emancipador da educação física, filosofia e sociologia para a formação escolar básica dos(as) estudantes. Logo, tanto pelas vias teóricas, como pela experiência que acumulamos com a prática pedagógica interdisciplinar nos últimos três anos, reafirmamos nossa oposição propositiva em relação a qualquer prescrição curricular que visa hierarquizar os saberes escolares e limitar o pensamento crítico na educação básica.

Por último, reiteramos que os processos de luta pelos rumos do ensino médio brasileiro seguem abertos, na medida em que o atual governo federal publicou no segundo semestre de 2023 o resultado da consulta pública destinada a pensar os rumos da política nacional de ensino médio no Brasil. Sendo assim, é preciso seguirmos na luta pela

afirmação do papel preponderante de formação geral básica do ensino médio e da educação escolar como espaço de desenvolvimento do pensamento crítico e formação de sujeitos emancipados. A experiência que discutimos neste estudo tentou caminhar nessa direção, isto é, da formação ampliada, dialógica, inclusiva, crítica e reflexiva. Que sigamos o debate e a luta em defesa do caráter transformador da educação pública!

Referências

- Akkari, Abdeljali; Mesquida, Peri. (2020). “A pedagogia crítica e emancipatória/libertadora de inspiração freireana. *Roteiro*”, v. 45, pp. 1-22. [Consult. 10-03-2024]. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v45/2177-6059-roteiro-45-e23948.pdf>
- Althusser, Louis. (1983). *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro, Graal.
- Apple, Michael. (2013). “A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional”, in A. F. Moreira, T. Tadeu (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez, pp. 71-106.
- Apple, Michael. (2013). “Repensando ideologia e currículo”, in A. F. Moreira, T. Tadeu (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez, pp. 49-70.
- Araujo, Ronaldo. (2019). *Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais*. Uberlândia, Navegando Publicações.
- Bauman, Zygmunt. (2010). *Aprendendo a pensar com a sociologia*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- Bodart, Cristiano das N.; Oliveira, Rafaela R. A. (2022). “A sociologia no novo currículo do ensino médio de Minas Gerais”. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v. 6, n. 1, pp. 123-149. [Consult. 19-07-2023]. Disponível em <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/388>
- Bourdieu, Pierre. (2012). *A dominação masculina*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.
- Bourdieu, Pierre. (2003). *Questões de sociologia*. Lisboa, Fim de Século.
- Brasil, *Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017*. (2017). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Brasil. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. (2016). Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2016.
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília.
- Bueno, Enrico; Carvalho, Thiago M. (2023). “O ensino de sociologia sob a razão neoliberal: um estudo dos primeiros impactos do novo ensino médio em Anápolis”. *Revista Inter-Ação*, v. 48, n. 1, pp. 150-166. [Consult. 30-03-2014]. Disponível em <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/74943>
- Carvalho Filho, Juarez L. (2014). “O ensino de sociologia como problema epistemológico e sociológico”. *Educação & Realidade*, v. 39, n. 1, pp. 59-80. [Consult. 03-03-2024]. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edreal/a/BwBH9n4XjS75HTZHRKJvqvB/#>
- Chervel, Andre (1990). “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. *Teoria e Educação*. n. 2, pp. 177-229. [Consult. 03-03-2024]. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod_folder/content/0/Chervel.pdf

