

## **INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO: CIÊNCIAS HUMANAS E A FORMAÇÃO DO SUJEITO**

*Paulo Henrique Heitor Polon<sup>i</sup>*

*Luana Caroline Künast Polon<sup>ii</sup>*

### **RESUMO**

O presente artigo teve como objetivo discorrer acerca da constituição da ciência e suas principais problemáticas metodológicas, levando em consideração a historicidade da constituição das ciências humanas como campo do conhecimento responsável pelos estudos acerca da sociedade e, de seus elementos que possibilitam a formação de indivíduos que sejam sujeitos sociais. Para tal, foi levada em consideração a relevância da interdisciplinaridade como elemento primordial na formação do sujeito, entendido como aquele apto ao exercício da cidadania, portador de uma visão crítica e autônoma. Para tal, foram realizados levantamentos bibliográficos com a finalidade de embasar os debates propostos, além de análise em materiais de formação curricular e algumas legislações específicas. Por meio das reflexões construídas, percebe-se que há uma carência de debates no âmbito da educação acerca da aplicabilidade de um método que seja interdisciplinar, e a própria dificuldade de compreender este na prática docente. A interdisciplinaridade se mostra, no contexto escolar, como forma de aproximação aos objetivos da formação em ciências humanas, de forma conjunta aos demais campos do conhecimento, visando a compreensão do papel social do homem e deste em relação ao meio.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores. Ciências Humanas. Interdisciplinaridade. Sujeito.

## **INTERDISCIPLINARITY IN EDUCATION: THE HUMAN SCIENCES AND TRAINING OF SUBJECT**

### **ABSTRACT**

This study intended to discuss about the constitution of science and its main methodological issues, taking into consideration the historicity of the constitution of Human Sciences as field of knowledge responsible for the studies about society and its elements that makes possible the formation of individuals who are subjects (leading figure; relevant) social. To that was taken into account the relevance of Interdisciplinarity as a key element in the formation of the subject, understood as the one able to exercise citizenship, bearer of a critical and autonomous vision. To this end, have been conducted bibliographical surveys with the purpose to base the proposed discussions, besides analysis of training curriculum materials and some specific laws. By means of the built reflections, it is clear that there is a lack of debate in education about the applicability of a study which is interdisciplinarity and very difficult to understand this in the teaching practice. The interdisciplinarity manifest in order to approximate to the objectives of background in Human Sciences, in the school context, jointly to the others knowledge fields, aiming at the understanding the social roles of the subject and this in relation to the environment.

**KEYWORDS:** Teacher training. Human Sciences. Interdisciplinarity. Subject.

## **INTRODUÇÃO**

A reflexão contida no presente artigo emerge a partir de um diálogo interdisciplinar decorrido no âmbito de formação de professores durante a realização do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, durante as duas etapas que compreenderam o projeto, respectivamente entre os anos de 2014 e 2015. O referido projeto teve, em um dos momentos, e dentre as várias temáticas abordadas, o objetivo de discutir acerca das Ciências Humanas na formação do sujeito no contexto educacional, levando em consideração alguns conceitos primordiais para tal fim. Além disso, buscou-se no âmbito do Pacto debater a formação integradora, representada pela abordagem interdisciplinar.

Visando levantar hipóteses para o debate, o presente texto está articulado a partir de alguns elementos de reflexão, sendo explanada, brevemente, a formação histórica do conhecimento científico, perpassando as principais problemáticas inerentes a este processo. A partir da necessidade de se compreender a sociedade e a natureza humana e levando em consideração o sucesso das ciências da natureza no período de fins do século XVIII e ao decorrer do século XIX, a construção das ciências humanas pauta-se nos elementos destas últimas, criando portanto um impasse metodológico, o qual não se aliava ao da própria natureza do objeto das ciências humanas, o homem.

Dentre as discussões contidas no presente artigo, elencou-se a abordagem interdisciplinar como possível alternativa à superação das limitações as quais estão sujeitas as ciências. Neste contexto, a interdisciplinaridade é entendida enquanto elemento da evolução histórica da própria ciência, calcada na possibilidade de diálogo entre os vários campos do conhecimento, visando uma formação integradora e um conhecimento complexo acerca dos problemas.

A partir das discussões constituídas no decorrer do presente artigo, reflete-se acerca de elementos das ciências humanas que possibilitam no ambiente escolar a formação de sujeitos conscientes do seu papel social, bem como frisa-se a importância do diálogo interdisciplinar entre as áreas do conhecimento que compõem as Humanidades. A interdisciplinaridade é vista, neste contexto, como forma de permitir que o aluno perceba a sociedade como um todo integrado, do qual ele é parte fundamental, podendo pensar criticamente sobre e intervir conforme suas concepções.

