



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**

ELVIS CAIO DE MACEDO LIRA

**Interdisciplinaridade do Ensino Filosofia: a experiência do Colégio Marista São
Luís - Recife/PE**

RECIFE

2021

ELVIS CAIO DE MACEDO LIRA

Interdisciplinaridade do Ensino Filosofia: a experiência do Colégio Marista São Luís - Recife/PE

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, da Universidade Federal do Paraná – Núcleo UFPE, como requisito necessário à conclusão do mestrado Profissional em Filosofia.

Orientação: Prof. Dr. Junot Cornélio Matos

RECIFE

2021

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

L768i Lira, Elvis Caio de Macedo.
Interdisciplinaridade do ensino Filosofia : a experiência do Colégio
Marista São Luís – Recife/PE / Elvis Caio de Macedo Lira. – 2021.
77 f. : il. ; 30 cm.

Orientador : Prof. Dr. Junot Cornélio Matos.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, Recife, 2021.
Inclui referências.

1. Filosofia. 2. Filosofia – Estudo e ensino. 3. Interdisciplinaridade. 4.
Colégio Marista São Luís (Recife). 5. Japiassú, Hilton, 1934-. 6. Fazenda,
Ivani. I. Matos, Junot Cornélio (Orientador). II. Título.

100 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2021-198)

ELVIS CAIO DE MACEDO LIRA

Interdisciplinaridade do Ensino Filosofia: a experiência do Colégio Marista São Luís - Recife/PE

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, da Universidade Federal do Paraná – Núcleo UFPE, como requisito necessário à conclusão do mestrado Profissional em Filosofia, com área de concentração em “Prática de Ensino de Filosofia”.

Orientação: Prof. Dr. Junot Cornélio Matos

Aprovada em: 27/07/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Filosofia - UFPE

Prof. Dr. Walter Matias Lima (Examinador Interno)
Programa de Pós-Graduação em Filosofia - UFPE

Prof. Dr. Ermano Rodrigues do Nascimento (Examinador Externo)
Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, em especial a minha esposa, Raphaela Veloso, indispensável em todas as minhas empreitadas, me fortalecendo e reerguendo nos momentos mais difíceis da pesquisa;

Agradeço ao PROF-FILO, pela oportunidade de participar de tão importante programa.

Agradeço ao meu orientador e amigo, Junot Cornélio Matos, a quem tomo como inspiração de ser humano, que se fez sempre solícito e acolhedor a todas as coisas da vida de seu orientando.

Agradeço desde já aos meus avaliadores da qualificação e defesa: Walter Matias e Ermano Rodrigues, que toparam participar desta avaliação, enriquecendo com suas experiências e reflexões sobre a temática. Meu trabalho não seria o mesmo sem o olhar de vocês.

Agradeço aos colégios onde atuo; o Marista São Luís e o Damas Recife, pois colaboraram sempre que precisei me dedicar ao mestrado, e não é fácil conciliar tantas missões.

Agradeço aos meus colegas de mestrado pelos diálogos e construções.

Agradeço aos professores do PROF-FILO, em especial aos professores dos quais fui aluno.

E por fim, agradeço aos que de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

O desafio de tornar a disciplina de filosofia um lugar de aprendizado para a vida, significativo faz com que pensemos e repensemos nossa prática de docente. Neste trabalho nos propomos a refletir sobre uma proposta para que isso aconteça: usar da interdisciplinaridade, tema abordado na primeira parte desse trabalho, tomando como referencial teórico Hilton Japiassú e Ivani Fazenda. Na segunda parte desta dissertação, se abordará o ensino de filosofia e como fazê-lo de maneira interdisciplinar pode ajudar o estudante a ter maior interesse na vontade de fazer e aprender filosofia. Por fim, na parte final do trabalho, apresentar a proposta de educação Marista do Brasil, fundamentada em documentos oficiais da instituição, em consonância com a experiência vivida na unidade de Recife – Colégio Marista São Luís –, relatando a experiência de práticas interdisciplinares pessoais e institucionais para se fazer o ensino de filosofia.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Ensino de Filosofia; Marista; Japiassú; Fazenda.

ABSTRACT

The challenge of turning Philosophy subject into a place of meaningful life learning takes us to think and rethink our teaching practices. In this project we propose to reflect about one proposal to make this happen: the use of interdisciplinarity, which is approached on the first part of this project, taking as theoretical reference Hilton Japiassú and Ivani Fazenda. On the second part, we approach Philosophy teaching and how making it interdisciplinary could help students to increase their interest on doing and learning Philosophy. At last, the Brazilian Marista proposal is presented, founded on the institution official documents, based on the experience of Recife unity - Colégio Marista São Luís - reporting the experience of interdisciplinary practices both personal and institutional to teach Philosophy.

Keywords: Interdisciplinary; Philosophy Teaching; Marista; Japiassú; Fazenda.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO	12
2.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DO SURGIMENTO DO TERMO INTERDISCIPLINARIDADE	15
2.1.1	Contexto Internacional	15
2.1.2	Contexto Brasileiro	16
2.2	PROPOSTA EPISTEMOLÓGICA DE INTERDISCIPLINARIDADE: HILTON JAPIASSÚ	17
2.2.1	Proposta de renovação epistemológica: Interdisciplinaridade	18
2.2	Conceito de Interdisciplinaridade em Hilton Japiassú	19
2.2.3	Obstáculos na mudança epistemológica da Filosofia	21
2.2.4	Proposta de solução na mudança epistemológica da Filosofia	23
2.2.5	Execução dessa epistemologia pelo professor	24
2.3	PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INTERDISCIPLINARIDADE: IVANI FAZENDA	25
2.3.1	Conceito de Interdisciplinaridade em Ivani Fazenda	26
2.4	REFERENCIAIS LEGAIS PARA EDUCAÇÃO NO BRASIL E INTERDISCIPLINARIDADE	28
2.4.1	Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Interdisciplinaridade	29
2.4.2	Parâmetros Curriculares Nacionais	31
2.4.3	Interdisciplinaridade e BNCC	33
3	O ENSINO INTERDISCIPLINAR DE FILOSOFIA NO NÍVEL BÁSICO	37
3.1	ENSINAR FILOSOFIA?	38
3.2	ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL E SUAS REGULAÇÕES	43
3.3	O ENSINO INTERDISCIPLINAR DE FILOSOFIA	48
4	EXPERIÊNCIA DE INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE FILOSOFIA NO COLÉGIO MARISTA SÃO LUÍS – RECIFE- PE	56
4.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DO COLÉGIO MARISTA SÃO LUÍS	56

4.2	A PEDAGOGIA MARISTA E SUA INFLUÊNCIA NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	57
4.3	INTERDISCIPLINARIDADE E A MATRIZ MARISTA DE CIÊNCIAS HUMANAS	60
4.4	EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES DO ENSINO DE FILOSOFIA NO COLÉGIO MARISTA SÃO LUÍS	64
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
	REFERÊNCIAS	74

1 INTRODUÇÃO

A discussão do ensino de Filosofia está necessariamente vinculada à questão do Projeto Político Pedagógico da escola e dos diferentes saberes que estão articulados na sua estrutura curricular. Tal projeto, alberga-se não apenas no marco legal e institucional que ampara a atividade educativa escolar; mas, ainda, nos princípios e valores que norteiam todas as políticas e expressam-se desde sua intencionalidade até suas diferentes possibilidades de práticas. Nesse sentido, advoga-se o caminho da interdisciplinaridade como mediação para o diálogo entre os saberes e a construção de uma aprendizagem significativa por parte do estudante, de sorte que a atividade do ensino de Filosofia não deve ocorrer alheia ao todo da escola.

Há muito discute-se a função da filosofia na escola, quase sempre, considerando a clássica aporia kantiana entre o fazer filosofia (filosofar) e o ensinar filosofia. No entanto, mesmo diante da pertinência deste debate, o que concentra a nossa atenção é a possibilidade de superarmos essa dicotomia e identificar, como afirma Cerletti (2009, p. 19), que “ensinar filosofia e ensinar a filosofar conformam uma mesma tarefa de desdobramento filosófico, em que professores e alunos compõem um espaço comum de pensamento”.

A educação básica começa o processo formativo desde a idade infantil (se admite, em alguns casos, alunos nas escolas a partir dos 2 anos de idade) e só terminará com a conclusão do ensino médio, hoje formatado em 3 anos, como mais ou menos 17 anos de idade. Muito dos valores que levaremos para a vida serão aprendidos neste espaço.

Nesse período, a escola deve ter como objetivo a autonomia do sujeito e libertá-lo da heteronomia que pretenda aprisioná-lo, independente de corrente filosófica. Como diria Montaigne (2010, p. 80), “uma cabeça bem-feita vale mais do que uma cabeça cheia”, ou pelo menos deveria ser assim. A conversão da escola em acumuladora de conhecimento tem feito que com ela esqueça seu projeto filosófico-pedagógico, seu marco ideológico, que produz o seu currículo, para se adequar a avaliações externas, meramente quantitativas.

Para que a pessoa tenha ainda mais possibilidade de isso acontecer em ambiente escolar, se imaginou a presença da disciplina “filosofia” nas escolas. A Lei nº 11.684/08 alterou o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Entretanto, a institucionalização do ensino de filosofia no curriculum tem um “custo”. Cerletti afirma (2009, p. 68): “o destino final do seu pensar insolente e seu agir que incomoda foi entrar nas salas de aula à custa de sua esterelização”. Sendo assim, a conquista de um espaço e tempo na escola, celebrada por muitos, deu o desafio dos limites institucionais. Mas qual filosofar não gosta de um desafio? Isso também é compromisso da filosofia. É compromisso com todos aqueles que querem fazer filosofia, não só ensiná-la (se é que isso é possível). Se ambos têm o mesmo compromisso, então, podem andar juntas e se ajudarem em diversas esferas dentro do espaço e da prática.

Por compreender que na atual conjuntura do ensino de filosofia no Brasil, o lugar de possibilidade do seu ensino é a sua presença disciplinar na escola, defendemos uma prática docente capaz de seduzir e mobilizar os estudantes de modo a que participem ativamente do seu processo de conquista de criticidade, civilidade e criatividade. O intento, nesse caso, é defendê-la inserida no conjunto dos saberes e práticas escolares, ou seja, numa perspectiva interdisciplinar, dialogando, dessa forma, tanto com a institucionalidade da escola quanto do conjunto de seus componentes curriculares. Assim, corroboramos com Nogueira (p. 24), quando diz que

do ponto de vista filosófico e como disciplina educativa, a filosofia no ensino secundário não se poderá encerrar nos seus saberes disciplinares, nem numa acumulação de saberes que a ela lhe dizem respeito. Ao invés, as competências a desenvolver devem promover o salutar exercício de uma transdisciplinaridade, num viver em conjunto. No fluir filosófico encontramos problemáticas que carecem de um salto disciplinar, ou seja, é necessário abrir fronteiras e adotar diferentes métodos para que uma problemática seja tratada de uma forma transversal, estabelecendo pontes e complementando a aproximação disciplinar.

Com esta hipótese levantada, adentramos em uma análise bibliográfica sobre os avanços que a interdisciplinaridade e a filosofia tinham passado no Brasil e em como as escolas Maristas, em sua organização institucional, poderiam ser um exemplo de interdisciplinaridade no ensino, e em especial no ensino de Filosofia.

Para configurar o trabalho, foram elaborados três capítulos: no primeiro, foi trabalhado especificamente a questão da interdisciplinaridade e como ela foi sendo formatada e pensada no Brasil, desde seu referencial epistemológico com Hilton Japiassú, com seu referencial pedagógico, com Ivani Fazenda, e como esse conceito se tornou importante no processo de ensinar no Brasil, em uma análise das legislações educacionais mais importantes. No segundo capítulo, se discutirá o ensino interdisciplinar de filosofia, especificamente, e como se entendeu que era algo natural a filosofia e ao fazer filosófico a interdisciplinaridade, também elencando as mudanças nas leis educacionais brasileiras, mais especificamente com relação ao ensino de filosofia. No terceiro capítulo é feito um relato de experiência interdisciplinar do ensino de filosofia, a partir da proposta Marista de educação, no Colégio Marista São Luís, localizado em Recife – PE.

Com base nessas considerações, pretendemos identificar as hipóteses que nos acompanharam, desde a origem da curiosidade da pesquisa até a elaboração da discussão desta teoria. Resta, além disso, o aprendizado adquirido e a certeza de que a tarefa não terminará aí. O desafio para o futuro é garantir que as lições aprendidas agora possibilitem uma prática pedagógica de maior qualidade.

2 INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO

Interdisciplinaridade: palavra polissêmica, nova, que parece dialogar muito pouco com a realidade educacional brasileira. “Aparece” na segunda metade do século XX, diante dos problemas que o pensamento positivista trouxe para as, assim chamadas, ciências humanas e educacionais. Com a divisão cada vez maior dos conhecimentos científicos, o caráter dialogal do conhecimento foi sendo esquecido, deixado de lado, pois não era “objetivo e imparcial” o suficiente para ser chamado de científico.

Entretanto, a partir da ascensão dos pensamentos críticos do materialismo dialético e de teorias pedagógicas, que surgem no século XX, a interdisciplinaridade ganha espaço e força. São exemplos de pensadores que ajudaram em tal contexto: Piaget, Gusdorf, Vygotsky, Durand.

Contudo, mesmo ganhando lastro no campo científico, as mais diversas discussões sobre interdisciplinaridade continuam a ser feitas, pois nada é fechado aqui: do ponto de vista conceitual (POMBO, 1993) (há quem diga que é a mesma coisa de multidisciplinaridade; há quem defenda que é um passo para a transdisciplinaridade), do ponto de vista pedagógico (ensino-aprendizagem), do ponto de vista epistemológico (mistura de ciência, produção e metodologia).

Com toda certeza essa palavra significa e é aplicada na história da educação das mais diversas maneiras, entretanto, com a uma única finalidade: trazer uma realidade cada dia mais viva para o âmbito educacional. Seja por qual enfoque você observe, perceberá que a interdisciplinaridade é algo indissociável de nossos modelos sociais, econômicos e políticos. Por ser resistência a um saber parcelado, limitante.

do ponto de vista integrador, a interdisciplinaridade requer equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese. A amplitude assegura uma larga base de conhecimento e informação. A profundidade assegura o requisito disciplinar e/ou conhecimento e informação interdisciplinar para a tarefa a ser executada. A síntese assegura o processo integrador (JAPIASSÚ, 1976, p. 65-66).

