

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE GEOGRAFIA, GEOCIÊNCIAS E SAÚDE COLETIVA

VITÓRIA MARQUES BARBOSA

**A interdisciplinaridade entre Geografia e História na BNCC: Uma Análise  
dos Anos Finais do Ensino Fundamental**

Uberlândia-MG

2024

VITÓRIA MARQUES BARBOSA

**A interdisciplinaridade entre Geografia e História na BNCC: Uma Análise  
dos Anos Finais do Ensino Fundamental**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Instituto de Geografia, Geociências e Saúde  
Coletiva da Universidade Federal de  
Uberlândia como requisito parcial para  
obtenção do título de licenciada em Geografia

Orientador: Sérgio Luiz Miranda

Uberlândia-MG

2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

B238	Barbosa, Vitória Marques, 2001-
2024	<p>A interdisciplinaridade entre Geografia e História na BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental [recurso eletrônico] / Vitória Marques Barbosa. - 2024.</p> <p>Orientador: Sérgio Luiz Miranda.</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) Universidade Federal de Uberlândia, Graduação em Geografia.</p> <p>Modo de acesso: Internet.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1. Geografia. I. Miranda, Sérgio Luiz, 1962-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Graduação em Geografia. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 910.1</p>

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/307

VITÓRIA MARQUES BARBOSA

**A interdisciplinaridade entre Geografia e História na BNCC: Uma Análise  
dos Anos Finais do Ensino Fundamental**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Instituto de Geografia, Geociências e Saúde  
Coletiva da Universidade Federal de  
Uberlândia como requisito parcial para  
obtenção do título de licenciada em Geografia

Uberlândia-MG, 21 de novembro de 2024.

Banca Examinadora:

---

Sérgio Luiz Miranda – Doutor (UFU) – Orientador

---

Alex Cristiano de Souza – Doutor (UFU)

---

Amanda Regina Gonçalves – Doutora (UFU)

Dedico este trabalho à minha família, que  
sempre me apoiou e me deixou livre para  
escolher ser quem eu gostaria.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao meu professor orientador, que teve um papel fundamental não só durante este trabalho mas ao longo da minha trajetória na universidade. Aos meus pais, que me incentivaram e me deram condições para que eu pudesse seguir esse caminho. Ao meu irmão, que sempre foi minha inspiração, e aos meus amigos que hoje chamo de família.

Agradeço também ao curso de Licenciatura em Geografia por sua contribuição essencial na minha formação, ajudando-me a crescer e a me transformar na pessoa que sou hoje.

## RESUMO

O presente trabalho propõe uma análise para compreensão da interdisciplinaridade entre Geografia e História nos anos finais do ensino fundamental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Considera-se a interdisciplinaridade uma solução para a especialização, buscando superar os limites das disciplinas para tratar problemas complexos do mundo contemporâneo. Assim, atualmente identificamos na produção do conhecimento científico uma busca por essa interdisciplinaridade, sendo cada vez mais valorizada. Desta forma, notamos a necessidade de uma análise dos dois componentes curriculares que compõem a área de Ciências Humanas dos anos finais do Ensino Fundamental, buscando entender como o currículo oficial de caráter obrigatório para todos os sistemas de ensino do país trata a interdisciplinaridade, se a considera como fundamental no processo de ensino-aprendizagem, se aborda e recomenda para o trabalho pedagógico e se facilita o trabalho interdisciplinar tanto para os professores quanto para os alunos. O trabalho contribuirá para ampliar e aprofundar o estudo bibliográfico sobre o tema, podendo ser utilizado como referência para novos estudos e até para uma eventual reforma da BNCC. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o conceito de interdisciplinaridade, no campo educativo e na ciência geográfica, servindo para defini-lo e estabelecer parâmetros para a análise da BNCC. Posteriormente foi realizada uma análise qualitativa e quantitativa dos anos finais do Ensino Fundamental de Geografia e História da BNCC, onde foi possível identificar um número limitado de habilidades com o potencial interdisciplinar, que em sua maioria possuem esse potencial de forma pontual e não de forma integral. Além disso, foi possível notar que apesar das habilidades identificadas estabelecerem uma certa relação, isso não é identificado nas unidades temáticas e objetos de conhecimento, dificultando assim o trabalho interdisciplinar. Ficando evidente que esse desencontro na disposição das unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades não é algo pontual e sim uma característica presente em toda a BNCC de Geografia e História nos anos finais do Ensino Fundamental, se tornando um problema e um impedimento para a prática interdisciplinar.

**Palavras-chave:** Possibilidades perdidas; Interdisciplinaridade precária; Geografia; História; BNCC.

## ABSTRACT

This dissertation proposes an analysis to understand the interdisciplinarity between Geography and History in the final years of elementary school in the National Common Curricular Base. Interdisciplinarity is considered in this research as a solution for specialization, seeking to overcome the limits of disciplines to address complex problems of the contemporary world. Thus, we currently identify a growing appreciation for interdisciplinarity in the production of scientific knowledge, making it increasingly relevant in the academic context. In this scenario, we observe the need for an analysis of the two curricular components that make up the area of human sciences in the final years of elementary school, aiming to understand how the official curriculum of mandatory character for all education systems in the country treats interdisciplinarity, whether it is considered fundamental in the teaching-learning process, whether it is addressed and recommended for pedagogical work in the curriculum of the final years of elementary school and whether it facilitates interdisciplinary work for both teachers and students. This work will contribute to broaden and deepen the bibliographic study on the subject, and can be used as a reference for new works and even for a possible curricular reform. To this end, a bibliographical research was conducted on the concept of interdisciplinarity, in the educational field and in geographic science, serving to define it and establish parameters for the analysis of the National Common Curricular Base. Subsequently, a qualitative and quantitative analysis of the final years of elementary school in Geography and History of the National Common Curricular Base was carried out, where it was possible to note a limited number of skills with interdisciplinary potential, which in most cases have this potential in a punctual manner and not in a comprehensive manner. In addition, it was noticed that although the identified skills establish a certain relationship, these connections are not reflected in the thematic units and objects of knowledge, thus hindering interdisciplinary work. It is clear that this mismatch in the arrangement of thematic units, objects of knowledge and skills is not something punctual, but rather a characteristic present throughout the BNCC of Geography and History in the final years of elementary school, becoming a problem and an impediment to interdisciplinary practice.

**Keywords:** Lost possibilities; Precarious interdisciplinarity; Geography; History ; BNCC.



## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	12
2	A QUESTÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE: CONHECIMENTO, EDUCAÇÃO E GEOGRAFIA .....	17
	<b>2.1 Interdisciplinaridade: da banalização confusa ao conceito e sua relevância .....</b>	<b>17</b>
	<b>2.2 Educação, interdisciplinaridade e o método .....</b>	<b>22</b>
	<b>2.3 A Geografia e a interdisciplinaridade difícil .....</b>	<b>27</b>
3	A INTERDISCIPLINARIDADE AUSENTE NA BNCC DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	33
	<b>3.2 Ciências Humanas e seus componentes curriculares: possibilidades perdidas da interdisciplinaridade.....</b>	<b>36</b>
	<b>3.3 Aprendizagens essenciais de Geografia e História: possibilidades construídas para uma interdisciplinaridade precária.....</b>	<b>41</b>
	3.3.1 Aprendizagens essenciais e busca da interdisciplinaridade.....	43
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	57
	REFERÊNCIAS.....	59

## 1 INTRODUÇÃO

Durante nossa trajetória no curso de Licenciatura em Geografia, cursamos os componentes curriculares obrigatórios Projeto Interdisciplinar (PROINTER) I, II, III e Seminário Institucional das Licenciatura (SEILIC). Esses componentes são distribuídos em quatro semestres letivos e consistem fundamentalmente na concepção, no planejamento e na execução de projeto educacional na área de Geografia articulando ensino, pesquisa e extensão com abordagem interdisciplinar. Além da preparação dos discentes para o trabalho com projetos educacionais como docentes de Geografia nas escolas, esse conjunto de componentes curriculares auxilia também proporcionando experiência, aprendizagens e situações que podem contribuir e ser retomadas para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

No referido conjunto de componentes curriculares do curso de licenciatura foi desenvolvido o projeto intitulado “Produção de Material Didático de Geografia e História para Estudo do Meio em Uberlândia-MG no 8º ano do Ensino Fundamental”. O projeto tinha como objetivo principal contribuir para difusão e maior utilização da metodologia do estudo do meio no ensino da Geografia na educação básica, favorecendo a realização de atividades práticas de campo, com abordagem integrada e articulada dos conteúdos curriculares exigidos, o que se buscava com a interdisciplinaridade, facilitada na metodologia do estudo do meio.

Durante a realização do projeto foi feita uma análise da Base Nacional Comum Curricular - BNCC de Geografia para os anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2018). Essa análise tinha como intuito identificar temas, objetos de conhecimento e habilidades de Geografia e História que poderiam ser tratados de forma interdisciplinar na produção de material didático para estudo do meio urbano na cidade de Uberlândia-MG. A análise não abrangeu todos os temas, habilidades e objetos de conhecimento das duas disciplinas nos quatro anos finais do ensino fundamental, mas apenas os que atendiam aos critérios definidos para a escolha. Esses critérios se referiam, basicamente, à identificação de temas e conteúdos das duas disciplinas da área de Ciências Humanas nos anos finais do ensino fundamental que pudessem ser abordados a partir do espaço urbano local de forma articulada, com área existente para realização de trabalho de campo na cidade empregando-se a metodologia do estudo do meio, o que se pretendia propor através de um material didático para utilização por professores e alunos de escolas de Uberlândia-MG na realização do estudo.

Nessa análise da BNCC realizada pelo grupo do PROINTER foi possível notar um certo desencontro na distribuição de alguns temas, objetos de conhecimento e habilidades de Geografia e História que eram potencialmente viáveis para abordagem interdisciplinar, mas que

estão indicados para anos diferentes, dentre os poucos que foram identificados como passíveis de abordagem interdisciplinar em estudo do meio na cidade, o que se buscava com aquela análise da BNCC. A equipe do projeto, então, construiu uma abordagem didática interdisciplinar de tópicos da BNCC para o 8º ano envolvendo as habilidades EF08GE16 e EF08GE17 de Geografia, tratando de problemas comuns das cidades latinoamericanas, segregação socioespacial e condições de vida e trabalho de habitantes das suas periferias; e outros de História nas habilidades EF08HI19 e EF08HI20, sobre a escravidão nas Américas, aspectos das estruturas sociais atuais relacionados com heranças da escravidão no Brasil e a importância de ações afirmativas.

Chegou-se a essa possibilidade de abordagem interdisciplinar para uma proposta de estudo do meio urbano em Uberlândia envolvendo Geografia e História no 8º ano a partir da formação histórico-geográfica do bairro Patrimônio. Este bairro surgiu no final do século XIX como primeira periferia urbana da cidade, formado principalmente por famílias negras de escravizados, marcado pela segregação socioespacial por quase um século e que passa atualmente por um forte e rápido processo de gentrificação (ALCÂNTARA, 2018).

Para a construção da proposta de abordagem interdisciplinar foram considerados aspectos bem pontuais dos temas, objetos de conhecimento e habilidades citadas de Geografia e História. Pois, como dito antes, alguns tópicos dessas disciplinas que poderiam ser bem explorados de forma interdisciplinar mais abrangente, figuram em anos diferentes da etapa final do ensino fundamental. Essa situação inviabiliza o tratamento simultâneo e integrado dos temas com uma turma pelos docentes das duas disciplinas sem que se reorganize seus programas de ensino de forma diferente da proposta na BNCC.

Dessa situação surgida no PROINTER ficamos com a ideia de que a BNCC não facilita a interdisciplinaridade na abordagem de temas/conteúdos de Geografia e História nos anos finais do ensino fundamental. Isso seria uma ocorrência pontual da BNCC com a qual nos deparamos por coincidência ou em razão dos limites dos critérios para análise do documento naquele projeto? Ou seria uma característica presente em toda a BNCC de Geografia e História para os anos finais do ensino fundamental?

Sabemos que atualmente nos meios educacional e científico e em outras esferas da sociedade, a interdisciplinaridade tem sido mais valorizada do que as abordagens disciplinares fragmentadas da especialização, consideradas insuficientes para se tratar de questões e problemas complexos do mundo contemporâneo. Ao mesmo tempo que se busca recuperar um conhecimento uno, não se desconsidera os conhecimentos específicos das áreas e disciplinas e as contribuições e avanços que a ciência moderna proporcionou com a especialização

(POMBO, 2005). Durante todo o percurso na graduação de Licenciatura em Geografia percebemos nas aulas e nas práticas na escola a necessidade de se ter um ensino interdisciplinar.

Neste contexto, como a BNCC, enquanto referência curricular oficial de caráter obrigatório para toda a Educação Básica do país, trata a interdisciplinaridade? Será que valoriza, recomenda, orienta e facilita a abordagem interdisciplinar para o trabalho pedagógico no currículo dos anos finais do Ensino Fundamental?

Com essas questões iniciais problematizamos o tema da interdisciplinaridade na BNCC da área de Ciências Humanas para os anos finais do Ensino Fundamental. Para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), vimos uma possibilidade de analisar mais a fundo esse problema percebido no desenvolvimento do PROINTER e que tomamos particularmente para as disciplinas Geografia e História. Sendo assim, esse é o momento onde se é possível essa pesquisa mais aprofundada através de uma análise de como a interdisciplinaridade é tratada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A partir da problematização inicial do tema, chegamos às questões centrais que se procurará responder com esse trabalho: O que se entende por interdisciplinaridade nos meios científico e educacional? Como a BNCC trata a interdisciplinaridade em geral e que orientações oferece, particularmente, para o trabalho pedagógico interdisciplinar em Geografia e História? A organização dos conteúdos curriculares na área de Ciências Humanas para os anos finais do Ensino Fundamental favorece o trabalho interdisciplinar entre Geografia e História?