**As Humanidades e a formação do sujeito no contexto das Ciências Humanas**

No contexto educacional brasileiro atual, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2012), além da Lei nº 11.684 de 02 de Junho de 2008 (BRASIL, 2008), que altera o artigo 36 da LDB nº 9.384/1996, entende-se como disciplinas que compõem as Ciências Humanas, a História, a Geografia, a Filosofia e a Sociologia. Tendo-se como pressuposto a ideia de que a produção do conhecimento é uma obra humana, constituída ao longo de tempos, espaços e culturas diversos, é pertinente compreender também que cada uma das disciplinas foi construída e instituída com particularidades, tendo assim também estatutos epistemológicos particulares.

As Humanidades podem ser consideradas como um domínio comum relativo às Ciências Humanas, muito embora compreendam um conjunto de conhecimentos destinados à Educação dos sujeitos variando em conformidade com o contexto histórico e social, ainda que possa ocorrer uma diferença conceitual entre o sentido de humanidade e de Ciências Humanas. As Ciências Humanas, como sistemas de conhecimento científico, são uma criação da própria modernidade e, deste modo, estabelecidas com métodos próprios à sua natureza. Nisso, as Ciências Humanas e as Humanidades diferenciam-se, pois “as Humanidades permitem, entre outros desdobramentos, construir práticas pedagógicas de natureza interdisciplinar para as Ciências Humanas” (BRASIL, 2013, p. 09). As Humanidades são, portanto, uma tentativa de construção do conhecimento complexo, promovendo o diálogo entre as disciplinas na formação do sujeito e a Ciências Humanas como um conjunto de conhecimentos com objetos relativos a “natureza” humana.

No processo da modernidade, a produção do conhecimento se desgarra das questões de cunho metafísico e dogmático, cedendo espaço à pesquisa empírica, distanciando-se das explicações de caráter teológico e filosófico. Portanto, era considerada ciência, a área do conhecimento capaz de comprovar suas hipóteses a partir de experimentações controladas, com base na razão e na objetividade. Deste modo, nasceram as ciências da natureza como uma forma de dissociar das explicações filosóficas e, até mesmo, teológicas o comportamento da natureza e explicá-la objetivamente, estabelecendo um método próprio das ciências da natureza. Deste modo, a base das ciências da natureza é constituída pelo método experimental/matemático, o qual “utiliza-se de técnicas operacionais que complementam e aprimoram as condições de observação, de experimentação e de mensuração, procedimentos que precisam ser realizados de forma objetiva, sem influências deturpantes decorrentes de

nossa subjetividade” (SEVERINO, 2007, p. 107).

Sob a mesma lógica, considerou-se que o homem e suas manifestações poderiam ser também identificados igualmente aos fenômenos da natureza, uma vez que o homem também é constituído como um organismo vivo, influenciado pelas leis da natureza tanto como indivíduo quanto corpo coletivo. Assim, inspira-se a constituição das Ciências Humanas, calcadas nos mesmos pressupostos metodológicos dos estudos da natureza. Emerge, porém, problemas relativos a forma como o método era empregado, pois “há várias possibilidades de se entender a relação sujeito/objeto quando da experiência do conhecimento” (SEVERINO, 2007, p. 112), urgindo, portanto, que novas formas de conceber o conhecimento fossem elaboradas. Tornava-se necessário, deste modo, que houvesse uma ruptura metodológica em relação às Ciências Naturais, e a criação de um método próprio.

Dentre os autores que influenciaram a ruptura com a tradição do modelo positivista, Max Weber critica a concepção metodológica positivista no âmbito das Ciências Humanas, alegando que os valores subjetivos auxiliam na compreensão da realidade, pois servem como base para a identificação quais valores condicionam a interpretação acerca dos fenômenos. Portanto, sob este viés da crítica weberiana ao positivismo é impossível de se fazer uma ciência humana neutra e puramente objetiva, pois os seres humanos só enxergam o mundo a partir de seus valores, nunca sem eles (ALCÂNTARA, 2008). Desta forma, estabelece-se um grande impasse na constituição e consolidação das Ciências Humanas, pois

a neutralidade valorativa da ciência significa a contenção dos próprios julgamentos, para se terem os dados bem claros, tanto em face de fatos desejados como dos desconfortáveis. A obrigação científica de ser a verdade dos fatos e a obrigação prática de defender os próprios ideais são deveres diferentes (JASPERS, 1977, p. 130).