Para a educação, e de maneira específica para o ensino de filosofia, é um paradigma que se impõe (Cf. MORAES, 2018), pois a mesma procura aglutinar visões

dissociadas, fragmentadas, dos processos da vida (ensino, socialização, existência), como se pudessem ser analisadas separadamente e sem nenhum tipo de interferência uma na outra.

Por essa razão que Maria Cândida Moraes afirma que estamos caminhando para um novo paradigma: o homem vai ser sujeito e objeto de conhecimento. Faz necessário sim, para melhor entendimento, delimitar os campos de estudo, mas não os fragmentar. Não se pode deixar de lado as múltiplas formas que a existência, a cultura, a sociedade, nos formam, mesmo que o objeto de estudo esteja claro e “separado”.

Assim sendo, a maneira com que o Hilton Japiassú estuda e aprofunda a interdisciplinaridade, caminhando para um processo de transdisciplinaridade, é um balizador em nossos estudos. Nesse processo de inter-transdisciplinaridade, Japiassú responde, a seu modo, esse novo “paradigma”: contextualiza e articula o ensino-aprendizagem, promovendo uma reforma no pensamento curricular “disciplinarizado”.

A escola, lugar de ensino-aprendizagem na educação básica, é um excelente exemplo do quanto é preciso evoluir e avançar nessa perspectiva. A divisão do currículo em disciplinas “engessadas” faz com que os alunos cada dia mais se perguntem “para que estou estudando isso?”, se não é nenhum problema para a vida dele atual e, na cabeça dele, futura. Qualquer professor da educação básica de nosso país é capaz de perceber esse tipo de problema.

Entretanto, também é verdadeiro dizer que alguns projetos político-pedagógicos têm a intencionalidade de fazer essa inter-relação dos saberes. Mas, como?

O contexto da pandemia do Sars-Cov-2, que provoca a doença COVID-19, obrigou muitos estudantes e professores a irem para a frente das telas, devia ser um espaço que demonstraria que poderia ser vivida tal atitude, para tornar o processo ensino-aprendizagem mais atrativo. Não é o que se vê em muitas realidades. Não de hoje, o mundo é complexo e “inter”: conectado e disciplinarizado. A internet é uma das grandes responsáveis por isso. Parecia a junção perfeita para qualquer educador e/ou escola para que a interdisciplinaridade fosse aplicada. Mas, as barreiras deixadas por um currículo que “tem que ser cumprido”, para responder a uma avaliação externa, independente do espaço onde a aula aconteça, ela existe.

Também é necessário dizer que não só o sistema é acusado de não executar algo nesse nível. Alguns educadores temem que percam seus empregos, suas oportunidades, em práticas que não ressaltam a importância individual de si, mas a força do conjunto. A exigência de não repetir todo ano a mesma prática, o mesmo método, que se reinvente a cada planejamento (para não dizer diariamente), faz com que o interdisciplinar não chame atenção suficiente para ser encarado e aplicado (Cf. LUCK, 2001, p. 68).

Não nos esqueçamos de nossos estudantes. Nunca generalizante, porém, em nome de responder uma avaliação externa, preferem educadores que tenham práticas objetivas e técnicas, que se apliquem a qualquer situação e que os “adestrem” bem para responder determinada prova. O educador que tentar fazer diferente, dependendo da disciplina, poderá não manter seu emprego.

Esses pontos, cíclicos, interrelacionados ou não, fazem com que a interdisciplinaridade até seja enxergada como uma possível resposta a alguns problemas em nosso ensino. Porém, o “custo” para que seja aplicada é alto demais, segundo eles. Por isso, é melhor deixar como acontece hoje do que fazer diferente e dar errado (como se o que se fizesse hoje desse certo).

Nesse contexto, já diria Ivani Fazenda (1979):

Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos. Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência (p. 48-49).

Se faz necessário que todos saiam de seus lugares estabelecidos pela história, pelo cargo, seja lá pelo que for, para que um contexto interdisciplinar se instaure e possa responder melhor ao nosso contexto histórico.

Outrossim, se faz necessário saber que não é simplesmente sair juntando conteúdo, curriculum, para ser “interdisciplinar”. Interdisciplinaridade é uma atitude, por vezes ética, por vezes política, de tornar presente o ensino-aprendizagem, pois faz com que o que se ensina seja reconstruído para quem ensina e para quem aprende. Sempre é novo. O educador tem o papel primordial de ser esse agente-

exemplo. Daí vem a autoridade: não pelo cargo que ocupa, pelo diploma que possui, mas pelo exemplo ético-político de vida. Nada mais atual e necessário do que isso.

Ademais, uma escola que assume em seu projeto a interdisciplinaridade tem como destaque essa preparação para o “mundo da vida”, uma formação mais humanizada e contextualizada. Para ela, os números são importantes, mas as pessoas são indispensáveis. A escola será reflexo da comunidade em que está inserida e, assim, alimenta a convivialidade humana e, quem sabe, a cidadania. Pode-se afirmar que uma escola que nega seu caráter interdisciplinar não sabe o que é, pois, todo seu lado humano fica de fora, restando detalhes técnicos que qualquer outro ambiente poderia fornecer, distinto da escola. Talvez essa seja uma das crises que a escola esteja vivendo em época de pandemia: ela não sabe como ser humana em ambiente “tec”nológico.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO SURGIMENTO DO TERMO INTERDISCIPLINARIDADE

2.1.1 Contexto Internacional

Falar do contexto histórico, de maneira mundial, da interdisciplinaridade, não é o objetivo deste trabalho, mas se faz necessário para entender que projeto de interdisciplinaridade chega ao Brasil e como ele foi sendo formatado.

Diante das grandes mudanças sociais que ocorriam no mundo no século XX, em especial na década de 60 – exemplificando: movimentos Estudantis, luta contra o racismo do Martin Luther King Jr, ditaduras se espalhando por vários países, “maio de 68” francês) – se exigiu que a forma como se vivia até então fosse mudada e, claro, a forma como éramos educados precisava mudar. A escola precisava mudar. Daí temos o contexto para que as ciências pensassem na interdisciplinaridade como novo paradigma, contrário aos esquemas de fragmentação, que pudesse revolucionar e acompanhar tais mudanças que se faziam necessárias nesses novos tempos.

O evento-marco para o conceito se firmar foi o Congresso de Nice, promovido em 1970, na França. A partir de uma visão epistemológica, queria se esclarecer novas

conceitos que surgiam, como: pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade (cf. JAPIASSU, 1976).

Não pode ser deixado de lado que tal mudança tinha como exemplo/resposta um modelo capitalista de produção, o Toyotismo. O taylorismo/fordismo estava desgastado e precisava de uma mudança. Daí surge a necessidade de um modelo de produção e trabalho que fosse “just-in-time”, sob demanda. A solução encontrada por uma fábrica de automóveis do Japão, a Toyota, foi criar equipes com diversas especialidades que pudessem, conjuntamente, construir o produto. Sem excessos nas divisões e valorização do conjunto, da troca de conhecimentos. Algo, pelo menos idealmente, querido também no campo da educação (cf. MUELLER, BIANCHETTI, JANTSCH, 2011).

2.1.2 Contexto Brasileiro

Todos esses acontecimentos também influenciavam os pensadores brasileiros, que, de maneira geral, tinham uma boa interlocução com os pensadores franceses na área das ciências humanas.

O conceito de interdisciplinaridade teria chegado a partir de estudos sobre as obras de Georges Gusdorf (1995), em meados de 1970. Ele ajudou a inaugurar no Brasil o que ficou conhecido como “terceira corrente”, própria da América Latina. Nela, a interdisciplinaridade não é um fim em si mesma (primeira corrente), nem muito menos um meio para se alcançar um resultado (segunda corrente), mas sim uma forma de realização humana. Em outras palavras, a questão da afetividade se faz central na forma de interpretar o conceito de interdisciplinaridade na América Latina e no Brasil. Para ele:

Não se trata somente de justaposição, mas de comunicação. O interesse se dirige para os confins e as confrontações mútuas entre as disciplinas; trata-se de um conhecimento dos limites ou de um conhecimento nos limites, instituindo entre os diversos ocupantes do espaço mental um regime de copropriedade, que fundamenta a possibilidade de um diálogo entre os interessados. (GUSDORF, 1995, p. 15).

No Brasil temos dois destaques quando se fala nesse tema: Hilton Japiassú (orientado de Gusdorf) e Ivani Fazenda. O primeiro, com seu enfoque mais epistemológico; a segunda, mais pedagógica. O primeiro tinha como principal objetivo a produção, reconstrução e socialização do conhecimento. O método utilizado era fazer o intermédio do sujeito e a realidade. Na segunda, a meta eram questões de aprendizagem na escola.

Entretanto, é necessário salientar, também, que houve um processo histórico de consolidação do estudo da interdisciplinaridade. Conforme constata Fazenda (1994), podemos definir três períodos muito importantes para a consolidação dos estudos: a) 1970: estruturação conceitual; b) 1980: epistemologias; c) 1990: definição teórica da interdisciplinaridade. Do ponto de vista legal, não se pode esquecer a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998.

Todo esse esforço fez com que, bem ou mal, a interdisciplinaridade ficasse sempre sendo lembrada em ambientes acadêmicos. De maneira genérica, pode-se dizer que toda pessoa que passou pelos cursos de licenciatura do Brasil já ouviu tal termo. Cursos de pós-graduação tem diversas linhas de pesquisa que aprofundam esses estudos. Mas o “gargalo” está aqui: a transição da teoria para a prática da Educação Básica. Como fazer?

Antes de apresentar uma proposta de resposta a esta pergunta, se faz pertinente um maior estudo sobre os dois principais teóricos do tema aqui no Brasil, mesmo que não se esgote os estudos sobre eles, mas sirva somente de parâmetro referencial.

2.2 PROPOSTA EPISTEMOLÓGICA DE INTERDISCIPLINARIDADE: HILTON JAPIASSÚ

Nascido no Maranhão, Hilton Japiassú se formou em filosofia na PUC-RJ, e foi à França fazer seu mestrado e doutorado. Lá teve contato com os precursores da temática, como Gusdorf – sendo orientando dele, inclusive – um grande defensor da

interdisciplinaridade em ambiente europeu. Outro pensador que merece ser citado como uma influência em seu pensamento é Jean Piaget.

Hilton Japiassú é um dos responsáveis por trazer a discussão ao Brasil. Tinha como principal objetivo fazer com que a ciência brasileira, que utilizava amplamente um método de cunho neopositivista, conhecesse um outro (novo) método de se fazer ciência. Pioneiro, lançou a obra *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, em 1976.

2.2.1 Proposta de renovação epistemológica: Interdisciplinaridade

Em 1975, uma obra anterior a sua primeira sobre interdisciplinaridade, ele lança como que um “compêndio”, segundo sua perspectiva, das principais teorias epistemológicas contemporâneas. O título dessa obra é “Introdução ao pensamento epistemológico”. Mostrou semelhanças e diferenças das teorias, principalmente nos aspectos do método, objeto e perspectiva. Seu principal objeto nessas comparações era mostrar que “é tomando as ciências em sua ‘historicidade’, que se elabora a crítica epistemológica da ciência” (JAPIASSÚ, 1977, p. 11-12). Tal crítica epistemológica, com implicações sociais e históricas, gera uma nova epistemologia, com o objetivo de compreender o devir real da ciência.

Na obra supracitada, Japiassú define epistemologia como “o estudo metódico do saber” e divide-a em categorias (1977, p. 21): genética e histórica, que são enraizadas na epistemologia crítica dele. Ou seja, há uma interação entre as epistemologias para gerar uma nova.

Ele sabia que havia uma dificuldade de fazer a epistemologia uma disciplina autônoma. Por isso, para postulá-la como tal, faz dela “uma das exigências fundamentais de qualquer olhar crítico e reflexivo sobre as ciências” (1977, p. 23). Já na obra “Interdisciplinaridade e patologia do saber” (1976), ele afirma:

Assim, para nós, “disciplina” tem o mesmo sentido que “ciência”. E “disciplinaridade significa a exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, isto é, o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos do ensino, da formação, dos métodos, e das matérias; esta exploração consiste em fazer surgir novos conhecimentos que substituem aos antigos (p.72).

Ou seja, a epistemologia é a disciplina, com raízes filosóficas e históricas, que têm a ciência como objeto e, por isso, faz crítica a esta de maneira genética e histórica. Finalmente, então, pode-se dizer que a epistemologia é, por natureza, uma disciplina interdisciplinar entre diversas ciências (1977, p. 39). Fica claro, portanto, que este livro lançado em 1975 tinha como objetivo lançar as bases do que ele defenderia na sua obra subsequente, *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, que já é fruto de sua tese de doutorado.

2.2.2 Conceito de Interdisciplinaridade em Hilton Japiassú


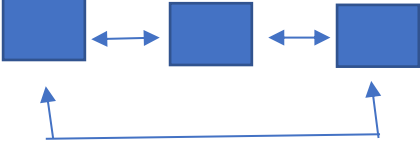
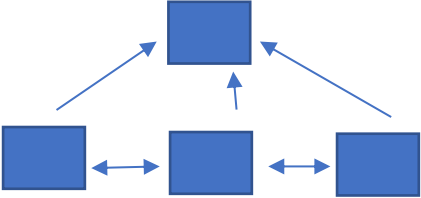
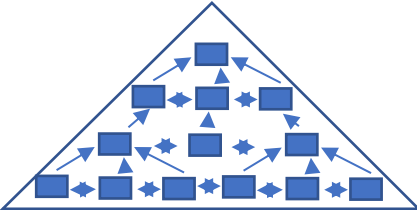
O leitor pode se perguntar o porquê de se explicar uma palavra já conceituada no início do trabalho mais uma vez. Ora, é necessário lembrar, segundo Pátaro e Bovo (2012, p. 50), que a palavra tem uma origem polissêmica, o que faz com que os caminhos conceituais que serão trilhados usando a mesma palavra pode ser diferentes. Multi, poli, pluri ou transdisciplinar podem dizer sobre transformações na escrita e conceitual, mas que indicam o uso da interdisciplinaridade:

São vários os significados atribuídos ao conceito de interdisciplinaridade e, apesar da grande variedade de definições, seu sentido geral pode ser definido como a necessidade de interligação entre as diferentes áreas do conhecimento (PÁTARO E BOVO, 2012, p. 45).