Analisaremos, mais especificamente, como é a abordagem proposta pela BNCC para os componentes curriculares da área de Ciências Humanas nos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, Geografia e História, se postula o trabalho interdisciplinar, se recomenda e dá orientações metodológicas para os professores desenvolverem esse trabalho, e se sim, quais orientações o documento fornece. Buscaremos entender se a organização dos conteúdos curriculares (unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades) da área de Ciências Humanas contribui para um trabalho interdisciplinar pelos professores e alunos em Geografia e História.

A análise da BNCC foi realizada em três etapas, se iniciando pela introdução da BNCC e sua estrutura (seção 1 e 2 do documento, respectivamente). Em seguida, foram analisadas as apresentações e competências específicas da área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental (seção 4.4) e dos seus componentes curriculares (seção 4.4.1 e 4.4.2). Por último, analisou-se a base comum de Geografia (seção 4.4.1.2) e História (4.4.2.2) dos anos finais do Ensino Fundamental.

Na análise da base comum dos dois componentes curriculares enfocou-se

principalmente, mas apenas, as habilidades, considerando que estas são tomadas na BNCC como as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos. Foram identificadas aquelas habilidades associadas aos objetos de conhecimento nas unidades temáticas que possuem potencialidades para abordagem interdisciplinar. Organizou-se um quadro apresentando as descrições das habilidades relacionadas nos dois componentes curriculares. Em um segundo quadro, mais sintético, acrescentou-se a distribuição quantitativa das habilidades relacionadas, identificando-se os aspectos qualitativos que os dados quantitativos revelaram.

Tal como no PROINTER, para análise do problema delineado tomamos neste trabalho os anos finais do Ensino Fundamental na BNCC considerando ser esta a etapa da escolarização em que se inicia o predomínio da divisão de disciplinas ministradas por docentes especialistas, como os professores de Geografia e História, e são desenvolvidos procedimentos e conceitos básicos e estruturantes das disciplinas escolares com suas especificidades e identidades asseguradas no currículo. Ao passo que na BNCC do ensino médio suprimiu-se a divisão das disciplinas Geografia, História, Sociologia e Filosofia, cujos conteúdos curriculares foram propostos agrupados indistintamente como área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Ao contrário do que possa parecer a princípio, tal agrupamento não facilita nem constitui interdisciplinaridade, a qual pressupõe e precisa da existência das disciplinas com suas fronteiras demarcadas e conhecidas, como se entende nas contribuições de Pombo (2005) sobre a questão da interdisciplinaridade em geral, e de Custódio (2009), particularmente em relação à Geografia, as quais ainda abordaremos.

Escolhemos História para tratar de interdisciplinaridade em Geografia, área esta da licenciatura que cursamos, porque estas são as duas disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental. Isto pressupõe maior aproximação, diálogo e identificação entre essas disciplinas e, logo, mais possibilidades, e mesmo necessidade, de trabalho interdisciplinar pelos seus docentes no desenvolvimento do currículo escolar.

Pombo (2005) afirma que a interdisciplinaridade é hoje uma transformação epistemológica em curso, que se impõe e exige transformação do modo de pensar e fazer a Ciência, a Universidade e a Educação, como condição para se avançar na produção e transmissão do conhecimento através de diálogo, integração, trocas e fecundação recíproca entre as disciplinas. Diante disso, espera-se que a BNCC, como referencial curricular normativo da Educação Básica do país, busque valorizar a abordagem interdisciplinar e não apenas isso, mas busque também contribuir para uma organização curricular que favoreça esse trabalho tanto para o professor, quanto para o aluno. Espera-se que contribua efetivamente para uma superação dos limites da especialização e da fragmentação dos conteúdos disciplinares,

valorizando e orientando para uma prática pedagógica interdisciplinar que possibilite a integração dos saberes e a unidade do conhecimento.

Entende-se que uma abordagem fragmentada e desarticulada dos conteúdos curriculares na Educação Básica trás consequências negativas para o processo de ensino-aprendizagem da Geografia, como forte desinteresse dos alunos nos conteúdos ministrados pela dificuldade em compreender como estão expressos no espaço geográfico e, conseqüentemente, em suas vidas, com pouco entendimento das interrelações entre os diferentes fenômenos, desfavorecendo a compreensão integral do espaço geográfico e da realidade do mundo como um todo.

Sendo assim, é de extrema importância contribuições teóricas que buscam analisar os problemas da fragmentação dos conteúdos curriculares buscando possibilidades para uma abordagem interdisciplinar na prática pedagógica, principalmente considerando um documento que tem caráter normativo para um currículo comum em toda a Educação Básica do país. O trabalho de pesquisa sobre o tema, portanto, visa contribuir para a reflexão e a compreensão da questão da interdisciplinaridade no ensino-aprendizagem proporcionando a docentes da Educação Básica e dos cursos de licenciaturas, particularmente de Geografia e História, subsídios para se pensar e fazer uma prática pedagógica interdisciplinar.

Considera-se ainda que uma perspectiva interdisciplinar da prática pedagógica na Educação Básica contribui para afastar da escola a reprodução do isolamento e da competição entre disciplinas, áreas e especialistas que acontecem nas comunidades científicas e universitárias atualmente.

O objetivo geral do trabalho é compreender como a BNCC trata a interdisciplinaridade e suas possibilidades para o ensino de Geografia e História na área de Ciências Humanas nos anos finais do Ensino Fundamental. Para isso, se buscará ampliar e aprofundar o estudo de bibliografia com contribuições teórico-metodológicas sobre o tema e analisar o tratamento dado à interdisciplinaridade na BNCC para o ensino de Geografia e História na área de Ciências Humanas nos anos finais do Ensino Fundamental.

O trabalho se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica e documental, com levantamento e estudo de referenciais teórico-metodológicos para abordagem do tema e tratamento das questões colocadas para a pesquisa e análise da BNCC, empregando dados qualitativos e quantitativos, o que é detalhado na apresentação da análise realizada.

O referencial teórico do trabalho foi delineado na pesquisa bibliográfica com, fundamentalmente, as contribuições de Pombo (2005; 2008; s.d.), Fazenda (1994), Frigotto (2008), enfocando a questão da interdisciplinaridade nos contextos da Ciência e da Educação em geral, e Custódio (2009), colocando-a em relação à Geografia.

## **2 A QUESTÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE: CONHECIMENTO, EDUCAÇÃO E GEOGRAFIA**

Para compreender como a interdisciplinaridade é tratada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a área de Ciências Humanas nos anos finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018), é preciso primeiro estabelecer o que se entende por interdisciplinaridade nos contextos acadêmico-científico e educacional. A partir desse entendimento é que se pode colocar a questão da interdisciplinaridade em relação ao referencial curricular estabelecido pela BNCC para as disciplinas Geografia e História, que constituem a área de Ciências Humanas no currículo escolar do Ensino Fundamental.

Neste capítulo é apresentado o referencial teórico delineado a partir da pesquisa bibliográfica para abordar a questão da interdisciplinaridade e seu tratamento na BNCC para os conteúdos curriculares de Geografia e História nos anos finais do Ensino Fundamental. Inicialmente, discute-se o conceito de interdisciplinaridade, sua importância atual para o conhecimento e a valorização social da interdisciplinaridade acompanhada de indefinição, confusão e esvaziamento de seu significado. Em seguida, apresenta-se como a interdisciplinaridade tem sido tratada no campo da Educação e, depois, seu enfoque na Geografia.

### **2.1 Interdisciplinaridade: da banalização confusa ao conceito e sua relevância**

Há nos meios acadêmico-científico e educacional e na sociedade em geral uma utilização grande e indiscriminada do termo interdisciplinaridade, o que acabou por gerar uma instabilidade e mesmo perda do seu significado, ao mesmo tempo em que se banalizou o conceito, de acordo com Pombo (2005; 2008). É possível se ouvir falar de interdisciplinaridade em diversas esferas da sociedade com significados distintos. A autora discute o conceito a partir da confusão de significados gerada na utilização de quatro termos que têm como raiz também a palavra disciplina: pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Sentimo-nos um pouco perdidos no conjunto destas quatro palavras. As suas fronteiras não estão estabelecidas, nem para aqueles que as usam, nem para aqueles que as estudam, nem para aqueles que as procuram definir. Há qualquer coisa estranha nesta família de palavras. Umás vezes são usadas umas, outras vezes outras. Há pessoas que gostam mais de uma e a usam em todas as circunstâncias, outras mais de outras. (POMBO, 2005, p. 4)

Apesar dessas palavras, que “disputam o mesmo terreno”, possuírem a mesma raiz (disciplina), a autora observa que isso não as aproxima, pelo contrário, faz com que se dispersem umas das outras, pois disciplina possui pelo menos três grandes campos de significados:

Disciplina como ramo do saber: a Matemática, a Física, a Biologia, a Sociologia ou a Psicologia são disciplinas, ramos do saber ou, melhor, alguns desses grandes ramos. (...) Disciplina como componente curricular: História, Ciências da Natureza, Cristalografia, Química Inorgânica, etc. (...) Finalmente, disciplina como conjunto de normas ou leis que regulam uma determinada atividade ou o comportamento de um determinado grupo: a disciplina militar, a disciplina automobilística ou a disciplina escolar, etc. (POMBO, 2008, p.13)

A autora considera então que o que deve ser analisado é a etimologia dos prefixos que antecedem essas palavras (pluri, multi, inter e trans) e, a partir disso, estabelece uma dimensão de continuidade, um *continuum*, o contínuo de um processo crescente de integração das disciplinas. Define três posicionamentos em relação às disciplinas ou à disciplinaridade diante da fragmentação do conhecimento que levou à especialização (POMBO, 2005). Esse *continuum* vai de coordenação à combinação e à fusão entre as disciplinas. A pluri ou multidisciplinaridade, primeiro nível, é definido como o mínimo de coordenação entre disciplinas em paralelo, o que é considerado pouco. Já a transdisciplinaridade estabelece uma certa fusão unificadora de perspectivas que suprimiria as disciplinas, o que corresponde ao polo extremo, considerado excesso. Enquanto que a interdisciplinaridade seria um intermédio, uma posição entre as duas outras que implica uma convergência de pontos de vista que tem em conta as contribuições específicas das disciplinas e, portanto, pressupõe a existência das diferentes disciplinas, como indicam o prefixo inter. Mas exige diálogo, trocas e respeito mútuo entre elas através do compartilhamento de teorias, conceitos, métodos e conhecimentos acumulados de cada uma e que se procura aproximar para tratar de questões e problemas complexos que não poderiam ser compreendidos e enfrentados satisfatoriamente pelas disciplinas isoladas.

A partir dessa perspectiva, a interdisciplinaridade, para Olga Pombo, não é apenas um conceito, é também um lugar onde se pensa a condição fragmentada da Ciência, algo comum de se ver nos dias atuais. Mas esse entendimento da interdisciplinaridade como lugar de pensar a questão da fragmentação da Ciência, que leva à especialização, também diz respeito ao conceito à medida que envolve reflexão e posicionamento em relação às disciplinas e à especialização na produção de conhecimento. Portanto, é necessário entender também o que seria essa condição fragmentada da Ciência, que Olga Pombo coloca como questão epistemológica e a situa historicamente como:



Uma tendência da ciência moderna, exponencial a partir do século XIX. Sabemos que a ciência moderna se constitui pela adoção da metodologia analítica proposta por Galileu e Descartes. Isto é, se constituiu justamente no momento em que adotou uma metodologia que lhe permitia "esquartejar" cada totalidade, cindir o todo em pequenas partes por intermédio de uma análise cada vez mais fina. Ao dividir o todo nas suas partes constitutivas, ao subdividir cada uma dessas partes até aos seus mais ínfimos elementos, a ciência parte do princípio de que, mais tarde, poderá recompor o todo, reconstituir a totalidade. A idéia subjacente é a de que o todo é igual à soma das partes. (POMBO, 2005, p. 4)

Considera-se, então, a interdisciplinaridade como busca da superação dos limites impostos às disciplinas pela Ciência Moderna, com a fragmentação e a especialização exacerbadas do conhecimento, para tratar de problemas complexos do mundo contemporâneo. Assim, busca-se também resgatar a concepção do conhecimento uno e da realidade como sendo um todo articulado, integrado, não como a mera soma de suas partes, com a perspectiva de que na busca pelo conhecimento da realidade deve-se abordá-la como uma totalidade.

De acordo com Pombo (2005), que é pesquisadora e educadora portuguesa, o Brasil possui uma prática ampla e longa de trabalho interdisciplinar, diferente de alguns países onde essas experiências interdisciplinares são recentes e restritas. Apesar disso, aqui também a palavra é utilizada para diversas ocasiões e situações em que não caberia, não só na comunicação social mas também no meio acadêmico-científico, nas universidades, refletindo-se na educação básica:

Por exemplo, num colóquio, numa mesa redonda, num programa televisivo, convidam-se várias pessoas de várias disciplinas e colocam-se à volta de uma mesa. Cada pessoa fala na sua vez ou procura-se que conversem umas com as outras. Porém, na maior parte das vezes, o que acontece é desentenderem-se, caírem em mal entendidos, conflitos, falhas terríveis de comunicação. (...) em geral, isso nada tem a ver nem com a pluri, nem com a multi, nem com a trans, nem com a interdisciplinaridade. (...) isso tem tudo a ver com a disciplinaridade. (POMBO, 2005, p. 5)

Presenciamos também na universidade muitas dessas práticas que são nomeadas como interdisciplinares, mas que na realidade não são, se caracterizando mais como pluri ou multidisciplinares e mesmo, disciplinares. Mas, ainda que nessas situações exemplificadas pela autora predomine uma visão disciplinar ou no máximo multidisciplinar, com cada especialista tratando a questão pela perspectiva de sua especialização e apresentando-se a discussão como de caráter interdisciplinar, acaba-se difundindo e valorizando socialmente a ideia de interdisciplinaridade. Ainda que contribuindo para a banalização do termo acompanhada de indefinição, confusão e esvaziamento de seu significado.