A objetividade da ciência encontra-se no limite do pesquisador, abordando uma atitude não de negação dos seus valores, mas por compreendê-los e saber que estes não deveriam impor um caráter político e unilateral que interfira nos resultados da pesquisa, pautado no simples comodismo de projetar seus juízos de valor. Neste ponto, Umberto Eco (2014) discorre sobre a questão da cientificidade e da relação da construção do conhecimento no campo político, afirmando que é um equívoco acreditar que uma tese política não seja científica, uma vez que, para o autor, um estudo científico se debruça sobre alguns requisitos, os quais são: que o objeto seja reconhecível igualmente pelos outros; que seja algo que ainda não foi dito por outros pesquisadores, ou que seja efetuado sob outro viés, outra leitura sobre

aquilo que já foi dito; o estudo deve ter uma utilidade aos demais sujeitos.

No processo de desenvolvimento da sociedade, principalmente a Ocidental, onde os progressos tecnológicos passaram a ditar os ritmos de vida, da organização e da divisão do trabalho, além das próprias percepções do tempo e do espaço, ainda seguindo a tradição positivista, se perpetua a forma de construção e percepção do conhecimento pautada em fórmulas e diagramas, aceitas, por vezes, como o único parâmetro de se objetivar a verdade, denotando confiabilidade e utilidade. Assim, o método científico, tal como é concebido em sua rigidez epistemológica, continua representando a ideia de progresso e civilização, uma vez que culturalmente adotou-se esta forma de conhecimento como padrão aceitável e a ser seguido.

Durante séculos, o sujeito foi eliminado da construção do conhecimento, tendo-se como pressuposto a ideia de que os objetos pudessem existir independentemente da presença do sujeito, pois este, visto sob este aspecto, é como uma perturbação que atrapalha a busca pelo conhecimento objetivo. Isto ocorreu tendo-se em vista a noção de que o sujeito é dotado de subjetividades, por isso a construção do conhecimento, assim como a própria noção do objeto, é significada e ressignificada pelo sujeito. Conforme Morin (2011, p. 41), o sujeito assume características morais, metafísicas e ideológicas. “Só existe objeto em relação a um sujeito (que observa, isola, defini, pensa) e só há sujeito em relação a um meio ambiente objetivo (que lhe permite reconhecer-se, definir-se, pensar-se, etc., mas também existir)”.

Para além dos problemas relativos à ruptura em relação às Ciências Naturais, surgem outros questionamentos e revisões metodológicas ao longo do tempo no âmbito das Ciências Humanas. O movimento de modernização do conhecimento acabou por fragmentar o problema de estudo, uma vez que tornava-se necessário um recorte mais específico, visando atingir os objetivos de sistematização da ciência moderna. No século XIX, sob o viés positivista, intensifica-se a construção do conhecimento no campo social, permeado pela ideia de progresso que o conhecimento científico visava representar. Havia, no entanto, um problema inerente ao método nas Ciências Humanas, o qual era representado pela fragmentação dos fenômenos analisados.

A percepção acerca do problema da fragmentação do conhecimento foi possível pelo exercício de problematizar a historicidade do conceito de Humanidades e Ciências Humanas, sendo que esta contextualização no âmbito do Ocidente possibilitou visualizar a complexidade da questão e também perceber que certas tradições mantiveram-se ao longo do tempo, as quais contribuíram para separar e distanciar os diversos campos do conhecimento.

Este fenômeno foi possível de ser visualizado tanto no campo das Ciências Humanas quanto no das Ciências da Natureza.

A especialização “extrai um objeto de seu contexto e de seu conjunto, rejeita os laços e as intercomunicações com seu meio, introduz o objeto no setor conceptual abstrato que é o da disciplina compartimentada” (MORIN, 2004, p. 41). Deste modo, teoricamente, quando um conhecimento é fragmentado, perde sua complexidade, seu caráter integrador, passando ao simples, ao inacabado. Esta problemática está presente na construção do conhecimento em diversos níveis, pois o ambiente escolar, por muitos anos, ensinou a compartimentação dos conhecimentos, os quais se tornaram um “quebra-cabeças” de difícil resolução.