- Cigales, Marcelo. (2022). “O ensino de sociologia e a escola democrática: desafios e possibilidades”. *Pós - Revista Brasileira de Pós-Graduação em Ciências Sociais*, v. 17, n. 2, pp. 73-85. [Consult. 03-03-2024]. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapos/article/view/43030>
- Costa, Marilda.; SILVA, Leonardo. (2019). “Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional”. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24. [Consulta em:01/03/2024]. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWMP3zGw4ygSGNvbmN4p/>
- Daolio, Jocimar. (1998). *Da cultura do corpo*. 2. ed. Campinas, SP, Papirus.
- Dubet, François. (2015). *¿Para qué sirve realmente un sociólogo?* Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Durkheim, Émile. (1999). *As regras do método sociológico*. São Paulo, Martins Fontes.
- Elias, Norbert. (2008). *Introdução à sociologia*. Lisboa, Edições 70.
- Elias, Norbert. (1992). “Introdução”, in Norbert, E. e Eric D. *A busca da excitação: desporto e lazer no processo civilizacional*. Lisboa, Difel.
- Fazenda, Ivani C. A. (2002). “Construindo aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre Interdisciplinaridade”, in Fazenda, I. C. A. (org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. ed. - São Paulo: Cortez.
- Forquin, Jean-Claude. (1996). “As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa”. *Educação e Realidade*. v. 21, n. 1. [Consult. 03-03-2024]. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71652>
- Forquin, Jean-Claude. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Fortunato, Raquel P.; Confortin, Renata. (2013). “Interdisciplinaridade nas escolas de educação básica: da retórica à efetiva ação pedagógica”. *Revista de Educação do CogEimE*, ano 22, n. 43. [Consult. 03-03-2024]. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistascogeime/index.php/COGEIME/article/view/119>
- Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (2003). *Política e educação: ensaios*. 7. ed. São Paulo, Cortez.
- Frigotto, Gaudêncio. (2008). “A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais”. *Revista do centro de educação e letras UNIOESTE*. V. 10, n 1, p. 41-62. [Consult. 03-03-2024]. Disponível em <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>
- Furtado, Renan S.; Borges, Carlos N. F. (2021). “Educação, ensino e pesquisa: reflexões a partir de pedagogias críticas da educação brasileira”. *Filos. e Educ.*, v. 13, n. 3, pp. 2601-2626. [Consult. 03-03-2024]. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8661940>
- Furtado, Renan S.; Silva, Vergas V. A. (2020). “A reforma em curso no ensino médio brasileiro e a naturalização das desigualdades escolares e sociais”. *e-Curriculum*, v. 18, n. 1, pp. 158-179. [Consult. 03-03-2024]. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/45763>
- Furtado, Renan S.; Silva, Vergas V. A.; Brito, Aline B. dos S. (2021). “Ensino remoto e interdisciplinaridade: notas para (re)pensar o processo de escolarização no ensino médio”. *Olhares & Trilhas*, v. 23, n. 2, pp. 709-72. [Consult. 03-03-2024]. Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/article/view/60169>
- Garcia, Joe. (2021). “O futuro das práticas de interdisciplinaridade na escola”. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 12, n. 35, pp. 211-232. [Consult. 03-03-2024]. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189123706011.pdf>

- Giddens, Anthony. (2001). *Em defesa da sociologia*. São Paulo, Editora UNESP.
- Gramsci, Antonio. (2000). *Cadernos do Cárcere*. Os Intelectuais. O Princípio Educativo. V. 2. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Hypolito, Álvaro M. (2010). “Políticas curriculares, Estado e regulação”. *Educação & Sociedade*, v. 31, pp. 1337-1354. [Consult. 03-03-2024]. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/7Wj4ZqtJgQDm55nTFxx3PrN/?format=pdf&lang=pt>
- Japiassu, Hilton. (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago.
- Klein, Julie. (2008). “Ensino interdisciplinar: didática e teoria”, in I. Fazenda (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, Papirus, pp. 109-132.
- Lahire, Bernard. (2003). “Crenças coletivas e desigualdades culturais”. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 84, pp. 983-995, [Consult. 03-03-2024]. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/WMy3xwB8WwBr6jmtTpnFMsL/?format=pdf>
- Lahire, Bernard. (2014). “Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de Sociologia”. *Revista Ciências Sociais UFC*, v. 45, n. 1, pp. 45-61. [Consult. 03-03-2024]. Disponível em <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/2418>
- Laval, Christian. (2019). *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo, Boitempo.
- Lima, Jacob C.; CORTES, Soraya M. V. (2013). “A sociologia no Brasil e a interdisciplinaridade nas ciências sociais”. *Civitas*, v. 13, n. 3, pp. 416-435. [Consult. 03-03-2024]. Disponível em <https://www.scielo.br/j/civitas/a/9xKMFdFDD5n9PPRnFy74XVr/?format=pdf>
- Lüdke, Menga; Cruz, Giseli B. (2010). “Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica”. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 2, n. 3, p. 86-107, 18 dez. [Consult. 03-03-2024]. Disponível em <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/20>
- Martins, Rogéria da S.; Fraga, Paulo Cesar P.; Junqueira, Marili P. (2024). “Arqueologia de Projeto de Vida: Compreender o componente curricular na nova reforma do Ensino Médio brasileiro”. *Pós - Revista Brasileira de Pós-Graduação em Ciências Sociais*, v. 18, n. 2, pp. 12-31. [Consult. 03-03-2024]. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapos/article/view/50489>
- Mauss, Marcel. (2003). *Sociologia e Antropologia*. São Paulo, Cosac & Naify.
- Meucci, Simone. (2020). “Encaixes, desencaixes e bloqueios: sociologia e educação no Brasil da década de 1950”. *Lua Nova*, v. 110, pp. 77-98. [Consult. 03-03-2024]. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ln/a/3CgfhJyK7SdnydkrZpfrRYP/abstract/?lang=pt>
- Meucci, Simone. (2015). “Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente”. *Ciências Sociais Unisinos*, v. 51, n. 3, pp. 251-260. [Consult. 03-03-2024]. Disponível em https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.02
- Molina Neto, Vicente. (2023). “Menos Educação Física, menos formação humana, menos educação integral”. *Movimento*, v. 29, e29001. [Consult. 03-03-2024]. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/125819>
- Moraes, Amaury Cesar. (2011). “Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade”. *Cad. Cedes*, v. 31, n. 85, pp. 359-382. [Consult. 03-03-2024]. Disponível em <https://repositorio.usp.br/item/002290325>
- Moraes, Amaury Cesar. (2003). “Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato”. *Tempo Social*, v. 15, n. 1, pp. 5-20. [Consult. 03-03-2024]. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ts/a/Xf5BRdPjt6BwnnpQ457pwkN/>
- Moreira, Antonio; Tadeu, Tomaz. (2013). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez.
- Morin, Edgar. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo, Cortez, Brasília, UNESCO.