Para Japiassú, essa distinção entre os termos é de suma importância, pois, não são somente variações semânticas, mas de epistemologias também, de certa maneira. É uma visão diferente do que tem Ivani Fazenda, como se verá mais à frente neste trabalho.

Para exemplificar o que o ele pensava sobre essas variações, Japiassú (1976, p. 73-74, com grifo nosso) usa figuras de Erich Jantsch¹, como podem ser observadas, de maneira transcritas, na tabela abaixo:

¹ JANTSCH, E. **Une planification intégrante des “systèmes conjoints” de faits sociaux et technologiques**, documento CERI/HE/CP/70.08

Descrição geral	Tipo de sistema	Configuração
Multidisciplinaridade: Gama de disciplinas que propomos simultaneamente, mas sem fazer aparecer as relações que podem existir entre elas.	Sistema de um só nível e de objetivos múltiplos; nenhuma cooperação	
Pluridisciplinaridade: Justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas.	Sistema de um só nível e de objetivos múltiplos; cooperação, mas sem coordenação.	
Interdisciplinaridade: Axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade.	Sistema de dois níveis e de objetivos múltiplos; coordenação procedendo do nível superior.	
Transdisciplinaridade: Coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral.	Sistema de níveis e objetivos múltiplos; coordenação com vistas a uma finalidade comum dos sistemas	

Seja por meio de palavras e/ou de desenhos, Japiassú deixa claro as limitações e vantagens dos modelos. O multi e o pluridisciplinar não integram de maneira verdadeira. Só começa a haver um diálogo entre as disciplinas a partir do interdisciplinar. Já a transdisciplinar é algo mais relacionado à vida do que propriamente ao ensino. Pode-se dizer, até, que está no campo da utopia. Sua visão transdisciplinar se baseia bastante em Jean Piaget (cf. JAPIASSÚ, 1976, p. 144).

Todavia, quando aplicamos a crítica epistemológica às ciências humanas, na medida em que elas se fazem e em suas condições concretas de desenvolvimento, de construção e de estruturação, encontramos-nos imediatamente diante dessa exigência: nada mais há que nos obrigue a fragmentar o real em compartimentos estanques ou em estágios superpostos, correspondendo às velhas fronteiras de nossas disciplinas. Pelo contrário, tudo nos leva a engajar-nos nas pesquisas das aproximações, das interações e dos métodos comuns às diversas especialidades. Eis o que chamaremos de pesquisas interdisciplinares (JAPIASSU, 1976, p. 40).

A interdisciplinaridade nasce, na obra de Japiassú, como uma requisição epistemológica interna das ciências humanas, quase como um imperativo, a fim de esclarecer o seu diálogo e colaborar na superação da fragmentação causada pelo (neo)positivismo (cf. JAPIASSÚ, 1977, p. 62). Deve tratar essa epistemologia, de elaborar um método que torne possível evidenciar os pontos de convergência dessas disciplinas. A abordagem interdisciplinar favorece o intercâmbio entre os cientistas, formando a crítica recíproca mais rigorosa e as aquisições mais fecundas; assegura a compreensão mais refinada do próprio campo do saber, por parte dos diferentes cientistas, ao questionar os pressupostos e as implicações da ciência e ao explicitar as bases epistemológicas em que se apoiam os diferentes tipos de saber.

A interdisciplinaridade responde à demanda de um saber unificado, onde diversos planos conceituais possam interagir, se comparando e se julgando, sempre com vista no crescimento plural do aprendizado, por parte tanto dos cientistas quanto dos profissionais, dos estudantes e das próprias universidades. Tal prática ainda poderia ser justificada pela pujança e acúmulo que promove nas pesquisas científicas, mostrando sempre mais o diálogo, complexo, entre o homem e o mundo.

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas às vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo à outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados (JAPIASSU, 1976, p.75).

2.2.3 Obstáculos na mudança epistemológica da Filosofia

Existem, segundo Japiassú, três obstáculos para uma mudança epistemológica: aproximações imperfeitas, obstáculos epistemológicos e a crise das ciências humanas.

O obstáculo aqui não pode ser entendido simplesmente como um atrapalho, advinda de um dicionário comum, mas sim de um de seus “mestres”, que é o G. Bachelard². Do “obstáculo epistemológico” de Bachelard ele criou o “obstáculo

² Para melhor esclarecimento sobre obstáculos epistemológicos em G. Bachelard, ler “Bachelard e os Obstáculos Epistemológicos à Pesquisa Científica do Direito”, disponível em: <https://www.scielo.br/j/seq/a/bmXsV8Pkzv5d5b8VQ8bf7Lg/?lang=pt&format=pdf> e acessado em: 01 de maio de 2021.

interdisciplinar”, onde o positivismo é seu principal “veículo” (cf. JAPIASSÚ, 1977, p. 96).

A consequência deste obstáculo é uma forma imperfeita de se fazer a interdisciplinaridade, geralmente provocada por “vícios” vindos da maneira positivista de se fazer as coisas. As imperfeições da interdisciplinaridade podem ser quatro:

- a) Interdisciplinaridade heterogênea: conteudista, superficial, ingênua;
- b) Pseudo-interdisciplinaridade: neutralidade científica;
- c) Interdisciplinaridade auxiliar: empréstimo de métodos de uma disciplina a outra;
- d) Interdisciplinaridade compósita (combinada): junta diversas áreas do conhecimento para resolver problemas simples, não aproveitando, de fato, as especificidades dos conhecimentos diversos ali reunidos.

Já quando falamos dos obstáculos epistemológicos também podemos citar quatro (JAPIASSÚ, 1977, p. 92):

- a) Resistência em uma ação criadora conjunta das diferentes áreas do conhecimento;
- b) Repetição de método, gerando uma inércia do conhecimento;
- c) Rigidez na transposição das “fronteiras” das diferentes áreas do conhecimento;
- d) Ausência de criticidade na relação entre as ciências humanas e naturais.

Por fim, mas não menos importante, temos o obstáculo da crise nas ciências humanas, trazida pela era moderna. Enquanto o mundo tinha uma “única resposta”, um conhecimento unitário, mesmo que a resposta fosse questionável, mas havia um parâmetro de resposta. Havia um domínio de uma ciência sobre a outra (aspecto negativo da era clássica e medieval). Na era moderna, com a ciência multifacetada, sem concatenação entre elas, acaba que não se tem mais um modelo satisfatório e suficiente sobre o estudo do homem (JAPIASSÚ, 1977, p. 179). Sem superar este obstáculo, torna-se impossível a constituição de um saber interdisciplinar.

Mas nosso autor dá uma proposta de superação desse problema. Em um texto mais recente dele, lançado em 2006, ele continua afirmando a existência desses “obstáculos”, mas já dá sinais de como “superar” tais problemas:

Toda verdade humana é feita de verdades verificadas. Uma verdade congelada torna-se uma anestesia intelectual. Seu efeito paralisante gera inúmeras doenças do espírito, inclusive, a paralisia adulta da inteligência. Ora, um saber que não se questiona torna-se um obstáculo ao avanço dos saberes. A pretensa maturidade intelectual, orgulho de tantos sistemas de ensino, constitui um obstáculo entre outros. A famosa cabeça bem-feita, bem-arrumada, bem-estruturada, bem-organizada e objetiva não passa de uma cabeça malfeita, fechada, produto de escola, modelagem e manipulação. Trata-se de uma cabeça que precisa urgentemente ser refeita. (JAPIASSU, 2006, p. 3).

2.2.4 Proposta de solução na mudança epistemológica da Filosofia

Entre as páginas 104 e 138 de seu livro “Interdisciplinaridade e patologia do saber”, Japiassú apresenta uma proposta de solução aos obstáculos apresentados, anteriormente, para uma epistemologia interdisciplinar efetiva.

De maneira geral, será necessário criar uma equipe multidisciplinar, competente e habilidosa nesta epistemologia, para poder construir tais “pontes epistemológicas” (cf. JAPIASSÚ, 1977, p. 104), onde se possa buscar métodos diferentes dos usados, habitualmente, em sua área do conhecimento, para tentar responder a problemas próprios, que não são – suficientemente – respondidos pelos métodos usados de maneira usual. Ou seja, é um pedido de “empréstimo” para ajudar diante de um problema em específico. Para tanto, de maneira bastante sistemática, indica etapas para solucionar esses obstáculos.

- a) Etapa 1 - “Constituição de uma equipe de trabalho” (cf. JAPIASSÚ, 1977, p. 125);
- b) Etapa 2 – “Colocar conceitos-chave do trabalho comum” (cf. JAPIASSÚ, 1977, p. 127);
- c) Etapa 3 – “Esclarecimento da problemática da pesquisa” (cf. JAPIASSÚ, 1977, p. 131);
- d) Etapa 4 – “Repartir tarefas” (cf. JAPIASSÚ, 1977, p. 133);
- e) Etapa 5 – “Analisar respostas e estabelecer interconexões” (cf. JAPIASSÚ, 1977, p. 134-35)

Tais etapas estabelecidas pelo autor lembram, de certa forma, as regras do método cartesiano. Entretanto, só lembram, pois os conceitos e a maneira de fato de executar tal método são bem distintas. Essa maneira de revolucionar a epistemologia, por meio de uma nova pedagogia, uma pedagogia dialogal, sem dúvidas, ajudou a sociedade e, em especial, a educação e a filosofia e superarem a compartimentação do conhecimento, fazendo com que nos abramos “às outras especialidades diferentes da sua” (cf. JAPIASSÚ, 1977, p. 138).

Outro ponto que fica bastante claro em sua nova epistemologia é a recusa de uma ciência neutra e objetiva, temas tão caros ao positivismo. Mostrando como a ciência é afetiva, acaba derrubando esses pressupostos e inaugurando um novo paradigma, principalmente quando se fala de Brasil (já que o pensamento a interdisciplinaridade, de maneira geral, não é seu, mas vindo de fontes europeias já citadas neste trabalho).

Não pode deixar de ser citado, também, que ele traz uma proposta de resposta que não tem a pretensão de ser única, como talvez na época clássica e medieval. A partir de uma crítica sempre atual e histórica, um esforço por observar denominadores em comum, em vez de enxergar o que nos separam, faz dessa epistemologia nascente algo sempre novo e atual, respondendo ao homem hodierno.

Ao destruir a cegueira do especialista, o conhecimento interdisciplinar recusa o caráter territorial do poder pelo saber. Substitui a concepção do poder mesquinho e ciumento do especialista pela concepção de um poder partilhado. O espírito interdisciplinar pressupõe que reconheçamos que "o coração tem razões que a razão desconhece", porque possuímos qualidades de coração, entusiasmo e maravilhamento que representam as raízes da inteligência. Além disso, devemos renunciar se não ao desejo de dominação pelo saber, pelo menos, à manipulação totalitária do discurso da disciplina. Não podemos dialogar com quem erige em absoluto a causa ou a verdade que defende. (JAPIASSU, 2006, p. 2).

2.2.5 Execução dessa epistemologia pelo professor

No tópico anterior ficou bastante claro o quanto as pessoas que integram essa equipe multidisciplinar precisam ter o domínio dessa nova epistemologia, com seus métodos e objetos. E quando falamos da educação, e educação básica, como fazer isso?

O primeiro passo é tirar o conceito do papel. Não simplesmente dizer que vai realizar o planejado, mas viver a interdisciplinaridade. O que se quer dizer é que a interdisciplinaridade não é uma teoria que precisa ser colocada em prática, mas uma prática, uma ação, que foi colocada em papel. A partir do momento que o projeto político-pedagógico da escola, o corpo docente, o currículo, avaliações (internas ou externas), todo o escopo da educação, tiver isso como base, de maneira articulada e organizada, pode-se dizer que se superou os obstáculos por ele já citados. Segundo Trindade (2008, p. 67), é como se tivéssemos o poder de voar pelo mundo, mas estamos presos a uma determinada área.

Ou seja, se precisa rever a sua pedagogia. Sendo assim, se faz necessário o estudo de uma outra autora importante nos estudos na interdisciplinaridade no Brasil, Ivani Fazenda.

2.3 PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INTERDISCIPLINARIDADE: IVANI FAZENDA

Ivani Catarina Arantes Fazenda nasceu em São Paulo, ainda nos anos 40 do século passado. Sua carreira acadêmica diz muito do quanto esta mulher acredita que as diversas áreas do conhecimento podem conversar e convergir para uma realização humana, pois fez graduação em Pedagogia (1963), mestrado em Filosofia (1978) e doutorado em Antropologia (1984), fora a livre docência (que não é título acadêmico, mas tem sua importância) em Educação (1991). Outro detalhe a ser observado em seu currículo é que tem uma carreira enraizada em solo paulistano, onde frequentou diversas universidades, sejam públicas (USP e UNESP), ou privadas (PUC-SP).

Independente o curso que tenha feito, de onde tenha estudado e/ou lecionado, analisando o vasto curriculum desta autora brasileira fica notório sua dedicação, quase que exclusiva, ao tema da interdisciplinaridade³. Portanto, seria um erro deste trabalho falar de interdisciplinaridade sem levar em conta uma outra interpretação/visão sobre o tema, ainda mais de uma pessoa que estudou sempre a partir de nosso contexto histórico, sem tanta influência de pesquisadores europeus.

³ Para conferência de tais afirmações, poderá acessar seu Curriculum Lattes, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9538159500171350>, acessado em: 12 de maio de 2021.

Todavia, se faz necessário ressaltar que Ivani Fazenda não é solitária nessa discussão pedagógica da interdisciplinaridade. A título de exemplo podemos citar Ricardo Pátaro e Marcos Clair Bovo. Mas, então, por que a escolha dela? Porque Fazenda acredita que a interdisciplinaridade exige uma forma de interação não somente entre os entes que participam da educação (professores e estudantes, basicamente), mas sim entre a equipe gestora e a comunidade escolar. Dito de outro modo, não é somente disciplinas que devem dialogar, mas sim conceitos, métodos e pessoas.

2.3.1 Conceito de Interdisciplinaridade em Ivani Fazenda

Em um texto mais recente dela, publicado em 2008, ela afirma: “Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão”. A observação do problema é a mesma de Japiassú: a fragmentação, a forma unidirecional de se olhar o conhecimento e o contexto de vida de inúmeros estudantes espalhados pelo mundo. Ou seja: a disciplinarização continua sendo o problema.