Sobre as disciplinas, Casanova (2006, p. 16) discorre que: “além de provocar problemas de incomunicação, chegou a afetar o conhecimento profundo da própria realidade que pretendia compreender e mudar. Escondeu ‘causas’, calou ‘efeitos’, suplantou ‘fins’”. Neste contexto, emerge a necessidade de um saber integral, cuja percepção deriva da necessidade de não permitir a desintegração do objeto de estudos, uma vez que o conhecimento fragmentado apresenta a diversidade, sem no entanto conceber a unidade das partes. Morin (2011) chama esta fragmentação de “inteligência cega”, uma vez que ela possui a capacidade de destruir as totalidades, apresentando os objetos de forma dissociada de seu meio.

A interdisciplinaridade surge, portanto, como uma necessidade para um pensar complexo, abarcando conhecimentos relativos, em teoria, a dois ou mais campos do conhecimento. Conforme Frigotto (1995, p. 33):

O trabalho interdisciplinar se apresenta como uma necessidade imperativa pela simples razão de que a parte que isolamos ou arrancamos do contexto originário do real para poder ser explicada efetivamente, isto é, revelar no plano do pensamento e do conhecimento as determinações que assim a constituem, enquanto parte, tem que ser explicitada na integridade das características e qualidades da totalidade. É justamente o exercício de responder a esta necessidade que o trabalho interdisciplinar se apresenta como um problema crucial, tanto na produção do conhecimento quanto nos processos educativos e de ensino.

No entanto, é relevante pensar também nos problemas que envolvem uma abordagem interdisciplinar, uma vez que é pertinente “que não se percam os referenciais das áreas de conhecimento, de modo que os conceitos possam ser relacionados não só interdisciplinarmente, mas também no interior de cada disciplina” (BRASIL, 2013, p. 32).

Portanto, nas abordagens interdisciplinares não visa-se a diluição dos conhecimentos específicos historicamente construídos pelos campos da ciência, mas sim um diálogo favorável à compreensão dos fenômenos sociais de forma relacional. Entende-se que cada disciplina possui um viés epistemológico particular, bem como métodos próprios para atingir os fins especificados na estrutura de cada disciplina.

Segundo Morin (2011, p. 07), “o pensamento complexo também é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento”. Assim, tem-se como base a premissa de que apenas uma disciplina não é capaz de abarcar todo conhecimento acerca de um fenômeno social, sendo importante uma estratégia de diálogo permanente entre os campos do conhecimento, com a finalidade da compreensão de problemas complexos.

Na prática curricular, a organização formal do currículo, tal qual se apresenta atualmente, influencia para que haja uma perda de referenciais do processo histórico-social da produção do conhecimento, correndo-se o risco de perda da noção do homem, ser dotado de conexões internas e externas, que possui uma natureza complexa, sendo este considerado de um modo meramente ilusório e fragmentário. Perde-se também a noção da influência da natureza sobre as ações humanas, bem como das ações dos homens no quesito ambiental. Analisa Morin (2011, p. 13) que, “a incapacidade de conceber a complexidade da realidade antropossocial em sua microdimensão (o ser individual) e em sua macrodimensão (o conjunto da humanidade planetária), conduz a infinitas tragédias”, como análises superficiais e equivocadas.

A supressão da disciplina em nome de uma abordagem exclusivamente interdisciplinar também é um erro grave na reformulação do currículo escolar, pois o viés interdisciplinar possui a capacidade de abordagens integradoras e complexas, no entanto, corre-se o risco de emitir visões sem o devido aprofundamento, o qual é possibilitado através das especificações de cada campo disciplinar. Uma abordagem interdisciplinar visa também a integração entre os conhecimentos disciplinares e aqueles construídos no cotidiano.

Assim, é relevante que no ambiente escolar as relações entre os sujeitos, e destes com seu meio, sejam debatidas. É pertinente, portanto, buscar a compreensão das múltiplas realidades socioculturais presentes nas comunidades escolares. A escola é o ambiente de debates e espaço do diálogo, da colaboração e também do comprometimento coletivo, elementos estes que podem potencializar os processos educativos do sujeito. O contrário

disso, ou seja, práticas de ensino alheias à realidade social, a competitividade, o individualismo exacerbado, ausência de debates, de trocas de experiências, de negociações e de participação democrática, contribuem para o desencantamento com a instituição escolar. Assim, reproduzem-se sujeitos alheios às transformações sociais, e que não conseguirão compreender a complexidade social, fragmentando-a ou reproduzindo o senso comum.