Contudo, a interdisciplinaridade não se trata de um modismo passageiro. E isso não apenas porque não se trata de algo novo, mas porque diz respeito à própria essência do conhecimento. Sob uma perspectiva histórica da Ciência Moderna, Pombo (1993) entende que a questão envolve duas tendências que são ao mesmo tempo opostas e convergentes e ambas igualmente importantes. A primeira delas corresponde à segmentação do conhecimento, responsável pelo grande avanço científico e tecnológico. E a segunda tendência é a que se volta para a unidade do conhecimento, a que trás a possibilidade de qualquer compreensão da condição humana no mundo e o mais importante da produção da Ciência: a compreensão pelos homens. Entende-se então o fato de:

(...) a interdisciplinaridade continuar a aparecer como uma das aspirações mais fundamentais do trabalho científico, proveniente do desejo de alargar o conhecimento do Mundo e de aprofundar a compreensão do papel da Ciência na vida dos homens. E essa aspiração não exprime apenas uma determinação epocal, nem pode ser reduzida a uma tendência efémera dos últimos anos. Ela responde à própria essência do conhecimento. (POMBO, 1993, p.5)

Considerando que a interdisciplinaridade exige mudança não só de atitude, mas também da forma de se pensar e fazer Ciência, Pombo (1993) apresenta cinco argumentos para demonstrar e defender a importância cognitiva da interdisciplinaridade. O primeiro deles é de ordem metafísica, isto é, que trata do que é o real e do que fundamenta o pensamento sobre o que seja a realidade:

A nível metafísico, a interdisciplinaridade parte da tese realista segundo a qual os objetos e fatos investigados pelas várias disciplinas existem realmente, enquanto horizonte único e comum para o qual convergem todas as ciências, independentemente do fato de estarem ou não a ser investigados por nós e de nós, seres humanos, sermos ou não capazes de os conhecer adequadamente [...]. (POMBO, 1993, p. 5)

Para a autora, a ciência consegue descobrir relações invisíveis que ligam grupos de manifestações que parecem estar desconectados uns dos outros. Com isso, vem o reconhecimento da necessidade de transcender cada vez mais as fronteiras das disciplinas, compreendendo-se que o avanço científico hoje implica a descoberta de mais relações interdisciplinares.

O segundo argumento apresentado pela autora é de nível transcendental, tratando sobre a razão humana estar baseada em um princípio de coerência e unidade. Entendendo que sob os diferentes estilos de pesquisa, linguagens utilizadas e etc., a autora diz existir um núcleo “(...) comum de elementos e leis lógicas que estão na origem da racionalidade transversal que liga as

várias disciplinas e, simultaneamente, o ideal de unidade do conhecimento” (POMBO, 1993, p. 6).

O terceiro argumento é o do nível antropológico, sobre o qual a autora coloca que: “[...] o apelo à interdisciplinaridade tem por base a tese da natureza essencialmente comunicativa da razão humana de acordo com a qual é possível ultrapassar as barreiras linguísticas e conceituais que existem entre as diferentes ciências e suas respectivas linguagens” (POMBO, 1993, p. 6).

A esse argumento, a autora acrescenta que, mesmo existindo diversas linguagens para cada ciência e mesmo reconhecendo o maior problema da interdisciplinaridade sendo o da tradução de modelos e categorias, “[...] é possível transcender as aparentes incomensurabilidades de domínios resultantes das diferenças entre as diversas linguagens das várias ciências” (POMBO, 1993, p. 6).

O quarto argumento considera as razões culturais e históricas para a importância cognitiva da interdisciplinaridade atualmente, o que a autora apoia em quatro pontos. O primeiro é o da resistência à fragmentação cultural, considerando que contexto da pós-modernidade exigir uma certa urgência em combater a desestruturação e a perda de referências estáveis nas consciências dos indivíduos, causadas pela parcelização da cultura. O segundo ponto colocado por Pombo (1993) é quanto à era atual ser marcada pela emergência incansável de problemas complexos, sejam eles ambientais, sociais, tecnológicos, entre outros. Para resolução desses problemas, são necessárias respostas integradas e uma colaboração entre especialistas de disciplinas distintas. E o terceiro ponto é sobre a entrada na “galáxia eletrônica”, marcada pela velocidade da informação, o avanço e conseqüentemente a complexidade dos meios técnicos. Com isso, é cada vez mais necessário que o ser humano desenvolva métodos interdisciplinares para lidar com esse grande volume e diversidade de informações.

O quinto argumento que Pombo (1993) apresenta para demonstrar a importância cognitiva da interdisciplinaridade é muito importante para o nosso trabalho, pois diz respeito à escola e à universidade e envolve a organização dos currículos, que é um elemento central de nossa análise da BNCC. A autora defende que a prática da interdisciplinaridade no contexto atual é primordial para a própria sobrevivência da instituição escolar. O reconhecimento da importância fundamental que a Escola não só desempenhou mas ainda desempenha na criação e reorganização das diversas disciplinas, exige que a Escola seja utilizada agora como um instrumento para fomentar o desenvolvimento de atitudes, hábitos e métodos de trabalho interdisciplinares. Trata-se de uma reflexão importante sobre como a Escola irá responder aos desafios do mundo contemporâneo sem perder a sua identidade. Implicando o currículo escolar, Pombo (1993) acrescenta que:

[...] quanto à organização curricular, importa pensar as questões que se colocam hoje às diferentes disciplinas em termos da sua articulação e relativamente à mobilidade e reorganização das suas fronteiras. A renovação dos currículos escolares deve permitir à escola superar a situação limite em que se encontra face à crescente especialização e fragmentação disciplinar dos saberes. Importa que a escola contorne as graves consequências de um ensino tendencialmente cada vez mais especializado, fragmentário, abstracto e, conseqüentemente, vazio de sentido, que ela mesma viabilize e fomente a prática de uma cada vez maior e mais profunda interdisciplinaridade e integração dos saberes [...]. (POMBO, 1993, p. 9)

Entende-se que existe, então, uma necessidade urgente em repensar a organização curricular das escolas para que sejam enfrentados os desafios impostos pela crescente especialização decorrente da fragmentação dos saberes. Desta forma, é de grande relevância trabalhos que buscam analisar os currículos escolares visando contribuir para a prática pedagógica interdisciplinar na Educação Básica.

## **2.2 Educação, interdisciplinabilidade e o método**

Em seu livro “Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa”, Ivani Fazenda (1994) fez uma revisão histórico-crítica dos estudos sobre interdisciplinaridade no Brasil para tratar do tema no campo da Educação. Segundo a autora, o conceito ganha visibilidade no Brasil no final da década de 1960 com grandes distorções em sua interpretação, principalmente por se tratar de um conceito que passou a ser discutido no início sem muita reflexão, desencadeando um modismo do vocábulo. Para Pombo (2005; 2008), como já apontamos, o fato de a interdisciplinaridade ter permanecido em discussão por tanto tempo, tendo o termo se difundido largamente e sendo empregado mesmo para situações diferentes e opostas, indica-nos não se tratar de uma moda passageira, mas de algo realmente valorizado que se está buscando e se fazendo sem clareza nem precisão conceitual, sem ainda se saber ao certo o que seja a interdisciplinaridade e como praticá-la. Mesmo no Brasil, que, para essa segunda autora, portuguesa, já possui uma experiência acumulada há mais tempo na abordagem da interdisciplinaridade.

De fato, Fazenda (1994) demonstra que, se no final da década de 1960 já se fazia menção à interdisciplinaridade em estudos realizados no país, na década de 1970 se observou um avanço na reflexão do conceito em estudos brasileiros. E identifica como o principal marco referencial desse avanço o livro “Interdisciplinaridade e patologia do saber”, de Hilton Japiassú, lançado em 1976.

Outro trabalho importante que aparece no Brasil na década de 1970 é a pesquisa que a própria Ivani Fazenda realizou para sua dissertação de mestrado, defendida em 1978 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e que desenvolveu a partir também das contribuições de Japiassú (1976). Na pesquisa, a autora tratou de integração e interdisciplinaridade analisando a legislação do ensino brasileiro de 1961 a 1977, destacando o descaso e a falta de critério, de informações e perspectivas que baseiam as reformas na Educação na década de 1970. Observa-se que na mesma década que avançava-se na reflexão teórico-conceitual sobre a interdisciplinaridade, a proposta interdisciplinar, ainda em elaborações iniciais, não encontra espaço de reflexão e prática nas escolas, pois o contexto sócio-político e educacional do país, sob uma ditadura militar iniciada em 1964, condenava a educação nacional ao atraso.

A alienação e o descompasso no trato das questões mais iniciais e primordiais da interdisciplinaridade provocaram não apenas o desinteresse, por parte dos educadores da época, em compreender a grandiosidade de uma proposta interdisciplinar, como contribuiu para o empobrecimento do conhecimento escolar. O barateamento das questões do conhecimento no projeto educacional brasileiro da década de 1970 conduziu a um esfacelamento da escola e das disciplinas. À pobreza teórica e conceitual agregaram-se outras tantas que somadas condenaram a educação a anos de estagnação. (FAZENDA, 1994, p. 26)

De toda forma, é possível notar que permaneceu uma certa dificuldade em encontrar uma linguagem única para a explicação do conceito, como bem demonstrou Pombo (2005; 2008). O que não significa que não se tenha avançado com as contribuições acumuladas desde os anos 1970, como destacou Fazenda ainda na década de 1990:

Entretanto, hoje concluímos que o exercício de elaboração conceitual, vivido na década de 1970, muito nos ajudou a estabelecer as finalidades, as destinações e os porquês dos projetos interdisciplinares. Através dessa explicitação foi possível orientarmo-nos sobre o que nos interessava investigar, do que podemos ou precisamos nos ocupar e até onde nos é possível caminhar. Hoje mais do que ontem consideramos o aspecto conceitual como fundamental na proposição de qualquer projeto autenticamente interdisciplinar. (FAZENDA, 1994, p. 24)

Figotto (2008) trata da questão da interdisciplinaridade na Educação na perspectiva do materialismo histórico-dialético considerando-a na produção e na socialização do conhecimento. Amplia e aprofunda a compreensão do conceito em termos epistemológicos, colocando a interdisciplinaridade como necessidade e problema para o conhecimento da realidade e, logo, para o campo da Educação, o que precisa ser tratado como parte do objeto das Ciências Sociais.

Tratando de vários dos aspectos abordados por Pombo (1993; 2005; 2008), que apresentamos antes, o autor avança na reflexão trazendo elementos novos para focar a questão da interdisciplinaridade como questão de método, não com o entendimento de metodologia de investigação ou de ensino. Nesse sentido, demonstra como, sob o enfoque do materialismo histórico e dialético, se considera tanto a interdisciplinaridade quanto a disciplinaridade, tanto a fragmentação para análise quanto a compreensão do conhecimento uno para apreender a realidade como totalidade, o que é próprio do método marxista para abordar as diversidades e a unidade, as partes e o todo. No entanto, como também é próprio desse método, há de se considerar as contradições da realidade social, histórica e cultural que impõem condições, dificuldades e limitações para o pensamento e a prática dos sujeitos. E isso deve ser observado especialmente quando se trata de questões relativas à Educação, à formação e à prática pedagógica, como a questão da interdisciplinaridade no ensino-aprendizagem.

A questão da interdisciplinaridade, ao contrário do que se tem enfatizado, especialmente no campo educacional, não é sobretudo uma questão de método de investigação e nem de técnica didática, ainda que se manifeste enfaticamente neste plano. Vamos sustentar que a questão da interdisciplinaridade se impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico. (Frigotto, 2008, p. 42)

Como explica o autor, o caráter necessário do trabalho interdisciplinar na produção e na socialização do conhecimento nos campos educativo e das Ciências Sociais tem origem na forma como o homem produz a si mesmo como ser social, sendo simultaneamente sujeito e objeto do conhecimento social. Assim, definindo como objeto de conhecimento das Ciências Sociais e Humanas a compreensão e explicitação da produção da existência social dos homens:

A necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão, caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam dos limites do objeto investigado. (Frigotto, 2008, p. 43-44)

O autor defende que ao delimitar um objeto para investigação/estudo não estamos necessariamente fragmentando ou limitando, já que esse é um passo necessário no processo de conhecimento. Mas, mesmo com a necessidade dessa delimitação, é essencial que não se perca o “tecido da totalidade de que faz parte indissociável” o que foi delimitado e isolado antes para análise. Daí começamos a entender a interdisciplinaridade como uma necessidade. Precisamos, de acordo com o autor, transcender a fragmentação e o plano fenomênico, que são legados

fortes do empirismo e do positivismo, para ser possível a efetivação da interdisciplinaridade. Além disso, não podemos nos limitar ao reducionismo estruturalista, que descarta o plano histórico-empírico e se enriquece no plano discursivo.