[...] oposição à alienação da Academia às questões da cotidianidade, às organizações curriculares que evidenciam a excessiva especialização e a toda e qualquer proposta de conhecimento que incitava o olhar do aluno em uma única, restrita e limitada direção [...] (FAZENDA, 1994, p. 19)

Assim como Japiassú, então, ela propõe algo mais totalizante, abandonando amarras limitadoras já criticadas. Para ela, a interdisciplinaridade é uma maneira mais fácil de superar a crise das ciências humanas, já apontada por estudiosos anteriores. Entretanto, a autora reconhece que a imprecisão do termo acabou gerando inúmeras confusões em ambiente educacional, pois se tentava fazer uma reforma, mas sem base teórica e sem critérios efetivos.

Em seu livro “Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa”, ela propõe fazer um retorno a Sócrates, que foi inquietado pela frase presente no Oráculo de Delfos: “Conhece-te a ti mesmo”. Segundo Fazenda (1994, p. 15), “conhecer a si

mesmo é conhecer a totalidade, interdisciplinaridade”. Ou seja, só se alcança totalidade com interioridade. Outra conclusão: alcançar um modo de vida interdisciplinar é uma forma de realização do humano, pois há uma sintonia entre o interno e o externo.

Outro filósofo caro em sua fundamentação sobre a interdisciplinaridade é René Descartes. Se utilizando de teorias do autor (método cartesiano, regras científicas etc.), tenta tirar o subjetivismo que o parágrafo anterior pode levar o leitor a pensar sobre a teoria dela. Sendo assim, justifica que o conhecimento, mesmo partindo do interno, precisa ser ordenado, testado e avaliado por algo externo (um novo paradigma filosófico).

Dado a conhecimento a base filosófica do pensamento da autora, se faz necessário se debruçar, mais uma vez, sobre a forma como ela apresenta a interdisciplinaridade. Ora, Ivani Fazenda (1979), já interpretando o autor Guy Michaud, propõe distintas interações entre as disciplinas da educação:

- a) Disciplina: conjunto próprio de conhecimentos, com objeto e método próprio;
- b) Multidisciplinaridade: movimento de justaposição, sem perda da importância das disciplinas. Há somente um acúmulo delas em um só lugar;
- c) Pluridisciplinaridade: também é um movimento de justaposição, mas desta vez somente em grupos que tenham coisa em comum;
- d) Interdisciplinaridade: intercâmbio mútuo de ideias e metodologias, onde existe a presença de uma pessoa que gerencia tudo isso;
- e) Transdisciplinaridade: visão que identifica problemas em comum entre as disciplinas estabelecidas e, a partir disso, estabelece uma interação.

Fazenda, então, se aproveitando desta distinção ortográfica e semântica, se apega ao de interdisciplinaridade e, baseando-se numa distinção já feita na epistemologia de Japiassú, onde se indicava imperfeições da interdisciplinaridade, ela se utiliza das mesmas terminações e, de certa maneira, dá um novo significado, pois em vez de chamar de imperfeições, diz que são maneiras de agir diferentes, pois a perspectiva de ação depende de fatores históricos, epistemológicos, sociais, curriculares etc. Em vez de indicar problemas epistemológicos, indica problemas

pedagógicos do trabalho da educação (cf. FAZENDA, 1979, p. 30). Deixa de ser uma categoria “teórica” e passa a ser uma categoria “prática”, e mais especificamente da prática docente.

Segundo Fazenda (1994), o perfil do professor no Brasil já é de educador que tem uma prática interdisciplinar, sempre buscando inovações que possam atrair e realizar melhor o estudante enquanto ser humano. Entretanto, ele, o professor, acaba encontrando muitas barreiras, sem apoio de colegas e instituições de ensino, fora as mais diversas condições histórico-sociais das escolas e dos estudantes. Sempre sozinho, pode acabar desanimando ou não percebendo a efetividade de seu trabalho dentro do contexto escolar.

Portanto, fica claro que o contexto geral da escola precisa ser alterado para que uma ação interdisciplinar seja eficaz e não uma perda de tempo. Projetos pedagógicos e políticas públicas precisam ser adaptados ou até mesmo refeitos. O Brasil, enquanto política pública, tem avanços interessantes nessa temática, como se verá na sequência deste trabalho.

2.4 REFERENCIAIS LEGAIS PARA EDUCAÇÃO NO BRASIL E INTERDISCIPLINARIDADE

Após o período de redemocratização do Brasil, que começou no ano de 1985, as leis que regem a educação brasileira vêm passando por grandes reformas. A própria Constituição Cidadã de 1988 tem aspectos importantes sobre o que deve ser a Educação Básica no Brasil. Merece lembrança a Seção I, Capítulo III, “Da educação”, onde a Carta Magna Nacional elenca os deveres do Estado e os princípios-base quanto a essa temática.

Entretanto, questões mais específicas quanto à Educação são discutidas, principalmente, em outros três documentos: Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Mas o que esses três documentos selecionados têm de relação com a interdisciplinaridade? Assim como propunha Ivani Fazenda, tais documentos tentam

fazer com que as políticas públicas de educação sejam e/ou incentivem a interdisciplinaridade. Caso o marco legal faça isso, fica mais fácil dessa prática acontecer na ponta, na escola. O professor, em vez de fazer isso em um ato isolado, vai fazer de maneira envolvente entre os estudantes, o corpo docente, a gestão e a comunidade escolar. Não será “boa-vontade” dos que fazem, mas obrigação legal, prevendo a isonomia na educação, para todos.

2.4.1 Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Interdisciplinaridade

A principal legislação específica do Brasil relacionada à educação é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Foi reformulada duas vezes, em 1971 e 1996, desde sua criação em 1961. Hoje está em vigor a data da última grande reformulação, em 1996, mesmo que nos anos posteriores tenha sofrido alterações.

Enquanto avanços, merece destaque a definição do que é a educação básica (ensino infantil ao ensino médio), ordenou um currículo nacional comum (daí a origem da Base Nacional Comum Curricular, que será trabalho neste trabalho mais a frente), permitiu novas maneiras de se ingressar na universidade, tratou das creches, motivou a educação a distância e organizou um novo Plano Nacional de Educação (que também será trabalhado mais a frente neste trabalho). Dos mais novos, em idade de creche, até a entrada na Universidade, tudo está abarcado na LDB.

Por causa da importância e abrangência desta lei, inserir aspectos da interdisciplinaridade se fazia tão necessário, mesmo que fosse de maneira direta. Segundo Fazenda (1985, p. 87), desde a segunda versão, de 1971, já se tinha uma preocupação com a interdisciplinaridade, mesmo que a “utilização indevida de termos – além de não existir na lei uma indicação clara e precisa das implicações teóricas de um trabalho interdisciplinar”. Acabou que, por causa dessa imprecisão, se esperava que professores e estudantes fossem “super-homens”, fazendo o que não estava claro, interpretando em cima de suas próprias vontades e visões de mundo, sem organização fazendo o impossível (cf. idem).

Tais celeumas começam a ser esclarecidas, principalmente as conceituais que acabam influenciando nos marcos legais para a Educação, exatamente com o

trabalho de Japiassú (já explicitado sucintamente nesse texto), em 1976. Foi o trabalho dele e, a partir desse novo início, de outros que fez com que as políticas educacionais saíssem da imprecisão terminológica, epistemológica e pedagógica e pudessem ajudar efetivamente a educação brasileira a mudar.

Com a redemocratização do país, a LDB precisava ser alterada para se adequar melhor aos novos valores sociais e democráticos que estavam tentando se instalar no Brasil. A cidadania passou a ser uma peça-chave no processo educacional (cf. BRASIL, LDB, 1996, art.º 2). Sendo assim, pergunta-se o leitor: há como ser cidadão efetivamente sem uma ação interdisciplinar? Esta pergunta, que não tem a pretensão de ser respondida, mas somente de ser provocativa, mostra como de maneira indireta a interdisciplinaridade se presente nesta reformulação de um marco legal relacionado à Educação.

Contudo, apesar de todo argumento dito acima, é preciso deixar claro que a palavra em si, o conceito, não se faz presente de maneira escrita no documento. O Capítulo II, na Seção I, nos artigos 26, §7 e §9 da LDB/1996, mostram que uma maneira de fazer a interdisciplinaridade presente no ambiente da escola se dá por meio de trabalhos transversais, onde, por exigência, acaba de juntando mais pessoas na discussão de um axioma em comum.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

[...]

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

[...]

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o **caput** deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

Ao ler o texto da LDB pode também se perceber que a proposta de organização das disciplinas em áreas do conhecimento, por si só, pode indicar uma maneira indireta de se incentivar a ação interdisciplinar no contexto da educação básica.

2.4.2 Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são a base para a construção de matrizes de referência. Eles são elaborados para disseminar os princípios da reforma curricular e orientar os professores na descoberta de novos métodos e abordagens. Eles construíram um novo perfil de currículo, impulsionado por habilidades básicas que conduzem os jovens à idade adulta. Educa professores sobre o significado dos saberes escolares e promove o raciocínio e a aprendizagem quando analisados em contexto e interdisciplinarmente.

É possível perceber no documento algumas noções diferentes de interdisciplinaridade. Assim como na LDB, aqui também não aparece, necessariamente, a palavra interdisciplinaridade todas as vezes que os PCNs abordam o tema. Uma pesquisa rápida, online, no site do Governo Federal, nestes documentos, ajuda a identificar isso.

Para facilitar nossa interpretação da interdisciplinaridade no documento, tomar-se-á o conceito de questionamento ao modelo fragmentado de ensino-aprendizagem e proposição de um modelo diversificado como potenciador das aprendizagens. Ou seja, a interdisciplinaridade aqui tem um significado que pode ser descrito como uma tentativa de "conectar" o conteúdo das disciplinas do currículo escolar. Isso pode acontecer, por exemplo, se os alunos forem orientados a reconhecer ou serem instruídos a reconhecer a relação entre o conteúdo que estão realizando em dois ou mais tópicos simultaneamente.

Presente no PCN do Ensino Fundamental, essa compreensão do conceito é talvez a forma mais tradicional de expressar a interdisciplinaridade e implementá-la no currículo. Além de deixar para que cada município organize isso, em geral, essa forma de interpretar tende a refletir o esquema conceitual limitado de um programa e

geralmente é entendido como um conjunto de conteúdos ensinados. Usando de uma linguagem metafórica, é como se existisse a construção da ponte somente para conectar, não para integrar, romper divisas, mas só para dizer que, se quisermos, podemos visitar o lugar que estamos conectados.

As propostas curriculares oficiais dos Estados estão organizadas em disciplinas e/ou áreas. Apenas alguns Municípios optam por princípios norteadores, eixos ou temas, que visam tratar os conteúdos de modo interdisciplinar, buscando integrar o cotidiano social com o saber escolar (BRASIL, PCN, 1997).

Esse conceito não parece explicar o amplo significado e escopo do diálogo interdisciplinar que pode ser incorporado ao currículo na forma de um diálogo que aumente a consciência sobre o escopo e as contribuições da área e busque opiniões e conhecimentos fora da área.

Já no documento para o Ensino Médio, chamado PCNEM, é bastante enfático na necessidade de se fazer uma organização interdisciplinar. A própria palavra "interdisciplinar" (e suas variações em número ou para "interdisciplinaridade") aparece 37 vezes no documento. Há um subtítulo inteiro dedicado ao tema. O conceito, apesar de não muito diferente do que foi interpretado no do Ensino Fundamental, pelo menos é exposto e explicado, inclusive citando argumentos históricos para defender a não rigidez na separação em disciplinas.

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do Ensino Médio.

O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos (BRASIL, PCNEM, p. 75)

Outro detalhe que merece destaque é que, no documento, em uma nota de rodapé (nº33), é explicitado que o marco epistemológico para a interdisciplinaridade, segundo Japiassú: a disciplina. Disciplina, segundo o PCNEM, não é o esgotamento do conhecimento de determinada área do conhecimento. A título de exemplo: a

disciplina de Filosofia na escola não resume a ciência filosófica. A disciplina na escola nada mais é do que uma forma adequada a idade e a aprendizagem do estudante. Por isso, de maneira indireta, alerta a todos os educadores que não se faz necessária uma crise pelo conteúdo, como se aquilo fosse de suma importância para ser “esgotado”, mas que nosso lugar na “disciplina” é de “despertadores”, de pessoas que vão fazer com que outras possam ter a vontade de se encontrar, se realizar naquilo que aprendem (cf. BRASIL, PCNEM, p. 109).

De acordo com as diretrizes do PCNs, o currículo ainda está em desenvolvimento e precisa ser entendido como um processo contínuo que tem impacto positivo na prática docente. De acordo com esse fato e com o processo de aprendizagem do aluno, o currículo deve ser continuamente revisado e aprimorado. As propostas de transversalidade elaboradas pelos PCNs ajudam a sociedade como um todo a entender melhor a si mesmo em todas as suas esferas (pessoal, coletiva, global), e tomando decisões muito mais no campo preventivo. Isso é o que uma prática interdisciplinar no currículo faz: com sua visão totalizante, respeitando a heterogeneidade local, nos torna pessoas conscientes e ativas para possíveis soluções de problemas complexos.

2.4.3 Interdisciplinaridade e BNCC

O debate sobre adaptações no currículo educacional brasileiro sempre se fez presente. Segundo Gesser (2002) a tríade “educação-curriculo-reforma” nunca se separam e algumas mudanças chegam para ficar e outras se vão muito rápido.

Entre as principais discussões, esteve a necessidade de construir um arquivo educacional nacional que escolas e alunos utilizassem para levar em consideração as características de cada um, mantendo as semelhanças nacionais.

As origens da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) remontam à Constituição Federal (BRASIL, 1988) e às Diretrizes e Leis Baseadas na Educação (BRASIL, 1996), onde já se deixa claro um desejo de um currículo unificado em todo território nacional, para que todos os estudantes do Brasil pudessem aprender de maneira uniforme homogênea as mesmas coisas (mesmo que fosse permitido

adaptações regionais pudessem ser adicionadas). Segundo Cardozo, Miranda, Santos e Pessoa (2017), este pleito ter ido adiante é fruto de uma pressão do setor privado.