Muito embora sujeito e objeto sejam indissociáveis, há uma tendência em considerá-los partes isoladas e dissociadas. É preciso, no entanto, perceber que o sujeito não é alheio ao objeto, de modo que:

O sujeito emerge ao mesmo tempo que o mundo. Ele emerge desde o ponto de partida sistêmico e cibernético, lá onde certo número de traços próprios ao sujeitos humanos (finalidade, programa, comunicação, etc.) são incluídos no objeto máquina. Ele emerge, sobretudo, a partir da auto-organização, onde autonomia, individualidade, complexidade, incerteza, ambiguidade tornam-se caracteres próprios ao objeto (MORIN, 2011, p. 38).

No campo educacional, são os sujeitos que fazem a escola. Ou seja, a escola (objeto) não está dissociada dos sujeitos (alunos, professores, sociedade). Do mesmo modo, a escola é um dos elementos responsáveis pela formação do sujeito, por meio da construção dos conhecimentos. Portanto, a sociedade não é algo externo ao indivíduo, mas sim uma “rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras” (ELIAS, 1994, p. 23). É singular a relação entre os indivíduos e a sociedade, e esta noção é construída por meio dos estudos em Ciências Humanas. Assim, o entendimento da sociedade perpassa a questão individual, e se ampara em um contexto complexo, conforme analisa Elias (1994, p. 25), comparando a estrutura da sociedade com uma construção com pedras, “aquilo a que chamamos sua estrutura não é a estrutura das pedras isoladas, mas a das relações entre as diferentes pedras com que ela é construída”. Portanto, o despertar para o pertencimento social é parte intrínseca da construção da noção de sujeito e, principalmente, para o entendimento da autoconsciência, da formação da cidadania, dos direitos e deveres.

Intrínseco à sociedade está o conceito de indivíduo, o qual é, em muitas ocasiões, visto como distinto daquela.

Ninguém duvida de que os indivíduos formam a sociedade ou de que toda sociedade é uma sociedade de indivíduos. Mas, quando tentamos reconstruir no pensamento aquilo que vivenciamos cotidianamente na realidade, verificamos, como naquele quebra-cabeça cujas peças não compõem uma

imagem íntegra, que há lacunas e falhas em constante formação em nosso fluxo de pensamento (ELIAS, 1994, p. 16).

A noção de pertencimento está intimamente relacionada com a constituição de identidades. Justamente neste sentido, Bauman (2005) afirma que a construção da identidade é um problema, mas acima de tudo, uma tarefa, e surge sob o preceito de uma crise do pertencimento, o que por sua vez possui relação com a constituição da sociedade. No contexto da educação, a discussão acerca destes conceitos permite que o aluno questione os elementos de inserção dentro de uma determinada identidade, e se perceba como sujeito de uma ou outra sociedade. Ou seja, o aluno só conhecerá sua identidade conflitando-a com as demais, no sentido de que ele só pode ser uma coisa, se no entanto, não for outra diversa. Percebendo-se enquanto sujeito, poderá agir com maior consciência crítica na sociedade, possibilitando mais autonomia individual na tomada de decisões.

O conjunto dos conhecimentos das Ciências Humanas é essencial para despertar no ambiente educacional as noções explicitadas, pois possui como pressuposto uma tentativa de estudo integral das relações sociais e destas com o meio. Um conhecimento que não leva em consideração a integração do sujeito, nem a completude do fenômeno, no sentido de abarcar os contextos (histórico, geográfico, social, cultural, etc.), é vazio de sentido, uma vez que o aluno não consegue compreender a aplicação em sua cotidianidade do conteúdo estudado, nem se perceber enquanto sujeito nos processos transformadores da sociedade, mas coloca-se como mero espectador.

Neste sentido, torna-se relevante pensar na interdisciplinaridade no ambiente escolar, enquanto necessidade diante do contexto histórico-social contemporâneo, dotado de complexidade, o qual exige novas abordagens de cunho também complexas. Abordagens estas que envolvem o diálogo entre os múltiplos saberes constituídos ao longo do tempo pelas ciências.

Complementando o já discorrido ao longo do artigo, para compreender a interdisciplinaridade no contexto educacional, cabe primeiramente pensar sobre o próprio conceito de disciplina, entendido por Casanova (2006, p. 11), com base no *Diccionario de la Real Academia Española*, como: “doutrina, instrução de uma pessoa, especialmente na moral [...] arte, faculdade ou ciência [...] ação ou efeito de disciplinar e disciplinar-se”. Ou seja, geralmente a noção de disciplina está vinculada à uma instrução de faculdade, mas também com o conhecimento que é transmitido à alguém, ou ainda, instrução que alguém recebe durante o trabalho intelectual.