Tratada a interdisciplinaridade no plano do movimento do real e não do movimento da razão (como determina o racionalismo e idealismo) perceberemos que não há contradição entre a necessidade de delimitação nas ciências sociais na construção dos seus objetos e problemáticas e o caráter unitário do conhecimento. E o conhecimento do social tem um caráter unitário porque os homens ao produzirem sua existência mediante as diversas relações e práticas sociais o fazem enquanto uma unidade que engendra dimensões biológicas, psíquicas, intelectuais, culturais, estéticas, etc. (Frigotto, 2008, p. 45)

Mas o autor acrescenta e destaca não ser possível a produção do conhecimento de forma neutra, pelo fato de que as relações que o conhecimento precisa apreender e explicar não são neutras. É em relação a essa questão que o autor trata a interdisciplinaridade não só como uma necessidade imperativa, mas também como um problema, ao modo que está representado na materialidade das relações capitalistas da própria produção da existência.

Para Frigotto (2008), o trabalho interdisciplinar se apresenta como um problema crucial na produção do conhecimento e nos processos educativos. Primeiramente no plano ontológico, sendo na configuração histórica concreta através da qual os seres humanos criam suas relações sociais de produção. E também, em segundo lugar, no plano especificamente epistemológico, teórico e na práxis.

A existência da propriedade privada dos meios e instrumentos de produção (...) de um lado, que lhe permite comprar a força de trabalho de uma classe ou grupos sociais que de sua venda dependem exclusivamente para produzirem sua vida, de outro, demarca uma divisão social do trabalho na qual se consome a alienação e a exclusão e dentro da qual os homens não apenas produzem a sua vida material, mas também sua consciência social, suas idéias e representações. A alienação e exclusão marcam a vida no seu conjunto. (Frigotto, 2008, p. 50)

Desta forma, a divisão que se produz e se desenvolve no plano das relações capitalistas de produção do homem social, se manifesta no plano da consciência, das representações e concepções da realidade. Assim, as ideias dominantes são aquelas pensadas pela classe dominante. Frigotto (2008) destaca que a superação mais profunda dos limites na produção do conhecimento e nos processos pedagógicos de sua socialização, só acontecerá de fato com o rompimento das relações sociais de que provêm a base material destes limites, ou seja, com a superação da sociedade de classes. E acrescenta que a falta de atenção ao tecido histórico dentro

do qual se produz o próprio conhecimento e as práticas pedagógicas, faz com que a interdisciplinaridade seja tratada dentro de uma perspectiva fenomênica, abstrata e arbitrária. Deste modo, o conceito irá aparecer como um recurso didático que integra, reúne dimensões de diferentes ciências formando uma totalidade harmônica, não mostrando problemas na aplicação do conceito.

Trata-se de uma espécie de fetiche de conceitos que consiste em atribuir-lhe um significado neles mesmos. O enfrentamento desse problema tem ficado, no mais das vezes, na busca de novas palavras como a de transdisciplinaridade ou nas dicotomias pesquisa quantitativa e qualitativa, pesquisa participante, pesquisa ação. A questão que queremos apontar aqui é que a mudança do prefixo inter pelo trans ou a falsa dicotomia quantidade/qualidade, não elide o problema do caráter opaco e alienador da realidade social que analisamos. (Frigotto, 2008, p. 53)

De acordo com o autor, a concepção de realidade e conhecimento como uma totalidade concreta é constrangida e limitada pelas relações sociais dominantes. A ação de superação da sociedade de classe possui diversos obstáculos, devido às forças dominantes terem o controle dos aparelhos de hegemonia e também os recursos materiais e financeiros. Destaca que toda essa crítica só terá efeito histórico quando se transformar em práxis, ou seja, quando se tornar uma análise teórica e crítica, juntamente com a ação prática, na formulação de alternativas ao modo alienante e excludente de produção da vida social humana.

Frigotto (2008) também aponta desafios no plano prático dos processos de pesquisas e também dos processos pedagógicos para a prática de um trabalho interdisciplinar que ultrapasse o plano fenomênico. Sendo eles: o inventário crítico da matriz cultural e intelectual dominante em nossa sociedade; e os desafios na prática da pesquisa e na ação pedagógica. Devemos identificar como um dos limites na prática interdisciplinar a própria formação que, em sua maioria, é fragmentada, positivista e metafísica, de acordo com Frigotto (2008), além das condições de trabalho a que o educador é submetido. Esse tipo de formação coloca a questão pedagógica interdisciplinar nos métodos e técnicas de transmissão, quando na verdade é necessário que sejam colocados no processo de produção e reprodução do conhecimento.

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. (FRIGOTTO, 2008, p. 59)

Este não é o caminho ideal em que o autor discute sobre o processo científico. Para Frigotto (2008) os conhecimentos de maior universalidade são os que possuem maior nível de



abstração. Compreendidas e consolidadas, essas bases têm o potencial de nos possibilitar abordar criativamente a solução de diversos problemas. Este seria de fato o motivo do trabalho interdisciplinar.

### **2.3 A Geografia e a interdisciplinaridade difícil**

Procurando entender um pouco como se tem tratado da interdisciplinaridade na Geografia, encontramos contribuições significativas para nosso trabalho na abordagem do tema apresentada por Custódio (2009), que retoma a obra de Japiassú (1976), considerada por Fazenda (1994) o principal marco referencial nos estudos brasileiros sobre a questão da interdisciplinaridade, da década de 1970. A autora trata de dificuldades enfrentadas historicamente pela Geografia diante do desafio da interdisciplinaridade. Algumas dessas dificuldades estão relacionadas com a área de Ciências Humanas, na qual se inclui a disciplina, e outras são próprias das especificidades da Geografia como ciência e de como se define a Geografia, inclusive para os próprios geógrafos.

Considerando as Ciências Humanas no geral como disciplinas modernas totalmente ligadas ao próprio pensar e, sendo assim, concebendo o ser humano simultaneamente sujeito e objeto do conhecimento, também para Custódio (2009) apresenta-se já uma dificuldade própria da área, relacionada com a interdisciplinaridade como problema de que fala Frigotto (2008). No caso da Geografia, temos uma peculiaridade que constitui outra dificuldade, pois, apesar de estar no ramo das Ciências Humanas, a Geografia se insere também nas Ciências Naturais e Sociais.

O estudo das relações homem-meio, natureza-sociedade, sociedade-natureza e sociedade-espço, ou o estudo do espaço e da espacialidade social possibilitam investigações de matrizes filosófico-teóricas diversas, sem que a Geografia deixe de ser uma, e possibilitam, ainda, miríades de interfaces, desde que, reiteramos, um construto (dinâmico) esteja introjetado no pesquisador para ser, assim, um construto questionado, abalado, destruído, realimentado ou reconstruído pelo dinamismo da História do mundo e dos contatos com outros saberes e pesquisadores. (CUSTÓDIO, 2009, p. 86)

Por isso, de acordo com a autora, é importante questionar sempre o que é a Geografia e também esclarecer aos demais, pesquisadores de outras áreas e a sociedade em geral. Custódio (2009) coloca isso em pauta entendendo também, como Pombo (1993; 2005; 2008), que a interdisciplinaridade demanda uma grande noção e conhecimento da própria disciplina e, desta forma, considera-se que para aplicar o conceito de interdisciplinaridade é necessário que haja disciplinas e conhecimentos bem definidos. Citando Japiassú (1976), a autora reafirma o

conceito de disciplina ou disciplinaridade fundado na especialização científica, em que uma disciplina define e estabelece suas fronteiras constituintes, e é isso que irá definir seus objetos materiais e formais, seus métodos e sistemas, seus conceitos e teorias (*apud* CUSTÓDIO, 2009, p. 87). A autora aborda também a dificuldade das disciplinas em definir essas “fronteiras”, embora isso seja como que condição para a existência das disciplinas, o que afeta particularmente a Geografia sem que, necessariamente, a impeça de se colocar como disciplina nas interações com outras:

Observe-se que a menção ao termo *fronteiras* e não ao termo *limites* trata-se, portanto, do reconhecimento de zonas porosas e não de divisas confinadoras de uma disciplina em si mesmo. A dificuldade de definição de "fronteiras", objetos, métodos, sistemas, conceitos e teorias está presente em toda disciplina, mas exacerbada desde a institucionalização da ciência geográfica moderna. Provavelmente seja esse, por excelência, "o" aspecto imanente identificador da Geografia, mas nem por isso a impossibilita de se prestar à pluri, multí, inter ou transdisciplinaridade. (CUSTÓDIO, 2009, p. 87)

Desta forma, apesar da dificuldade de delimitar “fronteiras” ter aumentado após a institucionalização da ciência geográfica moderna e seja algo que ainda identificamos muito na Geografia, isso não a impede de trabalhar de forma interdisciplinar. Custódio (2009) adverte que apesar de a Geografia possuir essa interface com diferentes áreas (Ciências Humanas, Sociais e Naturais), isso não a torna uma ciência de síntese, como já se postulou. Mas se tratando da interdisciplinaridade, essa sim pode ser considerada uma metodologia de síntese pela qual se trabalha com conhecimentos de diversas áreas.

Sobre a Geografia já ter sido tratada como ciência de síntese pelos geógrafos tradicionais, Custódio (2009) cita Milton Santos (2004), que apontou a contraditoriedade dessa questão, pois, apesar de considera-la uma ciência de síntese, a Geografia era abordada de forma isolada e não se levando em consideração na época a produção geográfica fora da França. A autora coloca que Milton Santos (2004) considerava também que as disciplinas só tinham a evoluir quando existia a transgressão de outros especialistas no seu campo disciplinar, dando como exemplo o geógrafo Vidal de La Blache, que contribuiu com a produção da História no início do século XX.

O pouco entendimento da Geografia em relação a outras disciplinas é um problema apontado por Milton Santos (2004), ainda conforme Custódio (2009), que acrescenta:

[...], os outros campos também conhecem pouco ou quase nada da Geografia e, pior, pensam conhecê-la – bastaria “localizar” os eventos, objetos, fatos ou fenômenos investigados. Ainda somos desconhecidos uns para os outros, mesmo dentro de um mesmo conjunto de disciplinas coirmãs: Sociais, Humanas, Naturais, Exatas ou outras.” (CUSTÓDIO, 2009, p. 91)

Seguindo com contribuições de Milton Santos, a autora discorre sobre a identificação por ele de quatro etapas da tentativa e busca da interdisciplinaridade na Geografia, todas interrompidas. A primeira delas, de particular interesse para nosso trabalho, trata-se da interdisciplinaridade clássica de relações bilaterais entre Geografia e História, que:

(...) foram e ainda são consideradas como uma espécie de irmãs siamesas. Desde Kant (1802) fala-se que a História se ocuparia das descrições dos acontecimentos no tempo e a Geografia dos acontecimentos no espaço. As diferenças seriam apenas o tempo e o espaço. Ou a Geografia seria o prolongamento da História (Pierre George). Enganos perpetuados, no Brasil, então, desde a fundação do IHGB (1838), a Geografia seria apenas uma disciplina complementar da História. Ambas estão associadas, como todas as Ciências Humanas e Sociais, mas não se confundem (...) (Custódio, 2009, p. 91)

A segunda etapa seria a da “recusa dos Geógrafos em aperfeiçoar conhecimentos oriundos de outras disciplinas: fato que acontece desde os fundadores da Geografia Moderna, que pretendiam afirmá-la como uma ciência e uma ciência autônoma” (CUSTÓDIO, 2009, p. 91). A terceira etapa seria a morte da interdisciplinaridade clássica e o surgimento de outra após a Segunda Guerra Mundial, devido aos avanços econômicos e técnicos, avanços históricos propositores de novas realidades e conseqüentemente o surgimento de novas disciplinas, ampliando as Ciências Sociais e redefinindo o conceito de interdisciplinaridade, que “tornou-se mais necessária e de difícil empreitada para todos, inclusive para a Geografia” (idem, p. 92).

Comentando a dificuldade das disciplinas diante da necessidade da interdisciplinaridade redefinida após a Segunda Guerra Mundial, Custódio (2009) defende a busca da identificação do objeto de estudo da Geografia como facilitador da prática interdisciplinar legítima. Para a autora, buscar considerar todos os aspectos de um fenômeno geográfico é muito mais enciclopédico do que sintético e, desta forma, considera ser melhor conhecer bem uma parte do todo para melhor compreender a totalidade. De fato, a ideia do todo e da totalidade não pode ser confundida com conhecer tudo, o que é humanamente impossível. Identificamos nessas colocações da autora uma convergência ou proximidade com a defesa que Frigotto (2008) da possibilidade e mesmo necessidade da delimitação e fragmentação de objetos de estudo para análise no processo de conhecimento sem que isso seja, necessariamente, impeditivo ou contraditório na busca da apreensão do todo para se compreender a realidade como totalidade.

Por último, a quarta etapa da busca pela interdisciplinaridade na ciência geográfica que Santos (2004) identificou diz respeito à indefinição do objeto da Geografia e de suas categorias

fundamentais, que para ele seria uma das causas do atraso no campo teórico-metodológico da Geografia e responsável pelo isolamento da disciplina. Do que Custódio (2009) discorda, pois para a autora o mais importante seria a definição do que seja Geografia para quem a executa e não a definição de um objeto de estudo.