Como resultado, desde 2015, o Ministério da Educação (MEC) lidera o processo de reforma curricular, criando uma base comum que norteia o currículo das escolas brasileiras com base na definição de competências e habilidades necessárias ao crescimento global dos alunos em cada etapa do ensino básico. A versão mais recente de uma Base Curricular Nacional (BNCC) é do ano de 2017, que entrou em vigor em 2019 (Ensino infantil e ensino fundamental). O impacto desta nova política curricular ainda não pode ser totalmente medido. O processo de produção é mais polêmico, pois poucos professores e alunos podem vivenciar e sentir os resultados propostos, dificultando uma efetiva atualização e atendimento de necessidades mais atuais e reais da educação brasileira.

Também não se pode esquecer que a BNCC constitui um discurso educacional formal, um desejo do Estado de saber o que fazer na escola, de forma estruturada, com o objetivo de comunicar suas intenções.

Roldão (2001) argumenta que mudar o currículo costuma resolver problemas educacionais. Eles fornecem ideias inovadoras, melhoram a educação. Ainda no caso do Brasil, o BNCC (BRASIL 2017, p.14) trabalha com a ideia da igualdade de oportunidades, uma política curricular que tem como premissa garantir que todos sejam iguais, no mínimo matriculando e aprendendo as mesmas competências. Essas competências reduzem a desigualdade, aumentam as oportunidades e garantem o progresso da aprendizagem.

Tendo explicado, de maneira sucinta, o documento, pode-se seguir para o papel da interdisciplinaridade nele.

Logo na página 15 da versão final da BNCC, se diz: a “a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento” (BRASIL). De maneira imediata vem a mente tudo que os principais teóricos da interdisciplinaridade têm em mente que a Educação Brasileira precisa ser transformada. Fica-se esperando que tal documento trabalhe, explore e especifique práticas interdisciplinares que ajudem na mudança tão querida pelos defensores da interdisciplinaridade. Entretanto,

parece que o documento se utilizou da vontade de romper a “fragmentação do conhecimento”, mas não fez nada muito efetivo para que isso acontecesse.

A própria estrutura da BNCC nos leva a pensar que a interdisciplinaridade será uma pauta importante em todo documento, quando divide o ensino fundamental e médio em áreas do conhecimento. São elas: linguagem, matemática, ciências naturais, ciências humanas e ensino religioso (que no ensino médio é substituída por uma educação técnica-profissional). Essas mesmas áreas do conhecimento são compostas por componentes curriculares (em uma linguagem antiga, chamar-se-iam “disciplina”). Segundo a Base, essas áreas possibilitam atividades extracurriculares que garantem a conexão entre esses componentes e potencializam a experiência do aluno durante o processo de formação básica. Além disso, cada componente é composto por um conjunto de objetos técnicos e de conhecimento organizados por tema, o que também facilitaria um processo de interdisciplinaridade.

Ao se fazer uma pesquisa no documento oficial, se identificou que as iniciais “interdisci”, comum a palavras como “interdisciplinaridade” e “interdisciplinar”, só aparecem 3 vezes em todo o documento do ensino infantil ao ensino fundamental. No texto para o ensino médio, somente uma vez, e mesmo assim sendo uma repetição de um parágrafo existente na BNCC de Ensino Infantil-Fundamental. Por serem tão poucas e para facilitar o entendimento do contexto que aparecem, segue abaixo as três citações (com **grifo nosso** nas iniciais pesquisadas):

Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações, a: [...] b) 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, BNCC, p. 16);

[...] Além disso, as práticas leitoras em língua inglesa compreendem possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes, com trabalhos de natureza **interdisciplinar** ou fruição estética de gêneros como poemas, peças de teatro etc (BRASIL, BNCC, p. 244).

[...] Outro aspecto a ser considerado nessa unidade temática é o estudo de conceitos básicos de economia e finanças, visando à educação financeira dos alunos. Assim, podem ser discutidos assuntos como taxas de juros, inflação, aplicações financeiras (rentabilidade e liquidez de um investimento) e impostos. Essa unidade temática favorece um estudo **interdisciplinar** envolvendo as

dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas, além da econômica, sobre as questões do consumo, trabalho e dinheiro (BRASIL, BNCC, p. 269).

Nas três vezes que aparece no documento final, em nenhuma delas fica especificado como acontecerá. Fica somente no nível da sugestão ou na esperança de que o educador arrumará um jeito daquilo acontecer. É como se o documento quisesse a acreditar que a interdisciplinaridade é um caminho a ser trilhado para se alcançar as almeçadas “competências e habilidades”, mas não dá efetivamente tais caminhos. É como se ficasse somente no campo das ideias, não transpondo para o real. Como já dito, deixa muito a encargo do professor, da escola ou até mesmo da unidade federativa definir isso. Mas quem fará, de fato, tais adaptações e as avaliações externas que definem quantidades de verbas (no caso público) ou matrículas (no caso privado) são nacionais? De certa maneira, para sobreviver, se fará sempre o geral, o que já estamos acostumados, por se ter medo das perdas que acontecerão no processo de ruptura.

3 O ENSINO INTERDISCIPLINAR DE FILOSOFIA NO NÍVEL BÁSICO

Antes de analisar a “Interdisciplinaridade do Ensino Filosofia: a experiência do Colégio Marista São Luís - Recife/PE”, título deste trabalho, se faz necessário fazer um caminho sobre o ensino de filosofia no Brasil e perceber teorias sobre a temática fora da academia.

Pode-se analisar que em muitas escolas brasileiras a formação filosófica é fragmentada e desestruturada, distante da realidade social e do cotidiano dos alunos da escola. Compreendendo que a formação de especialistas não é papel da escola, a presença da disciplina Filosofia na escola é para oportunizar ainda mais um espaço onde a consciência crítica possa prevalecer.

É função da escola permitir que os alunos tenham acesso ao conhecimento filosófico e “abrir” suas mentes, caminhos, conhecimentos e vidas. Como diria Montaigne, ter “cabeças pensantes”. O compromisso da escola com relação aos sujeitos que serão inseridos mais futuramente na sociedade é bem grande, pois eles irão se relacionar com diferentes realidades, e diante delas terão de inter-agir.

Mas, então, por que há uma disparidade grande entre o compromisso da escola e da presença da filosofia nela com a realidade escolar brasileira?

Segundo Oliveira (2018), hoje, em algumas escolas, é possível ser constatado que a filosofia continua a ser ensinada na forma tradicional, sem nenhuma contextualização com o que acontece ao seu redor. Devido à falta de abertura, de clareza mesmo, no que deve ser ensino no curriculum de Filosofia, no como deve ser trabalhado, em contraposição a uma avaliação externa que diz claramente o que deverá ser trabalhado, os estudantes vão perdendo o interesse. Àquela admiração que os gregos antigos tanto diziam que era necessária para se fazer filosofia, se ela existir, não há espaço para manifestação.

Para não ser acusado de “romântico” ao lembrar, de maneira simples, da capacidade que a admiração pode ter sobre o estudante, seja de qual disciplina for, deve-se dizer que a própria palavra “filosofia” pode ser traduzida como um “amor a sabedoria”. Todo amante admira o que ama. Todo amante se doa ao que ama. Sendo

assim, por que reduzir a pieguice uma força que um ato simples de admiração pode ter na aprendizagem?

Sintetizando, a maioria dos alunos está engajada e despreparada para estudar em um ambiente formal. O professor de filosofia deve refletir sobre sua teoria e prática pedagógica, pois sem contemplação, o conhecimento certamente não é construtivo/significativo e faz com que o estudante não se aproprie de algo básico no pensamento filosófico: conceituar, que leva a refletir, que leva a argumentar, que leva a problematizar.

3.1 ENSINAR FILOSOFIA?

Em uma disciplina obrigatória ofertada no Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO – de maneira introdutória a discussão do ensino de filosofia, são apresentadas as perspectivas de filósofos alemães, talvez os primeiros a de maneira direta e objetiva fazerem filosofia do ensino de filosofia e que de certa maneira, para afirmá-los ou negá-los, são lembrados na discussão contemporânea: Kant e Hegel. Citá-los aqui tem o compromisso, somente, de lembrar ao leitor que o que se propõe hoje sobre essa temática não necessariamente é somente contemporâneo, mas já foi preocupação dos mais antigos e tradicionais filósofos da história da filosofia.

Kant e Hegel são contemporâneos das mudanças que o Iluminismo trouxe a sociedade, em especial aos contextos educacionais. Era um contexto bastante preocupado com a “formação” do indivíduo por meio da educação. Kant, inclusive, a título de exemplo, tem uma frase famosa sobre esse papel da educação/filosofia na formação: “O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (2012, p. 15). Eles abordaram o ensino como um tema de filosofia e, em certo sentido, tentaram compreender seu papel como professores desta disciplina.

Já nos tempos hodiernos, sejam situações de crise, sejam de regozijo, nos últimos anos, o ensino da filosofia tem passado por uma série de variações de perspectiva, expectativa e lugares. Dentro da própria academia, se pergunta se a

discussão sobre o ensino de filosofia não seria algo mais do campo da Educação ou é um problema filosófico (cf. GELAMO, 2009, p. 35-38).

Vive-se uma realidade social onde as conexões – em tempos pandêmicos se exacerbou ainda mais as digitais – com outras áreas do conhecimento, mesmo que por causa da celeridade pareçam reflexões disjuntas e desarticuladas. Mas em sala de aula, como os professores de filosofia devem se apresentar? Como pensar o ensino de filosofia que alcance aprendizagens significativas nos estudantes?

Mesmo que o cerne desse trabalho não seja justificar e/ou explicar se é possível se ensinar filosofia, ainda mais de maneira disciplinarizada e curricularizada como acontece em ambiente escolar, se faz necessária uma reflexão acerca das possibilidades de ensino de filosofia para poder entender melhor como fazê-lo de maneira interdisciplinar – o que já deixa claro o posicionamento que sim, é possível se ensinar filosofia na educação básica. Só é preciso diversificar e adaptar o “como?”.

Acredito que, por especulação mesmo, todo graduado em filosofia que um dia teve oportunidade de entrar em uma sala de aula do ensino médio da educação básica para dar aulas de filosofia, deve ter passado por um processo de estranhamento: aquele ambiente de profunda formação acadêmica, onde se parece uma sede de conhecimento inesgotável, é substituído por estudantes não tão empolgados em aprender aquele novo conteúdo, muitas vezes bombardeado com a pergunta: “para que serve filosofia mesmo, professor?”. Nessa hora, talvez, você tenha entrado em crise e tenha se perguntado se, de fato, a filosofia deveria estar ali e se é possível de ser ensinada, ainda mais numa esperada perspectiva utilitarista.

Discursa-se sobre filosofia, pensamento filosófico e filósofos, mas parece falar uma linguagem diferente, que os alunos não conseguem entender. Parece que o que é discutido em sala de aula, nem de longe, é o que passa na cabeça deles quanto ideias e conceitos, além de problemáticas que não são as deles. As fronteiras impostas para o fazer e aprender filosofia não são apenas conceituais, mas também historiográficas, temáticas, metódicas e filosóficas adotadas pelos filósofos.

Como os professores de filosofia poderiam filosofar para que o aprendiz também fosse despertado para tal, diante de uma situação em que a determinação da cultura só ampliou a deformação profissional daqueles e apenas auxiliou a sufocar uma disposição [...] para pensar o tempo presente, reorientá-lo e oferecer-lhe um outro sentido que potencialize a vida, suplantando os limites do pensamento

metafísico e da cultura que procuram renunciá-la (PAGNI, 2004, p. 227)

Pagni move o profissional docente, tira-o da zona de conforto, estimulando-o a refletir sobre os pressupostos que havia aprendido na graduação. Isso significa que se tem “dois problemas filosóficos”: os limites do seu ensino e sua função de professor.

Essa forma de questionamento, para muitos profissionais, foge à reflexão atual sobre os ensinamentos da filosofia, pois o desejo/necessidade de encontrar uma forma de entender os problemas em sala de aula não é mais utilizado no pensamento do professor-filósofo. Empiricamente, de maneira informal, pode-se constatar isso em qualquer “sala dos professores”: ausência desse tipo de questionamento. Para alguns, não poucos, ser professor de “x” é, simplesmente, ensinar a disciplina “x”, mesmo sem se ter a compreensão crítica do que seja “ser professor” e do que seja “ensinar a disciplina ‘x’”.

Diante do exposto, fica cada vez mais engessado a forma como ensinar filosofia. Parece que a sede, já citada nesse texto, que havia com as problemáticas levantadas na graduação, não existe mais aqui. É como se houvesse uma auto-sabotagem de conhecimento pessoal e do mundo. Sendo assim, fica difícil “ensinar”, seja que conteúdo for, porque não existe perguntar. Já de maneira interdisciplinar, pode-se assim dizer, as provocações socráticas devem sempre se fazer presentes, pois elas podem ser combustível necessário para sempre nos respondermos e abrirmos, com essa resposta, novas interrogações.

Os sujeitos comprometidos com a transformação do mundo caracterizam-se pela busca do conhecimento, ou seja, sua formação e transformação têm como essência, a aspiração pelo saber. Contudo, a pretensão pelo saber alcança sentido no entendimento/relação com o outro, na resignificação e no desvelamento da realidade. (LIMA e MATOS, 2018, p. 196)

Por isso que, a partir do horizonte filosófico do ensino de filosofia, propõe-se desenvolver um processo recursivo no contexto do pensamento crítico e inserir a autonomia do sujeito na realidade. O “mundo da vida” é entendida como o lugar onde os conflitos e contradições vividos se revelam juntos. De certa maneira, como será explorado mais a frente neste texto, essa forma de fazer filosofia do ensino de filosofia

compactua bem com uma perspectiva interdisciplinar de se fazer filosofia na educação básica.

A atitude filosófica começa, entretanto, quando nos defrontamos com o problemático; ou seja, quando nos apercebemos de que há mais complexidade e inconclusão, naquilo que está dado do que o quanto sua manifestação fenomênica nos dá a conhecer (MATOS, 2015, p. 12).

Sempre oposta a fragmentações entre o fazer e o aprender, a filosofia deve ser ensinada e aprendida como qualquer outra ciência. Quem aprende, tem de aprender a fazer filosofia, e se adapta ao conteúdo racional da realidade enquanto faz um esforço pessoal. Por isso que simplesmente, na escola, ensinar filosofia por textos, decorando conceitos e aspectos históricos, não é ensinar, nem muito menos fazer filosofia. É reprodução, não é criação. Japiassú (1997, p. 75), já demonstrava essa preocupação com as graduações em filosofia que, querendo ou não, afetam os estudantes da educação básica, pois serão formados pelos que viram esse formato na universidade.