Historicamente há uma especialização das disciplinas no currículo escolar, tornando incompletos, às vezes, os estudos sobre um determinado objeto. “A excessiva compartimentação disciplinar produziu, como contrapartida, um movimento a favor do estudo da totalidade em ciências naturais e humanas” (CASANOVA, 2006, p. 19). Assim, a interdisciplinaridade surge não como oposto à disciplina (sendo o oposto a indisciplina), mas como relação entre as várias disciplinas em que se divide o conhecimento humano e, ainda, como uma busca pela articulação das partes com o todo, ou seja, um estudo integrador.

No campo educacional, a rigidez da disciplina encontra alguns entraves que também podem ser dissolvidos com base em uma abordagem de cunho interdisciplinar, conforme aponta Frigotto (2008, p. 59) “no plano da organização do processo pedagógico, o resultado da concepção fragmentária e positivista da realidade, vai se expressar de um lado na interminável lista de disciplinas e de outro na divisão arbitrária entre disciplinas de conteúdo geral, humano e disciplinas de conteúdo específico e técnico”. Assim, no ambiente escolar tem-se variadas disciplinas obrigatórias com conteúdos preliminarmente delimitados, mas que, por vezes, não dialogam entre si, produzindo um conhecimento fragmentado, que não permite ao aluno visualizar o problema de modo contextualizado.

É relevante ainda diferenciar os conceitos de multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, onde entende-se que o primeiro refere-se ao trabalho coletivo desenvolvido por diversos especialistas com um objetivo em comum. Já o segundo conceito deve-se a aproximação destes especialistas em aprender uma linguagem comum. A abordagem multidisciplinar não é capaz de absorver toda complexidade de uma problemática, devido aos próprios conflitos que existem entre os campos disciplinares. Já a abordagem interdisciplinar permite o elo entre as disciplinas, uma aproximação que perpassa as relações de poder entre as disciplinas, mas que visa atingir um campo do conhecimento de caráter integrador, que está além da questão disciplinar.

No âmbito das Ciências Humanas, a interdisciplinaridade promove uma abordagem integrada, levando em consideração as competências, habilidades e as atitudes relativas aos conhecimentos, aliando a isso as bases conceituais, os requisitos éticos e também culturais. Assim, a interdisciplinaridade não precisa constituir um projeto científico especificamente, mas, no ambiente escolar, pode ser incorporada ao plano de trabalho dos professores, gradativamente, incentivando os professores a dialogarem e trabalharem em conjunto com outras áreas do conhecimento, desenvolvendo projetos conjuntamente, criando novas habilidades e incentivando os alunos a compreenderem os fenômenos em sua amplitude. Para

além dos conhecimentos construídos de forma integrada, existirão os momentos em que os saberes disciplinares serão aprofundados, trabalhando conceitos relativos aos campos particulares do conhecimento.

As perspectivas de atuação que envolvem a discussão acerca da importância do conhecimento das Ciências Humanas para a compressão da relação entre juventude e educação, e que servem como elementos necessários para problematizar as relações entre os sujeitos e a sociedade são basicamente: *estranhamento*, ou seja, a não acomodação, uma vez que a realidade não está totalmente perceptível, sendo, portanto, necessário o questionamento. Estranhar situações conhecidas, até mesmo aquelas que fazem parte da experiência do observador, é uma condição necessária às Ciências Humanas para ultrapassar interpretações marcadas pelo senso comum. *Desnaturalização*, compreendida como caminho oposto às explicações dos fenômenos sociais, dadas como tendências naturais. Em todos os elementos existentes há a intervenção humana. *Sensibilização*, correspondendo à possibilidade de percepção dos sujeitos em relação ao outro e aos problemas que afetam as comunidades, povos e até sociedades, atentando para as vivências comunitárias e individuais, o que possibilita uma atuação mais cidadã (BRASIL, 2014).

Tendo-se estas perspectivas como premissas na construção dos conhecimentos, torna-se viável e possível um ensino integrador, que leve em consideração as especificidades de cada disciplina, mas também realize a promoção do diálogo entre os saberes, capacitando, assim, alunos e professores para uma compreensão da complexidade da realidade social e humana. Para além da questão teórica, é relevante frisar, no entanto, que na prática ainda existe muito por ser feito em relação a aplicabilidade dos conhecimentos integrados.

Existem alguns momentos que definem o problema da interdisciplinaridade enquanto prática no cotidiano escolar. São elas: primeiramente a própria carência do debate nos cursos de formação de professores, bem como nas licenciaturas, salvo algumas exceções, como disciplinas ou projetos voltados à temática. Deste modo, torna-se complicado exigir que os professores tenham conhecimento prático para trabalhar com a interdisciplinaridade. “O limite mais sério, para a prática do trabalho pedagógico interdisciplinar, situa-se na dominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador e de outra nas condições de trabalho (divisão e organização) a que está submetido” (FRIGOTTO, 2008, p. 59).