Apesar de todas as dificuldades com a interdisciplinaridade, a autora destaca que não foi deixado de se produzir interações diversas entre a Geografia e outras disciplinas:

Certas fases são mais frutíferas do que outras e, nesse sentido, a retomada das perspectivas humanistas por parte da comunidade geográfica brasileira" e mesmo mundial, sobretudo da Geografia Cultural (Corrêa e Rosendahl, 1999; Claval, 2001), tem estreitado as relações com a Literatura e as Artes Plásticas; com a História, a partir do interesse pela temática da formação do território e das fronteiras no Brasil e, ainda, retomado o entusiasmo pela História do Pensamento Geográfico, priorizando e recuperando a importância do uso de fontes primárias, aproximando muito, principalmente a partir da década de 1990, a Geografia dos arquivos existentes nos acervos. (CUSTÓDIO, 2009, p. 94)

De acordo com Custódio (2009) a determinação na definição de um construto do que seja a Geografia para quem a pratica se torna cada vez mais justificada, mais necessária e importante, quando nos deparamos com a prática docente, em específico com o ensino de crianças e adolescentes, ou seja, na Educação Básica. “Como trabalhar de forma interdisciplinar se mal sabemos avançar disciplinarmente no processo de ensino-aprendizagem?”, é uma das questões que a autora coloca, que se tornam comuns para a disciplina escolar. Com isso, tem-se a necessidade de propostas curriculares que, pelo menos, valorizem, recomendem e orientem uma prática pedagógica interdisciplinar e apresentem uma organização para o currículo que auxilie os professores para o desenvolvimento dessa prática.

Em relação à interdisciplinaridade e o currículo de Geografia na Educação Básica, Custódio (2009) trata dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), principal referencial curricular oficial do país antes da BNCC. Para a autora, os PCNs:

(...) ao contrário de apresentar coerência filosófico-teórico metodológica, construíram, em nome de uma pluralidade metodológica não alcançada, uma miscelânea de teorias, conceitos e procedimentos aumentativa da complexidade do trabalho do professor de Geografia em sala de aula: Inclusive porque os PCNs da área fazem explícita menção à interdisciplinaridade, sem qualificá-la. Assim, indicam a busca de explicações mais plurais, interseções com a Antropologia, a Biologia, a Ciência Política e a Sociologia e não apenas com a Economia. Apontam a interdisciplinaridade com o Cinema, a Fotografia e a Literatura como de grande valia para a Geografia. (CUSTÓDIO, 2009, p. 97)

Desta forma, a autora aponta que os PCNs consideram como fundamental o trabalho interdisciplinar, mas não passando de indicações confusas para os professores, que mais dificultam do que ajudam um trabalho pedagógico interdisciplinar, a começar pela compreensão do que seja a interdisciplinaridade. Inclusive, reproduz a velha, criticada e superada ideia da Geografia ser uma ciência síntese, apresentando-a como “ciência ponte” entre diferentes formas de saber. Ideia esta com a qual não concordamos e da qual a Geografia procura se livrar, pois só contribuiu para a indefinição e falta de clareza sobre o que seja a Geografia, o que é fundamental para que se reconheça a disciplina e, assim, possa interagir com outras, na interdisciplinaridade, com identidade e contribuições próprias.

Compreendendo de maneira mais rigorosa a abordagem do conceito de interdisciplinaridade pelos autores que buscamos como referencial teórico para fundamentar nosso trabalho, é possível delinear o entendimento que se tem sobre a questão da interdisciplinaridade, que inclui desafios e dificuldades para sua compreensão e prática, nas ciências em geral e, particularmente, no campo educativo e na Geografia.

Entendemos que a interdisciplinaridade deixa de ser apenas uma opção pedagógica e passa a ser uma necessidade fundamental. No contexto educacional, um trabalho interdisciplinar produz um conhecimento mais integrado, aproxima diversas áreas do saber e proporciona uma compreensão mais significativa da realidade.

Com as contribuições dos autores que buscamos e apresentamos aqui, compreendemos que desenvolver um trabalho interdisciplinar enriquece a compreensão da própria disciplina e das outras áreas. Ao contrário do que pode parecer quando não se tem claro o que seja a interdisciplinaridade e que ela pressupõe e precisa das disciplinas com as contribuições dos conhecimentos próprios e específicos que acumulam, a interdisciplinaridade fortalece as identidades das disciplinas e ajuda a delimitar suas fronteiras em interfaces umas com outras.

E isso é particularmente importante para a Geografia, como demonstrado por Custódio (2009), considerando a Geografia já ter se colocado no passado como “ciência síntese”, o que ainda persiste com ideias mais recentes e supostamente novas, como a de “ciência ponte” entre diferentes saberes, que os PCNS de Geografia ostentaram. E é ainda particularmente importante para a Geografia por sua peculiaridade de integrar diferentes áreas de conhecimento (Ciências Humanas; Naturais; e Sociais). O que lhe impõe maior dificuldade do que para outras disciplinas para definir suas “fronteiras” constituintes, ou seja, que constituem a própria disciplinaridade, conforme conceituação apresentada por Japiassú (1976), retomada e colocada em relação à Geografia por Custódio (2009). Essas interfaces concedem diversas investigações

de fenômenos que exigem o diálogo com outras áreas e que, apesar das dificuldades, se tem feito, em especial com a História, com a qual buscaremos identificar possibilidades interdisciplinares com Geografia na BNCC.

Compreendemos também que a interdisciplinaridade se tornou indispensável para se ampliar o conhecimento sobre a realidade, sobre o mundo, sobre a condição humana, para se enfrentar os problemas cada vez mais complexos que afetam a sociedade e a vida, como nos lembra Pombo (1993; 2005; 2008). A interdisciplinaridade, portanto, deixa de ser apenas uma escolha e se torna uma necessidade, como discutido antes, especialmente por Frigotto (2008). Este autor entende a interdisciplinaridade como parte de um método para abordar a realidade enquanto totalidade formada por diversidade e unidade, cuja apreensão, no processo de conhecimento, exige a delimitação e estudo de objetos isolados para análise sem perder de vista suas relações e articulações com outros, o que constitui um todo. Dessa forma, disciplinaridade e interdisciplinaridade se complementam no processo de conhecimento, sem que se perca o caráter unitário do conhecimento.

Contudo, Frigotto (2008) apresenta a interdisciplinaridade também como um problema tanto na produção do conhecimento quanto nos processos pedagógicos de sua socialização. Isto porque a produção e a socialização de conhecimento através de pesquisa e ensino se dão no contexto histórico, social e cultural da sociedade capitalista, marcada por alienação e exclusão que condicionam a consciência social, as ideias, representações, interações e práticas dos sujeitos. Dessa forma, os processos de produção de conhecimento e os processos educativos são também atravessados por interesses de classes e concepções de realidade, de conhecimento, educação etc., ligados às ideias e práticas da classe dominante e que se tornam hegemônicas, como o positivismo, com o postulado de neutralidade e objetividade da Ciência e a concepção fragmentária da realidade. O que se reflete nos processos pedagógicos em geral e, em particular, na formação de professores, fragmentada e desarticulada, em que a interdisciplinaridade é colocada apenas em termos abstratos e enfocada como questão de métodos didáticos e técnicas de transmissão de conteúdos.

É com esse entendimento da questão da interdisciplinaridade proporcionado pelas contribuições dos autores aos quais recorreremos, que procuraremos analisar se e como a BNCC propõe a interdisciplinaridade para o ensino de Geografia e História no anos finais do Ensino Fundamental.

### **3 A INTERDISCIPLINARIDADE AUSENTE NA BNCC DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Após a pesquisa bibliográfica para delimitação do conceito e da questão da interdisciplinaridade, iniciamos a pesquisa documental, analisando a BNCC, o que será apresentado neste capítulo. A análise do documento enfocou principalmente a área de Ciências Humanas e seus os componentes curriculares, Geografia e História, nos anos finais do Ensino Fundamental, mas considerou-se também a parte geral e comum do documento, na qual se faz a apresentação da BNCC.

Metodologicamente, desenvolvemos a análise em três etapas, correspondendo a partes distintas do documento, procurando relacionar o que se encontrou nos diferentes momentos da análise de cada parte e elaborar uma síntese dos resultados que permitisse responder as questões centrais da pesquisa, definidas na problematização do tema.

Desta forma, dividiremos a apresentação da análise realizada e seus resultados de acordo com as partes do documento, iniciando pela introdução da BNCC (seção 1 do documento) e sua estrutura (seção 2), na qual se verificou sua organização, o que considera como as aprendizagens essenciais e se a interdisciplinaridade é tratada como orientação geral para todas as áreas e disciplinas.

Em seguida, apresentaremos a análise das apresentações da área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental (seção 4.4) e de seus componentes curriculares, ou seja, Geografia (seção 4.4.1) e História (4.4.2), com suas competências específicas. Por fim, faremos a apresentação da análise dos conteúdos curriculares ou da base comum de Geografia (seção 4.4.1.2) e História (4.4.2.2) para os anos finais do Ensino Fundamental, destacando as habilidades associadas aos objetos de conhecimento nas unidades temáticas das duas disciplinas, verificando se há orientação interdisciplinar ou se a interdisciplinaridade é propiciada na forma como estão descritas e organizadas do 6º ao 9º anos escolares.

#### **3. 1 As aprendizagens essenciais e a interdisciplinaridade delegada como opção local**

A BNCC apresenta-se como:

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento,

em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional da Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7)

Toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) na BNCC é voltada para o desenvolvimento de dez competências gerais, que se desdobram nas etapas da educação básica em competências específicas de áreas e componentes curriculares, quando a área é composta por mais de um componente. Como é o caso da área de Ciências Humanas no ensino fundamental, com Geografia e História.

Para o desenvolvimento das competências específicas dos componentes curriculares, articuladas com as da área e que concorrem para o desenvolvimento das dez competências gerais da Educação Básica, a base curricular das disciplinas é organizada em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Sobre as aprendizagens essenciais e a concepção de competência, o documento coloca que:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

[...]

É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, [...], inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB. (BRASIL, 2018, p. 8-9)

Nota-se claramente que a BNCC propõe a organização do currículo escolar voltado todo para o desenvolvimento de competências, tomadas como os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e entendidas como mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Na citação acima, os conhecimentos compreendem conceitos e procedimentos. Mais adiante no documento, na apresentação da estrutura da BNCC, os objetos de conhecimento são “entendidos como conteúdos, conceitos e processos”, organizados em unidades temáticas (idem, p. 28).

No entanto, é enfatizado reiteradamente, que as aprendizagens essenciais são as habilidades. Já no final da introdução dessa parte do documento, essas aprendizagens são definidas como as habilidades quando se menciona “a composição dos códigos alfanuméricos criados para identificar tais aprendizagens” (p. 23). Esses códigos, no Ensino Fundamental, identificam, numa sequência numérica, as habilidades, por componente curricular, ano e etapa



da Educação Básica (p. 30). E coloca-se de forma explícita que “as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura” (p. 29). O que, na apresentação geral da estrutura da BNCC, é colocado também para o Ensino Médio:

Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de **habilidades**, que representa as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio. Elas são descritas de acordo com a mesma estrutura adotada no Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2018, p. 33)

A estrutura da descrição das habilidades é composta, nesta ordem, por verbo/s (relativos aos processos cognitivos envolvidos na habilidade), complemento/s do verbo (explicitam os objetos de conhecimento mobilizados na habilidade) e os modificadores do/s verbo/s ou do/s complemento/s (explicitam o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem esperada), conforme apresentado no documento (p. 29).

Desta forma, uma organização curricular minimamente voltada para a abordagem interdisciplinar dos conteúdos essenciais de ensino-aprendizagem na BNCC deve levar em consideração principalmente as habilidades definidas para os objetos de conhecimento e unidades temáticas.

Na parte geral da BNCC, voltada para todas as áreas e componentes curriculares, na introdução do documento, na seção “O pacto interfederativo e a implementação da BNCC”, encontramos a única menção feita à interdisciplinaridade, que está no item “Base Nacional Comum Curricular e currículos”. Abordando as decisões que envolvem a elaboração dos currículos para “adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos”, dentre as decisões elencadas, inclui: “**decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares** e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 16, grifo nosso).

Verifica-se que nessa parte da BNCC não há um posicionamento em relação à interdisciplinaridade, mencionando-a apenas como uma opção dentre as decisões a serem tomadas pelos sujeitos envolvidos na adequação das proposições do documento normativo nos currículos em âmbito local. A interdisciplinaridade não está entre as proposições da BNCC. Dessa forma, entendemos que a BNCC, em suas definições gerais para todas as áreas e

componentes curriculares, não reconhece e não valoriza a interdisciplinaridade, recomendando e orientando para sua adoção na organização dos currículos da Educação Básica. E isto não constitui necessariamente desconsideração ou desrespeito à autonomia dos sistemas ou redes e instituições de ensino e à capacidade pedagógica das equipes escolares.

Para conferir essa primeira verificação, realizamos uma busca pelas palavras *interdisciplinar* e *interdisciplinaridade* em todo o documento utilizando a ferramenta pesquisa do leitor de arquivo PDF, formato digital do documento obtido no site do Ministério da Educação na internet (BRASIL, 2018) e que utilizamos neste trabalho. Em todo o documento, a BNCC cita a interdisciplinaridade apenas outras duas vezes, mas em componentes curriculares específicos (Língua Inglesa e Matemática), o que não cabe ser tratado neste trabalho, já que nosso enfoque é em História e Geografia para os anos finais do Ensino Fundamental.

Considerando a análise feita dessa primeira parte da BNCC, podemos concluir que nas definições gerais para todas as áreas e componentes curriculares da Educação Básica, a interdisciplinaridade está ausente.

### **3.2 Ciências Humanas e seus componentes curriculares: possibilidades perdidas da interdisciplinaridade**

A apresentação geral da BNCC da área no Ensino Fundamental é feita na seção 4.4 A área de Ciências Humanas (p. 353). Nessa parte, o documento traz como conceitos fundamentais da área o espaço e o tempo, identificando-os com a Geografia e a História. Coloca que o raciocínio espaço-temporal vem da ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, em um determinado período histórico. Para romper com a concepção de que na análise geográfica os espaços são lineares, afirma a necessidade de uma leitura geo-histórica, mas não faz referência à interdisciplinaridade.