Apresentada dessa maneira, parece que a filosofia pode ser desenvolvida em todas as áreas do conhecimento. Não querendo retirar o lugar da filosofia na educação básica, nem muito menos reduzi-la a algo transversal, como quiseram alguns durante o processo de obrigatoriedade de oferta da disciplina no Ensino Médio em 2008, mas o que quer se introduzir aqui é que, por natureza, a filosofia é interdisciplinar, não podendo se fechar em si mesma se quiser alcançar o estudante nas suas mais diversas dimensões existenciais.

Claro que quando se chega nas escolas de ensino médio espalhadas pelo Brasil, se analisa o conteúdo ministrado em sala e a forma como a própria instituição enxerga e dá espaço para a disciplina, você professor entra em crise mais uma vez, como dito já acima. Não há preocupação, a não ser quando o professor tem uma “boa-vontade” de fazer diferente – como é esperado de um filósofo – com a aprendizagem significativa do estudante. Há um compromisso em terminar o edital para o vestibular, terminar o livro didático, ter excelentes resultados de avaliações externas (Ex: ENEM, Vestibulares). Segundo CARMINATI:

não ensinar filosofia e sim do aprender a filosofar, muitos programas de filosofia acabam reunindo uma diversidade de textos, cuja

abordagem, não obstante a melhor dedicação do professor, só pode ser algo superficial, quase sempre aborrecido para o estudante, frustrante para o professor e questionável do ponto de vista pedagógico, quanto a seus resultados educacionais (apud CARMINATI, 2012, p. 34)

Tendo deixado isso claro, se abre uma nova problemática: evitar a separação entre “ensino” e “aprendizagem” de filosofia. Ao considerar apenas um desses aspectos, por um lado, corremos o risco de minimizar a importância do conteúdo e suas funções. Por outro lado, é importante integrar métodos e técnicas de ensino para responder aos problemas da sala de aula em relação ao cotidiano. No entanto, subestimar um e/ou sacrificar o outro pode levar estudantes do ensino fundamental e médio a aprender filosofia por meio do estudo da filosofia histórico-convencional, evitando pensamentos fechados que muitas vezes existem na cultura da sociedade.

Ademais o problema da dicotomia citada acima entre “ensino/aprendizagem”, considera-se que os professores se confrontam com necessidades transversais e específicas da prática da filosofia. Portanto, o ensino desta disciplina é realizado como uma atividade de reflexão, não como uma doutrina, e como um todo social do ser humano existencial, não como uma prática alheia aos diferentes aspectos da vida dos alunos.

a filosofia não é apenas mais uma disciplina a ser ensinada e aprendida, mas que nela se define, se pratica e se põe em jogo a essência e a própria natureza de ensinar e aprender – ao menos na medida em que entendemos a natureza do processo educativo e a prática de ensinar e aprender, tal como a entendeu Paulo Freire, não como simples transferência de conteúdos, ou mera aquisição de habilidades específicas, sejam elas técnicas, comportamentais ou cognitivas, mas na verdade como toda uma prática, todo um processo essencialmente emancipatório de educação, de formação de homens e mulheres efetivamente capazes de pensar, questionar e elucidar dialogicamente as condições de realização de suas vidas, de sua própria história, do próprio mundo em que existem (DANTAS apud CARMINATI, 2012, p. 36).

Contudo, se torna necessário evitar que a filosofia seja, em última instância, apenas uma teoria ou discurso sobre algo, por meio do qual não tenha nada a ver com a vida ou com qualquer problema humano específico. Para ajudar a lançar um pouco mais de luz sobre vários aspectos e contradições intelectuais e sociais, ela precisa ser

transformada em uma experiência significativa por meio de métodos e conteúdo que levem à reflexão e ao final do exercício, tornando os estudantes mais conscientes de seus relacionamentos com os outros e a sociedade como um todo, não apenas sua visão de mundo. Aqui, mais uma vez, se abre espaço para um ensino de filosofia interdisciplinar.

3.2 ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL E SUAS REGULAÇÕES

O exercício da filosofia, imensamente vinculado à esperança e à responsabilidade de compreensão e transformação do mundo, é inseparável do processo educativo, porquanto, por mais divergentes que possam ser as concepções de filosofia, nenhuma negará que a filosofia torna a vida humana mais livre, mais autônoma, ou, no limite, mais consciente de suas impossibilidades, desejos estes educativos (SOUZA e NETO, 2012, p. 42).

A filosofia está como disciplina obrigatória na educação básica, no nível Médio. Entretanto, não é refletida de forma coletiva e construtiva pela maioria dos educadores das próprias escolas. Parece até que quem faz o currículo da disciplina nunca esteve em uma sala de aula da educação básica. Fora que o processo de aceitação e efetivação da disciplina ainda está acontecendo. Tudo isso afeta o próprio estudante, que, como já exposto, não consegue ver utilidade ou ter mesmo interesse pelas discussões/conteúdos levados em sala de aula.

A problematização do ensino de filosofia no Brasil, pode-se dizer, começa com a sua exclusão da obrigatoriedade de seu ensino, ainda em 1961, antes da ditadura militar que se instaurou no Brasil em 1964 e que piorou ainda mais a situação da presença da filosofia em ambiente educacional. Antes disso, como afirmado no início do tópico anterior, o problema do ensino de filosofia era pertencente a área de educação, e não era propriamente um problema filosófico.

A lei 869/69, regulamentada pelo decreto 68.065/71, afirmava que a disciplina de filosofia devia ser substituída por “Moral e Cívica”, que tinha como objetivo enraizar aspectos de uma ética religiosa (família tradicional, obediência servil) e “OSPB”, que queria apresentar a organização do Estado Brasileiro, entretanto, sem possibilidade e crítica a essa estrutura. As duas, teoricamente, tinham de maneira geral como objetivo a defesa de princípios democráticos (sic), valorizavam a pátria e de uma obediência

heterônoma. Tudo bem distante do que, de fato, poderia ser a filosofia na escola. Segundo Gallo e Kohan (2000) “intermediou o despojamento da formação de massa crítica do país, também reduzindo a carga horária de outras matérias que instigam à reflexão, como história” (p. 28).

Ora, agora sem o seu lugar na educação básica, começou-se a militância pelo seu retorno, percebendo a importância na formação crítica do estudante. A filosofia é completamente excluída porque não atende aos princípios básicos da educação nacional: segurança e desenvolvimento econômico. A natureza crítica e questionável do conhecimento filosófico pode ser um obstáculo para projetos educacionais sobre o silêncio e o não pensar. O resultado: a educação nacional perdeu sua função humanística, conceitual e introdutória (características naturais que exigem a existência da filosofia).

Como forma de luta e resistência, surge em 1976, a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), tendo Olinto Pegoraro, Valério Rodhen, José Anchieta, Gerd Bornheim e Marilena Chauí como alguns de seus fundadores. Esta sociedade nasceu com a missão de reintegrar a filosofia como disciplina escolar, criando um fórum de diálogo entre professores, pesquisadores e ativistas locais. A SEAF realizou conferências e seminários com o objetivo de apresentar àquele governo a importância da filosofia na educação primária e superior do Brasil.

Não se pode deixar de citar a participação importante de outras instituições nesse processo, a exemplo do Instituto Brasileiro de Filosofia (IBF) e a Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia (CNDF). Mesmo com aspectos ideológicos diferentes, foram capazes de deixar de lado essas arestas na luta pelo que era comum a todas elas: o retorno do ensino de filosofia (não das disciplinas tecnicistas e [de]formadoras que havia sido colocada nas escolas de nível básico).

Há muitos anos - desde a sua retirada no início dos anos 70, durante os chamados anos de chumbo do governo militar brasileiro - bate-se para reimplantar a filosofia no ensino médio. Luta-se contra o escândalo teórico e político da sua supressão e, ao mesmo tempo, constata-se que o ensino da Filosofia se estende na medida em que a democracia avança.

Está certa, portanto, a “Declaração de Paris para a Filosofia” (aprovada durante as jornadas internacionais sobre “Philosophie et Démocratie dans le Monde”, organizadas pela Unesco em fevereiro de 1995) quando sublinha que a educação filosófica, formando espíritos livres e reflexivos, capazes de resistir às diversas formas de

propaganda, fanatismo, exclusão e intolerância, contribui para a paz e prepara cada um a assumir suas responsabilidades em face das grandes interrogações contemporâneas, notadamente no domínio da ética. Este importante documento sentencia ainda que o desenvolvimento da reflexão filosófica, no ensino e na vida cultural, contribui de maneira importante para a formação dos cidadãos, no exercício de sua capacidade de julgamento, elemento fundamental de toda democracia. (APPEL, 1998).

Devagar, mas urgente, os filósofos brasileiros foram retomando e discutindo com os responsáveis pelas definições educacionais do Brasil, e com a sociedade como um todo, sobre a importância da reinserção do ensino de filosofia na educação básica. A preocupação com a reinserção da filosofia na educação básica parece que levou aos pesquisadores a deixarem de lado a filosofia do ensino de filosofia nas universidades. As pesquisas sobre o tema ficaram restritas ao campo da Educação, sendo pouquíssimo feitas nos departamentos de filosofia. Para simplificar, somente em 2006 foi criado um Grupo de Trabalho (GT) na ANPOF (instituição que existe desde os anos 80), cujo título é: “Filosofar e ensinar a filosofar”. A própria perspectiva de um mestrado profissional em filosofia, que tenha como objeto claro de estudo o ensino de filosofia, não é bem-vista nos corredores das Universidades.

Na década de 90, já tendo terminado o regime militar e engatinhando em uma redemocratização, se continuou a discussão, mas agora demarcando um outro caminho: o da importância do filósofo. Uma das motivações para que houvesse essa preocupação era que a Filosofia se tornasse algo transversal, se apelando a uma interdisciplinaridade reducionista de conteúdo, como síntese, simplesmente. Essa interpretação não era descabida, visto que a Lei 9.394/96 admitia um retorno da filosofia ao Ensino Médio, porém focada em uma formação de valores, reduzindo a filosofia a pura ética.

Já no início do novo milênio, muitas mudanças decorrentes das lutas dos professores e movimentos de filósofos se efetivou: o ensino de filosofia tornou obrigatório, em 2008, por meio da lei 11.684. Todavia, não se pode deixar de narrar o “último capítulo” dessa peleja.

Mesmo com problemas, em 1996 já havia sido ventilada a ideia da presença da disciplina de filosofia na educação básica. Em 2001, a proposta de obrigatoriedade é aprovada no Congresso, mas o então presidente da República, Fernando Henrique

Cardoso, veta, justificando que não havia quadro de professores suficiente para tornar essa obrigatoriedade efetiva.

apesar da derrota, instaurou-se positivamente um processo de reflexão sobre o ensino da filosofia, suas exigências, dificuldades, forma e conteúdo. E mais, dentro de um contexto nacional de discussões e de novas políticas para a formação de professores, passou-se a discutir a formação inicial do professor de Filosofia dentro de um curso que, mesmo sendo de licenciatura, muitas vezes enfatiza a formação para a pesquisa, em detrimento da preparação para a docência (TOMAZETTI, 2002, p 70).

A filosofia “[...] sempre teve um vínculo íntimo e duradouro com os desdobramentos da ciência e da arte” (BRASIL, 2006, p. 22). A proposta de ensino de filosofia que foi aprovada no Brasil em 2008, por meio da Lei nº 11.684/08, alterando o art. 36 da Lei 9.394/96, é uma forma nova de se falar em disciplina. Apesar da obrigatoriedade, de ter um objeto de estudo próprio, isso não significou, pelo menos do ponto de vista legal, um “aprisionamento” da filosofia em esquemas pré-moldados. Principalmente após as mudanças que ocorreram em 2017 (Lei 13.415/17) na LDB, reorganizando em áreas do conhecimento e, de certa maneira, forçando uma metodologia interdisciplinar entre as disciplinas e uma contextualização maior delas.

Também merece nossa citação as Orientações Curriculares Nacionais. As OCEM's, assim popularmente conhecidas, tenta mostrar um norte, servir de bússola, sobre deve acontecer o exercício do filosofar, visando a formação cidadã do estudante. Para tal preparação, ela introduz a noção de competência e habilidade, para que fique mais fácil a mensuração do que foi alcançado por meio da educação básica. O documento a divide em três grupos:

1º) Representação e comunicação:

- ler textos filosóficos de modo significativo;
- ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros;
- elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo;
- debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes.

2º) Investigação e compreensão:

- articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.

3º) Contextualização sociocultural:

contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica. (BRASIL, 2006, p. 33-34)

Apesar de valorizar bastante em todo o texto oficial o uso da aula expositiva, do livro didático e de textos filosóficos como métodos para o aprendizado em filosofia, ao final, o documento lembra duas coisas que merecem destaque neste trabalho: a) não é somente talento individual que fará com que a disciplina de filosofia chame a atenção do estudante. Aqui mesmo, neste trabalho, ao falar do quanto é importante o papel do educador no processo de ensino-aprendizagem, não se tem por intenção fazer com que o mesmo carregue mais um compromisso, diante de tantos que já tem dentro da escola; b) que o educador esteja habilitado a fazer nascer (método socrático?) em seus estudantes a reflexão, o gosto pela tradição filosófica, a criatividade e a afetividade (cf. BRASIL, 2006, p. 39).

Para encerrar esse período de idas e vindas da filosofia no ensino básico do Brasil, não se pode deixar de falar da nova mudança ocorrida na LDB, por meio da lei 13.415/2017, tornando facultativa a presença da disciplina de filosofia (e de outras também), em todos os anos do Ensino Médio. Apesar de não ter havido uma revogação do que foi conquistado em 2008, a desobrigação de ter a disciplina em todos os anos do Ensino Médio enfraquece a disciplina como um todo, que, mais uma vez, corre o risco de ser reduzida a transversalidades que não colaboram efetivamente como a presença da filosofia colabora.