Recentemente tem surgido graduações e pós-graduações na área da interdisciplinaridade, muito embora ainda haja grande resistência, por exemplo, em concursos públicos para contratação destes profissionais. Mesmo no Ensino Básico ainda não se tem

clareza da forma como um profissional com formação interdisciplinar atuaria na educação da forma como esta é estabelecida atualmente, pois o currículo ainda é dividido em disciplinas isoladas, principalmente no Ensino Médio. Assim, constitui-se um campo com grandes limitações práticas.

Outro problema relativo a implantação de uma abordagem interdisciplinar na educação é o conflito existente em relação às formas e condições sob as quais a prática educativa se estabelece, uma vez que a organização do trabalho docente, como está estruturada atualmente, dificulta uma maior comunicação entre os projetos de ensino de cada docente e as disciplinas ministradas por estes. São poucos os momentos de reflexão conjunta promovidos no âmbito das escolas e, geralmente quando existem, servem para discutir acerca da prática curricular, ou dos problemas relativos aos alunos e à escola. Portanto, as confluências possíveis no ensino acabam ficando marginalizadas nestes debates. Acontecem casos em que professores de áreas distintas acabam por discutir temas similares ou com proximidades, sem ao menos saber que em outra matéria os alunos estão vendo o mesmo conteúdo, não sendo realizada, assim, a ligação entre estes conhecimentos. Na maioria dos casos, os conteúdos disciplinares já estão prontos quando passados aos docentes e, geralmente atrelados à estrutura apresentada nos livros didáticos. Seguindo esta lógica, limita-se a autonomia do docente, privando a criatividade deste em relação aos temas, e em relação ao diálogo com os demais colegas de áreas diferentes.

A carga horária destinada à criação de aulas e o planejamento de conteúdos, apesar dos aumentos desta em anos recentes, ainda é insuficiente em relação à carga de trabalho docente em sala de aula, especialmente com base no acréscimo de alunos por sala, fenômeno que tem sido visto com maior intensidade recentemente em vários Estados brasileiros. Assim, o docente que queira realizar um trabalho interdisciplinar e diferenciado necessitará de encontrar horários para além de sua carga de trabalho, para que seja possível adquirir novos conhecimentos e efetuar leituras diversas, bem como promover o diálogo com os colegas das demais áreas do conhecimento, visando trabalhos conjuntos. Não se pode descartar também a ideia de que há também certo conformismo por parte de alguns docentes em relação ao tradicionalismo com que a educação é tratada

Outra problemática que envolve na prática a abordagem interdisciplinar reside no próprio desconhecimento acerca do que esta representa, fator este que aliado ao medo que os professores sentem das políticas educacionais implantadas pelos governos visando a mercantilização da educação. Ou seja, conteúdos esvaziados de sentido crítico, e que

formariam pessoas sem condições de se perceberem enquanto sujeitos na sociedade, sendo, portanto, inaptos ao pensamento crítico complexo, mas continuando na situação de alienados diante do sistema capitalista. Subentende-se que a interdisciplinaridade seria a responsável pela realização deste esvaziamento, tendo-se como base o pressuposto de que a interdisciplinaridade seria a supressão das disciplinas. O que não é uma realidade.

Apesar das limitações encontradas diante das tentativas de um trabalho interdisciplinar, é relevante analisar que

A superação desses desafios, certamente implicam a capacidade de atuar dentro da dialética do velho e do novo, ou seja, da crítica à forma fragmentária de produção da vida humana em todas as suas dimensões e, especificamente na produção e socialização do conhecimento e na construção de novas relações sociais que rompam com a exclusão e alienação.

Assim, a proposta não é defender que a solução aos problemas da educação sejam sanados a partir da interdisciplinaridade, mas considerar que uma abordagem que leve em consideração os conhecimentos historicamente construídos pelos diversos campos da ciência possui condições de permitir uma visão mais ampla e completa dos fenômenos sociais. Portanto, trata-se de uma alternativa para a aproximação entre os conhecimentos escolares e as vivências cotidianas dos alunos.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A discussão da interdisciplinaridade nas Ciências Humanas, assim como nos demais campos de conhecimento, no contexto do ensino para a formação do sujeito, não se encontra findada, seja na questão metodológica ou epistemológica, pois sempre surgem novos paradigmas e discussões acerca de sua própria razão de existir enquanto sistema de conhecimento. Especialmente no sentido de formadora dos sujeitos, além de algo formalmente novo, o debate não está finalizado, pois emergem novos questionamentos e contribuições frequentemente, inclusive no campo das práticas educativas.