Aborda também a importância da área e do ensino de Geografia e História para uma formação ética, inclusive na preocupação com as desigualdades sociais, e o desenvolvimento autônomo do indivíduo, o tornando apto para uma intervenção responsável no mundo, capaz de articular categorias de pensamento histórico e geográfico. Apesar do momento ideal para colocar a necessidade da interdisciplinaridade, não o faz.

Abordando as Ciências Humanas para toda a etapa do Ensino Fundamental, vários outros momentos oportunos em que são apontadas articulações entre conhecimentos geográfico

e histórico, nem ao menos é citado o termo interdisciplinaridade, ainda que sua necessidade esteja expressa, como nessa colocação sobre os anos finais ds etapa (6º ao 9º):

Progressivamente, ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, o ensino favorece uma ampliação das perspectivas e, portanto, de variáveis, tanto do ponto de vista espacial quanto temporal. Isso permite aos alunos identificar, comparar e conhecer o mundo, os espaços e as paisagens com mais detalhes, complexidade e espírito crítico, criando condições adequadas para o conhecimento de outros lugares, sociedades e temporalidades históricas. Nessa fase, as noções de temporalidade, espacialidade e diversidade são abordadas em uma perspectiva mais complexa, que deve levar em conta a perspectiva dos direitos humanos. (Brasil, 2018, p. 356)

São definidas sete competências específicas da área de Ciências Humanas para o ensino fundamental, sobre as quais também não se faz qualquer menção à interdisciplinaridade. A competência 2 é assim descrita: “Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo” (BRASIL, 2018, p. 357). Identificamos nessa descrição da competência relação com o que Frigotto (2008) trata sobre o motivo do trabalho interdisciplinar ser também a possibilidade de abordar criativamente a solução de diversos problemas.

A seção 4.4.1 Geografia (p. 359) da Base Nacional Comum Curricular aborda em específico o componente curricular Geografia no Ensino Fundamental, delimitando qual a proposta do ensino da disciplina escolar para essa etapa, sua importância, os conceitos centrais e as competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental. Coloca a Geografia como fundamental na compreensão do mundo e para isso é necessário estimular os alunos a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. No início da seção é abordada a dependência de um pensamento espacial em relação ao desenvolvimento intelectual, o qual se integra a conhecimentos não só geográficos:

Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura). Essa interação visa à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança etc. (Brasil, 2018, p.359)

Notamos que não é citada a História no momento em que trás outras áreas que contribuem para o desenvolvimento intelectual, como necessário ao pensamento espacial para uma leitura do mundo. Embora mencione a questão de uma interação entre as disciplinas, o conceito de interdisciplinaridade não é explicitamente utilizado, novamente. Considera a indissociabilidade entre os conceitos de espaço e tempo em Geografia e História e a necessidade das duas partes serem pensadas articuladamente como um processo, contudo, não passa disso.

O conceito de espaço é inseparável do conceito de tempo e ambos precisam ser pensados articuladamente como um processo. Assim como para a História, o tempo é para a Geografia uma construção social, que se associa à memória e às identidades sociais dos sujeitos. Do mesmo modo, os tempos da natureza não podem ser ignorados, pois marcam a memória da Terra e as transformações naturais que explicam as atuais condições do meio físico natural. Assim, pensar a temporalidade das ações humanas e das sociedades por meio da relação tempo-espaço representa um importante e desafiador processo na aprendizagem de Geografia. (BRASIL, 2018, p. 361)

Como se vê, reconhece-se que noções, conceitos e processos relativos ao tempo, centrais para a historiografia e fundamentais no ensino-aprendizagem de História no currículo dessa disciplina escolar, são também em Geografia, uma vez que seu objeto central, o espaço geográfico, produzido socialmente, resulta sempre de processos históricos em diferentes tempos. E essa compreensão deve ser assegurada no ensino-aprendizagem de Geografia em diálogo com História na Educação Básica. Contudo, a BNCC restringe essa compreensão da relação espaço-tempo à Geografia, ainda que apontando interface com História, mas sem considerar a oportunidade ou necessidade de uma abordagem interdisciplinar entre elas no currículo e mantendo a indissociabilidade entre tempo-espaço, tempo histórico e espaço geográfico, apartada e isolada nos limites de cada disciplina.

A BNCC coloca apenas cinco unidades temáticas para o ensino de Geografia que se repetem a cada ano de todo o Ensino Fundamental. São elas: O sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e escalas; Mundo do trabalho; Formas de representação e pensamento espacial e Natureza, ambientes e qualidade de vida. Na apresentação dessas unidades temáticas, a BNCC utiliza novamente a ideia de integração e menciona a importância da relação espaço-tempo para tratar da situação geográfica:

Para tanto, a abordagem dessas unidades temáticas deve ser realizada integradamente, uma vez que a situação geográfica não é apenas um pedaço do território, uma área contínua, mas um conjunto de relações. Portanto, a análise de situação resulta da busca de características fundamentais de um lugar na sua relação com outros lugares. Assim, ao se estudarem os objetos de aprendizagem de Geografia, a ênfase do aprendizado é na posição relativa dos objetos no espaço e no tempo, o que exige a compreensão das características

de um lugar (localização, extensão, conectividade, entre outras), resultantes das relações com outros lugares). (Brasil, 2018, p. 365)

São definidas também 7 competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental e em uma delas notamos a importância de Geografia e História serem trabalhadas juntas, mas isso não é sugerido no documento como abordagem interdisciplinar. Trata-se da competência 2: “Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.” (BRASIL, 2018, p. 367).

Passamos para a análise da seção 4.4.2 História (BRASIL, 2018, p. 397), que apresenta o componente curricular, sua importância e a abordagem no Ensino Fundamental, estabelecendo também, no final, 7 competências específicas de História para essa etapa da Educação Básica.

Nesta parte da BNCC de História, afirma-se que o passado que favorece o processo de ensino-aprendizagem é aquele que dialoga com o tempo atual, mas trata-se de uma relação que não ocorre de forma automática, pois depende de conhecimentos de referências teóricas que conseguem trazer inteligibilidade aos objetos históricos. Assim como na parte de Geografia, nessa seção da História é tratada a relação entre tempo e espaço:

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documentos (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. (BRASIL, 2018, p. 398)

São apontadas ações que estimulam o pensamento histórico, sendo: identificação; comparação; contextualização; interpretação e análise. Ao abordar a ação de comparação, o texto destaca apenas a Matemática como um instrumento eficaz nesse processo. Tratando da contextualização, fala-se da importância de se saber localizar momentos e lugares específicos de um evento, citando duas das categorias de análise da Geografia (lugar e território):

A contextualização é uma tarefa imprescindível para o conhecimento histórico. Com base em níveis variados de exigência, das operações mais simples às mais elaboradas, os alunos devem ser instigados a aprender a contextualizar. Saber localizar momentos e lugares específicos de um evento, de um discurso ou de um registro das atividades humanas é tarefa fundamental para evitar atribuição de sentidos e significados não condizentes com uma

determinada época, grupo social, comunidade ou território. (BRASIL, 2018, p. 399)

Embora não mencione a Geografia e não entendemos que se refira à ela, a citação acima lembra a afirmação de Milton Santos com o contraponto de Custódio (2009), de que a Geografia não sabe das outras áreas e os outros também não conhecem a Geografia, mas acham que conhecem, “bastando localizar” um lugar ou evento no espaço. Destaca-se a localização, mas desconsidera-se a situação geográfica.

O documento aborda como um dos importantes objetivos da História no Ensino Fundamental a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar em que vivem. E para tratar sobre o lugar, não como mera localização, a Geografia deveria ser considerada como uma disciplina importante e que agrega ao ensino histórico.

Nas 7 competências específicas da História para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 402), identificamos três que se articulam diretamente com a Geografia através da relação tempo-espaço, sendo que uma delas envolve também dois temas clássicos da Geografia, que são as migrações de populações e a circulação de mercadorias:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.

Pelo exposto, verifica-se que também nas apresentações da área de Ciências Humanas e de seus componentes curriculares nos anos finais do Ensino Fundamental não há orientação para uma prática pedagógica interdisciplinar ou qualquer menção à interdisciplinaridade. Embora tenhamos identificado várias conexões fortes entre o que se propõe para Geografia e História, mas são possibilidades de interdisciplinaridade perdidas pela BNCC.

### **3.3 Aprendizagens essenciais de Geografia e História: possibilidades construídas para uma interdisciplinaridade precária**

Analizamos também em paralelo as seções da BNCC em que são apresentadas as abordagens e temáticas dos componentes curriculares da área nos anos finais do Ensino Fundamental, o que constitui propriamente as bases comuns de Geografia e História para essa fase da escolarização. Trataremos primeiro dessas apresentações da base comum de cada componente curricular e, depois, das aprendizagens essenciais, definidas nas habilidades descritas, para as unidades temáticas e seus objetos de conhecimento.

Na seção 4.4.1.2 Geografia no Ensino Fundamental – anos finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades (BRASIL, 2018, p. 381), é feita uma introdução textual que aborda um pouco sobre o que e como se propõe trabalhar com a Geografia em cada um ano. Enfatiza que na fase final do Ensino Fundamental deve-se garantir a continuidade e progressão das aprendizagens dos anos iniciais dessa etapa. Trata sobre tempos da natureza e tempo social, como responsáveis por transformações e pela produção do espaço geográfico, mas, também não cita o trabalho interdisciplinar.

No sexto ano enfoca-se a interferência humana na transformação do espaço geográfico ao longo do tempo, focando na compreensão dos conceitos de natureza e paisagem, buscando reflexões sobre a identidade sociocultural e o uso desigual do espaço. No sétimo ano busca-se desenvolver a compreensão da formação territorial do Brasil e sua dinâmica sociocultural, econômica e política. No oitavo ano volta-se para análises dos conceitos de território e região, com enfoque na formação dos Estados Nacionais na América e na África, comparando países dessa região. E no nono ano aborda-se a nova ordem mundial e globalização, o papel da Europa e também outras perspectivas, como as relações dos países asiáticos com o Ocidente. Neste ano, a BNCC enfatiza sobre a importância de uma análise geopolítica e geo-histórica da Eurásia na constituição do Estado Moderno, porém não se aprofunda em como essa análise geo-histórica deverá ocorrer. Este é o ponto mais próximo de uma proposta interdisciplinar identificado nessa seção do documento. Entretanto, reconhecemos que não se configura como uma proposta de interdisciplinaridade, estando ainda distante de tal prática.

Na seção 4.4.2.2 História no Ensino Fundamental – anos finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades (BRASIL, 2018, p. 416), são apontados três procedimentos básicos para o processo de ensino-aprendizagem da História nos anos finais do ensino fundamental, sendo o primeiro: A identificação dos eventos que são considerados como

importantes na história do ocidente, organizando-os em forma cronológica e localizando-os no espaço. Comentando esse procedimento, novamente é mencionada a relação tempo e espaço:

A sistematização dos eventos é consoante com as noções de tempo (medida e datação) e de espaço (concebido como lugar produzido pelo ser humano em sua relação com a natureza). Os eventos selecionados permitem a constituição de uma visão global da história, palco das relações entre o Brasil, a Europa, o restante da América, a África e a Ásia ao longo dos séculos. (BRASIL, 2018, p. 416)

Nota-se nessas colocações que espaço não está associado apenas a localização, mas colocado enquanto lugar produzido na relação com a natureza, o que é questionável conceitualmente em Geografia, para a qual, independente da corrente metodológica, lugar é uma parte pequena do espaço, que é composto por todos os lugares e as relações entre eles, o que envolve outros conceitos e categorias, como redes, região, território. O que também se articula o enfoque para os conteúdos de História nos anos finais do Ensino Fundamental, com grande relação com a Geografia:

Se a ênfase no Ensino Fundamental – Anos Iniciais está na compreensão do tempo e do espaço, no sentido de pertencimento a uma comunidade, no Ensino Fundamental – Anos Finais a dimensão espacial e temporal vincula-se à **mobilidade das populações** e suas diferentes formas de inserção ou marginalização nas sociedades estudadas. Propõe-se, assim, o desenvolvimento de habilidades com um maior número de variáveis, tais como contextualização, comparação, interpretação e proposição de soluções. (BRASIL, 2018, p. 417)

No momento em que cita a História como palco de relações entre a América, Europa, África e Ásia, exigindo contextualização, confirmamos ainda mais a necessidade da interdisciplinaridade entre a História e a Geografia, mas a BNCC não encaminha para isso.

As temáticas da BNCC de História para os anos finais do Ensino Fundamental apresentam aproximações com as de Geografia em alguns momentos e distanciamento em outros. No sexto ano, sugere-se explorar o período medieval europeu e as estruturas culturais e sociais em algumas partes da África. No sétimo, são enfocadas conexões entre América, Europa e África, abordando aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos do final do século XV até o final do século XVIII. Já no oitavo ano volta-se para o século XIX e a conformação histórica do mundo contemporâneo, destacando-se os processos de independência nas Américas, com ênfase no Brasil, além de nacionalismo, imperialismo e resistências na África, Ásia e Europa. No nono ano, propõe-se trabalhar com a história republicana do Brasil até a atualidade, os conflitos mundiais e nacionais, a criação da ONU, dentre outros.



No 8º ano em História enfoca-se o século XIX, a conformação histórica do mundo contemporâneo, estudando, por exemplo, os processos de independências das Américas e nacionalismo, imperialismo e resistências na África. Em Geografia, são abordados os conceitos de território e região, com enfoque na formação dos Estados Nacionais na América e na África, que se relaciona com os processos de independência, nacionalismo, imperialismo e resistência enfocados em História no mesmo. Desta forma, seria possível realizar um trabalho interdisciplinar nesse ano escolar, já que as temáticas são do mesmo contexto espaço-temporal e, mais do que isso, uma disciplina exige a outra para tratar dessas suas temáticas.