Sendo assim, se requer da filosofia, por múltiplas vias (OCEM, 2006; mudanças na LDB, 2008 e 2017), um processo ordenado e sistemático, pois o fazer filosófico deve ser apresentado em todos os aspectos do presente no contexto em que o sujeito da pesquisa é trazido. Por isso, os professores devem ser facilitadores e mediadores na formação de seus alunos para que eles reflitam e atuem no processo de tomada de decisão.

Portanto, fica claro que contribuições filosóficas têm se revelado em outras áreas do conhecimento. Com efeito, de acordo com Gontijo (2013), fornece um meio de nortear a prática da formação filosófica, questões e considerações dentro dos fatores sociais.

O que exige da Filosofia um procedimento metódico e sistemático porque a reflexão filosófica precisa estar articulada em todos os aspectos presentes no contexto ao qual o objeto de estudo está inserido. Por essa razão, o professor precisa ser o facilitador e mediador na formação de alunos capazes de pensar e agir em suas tomadas de decisões.

Desse modo fica claro que as contribuições filosóficas estão articuladas em outras áreas do saber, tal qual oferece métodos que norteia a prática docente, acerca de questionamentos e reflexões para um pensar filosófico em meio aos fatores sociais, o que exige de acordo com Gontijo (2013):

[...] pensar uma didática potencializadora da aprendizagem filosófica, de modo que, a interdisciplinaridade é um importante recurso para a transposição didática. Ora a filosofia pode abarcar estudos dos mais variados matizes e quanto mais ela contribui para que estudantes não a considerem mais uma “caixinha” isolada de conhecimentos, mais pode contribuir para o ensino de filosofia, em particular, e para a aprendizagem, em geral, dos estudantes. (GONTIJO, 2013 p.51).

Aqui se configura então um círculo vicioso: para que um aluno se interesse por uma disciplina, é preciso que ele esteja motivado; mas, para estar motivado, é preciso que ele se aproxime mais intimamente da disciplina. Como conseguir essa mútua aproximação? A interdisciplinaridade é um caminho para fazer com que o aluno se motive. Contudo, desafios internos (sala de aula) e externos (políticas institucionais) continuam existindo. Romper esse círculo vicioso permanece um desafio para o educador.

3.30 ENSINO INTERDISCIPLINAR DE FILOSOFIA

Quando se olha o contexto educacional do Brasil, o ensino da Filosofia na educação básica se torna quase um imperativo, de tão necessário que ele é. Indo além, olhando até o contexto societário, comunitário, que obviamente afeta o educacional, é que o ensino de filosofia se faz “obrigatório”. De tão “obrigatório”, retornou as salas de aula do Ensino Médio, como disciplina (cf. MATOS, 2015). Já que a educação tem uma importância única na formação do sujeito, inserido em

determinada comunidade, deve-se afirmar que se faz necessária, também, o ensino de filosofia dentro desse processo.

Após uma longa e amarga luta para retorná-la a este nível de ensino, questiona-se o que se torna ainda mais importante quanto a participação no currículo do ensino médio. Se a educação institucionalizada é o meio fundamental da formação humana, então é claro que a filosofia é essencial para esse processo educacional.

Outro desafio que aparece no ensino de filosofia é interno: a sala. Os alunos devem estar motivados para se interessar pelo assunto. Mas para se manter motivado, ele precisa se aproximar da disciplina e, assim como fazia o Sócrates, fazem com que obtenha novas respostas e novas perguntas. Como obter esse valor mútuo aproximado? Para convencê-lo da grande contribuição que as considerações filosóficas trazem para sua formação, é necessário mostrar ao aluno a importância da filosofia. Entretanto, isso só pode ser feito fazendo filosofia e mostrando, como Sócrates, que ela está “dentro de você”. Quebrar esse ciclo e fazê-lo uma espiral (para se usar de uma linguagem metafórica) continua sendo um desafio para os professores.

Conforme Lima (2017) já afirmou, ainda é necessário destacar alguns outros desafios que se fazem presente no ensino de filosofia e em uma prática interdisciplinar dela:

[...] primeiro desafio: integração entre os professores e seus pares entre professores e estudantes; entre conteúdos e metodologias das disciplinas; entre a formação recebida e a execução das funções; entre saberes das diversas áreas do conhecimento.

O segundo desafio [...] trata-se da formação específica dos docentes na sua área de atuação, de modo que tenham condições de redimensionar sua prática pedagógica frente às propostas para realizar um trabalho integrado [...].

O terceiro desafio diz respeito à integração dos estudantes como participantes ativos no planejamento das atividades. Para tanto, é necessário abrir espaços para que eles expressem as suas expectativas quanto aos conteúdos, projetos e metodologia.

O quarto desafio [...] trata-se de superar o formato de distribuição de carga horária na rede estadual de ensino, que não considera o planejamento e a execução de projetos interdisciplinares [...].

Além desses desafios, penso que o maior deles é a construção coletiva de estratégias metodológicas que contemplem a participação dos estudantes, o envolvimento de outros saberes e professores, bem

como a inserção dos conhecimentos filosóficos nas práticas integralizadoras à luz da interdisciplinaridade (LIMA, 2017, p.71-72).

A filosofia tem como compromisso educativo mostrar ao estudante, concretamente, o porquê da sua existência. Assim nasceu a filosofia. É tarefa da filosofia para ajudá-lo a compreender o significado de sua própria experiência, daquilo que já foi vivido, e do que ainda está por vir. A problemática é exatamente desenvolver sensibilidade impactante e suficiente em aspectos de sua existência, coisa que outras áreas do conhecimento e seus respectivos componentes podem ter mais dificuldade.

Assim como já lembrado por Fazenda e escrito neste texto, pode-se dizer que o papel pedagógico da filosofia como mediadora curricular é ajudar os jovens discípulos a ler seu mundo e a se lerem como parte dele, assim como era o método socrático passado. A prática do ensino de filosofia na educação básica não deve estar preocupada em dar conteúdo histórico-filosófico ao estudante (não que isso não seja importante).

Chauí (2006), em um livro didático bem utilizado nas escolas do Brasil para o ensino de filosofia, também mostra como é importante uma atividade filosófica que leve em conta diversos aspectos que estão fora do tradicional no ensino e o compromisso seja em gerar mentes abertas, criativas e que reconheçam essas conexões que existem nos mais diversos campos da vida.

A atividade filosófica é, portanto, uma análise (das condições e princípios do saber e da ação, isto é, dos conhecimentos, da ciência, da religião, da arte, da moral, da política e da história), uma reflexão (volta do pensamento sobre si mesmo para conhecer-se como capacidade para o conhecimento, a linguagem, o sentimento e a ação) e uma crítica (avaliação racional para discernir entre a verdade e a ilusão, a liberdade e a servidão, investigando as causas e condições das ilusões e dos preconceitos individuais e coletivos, das ilusões e dos enganos das teorias e práticas científicas, políticas e artísticas, dos preconceitos religiosos e sociais, da presença e difusão de formas de irracionalidade contrárias ao exercício do pensamento, da linguagem e da liberdade) (CHAUÍ, 2006, p. 23).

Analisando assim, se percebe que as escolas devem tentar trazer o informal da vida para a formalidade da sala de aula. As escolas hoje se perguntam, principalmente no Brasil, por que ensinar e educar o pensamento a partir do princípio da reflexão

interconectada. Uma possibilidade de resposta parece pulular: sem o “inter”, fica difícil garantir uma aprendizagem que atenda as demandas da sociedade atual.

Agora, imaginando o contexto educacional brasileiro na educação básica, onde cada componente é avaliado em cima de “competências e habilidades”, linguagem bastante usada no novo marco regulador para o ensino no Brasil, há um maior espaço para que o ensino de filosofia seja feito como já relatado acima. A própria ideia de formação está mudando, mesmo que devagar. Mesmo que a ideia de mudança de lógica e avaliação seja voltada para atender uma lógica capitalista (como já explanado no capítulo 1), é preciso reconhecer que ela pode sim abrir cada vez espaço para que a filosofia faça filosofia, não reproduza, simplesmente.

Entretanto, ainda se encontra barreiras nos currículos estaduais, nas instituições de ensino, que se utilizam de dados de avaliações objetivas externas como política para gerar mais dinheiro (no público, gera maior investimento; no privado, atrair mais clientes).

Essa mudança de perspectiva para “melhor preparação” a um futuro profissional envolve outros aspectos de natureza moral, estética e política e merece crítica (cf. SEVERINO, 2011, p. 83-84). Nossa sociedade caracteriza-se por uma rede de relações e apresenta necessidades particulares para o bom convívio de todos. As pessoas encarregadas da reforma educacional falaram também de objetivos como a formação moral, a construção da cidadania e o estabelecimento de relações sociais democráticas. Mas como fazer todo esse processo desprezando o aspecto conceitual? Onde fica a criticidade do estudante para poder responder a si mesmo e fazer novos questionamentos, se já sou eu que dou ao mesmo o que deve ser aprendido e vivido enquanto valores? “Não se trata, afinal, de levar os alunos à adesão de determinados valores, mas a valores que são criticamente questionados e reelaborados, num processo de apropriação pessoal que se legitima criticamente” (SEVERINO, 2011, p. 84).

Passado esse axioma que pode atrapalhar a interpretação do lugar da filosofia e sua natureza interdisciplinar no ensino básico, se faz necessário dizer que ciência e a filosofia têm uma missão comum, que é por meio do conhecimento, levar o estudante a compreender o conceitual para entender melhor um mundo bio-socio-cultural que o humano está inserido.

Dito de outra maneira: não é só a filosofia que forma, educa, mas o contexto da vida escolar que responde solidariamente por todas as disciplinas, por todas as outras práticas curriculares e pelos investimentos na educação escolar (exatamente como defende Fazenda sobre a perspectiva pedagógica da interdisciplinaridade). O currículo atua como um mediador, paralelamente ao desempenho do professor e a quaisquer estratégias educacionais que sejam instrutivas. O conhecimento, portanto, passa por diferentes tipos de linguagens (científica, estética, ética, política, epistemológica, tecnológica etc.) em diferentes campos. De um ponto de vista integrador, a filosofia pode trabalhar com essas disciplinas díspares para esclarecer sua linguagem e explicar os aspectos profissionalmente tratados pela ciência. A interdisciplinaridade pressupõe que a filosofia também tenha um status acadêmico autônomo no currículo para ser eficaz.

Uma atitude interdisciplinar é pautada pelo diálogo que esclarece visões em diferentes campos. Acontece que os objetos não existem isoladamente. Eles existem em rede e se inserem em todos os lugares. Mesmo se você juntar todas as partes, não diz o todo. De uma forma complexa, não mecânica. Ao separar diferentes assuntos científicos, estamos tentando separá-los de sua unidade em geral. O surgimento de uma única ciência não esgota o conteúdo importante do assunto, mas somente separa-o. No entanto, não é suficiente colocá-los um ao lado do outro e adicionar mais aparências. A visão interdisciplinar busca reorganizar cuidadosamente a estrutura da realidade em sua complexidade.

As abordagens de cunho interdisciplinar vão referir-se, predominantemente, às situações do campo existencial concreto das pessoas e das sociedades, pois é nele que objetos, eventos e situações se apresentam marcados por uma complexidade mais qualitativa. Se o mundo material já se constitui em alto grau de complexidade, o que não dizer do mundo humano, dado o envolvimento das práticas humanas atravessadas por intenções não apenas conceituais, mas também valorativas? Na medida em que o agir humano se dá por intermédio da práxis e não só pelas práticas, envolve as decisões pessoais e sociais, significações e valores específicos da condição humana, sem similares na esfera da vida puramente natural e na esfera do mundo da matéria (SEVERINO, 2010).

Do exposto, fica claro porque a prática do conhecimento filosófico é importante do ponto de vista interdisciplinar. Filosofia e ciência tentam explicar o significado do

estado humano, que é o resultado de longas práticas históricas e sociais que pressupõem a realidade física e a biologia, a sensibilidade, a expressão e o habitat de uma determinada linguagem. É uma educação que cumpre seu papel inerente: humanizar e – mesmo que não tenha o sentido kantiano, porque não dizer – gerar um ser humano humanizado e autônomo.

Aproveitar recursos comuns para desenvolver atividades colaborativas, discutir temas de interesse comum, explorar interfaces, a partir de programações criadas e implementadas por um consenso comum, são necessidades latentes na articulação entre da filosofia com as demais disciplinas e/ou áreas do conhecimento. O trabalho de investigação operacional completo e simultâneo deve ser realizado de forma integrada.

Tal integração tem um duplo sentido: a) abordagem em que um campo está subjacente a outro; b) garantir a convergência e a motivação dos alunos (para este autor, um dos aspectos importantes no processo de ensino, seja de que conteúdo for). Ao associar os aspectos mais abstratos da filosofia - necessários para dar sentido à sua existência - com os aspectos empíricos dos conteúdos práticos oferecidos pela ciência, essa forma de trabalhar certamente tem atraído mais a atenção dos adolescentes, facilitando a compreensão dos problemas a serem resolvidos.

Severino (2011, p. 86-91) sugere táticas para que o aprendizado filosófico se faça sem esquecer a humanização:

- a) Historicidade: ao compreender a relação com um determinado tempo, ele pode “compreender” sua própria experiência como ser humano, vivendo em uma sociedade histórica e em um tempo e espaço específicos. Só assim ele pode se familiarizar com as complexidades de sua experiência de vida, começando com o significado adequado e, portanto, complexo e claro, de seu estado existencial. É necessário hoje, em uma sociedade imediatista, despertar os jovens para esse aspecto histórico e fazê-lo perceber sujeito da sua própria história, mas também da história de um coletivo: a humanidade.
- b) Praxidade: é o resultado da intervenção humana realizada por meio de uma tripla prática: econômica, política e simbólica. O homem existe pela ação, necessariamente, sempre no espaço social e em um determinado momento.

A preservação da história e da praticidade da existência humana é também uma questão teórico-pedagógica para os professores de todas as disciplinas, e mais sensível para os professores da área de ciências humanas, facilitado pela colaboração do profissional da área de filosofia.