- Murad, Mauricio. (2020). *Sociologia e educação física: diálogos, linguagens do corpo, esportes*. 2. ed. Rio de Janeiro, Editora FGV.
- Mussi, R. F. de F.; Flores, F. F.; Almeida, C. B. de. (2021). “Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico”. *Práxis Educacional*, v. 17, n. 48, pp. 60-77. [Consult. 03-03-2024]. Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>
- Oliveira, Fernando B. (2020). “Entre liberais e tecnicistas: a didática nas reformas do ensino”. *Educação em Revista*, v. 36, pp. 1-15 [Consult. 03-03-2024]. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0102-4698220281>
- Oliveira, Amurabi. (2021). “Ensino de Sociologia na educação básica: expansão, retrocessos e perspectivas”. *Em Aberto*, v. 34, n. 111, pp. 27-40. [Consult. 03-03-2024]. Disponível em <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4851>
- Pedreira Carvalho, L.; Klein, S. (2023). “Contribuições para o ensino de teoria e história da sociologia: reflexões sobre o presente e propostas desde o Brasil”. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 11, n. 27, pp. 103-132. [Consult. 03-03-2024]. Disponível em <https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/913>
- Raizer, Leandro; Caregnato, Célia E.; Pereira, Thiago I. (2021). “A formação de professores de Sociologia no Brasil: avanços e desafios”. *Em Aberto*, v. 34, n. 111, pp. 27-40. [Consult. 03-03-2024]. Disponível em <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4837>
- Sacristán, José G. (2013). O que significa o currículo? In. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre, Penso.
- Saviani, Dermeval. (2008). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, Autores Associados.
- Schlesener, A. (2021). “Educação repressiva e educação emancipadora: notas acerca da personalidade autoritária e seus desdobramentos na educação”. *Revista Katálysis*, v. 24, pp. 417-426. [Consult. 03-03-2024]. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rk/a/wFpGNGWdXKx78zHx69v38qD>
- Severino, Antônio. (2008). “O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: O saber como intencionalização da prática”, in I. Fazenda (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 13. ed. Campinas, Papirus, pp.31-44.
- Shiroma, Eneida O; Evangelista, Olinda (2015). “Formação humana ou produção de resultados? trabalho docente na encruzilhada”. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 10, n. 20, pp. 314-341. [Consult. 03-03-2024]. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730>
- Silva, Mônica et al. (2020). “Faz sentido uma Base Nacional Comum Curricular?” *Revista X*, [S.l.], v. 15, n. 5, p. 09-17. [Consult. 03-03-2024]. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i5.77308>
- Tadeu, Tomaz. (2016). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica Editora.
- Vago, Tarcísio. (2012). *Educação Física na escola: para enriquecer a experiência da infância e da juventude*. Belo Horizonte, Mazza Edições,
- Young, Michael. (2001). “Du ‘curriculum en tant que construction sociale’ à la ‘spécialisation intégrative’: quelques réflexions sur la sociologie du curriculum au Royaume-Uni (1971-1999)”. *Revue Française de Pédagogie*, n. 135, pp. 29-34. [Consult. 03-03-2024]. Disponível em https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_135_1_2790
- Young, Michael. (2014). Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*. v.44, n.151, p.190-202. jan./mar. [Consult. 03-03-2024]. Disponível em <https://doi.org/10.1590/198053142851>

Vergas Vitória Andrade da Silva

 <https://orcid.org/0000-0002-3730-5938>
 <http://lattes.cnpq.br/8909456290073930>

Possui graduação (2003), mestrado (2006) e doutorado (2012) em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É professora na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. E-mail: vergas@ufpa.br

Renan Santos Furtado

 <https://orcid.org/0000-0001-7871-2030>
 <http://lattes.cnpq.br/0724633321532061>

Possui graduação em Educação Física (2017), mestrado (2019) e doutorado em Educação (2022) pela Universidade Federal do Pará. Professor da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. E-mail: renan.furtado@yahoo.com.br

Aline Brasiliense dos Santos Brito

 <https://orcid.org/0000-0002-7555-8725>
 <http://lattes.cnpq.br/9465769496938117>

Possui graduação (2016) e mestrado (2018) em Filosofia pela Universidade Federal do Pará. Doutoranda em História na Universidade Federal do Pará. Professora da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. E-mail: brasiliense@ufpa.br