Nas apresentações das temáticas dos outros anos escolares (6º, 7º e 8º) não conseguimos identificar muitos temas que se complementam ou que facilitaríamos esse trabalho interdisciplinar. Assim, acreditamos que o próprio currículo para esses anos seria um dificultador para a prática pedagógica interdisciplinar entre Geografia e História.

Contudo, essa percepção pode ser mudada com a análise dos quadros que apresentam as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades dos dois componentes curriculares.

### **3.3.1 Aprendizagens essenciais e busca da interdisciplinaridade**

Como vimos no início deste capítulo, a BNCC considera as habilidades como sendo as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas a todos os alunos na Educação Básica, as quais concorrem para a consecução das competências específicas e gerais que constituem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Diante disto, decidimos iniciar pelas habilidades de Geografia e História a análise da base comum desses componentes curriculares para verificar se há orientação para a interdisciplinaridade e se a forma como essas habilidades estão descritas, organizadas e distribuídas nos quatro anos escolares facilita uma abordagem interdisciplinar no ensino das disciplinas.

Nessa análise inicial, independente dos objetos de conhecimento e unidades temáticas a que estão associadas as habilidades na BNCC, procuramos, nos dois componentes curriculares para cada ano final do Ensino Fundamental, identificar primeiro aquelas habilidades relacionadas com temas e conteúdos curriculares que envolvem ou exigem articulação de conhecimentos de Geografia e História para compreensão de conceitos, fatos, processos e contextos espaço-temporais e seus aspectos sociais, naturais, econômicos, culturais, políticos, geopolíticos.

Não consideramos, a princípio, a posição das habilidades em cada ano ou nos

agrupamentos por objetos de conhecimento pois, segundo o documento, apesar de estarem identificadas por numeração sequencial em cada ano da etapa de escolarização, essa sequência “não representa uma ordem ou hierarquia esperada das aprendizagens” (BRASIL, 2018, p. 31). E também, em relação aos agrupamentos das habilidades por objetos de conhecimento e destes em unidades temáticas, o documento destaca em negrito que “**não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos**”, tendo como objetivo na BNCC apenas “assegurar a **clareza**, a **precisão** e **explicitação** do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos” (p. 31).

Desta forma, podemos tomar para análise as habilidades independente de seus agrupamentos e sequências em cada ano. No documento, após a apresentação da base comum do componente curricular, no caso, nas seções 4.4.1.2 e 4.4.2.2, as unidades temáticas com seus objetos de conhecimento e habilidades associadas a eles estão organizados em um quadro para cada ano. Analisamos as habilidades descritas nesses quadros para identificar aqueles aspectos históricos e geográficos relacionados como critério de possibilidade interdisciplinar.

Para sistematizar os dados da análise e possibilitar melhor visualização dos seus resultados, elaboramos um quadro (Quadro 1) organizando aquelas habilidades de Geografia e História de cada ano que apresentam proximidade e potencial para serem tratadas de forma interdisciplinar. A partir desse quadro e ampliando a análise em seguida, podemos verificar se de fato a BNCC para a área de Ciências Humanas nos anos finais do Ensino Fundamental facilita o trabalho interdisciplinar entre Geografia e História.

O quadro é apresentado nas próximas páginas com mudança de orientação para possibilitar colunas mais largas para acomodar melhor as descrições das habilidades, de forma a facilitar a visualização das que estão relacionadas em um e outro componente curricular em cada ano.

Quadro 1: Habilidades de Geografia e História do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental com potencial

Ano Escolar	Geografia	História
6º ano	<p>Unidades temáticas: O sujeito e seu lugar no mundo Objetos de conhecimento: Identidade Sociocultural</p> <p>(EF06GEO1) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.</p> <p>(EF06GEO2) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.</p>	<p>Unidades temáticas: História: tempo, espaço e formas de registros Objetos de conhecimento: A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias</p> <p>(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).</p> <p>Objetos de conhecimento: Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico</p> <p>(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.</p> <p>Objetos de conhecimento: As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização</p> <p>(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.</p> <hr/> <p>Unidades temáticas: A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades Objetos de conhecimento: Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)</p> <p>Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais</p> <p>(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.</p>

Ano Escolar	Geografia	História
7º Ano	<p>Unidades temáticas: Mundo do trabalho Objetos de conhecimento: Produção, circulação e consumo de mercadorias</p> <p>(EF07GEO5) Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo.</p>	<p>Unidades temáticas: Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo Objetos de conhecimento: As descobertas científicas e a expansão marítima</p> <p>(EF07HI06) Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.</p> <p>Unidades temáticas: Lógicas comerciais e mercantis da modernidade Objetos de conhecimento: As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental</p> <p>(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.</p> <p>Objetos de conhecimento: A emergência do capitalismo</p> <p>(EF07HI17) Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.</p>
	<p>Unidades temáticas: Formas de representação e pensamento espacial Objetos de conhecimento: Mapas temáticos do Brasil</p> <p>(EF07GEO9) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais.</p>	<p>Unidades temáticas: A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano Objetos de conhecimento: A estruturação dos vice-reinos nas Américas</p> <p>Resistências indígenas, invasões e expansão na América Portuguesa</p> <p>(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.</p>

Ano Escolar	Geografia	História
8º Ano	<p>Unidades temáticas: Conexões e escalas Objetos de conhecimento: Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial</p> <p>(EF08GEO5) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra.</p>	<p>Unidades temáticas: Os processos de independência nas Américas Objetos de conhecimento: Independência dos Estados Unidos da América; Independências na América espanhola</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti</li> </ul> <p>Os caminhos até a independência do Brasil</p> <p>(EF08HI06) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.</p>
	<p>(EF08GEO9) Analisar os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, tendo como referência os Estados Unidos da América e os países denominados de Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).</p>	<p>Unidades temáticas: O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise Objetos de conhecimento: Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas</p> <p>(EF08HI03) Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas</p>
	<p>(EF08GE11) Analisar áreas de conflito e tensões nas regiões de fronteira do continente latino-americano e o papel de organismos internacionais e regionais de cooperação nesses cenários.</p>	<p>Unidades temáticas: Os processos de independência nas Américas Objetos de conhecimento: Independência dos Estados Unidos da América; Independências na América espanhola</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti</li> </ul> <p>Os caminhos até a independência do Brasil</p> <p>(EF08HI13) Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.</p>

Ano Escolar	Geografia	História
8.o Ano	<p>Unidades temáticas: Mundo do trabalho Objetos de conhecimento: Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina</p> <p>(EF08GE16) Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho.</p> <p>(EF08GE17) Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos.</p>	<p>Unidades temáticas: O Brasil no século XIX Objetos de conhecimento: O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial</p> <p>(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.</p> <p>(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.</p>

Ano escolar	Geografia	História
9º Ano	<p>Unidades temáticas: Mundo do trabalho Objetos de conhecimento: Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas</p> <p>(EF09GE12) Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil.</p> <p>(EF09GE13) Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.</p> <p>Objetos de conhecimento: Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial</p> <p>(EF09GE11) Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil.</p>	<p>Unidades temáticas: O nascimento da república no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX Objetos de conhecimento: Primeira República e suas características Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930</p> <p>(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.</p> <p>Unidades temáticas: Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946 Objetos de conhecimento: O Brasil da JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação</p> <p>(EF09HI18) Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.</p>

Ano escolar	Geografia	História
9.o Ano	<p>Unidades temáticas: O sujeito e seu lugar no mundo Objetos de conhecimento: As manifestações culturais na formação populacional</p> <p>(EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.</p>	<p>Objetos de conhecimento: O processo de redemocratização A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens e etc.) A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira A questão da violência contra populações marginalizadas O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização</p> <p>(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.</p> <p>(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.</p>
	<p>Unidades temáticas: Conexões e escalas Objetos de conhecimento: Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização</p> <p>(EF09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.</p>	<p>(EF09HI27) Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização.</p> <p>Unidades temáticas: A história recente Objetos de conhecimento: O fim da Guerra Fria e o processo de globalização Políticas econômicas na América Latina</p> <p>(EF09HI32) Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.</p>

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018). Organização: Vitória Marques Barbosa.



Notamos que existem sim habilidades de Geografia e História em todos os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º) que podem ser trabalhadas de forma interdisciplinar pelos professores nessas disciplinas escolares. Contudo, do modo como estão descritas, delimitadas e organizadas na BNCC, o trabalho interdisciplinar com essas habilidades só pode se dar de forma limitada, precária, considerando, muitas vezes, apenas aspectos pontuais de uma e outra.

Notamos que as unidades temáticas e objetos de conhecimento a que estão associadas essas habilidades em um e outro componente curricular também não ajudam na articulação interdisciplinar. Vejamos dois exemplos.

No 7º ano as habilidades relacionadas de Geografia EF07GEO9 e História EF07HI1 envolvem o trabalho com mapas, mas suas unidades temáticas e objetos de conhecimento não se relacionam, ao menos diretamente. A habilidade de História refere-se ao uso de mapas históricos e está inserida na unidade temática “A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano” e associada ao objeto de conhecimento “A estruturação dos vice-reinos nas Américas: Resistências indígenas, invasões e expansão na América Portuguesa”. Já a habilidade de Geografia sugere a utilização de diversos mapas temáticos, além dos históricos, com uso das tecnologias digitais, para a interpretação de diversos dados demográficos e econômicos do Brasil e identificar padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais; está na unidade temática “Formas de representação e pensamento espacial”, tendo como objeto de conhecimento os próprios mapas temáticos. Desta forma, a habilidade de História tem apenas os mapas históricos como elemento comum com a de Geografia. E as unidades temáticas e objetos de conhecimentos enfocam o Brasil, em Geografia, e o mundo colonial americano, em História, ainda que trate da América Portuguesa, enquanto Geografia trata do Brasil contemporâneo.

Outro exemplo ocorre no 9º ano com as habilidades EF09GE03 de Geografia, EF09HI23 e EF09HI26 de História. Apesar de tratarem de minorias étnicas e populações marginalizadas, a habilidade de Geografia é focada nas manifestações culturais, enquanto as de história são centradas em direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e na discussão das causas da violência contra populações marginalizadas, incluindo mulheres, homossexuais e pobres. Assim, acabam se distanciando, principalmente por termos habilidades de História que estão inseridas em uma unidade temática que aborda modernização, ditadura civil-militar e redemocratização, com objetos de conhecimento que enfocam mais a questão da violência contra populações marginalizadas. Já a habilidade de Geografia está inserida na unidade temática "O sujeito e seu lugar no mundo", tratando em específico como objeto de conhecimento as manifestações culturais na formação populacional.

Ao analisar o quadro produzido é possível identificar outras habilidades que também tratam sobre a mesma temática, mas de forma mais pontual e que se distanciam mais pelas unidades temáticas e os objetos de conhecimento a que estão associadas. Notamos ainda que as unidades temáticas e os objetos de conhecimento da Geografia são mais abrangentes e gerais, enquanto os da História são mais específicos e detalhados, delimitando melhor os conhecimentos históricos envolvidos, às vezes desdobrando-os em tópicos, como se pode ver em vários dos que estão no Quadro 1.

Por outro lado, há situações em que considerando-se apenas a descrição das habilidades de História e Geografia não se vê relação muito clara e direta entre elas para tratá-las juntas e articuladas em um trabalho interdisciplinar. No entanto, analisando-se o contexto em que estão inseridas em cada disciplina no mesmo ano, considerando unidades temáticas e objetos de conhecimentos a que estão associadas e os demais do mesmo ano, percebe-se o potencial interdisciplinar, que pode ser mesmo grande.

É o caso das habilidades identificadas no 6º ano, em que as duas de Geografia são centradas nas modificações das paisagens no lugar de vivência dos alunos e seus usos em tempos diferentes (EF06GEO1) e as modificações da paisagem em outros tipos de sociedades, destacando-se as dos povos originários (EF06GEO2). Estas, a princípio, estão relacionadas diretamente apenas com uma de História que também se refere a modificações da paisagem e da natureza por diferentes sociedades, com destaque para povos originários indígenas e povos africanos, discutindo-se a natureza e a lógica dessas transformações (EF06HI05). São, mesmo, descrições muito parecidas, com a de História um pouco mais ampliada. Mas o trabalho interdisciplinar com essas três habilidades pode abarcar as outras de História relacionadas no 6º ano e que envolvem identificação de territórios dos povos astecas, maias, incas e de indígenas do Brasil e suas contribuições culturais, científicas, sociais e econômicas (EF06HI08), com abordagem contemplando noções, conceitos e procedimentos historiográficos básicos e fundamentais para ensino-aprendizagem: tempo, periodização e processos históricos (continuidades e rupturas), com a habilidade EF06HI01; saber histórico, fontes e formas de registro em sociedades e épocas distintas (EF06HI02). Todos esses conteúdos de História são necessários para analisar as paisagens e suas transformações em diferentes lugares, épocas e sociedades.

Observando o Quadro 1, é possível ainda notar que existe uma diferença de quantidade de habilidades identificadas como possíveis de serem tratadas de forma interdisciplinar dependendo do ano escolar, o que havíamos percebido antes mesmo de organizar esse quadro. Devemos levar em consideração que na própria BNCC existem anos escolares que possuem

bem mais conteúdos do que outros, expressos principalmente na quantidade de habilidades.