Trabalhar interdisciplinarmente na área de Ciências Humanas, ou mesmo conjuntamente com as demais áreas do conhecimento, não é uma tarefa simples. Exige-se uma maior dedicação por parte dos educadores, tanto no caráter da formação destes, bem como no contexto escolar de aplicação dos conhecimentos. A interdisciplinaridade,

diferentemente do que por vezes é pensado, não é a supressão das disciplinas, mas sim o emaranhado, ou as conexões possíveis entre estas. Assim, cabe mencionar que não é viável uma crítica absoluta à disciplinarização, uma vez que essa foi constituída no processo histórico de formação da ciência e, assim, também faz-se necessário o conhecimento especializado, enquanto elemento que possibilita os aprofundamentos necessários para evolução dos conhecimentos científicos em áreas determinadas.

Os conceitos relevantes no campo das Ciências Humanas não podem ser descontextualizados e esvaziados de sentido e/ou valor, pois visam a formação do sujeito enquanto ser pensante no âmbito social. De modo que, se aplicados de forma esvaziada podem promover a manipulação e a formação de indivíduos aptos tão somente ao ato de repetir, sem a necessidade de formação do pensamento crítico, indo ao oposto do que se é defendido como função das Ciências Humanas na educação, ou seja, a autonomia de pensamento do sujeito. É relevante frisar que a liberdade de pensamento é uma construção, e não advém de métodos prontos.

Neste sentido, as disciplinas que compõem as Ciências Humanas no currículo escolar brasileiro (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), em conjunto com as demais ciências, no sentido da promoção do diálogo interdisciplinar, constituem o arcabouço teórico necessário para a formação do sujeito enquanto ser social, apto ao exercício da cidadania e agente participativo no âmbito da tomada de decisões na sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCANTARA, Fernanda Henrique Cupertino. **Os Clássicos no Cotidiano**: Augusto Comte; Karl Marx; Alexis de Tocqueville; Émile Durkheim; Max Weber. São Paulo: Arte e Ciência, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. Lei nº 11.684 de 02 de Junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm)>. Acesso em: 04 Jun. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB/nº 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 Jan. 2012. Disponível em: <

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16368&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16368&Itemid=866)>. Acesso em 04 Jun. 2015.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. Seção 1, Nº 228, 25 Nov. 2013, p. 24. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=1&pagina=24&data=25/11/2013&captchafield=firistAccess>>. Acesso em 22 Mai. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de Professores do Ensino Médio, Etapa II – Caderno II: Ciências Humanas**. Curitiba: UFPR, 2014.

CASANOVA, Pablo González. **As novas ciências e as humanidades: da academia à política**. São Paulo: Boitempo, 2006.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 25ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Revista Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10 - nº 1 - p. 41-62, 1º sem. 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>>. Acesso em 18 Fev. 2016.

JASPERS, Karl. Método e visão do mundo em Weber. In: COHN, G. **Sociologia, para ler os clássicos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

POLON, Paulo Henrique Heitor; POLON, Luana Caroline Kunast. A formação do sujeito sob a perspectiva interdisciplinar em ciências humanas no processo educativo. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2014, Curitiba. **Anais do XII Educere**. Curitiba: PUC-PR, 2015. p. 10623 - 10633. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16780\\_7411.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16780_7411.pdf)>. Acesso em: 27 fev. 2016.

---

<sup>i</sup> Docente da SEED/PR. Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras (UNIOESTE); Pós-Graduado em Neuropedagogia (ALFA); Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais (UEL). Integrante do Grupo de Pesquisa “Cultura, Fronteira e Desenvolvimento Regional”. E-mail: [pauloh2polon@gmail.com](mailto:pauloh2polon@gmail.com)

<sup>ii</sup> Docente da UNIOESTE/Marechal Cândido Rondon. Mestre em Geografia (UNIOESTE); Pós-Graduada em Neuropedagogia (ALFA); Licenciada em Geografia (UNIOESTE). Integrante do Grupo de pesquisa “ENGEO – Ensino e práticas de Geografia” e do Grupo de pesquisa “Cultura, Fronteira e Desenvolvimento Regional”. E-mail: [luanacaroline.geografia@gmail.com](mailto:luanacaroline.geografia@gmail.com)