Para visualizar melhor a distribuição quantitativa das habilidades com potencial interdisciplinar identificadas nos anos finais do Ensino Fundamental, comparar com o total de habilidades que a BNCC define para as duas disciplinas e considerar os aspectos qualitativos que esses quantitativos revelam, organizamos o Quadro 2. Nele estão apenas os códigos de identificação das habilidades de Geografia e História, os totais e porcentagens em relação aos números de habilidades das disciplinas em cada ano e no período todo. As divisões horizontais nas colunas dos componentes curriculares e suas habilidades em um mesmo ano escolar indicam mudança de objeto de conhecimento, que pode ser da mesma unidade temática ou outra. Os códigos na coluna de Geografia estão dispostos em alinhamento aproximado com os de História, conforme a relação estabelecida entre uma ou mais habilidades de cada componente curricular.

Quadro 2: Habilidades relacionadas de Geografia e História e totais de habilidades das disciplinas na BNCC dos anos finais do Ensino Fundamental

Ano escolar	Geografia	História	Total na BNCC (% das relacionadas)	
			Geografia	História
6.o ano	EF06GEO1	EF06HI01	13 (15,3%)	19 (21%)
	EF06GEO2	EF06HI02		
		EF06HI05		
		EF06HI08		
7.o ano	EF07GEO5	EF07HI06	12 (16%)	17 (23,5%)
		EF07HI13		
		EF07HI17		
	EF07GEO9	EF07HI11		
8.o ano	EF08GEO5	EF08HI06	24 20,8	27 18,5
		EF08HI03		
	EF08GEO9 EF08GE11	EF08HI13		
	EF08GE16 EF08GE17	EF08HI19		
		EF08HI20		
9.o ano	EF09GE12	EF09HI05	18 (27,7%)	27 (22,2%)
	EF09GE13			
	EF09GE11	EF09HI18		
	EF09GE03	EF09HI23		
		EF09HI26		
		EF09HI27		
EF09GE05	EF09HI32			
Total (% das relacionadas)	14 (20,8%)	19 (21,1%)	67	90

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018). Elaboração: Vitória Marques Barbosa.

Observa-se no quadro acima que nos 6º e 7º anos há, em cada um, apenas 2 habilidades de Geografia que se relacionam com 4 de História. No 8º, há 5 habilidades relacionadas em cada disciplina. Já no 9º, são 5 de Geografia e 6 de História. Ou seja, à medida que se avança nos anos finais do Ensino Fundamental, encontramos mais habilidades relacionadas nas duas disciplinas, acompanhando, de modo geral, o aumento no número total de habilidades que a BNCC define para esses dois últimos anos.

No entanto, comparando-se os números de habilidades relacionadas em cada ano com os números totais de habilidades das disciplinas na BNCC nos mesmos anos e em todo o período (6º ao 9º anos), constatamos que são poucas aquelas identificadas com possibilidades interdisciplinares. No 9º ano encontramos o maior número (11) de habilidades relacionadas nas duas disciplinas, sendo 5 de Geografia com 6 de História. Mas comparando com o total de habilidades de cada uma nesse ano (5 de 18 de Geografia, 27,7%; e 6 de 27 de História, 22,2%), constata-se que o número de habilidades relacionadas no último ano também é baixo. E nos três anos anteriores, com exceção do 7º para História mas não muito diferente, os números de habilidades com potencial interdisciplinar são proporcionalmente ainda menores.

Mas, mesmo havendo, ainda que poucas, habilidades potencialmente interdisciplinares, o documento segue não tratando sobre a interdisciplinaridade e não sugerindo o trabalho interdisciplinar com essas habilidades, tidas como aprendizagens essenciais na BNCC. Isso nos leva a supor que mesmo para essas poucas habilidades relacionadas de Geografia e História que identificamos, essas possibilidades de abordagem interdisciplinar não resultam de decisões e arranjos intencionais na elaboração da BNCC da área de Ciências Humanas nos anos finais do Ensino Fundamental. Trata-se, muito provavelmente, mais de possibilidades construídas na análise do que uma proposta da BNCC elaborada para viabilizar uma abordagem interdisciplinar no currículo para a área, ainda que precariamente.

Essa hipótese é reforçada por várias constatações durante toda a análise feita até aqui. A começar pelo fato de não termos encontrado nas apresentações da área (seção 4.4) e de seus componentes curriculares nos anos finais do Ensino Fundamental na BNCC (seções 4.4.1 Geografia; e 4.4.2 História) nenhuma orientação ou mesmo qualquer menção à interdisciplinaridade. Mesmo nos vários momentos que faz referência à relação tempo-espço e sua importância no ensino-aprendizagem das duas disciplinas. Como exemplo, onde é mais explícita e elaborada, na citação que fizemos da seção 4.4.1 Geografia, e repetimos em parte aqui:

O conceito de espaço é inseparável do conceito de tempo e ambos precisam ser pensados articuladamente como um processo. Assim como para a História, o tempo é para a Geografia uma construção social [...]. Assim, pensar a temporalidade das ações humanas e das sociedades por meio da relação tempo-espaço representa um importante e desafiador processo na aprendizagem de Geografia. (BRASIL, 2018, p. 361)

Entretanto, essa indissociabilidade entre espaço geográfico e tempo histórico já permite identificar conexões, relações, articulações, aproximações e possibilidades interdisciplinares entre as habilidades associadas a objetos de conhecimento e unidades temáticas de Geografia e História, mesmo que elas não tenham sido definidas e organizadas de forma interdisciplinar.

Também reforça essa hipótese outro dado da análise da BNCC. Além de identificarmos habilidades do mesmo ano que podem ser trabalhadas de forma interdisciplinar em Geografia e História, identificamos algumas outras com esse potencial, mas que estão estabelecidas em anos distintos, dificultando também um trabalho interdisciplinar com elas. Entre essas, temos as habilidades “(EF08HI03) Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas”, em História no 8º ano; e “(EF09GEO10) Analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania”, em Geografia, mas para o 9º ano. As duas habilidades contemplam análise do mesmo fenômeno que é a industrialização, com enfoques também muito semelhantes, contemplando a produção e a circulação.

Outro exemplo é o caso das habilidades “(EF07GEO3) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades”, em Geografia no 7º ano; e “(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas”, em História, mas para o 8º ano. Essas duas habilidades abordam sobre os povos indígenas e negros e sua importância para a formação do Brasil, observando-se que a habilidade EF07GEO3 não cita o Brasil, mas está associada ao objeto de conhecimento “Formação territorial do Brasil”.

Ainda que essas habilidades identificadas tratem sobre os mesmos assuntos e possuam enfoques também muito semelhantes e alguns pontos mesmo comuns, por estarem distribuídas em anos escolares diferentes, a prática interdisciplinar se torna inviável. O que seria evitado se

as definições e decisões na elaboração da BNCC de Geografia e História tivessem sido orientadas pela interdisciplinaridade.

Chegamos ao final da análise entendendo que a interdisciplinaridade está ausente na BNCC, apesar de toda a importância atribuída hoje à interdisciplinaridade nos contextos científico e educacional e da necessidade de se buscar uma organização curricular para a prática pedagógica interdisciplinar. E o caráter normativo do documento e a abrangência nacional de seu poder de norma para toda a Educação Básica do país ampliam a desimportância que dá à interdisciplinaridade.

Temos com a BNCC oportunidade e possibilidades perdidas para se avançar com currículos mais integrados pela interdisciplinaridade na formação dos alunos na Educação Básica, com reflexos também na formação de professores nas licenciaturas, onde o currículo e as práticas escolares são objetos de estudo.

Da forma como está na BNCC, para se elaborar currículos e colocá-los em ação na prática pedagógica com abordagem interdisciplinar, é preciso analisar cuidadosamente a base comum de cada componente curricular e buscar estabelecer relações pontuais, parciais, o que resulta apenas numa interdisciplinaridade limitada, precária. E essa análise detalhada é trabalhosa e demanda tempo, o que falta para a imensa maioria dos docentes da Educação Básica. É uma ação que dificilmente pode acontecer apenas com o trabalho dos professores nas escolas, como no momento do planejamento do ensino das disciplinas, por diversos motivos, entre os principais, as condições próprias de trabalho a que os profissionais da Educação Básica estão submetidos e também pela formação disciplinar recebida, marcadamente fragmentária, conforme apontado por Frigotto (2008).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Havíamos identificado a necessidade de um ensino interdisciplinar durante o próprio percurso na graduação de Licenciatura em Geografia, em especial com o trabalho realizado no PROINTER, justamente, Projeto Interdisciplinar. No projeto desenvolvido nesse componente curricular identificamos um certo desencontro na disposição de algumas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades de Geografia e História em um análise restrita da BNCC. Considerando a importância dada à interdisciplinaridade tanto no meio científico quanto no contexto educacional, procuramos aprofundar a compreensão sobre o tema tomando a BNCC para análise, buscando entender se e como a interdisciplinaridade é tratada na área de Ciências Humanas nos anos finais do Ensino Fundamental.

Sendo um documento normativo para o currículo da Educação Básica no país, esperávamos encontrar uma organização interdisciplinar da base comum dos componentes curriculares com orientações para a prática pedagógica interdisciplinar. No entanto, não foi o que encontramos. A BNCC não coloca a interdisciplinaridade como uma necessidade e um valor intrínseco e geral válido para o ensino. Pelo contrário, da forma como descreve e organiza suas prescrições de aprendizagens essenciais, pode dificultar, limitar e mesmo inviabilizar a organização e a efetivação prática dos currículos de forma interdisciplinar nos sistemas, redes e instituições de ensino com uma lógica interdisciplinar ou que pelo menos favoreça a interdisciplinaridade na prática pedagógica nas escolas.

Na parte geral do documento, dirigida a todas as áreas e componentes curriculares, a única menção à interdisciplinaridade é colocando-a no âmbito das decisões e opções na elaboração dos currículos locais. O que dificilmente pode ocorrer, pois, além das dificuldades históricas próprias das disciplinas, como demonstrou Custódio (2009), existe ainda grande indefinição e mesmo confusão sobre o que seja a interdisciplinaridade, na maioria das vezes tomada por práticas que são essencialmente disciplinares ou, no máximo, pluri ou multidisciplinares (POMBO, 2005; 2008).

E ainda porque, conforme Frigotto (2008), existe um entendimento limitado e predominante da interdisciplinaridade no trabalho pedagógico como questão apenas de procedimentos metodológicos e técnicas didáticas. Isso devido a um contexto social mais amplo do qual faz parte a própria formação do docente que, na maioria das vezes, já apresenta deficiência na abordagem e preparação para uma prática interdisciplinar. Como apontado pelo autor, o próprio currículo, concebido com a mesma lógica disciplinar rígida, fragmentada e

desarticulada, que é dominante na formação dos professores, vai na contramão do efetivo trabalho interdisciplinar na licenciatura e, depois, na Educação Básica.

Após a formação, os docentes se deparam com outros impedimentos para o trabalho interdisciplinar, principalmente as próprias condições às quais o profissional está submetido, com os baixos salários e a necessidade de conciliar duplas ou até triplas jornadas de trabalho para complementar sua renda. Assim, a BNCC pode reforçar a reprodução dessa realidade na Educação Básica e também nos cursos de licenciatura, onde a formação de professores, da forma descrita por Frigotto (2008), enfocam também o currículo e as práticas escolares, como nos estágios supervisionados, o que pode ser feito de forma acrítica.

O presente trabalho contribuirá para o enriquecimento da bibliografia sobre o tema, servindo como referência para estudos futuros e até mesmo para uma possível revisão da Base Nacional Comum Curricular.

As análises realizadas e os resultados da pesquisa podem contribuir para docentes de Geografia e História do Ensino Fundamental iniciarem discussões e elaborações curriculares visando um trabalho mais integrado e articulado pela abordagem interdisciplinar na prática do ensino dessas disciplinas na escola de Educação Básica.

Nesse sentido, seria relevante verificar se e como a BNCC foi tomada na elaboração dos currículos de redes, sistemas e instituições de ensino da Educação Básica quanto à organização interdisciplinar dos componentes curriculares.

Ainda como desdobramento ou continuidade do trabalho concluído, pelo apelo à interdisciplinaridade, seria importante que pesquisadores e professores de História fizessem essas mesmas análises e reflexões da perspectiva de sua disciplina em relação à Geografia no currículo do ensino fundamental.



## REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Maurício Fernandes de. Gentrificação (conceito). *In: Enciclopédia de Antropologia*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2018. Disponível em: <<http://ea.fflch.usp.br/conceito/gentrificacao>>. ISSN: 2676-038X. Acesso em: 07/03/2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

CUSTÓDIO, Vanderli. Geografia e Interdisciplinaridade: um posicionamento. *In: LEMOS, Amália Inés Geraiges de; GALVANI, Emereson (Orgs.). Geografia, tradições e perspectivas: interdisciplinaridade, meio ambiente e representações*. 1ª. ed. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2009, p. 81-108.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. *In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2016, p. 29-55.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Revisão histórico-crítica dos estudos sobre interdisciplinaridade. *In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus Editora, 1994, p. 13-33.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. *Ideação, [S. l.]*, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>>. Acesso em: 30 set. 2024.

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro-RJ: Imago, 1976.

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. *Revista Ideação*, Foz do Iguaçu-PR, v. 10, p. 9-40, 2008. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141>>. Acesso em: 6 dez. 2023.

\_\_\_\_\_. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, Petrópolis, RJ: v. 1, p. 3-15, 6 dez. 2005. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082>. Acesso em: 6 dez. 2023.

\_\_\_\_\_. **A interdisciplinaridade como problema epistemológico e exigência curricular**. Lisboa, Portugal: Agrupamento de Escolas de Santa Maria dos Olivais – AESMO, 1993, Disponível em: <<https://www.aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/interdisciplinaridadeproblema.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2023.