- c) **Politicidade:** é o seu direito a cidadania, de pertença a uma determinada comunidade. Afinal, ele mora na cidade, integra uma cultura comum a tantas outras, tem uma experiência coletiva. Lá ele compartilha direitos e deveres em uma complexa rede de relações sociais e políticas. Nesse sentido, torna-se mais específico reconhecer e discutir questões de poder, relacionamentos, moral, socialidade e formas organizacionais como famílias, Estados e outras instituições.
- d) **Eticidade:** O comportamento humano significa uma referência avaliativa além de sua referência cognitiva. Na verdade, o propósito da prática histórica da humanidade significação epistemologia e valorativa. Daí a necessidade de referências éticas para a ação e esclarecimento da relação entre ética e educação. A filosofia procura, portanto, explicar, através da ética, uma base possível para o modo como as coisas "vivem". A ética é colocada sob o aspecto da universalidade, mas a moral está sempre associada à especificidade de grupos e indivíduos.
- e) **Esteticidade:** Justifica posições teóricas recentes da "nova forma filosófica" e justifica completamente sua crítica de supervalorizar o racionalismo (interpretado como eliminação de todos os aspectos das emoções, paixões e desejos). Na complexidade da manifestação da existência humana, a atividade subjetiva é o resultado da ação concomitante de muitos fatores biológicos (forças derivadas da atividade neurofisiológica dos organismos vivos), psicológicos, cognitivos e emocionais. A Filosofia ajuda o aluno a desenvolver essa capacidade receptiva de forma mais conceitual nesse processo estético, de modo que sua prática artística e seu simbolismo são habilidades tanto subjetivas quanto técnicas, entretanto, sendo essa técnica fruto de sua subjetividade.

Mais uma vez fica evidente a importância do sujeito professor no processo, ainda mais do professor de filosofia que, ao que foi exposto, tem por natureza o compromisso de agregar os pares para que esse trabalho se desenvolva melhor. Isso

significa uma abordagem sistemática dessas áreas do conhecimento, um diálogo desejável com professores de diferentes áreas, a possibilidade de sintonia com a abordagem e suas disciplinas, se fazendo importante monitorar o conteúdo dos temas comuns desenvolvidos nessas áreas. Assim, você minimiza as informações e qualificações dos diferentes programas para que possa consultá-los e explicar os links existentes aos seus alunos. Também pode mostrar como diferentes pontos de vista podem ser comuns a um mesmo problema. O professor de filosofia deve reforçar constantemente a contribuição que cada disciplina científica do programa traz para a constituição do sentido elucidado das múltiplas facetas da realidade humana no contexto real da natureza, da sociedade e da cultura. (cf. SEVERINO, 2009ab).

Lendo o texto de todo o capítulo, parece algo fácil e rápido de ser feito, mas não é. A dificuldade central é despertar os alunos para essa consciência no sentido de passar da teoria à prática. Em tese, as coisas, no campo da vida, não são simples de se resolver como é no ambiente formativo da escola. Por isso, os professores devem estar conceitualmente convencidos do valor da filosofia como disciplina educacional e da necessidade estratégica desse comportamento educacional interdisciplinar, sempre partindo do pressuposto de que o professor de filosofia faz e pensa criticamente, por sua capacidade de localizar-se (n)a história.

4 UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO INTERDISCIPLINAR DE FILOSOFIA NO COLEGIO MARISTA SÃO LUÍS – RECIFE - PE

Antes de iniciar o relato sobre a experiência de ensino interdisciplinar de filosofia no Colégio Marista São Luís – Recife – PE, é necessário contextualizar a pedagogia Marista e explicar um pouco do recorte social em que a escola deles está localizada nessa cidade e Estado. Por ser mais breve, abaixo, se contextualizará esse recorte social e etário dos estudantes que trabalho e, momento seguinte, se falará da pedagogia Marista.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO COLÉGIO MARISTA SÃO LUÍS

O Colégio Marista São Luís, localizado no bairro das Graças – Recife – PE, é uma escola de 110 anos de história. Por isso, tradicional. Sua tradição consiste no tempo em que ela se faz presente nesta sociedade pernambucana, não nos seus métodos de ensino, suas propostas pedagógicas, nem muito menos no seu currículo.

De maneira geral, os 2000 estudantes que ali estudam são das classes A, B ou C⁴. Esse recorte salarial das famílias se faz necessário, pois, segundo a Revista Valor – que serviu de referência para a divisão das classes feita anteriormente – quanto maior o ganho das famílias, maior também é sua escolaridade.

A disciplina de filosofia se faz obrigatória no Ensino Médio (não mais em todo o Ensino Médio, conforme reforma na LDB promovida em 2017). Sendo assim, os estudantes de filosofia do Colégio marista São Luís são estudantes que estão na faixa etária dos 14 aos 18 anos de idade.

Entretanto, quando se fala de escolas Maristas, não somente do referido colégio acima, o ensino de filosofia pode ser encontrado já organizado de maneira interdisciplinar em outras disciplinas, como: Ética Relacional e Urbanidade, para o 8º ano do Ensino Fundamental; Educação em Direitos Humanos, para o 1º ano do Ensino

⁴ Se tomou como parâmetro para essa afirmação de classes sociais uma divisão econômica, a partir de informações obtidas no site <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/10/29/classes-a-e-b-voltam-a-crescer-e-atingem-144-da-populacao.ghtml>, acessado no dia 09 de julho de 2021.

Médio; e Culturas Contemporâneas, para o 3º ano do Ensino Médio. Assim exposto, precisa se inserir estudantes a partir dos 12 anos na faixa etária dita acima.

As turmas, geralmente, são constituídas por 40 estudantes e qualquer uma das disciplinas citadas no parágrafo anterior gozam de 1h/a semanal. Nenhuma usa de livro didático, mas tem como base diretrizes específicas de temas que devem ser abordados e discutidos com os estudantes, envolvendo ao máximo com assuntos cotidianos e que sejam trabalhados por outros professores em disciplinas específicas. Por isso é escolhido, de maneira geral, um professor com formação em filosofia, por acreditar que seja natural a seu fazer pedagógico os atributos necessários para lecionar tais disciplinas.

Minha experiência de sete anos lecionando as disciplinas de Ética Relacional e Urbanidade, Educação em Direitos Humanos (EDH) e Ensino Religioso (1º e 2º ano do Ensino Médio) me levaram a fazer esse trabalho, pois me mostraram que, do ponto de vista institucional, não somente contando com a “boa-vontade” do professor, é possível organizar a interdisciplinaridade em todo contexto escolar.

Outro ponto que minha experiência no Colégio Marista São Luís me deixou é o quanto os estudantes são abertos a novos pensamentos e gostam de serem desafiados a darem soluções a problemas humanos. Eles não gostam de serem tratados como máquinas que sabem responder questões de vestibular. Eles querem, de maneira geral, aprenderem e poder criticarem o que aprendem para poder tornar efetivo na sua experiência de vida, na sua existência. São pessoas que tem seus posicionamentos, mas querem entender o do outro (até para refutar melhor mesmo). Isso é algo que, como professor de filosofia, mesmo não atuando necessariamente na disciplina, me deixou bastante realizado e me motivou mais a fazer a presença da filosofia nas disciplinas em que trabalho/trabalhei.

4.2 A PEDAGOGIA MARISTA E SUA INFLUÊNCIA NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

O fundador do Instituto Marista foi Marcelino Champagnat. Inspirado em uma criança que morre sem conhecer Jesus e nas experiências negativas que teve como estudante – por exemplo, apanhar em sala de aula – resolve fundar o Instituto e criar

escolar que possam formar, como diz um jargão conhecido nos corredores da escola Marista, “bons cristãos e virtuosos cidadãos”.

Se pudesse ser dito em uma palavra ou frase, poderia se dizer que a pedagogia Marista é a “pedagogia da proximidade”: aproximação que se faz por meio do afeto dos amigos, do espírito de cooperação e companheirismo implícito na aprendizagem Marista. É uma pedagogia que tenta seguir (digo tenta porque a teoria tem que se tornar prática por meio de todos os agentes da escola) os princípios dos humanistas cristãos, proporciona a crianças a formação do ser humano baseada em ideias aceitas como boas tanto civilmente, quanto religiosamente, e fundamenta-se na relação positiva entre discentes e docentes.

Na pedagogia Marista, essa relação positiva entre os discentes e os docentes é estimulada porque se acredita que esse ambiente é facilitador da aprendizagem nas mais diversas dimensões humanas; não é somente o intelectual que conta, que muitas vezes fica fechado ao individual, mas sim o olhar o mundo e ter abertura para refleti-lo, criticá-lo e transformá-lo. Para Champagnat, a educação só se faz em contato diário com a realidade do estudante e da escola.

Hoje, após 200 anos de fundação do Instituto, o documento que regula essa pedagogia, que contém seu projeto político-pedagógico-pastoral, é o “Projeto Educativo Marista”, que teve sua última edição publicada no ano de 2010. Na elaboração desse documento, conforme o próprio, ele não leva em conta uma única teoria para fazer toda sua organização escolar. Só não usará aquela que ele julgar contra seus próprios ideais. Se alguma teoria não contrária aquilo que eles acreditam ser basilar, que possa ser usada, pois é necessário estar aberto a tudo que possa ajudar o estudante a crescer e estar preparado para enfrentar essa sociedade tão plural de ideias e vertentes.

O Projeto Educativo do Brasil Marista também adota um posicionamento teórico, fruto de decisões políticas, sociais, pedagógicas e pastorais, coerentes com a missão educativa do Instituto e com os novos cenários. Nesse sentido, visando a um trabalho entre teorias, assume as concepções teóricas tradicionais, críticas e pós-críticas, em reconhecimento à importância do movimento histórico dos conceitos, dos significados, das noções e das ideias produzidas no campo educacional, ajudando-nos a problematizar, a criar perspectivas e a prospectar processos educativos, sempre balizados pelos princípios e valores da pedagogia marista (UMBRASIL, 2010, p. 48)

Essa diversidade de teorias citadas acima se aplica tanto a visão de currículo, como a de aprendizagem, como a basicamente tudo que envolva a escola Marista. Na leitura do texto do Projeto Educativo do Brasil Marista se verá a diversidade de possibilidades que eles apresentam para poder ser aplicado em suas escolas, respeitando a diversidade de cada espaço em que a escola está inserida. Se o ser humano é dotado de diversas possibilidades e caminhos, por que se fechar somente a um deles quando se fala da educação desse ser humano?

Outro detalhe sobre o Projeto Educativo do Brasil Marista que merece destaque é a preocupação de estar alinhado as proposições legais dadas pelos Estados e pela União sobre a educação. O próprio documento, na página 80, faz questão de ressaltar em quais leis ele se baseia para fazer o seu projeto político-pedagógico-pastoral. Uma experiência pessoal deixa mais claro: também sou professor, neste espaço, da disciplina de Ensino Religioso. Quando contratado, tive receio, internamente, de como seriam essas aulas, se teria um proselitismo religioso com os estudantes por estar em uma escola católica. E, para minha (feliz) surpresa, não é isso que é proposta nos documentos que norteia a disciplina, nem muito menos no dia a dia da escola isso me é cobrado. Se deve fazer aquilo que está na lei: um Ensino Religioso que oportunize ao estudante uma visão de mundo abrangente, mostrando a diversidade de credos e culturas; um Ensino Religioso não-doutrinário, onde haja espaço para críticas construtivas e abertura a religiões mais diversas existentes, ou até mesmo as pessoas que são ateias.

O que norteia as disciplinas dos colégios Maristas são as “Matrizes Curriculares”. Cada área do conhecimento tem a sua, sendo a de Ciências Humanas modificada pela última vez em 2016. Essa Matriz propõe as competências (por área e por disciplina), a forma de avaliar, as metodologias para trabalhos intra e inter, eixos estruturantes etc. Abaixo, para exemplificar, estão os diagramas que mostram melhor como funciona a organização da Matriz Marista de Ciências Humanas:

As Matrizes Curriculares são um referencial político-pedagógico institucional, estratégico para organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das intencionalidades da proposta educativa do Brasil Marista. As Matrizes, organizadas por áreas de conhecimento, contemplam concepções, princípios, pressupostos e procedimentos que orientam as ações coletivas e individuais nas unidades educativas do Brasil Marista (UMBRASIL, 2016, p. 9).

3.1.2. Diagrama síntese das áreas de conhecimento



Figura 1 - UMBRASIL, 2016, p. 23

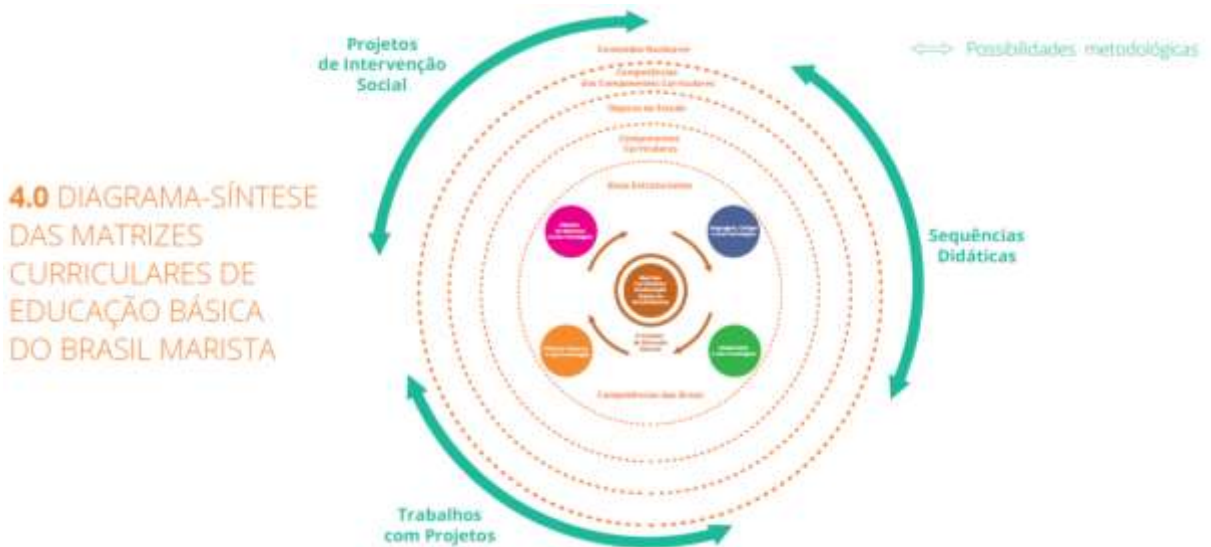


Figura 2 - UMBRASIL, 2016, p. 25

4.3 INTERDISCIPLINARIDADE E A MATRIZ MARISTA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Como o presente trabalho é ligado a disciplina de Filosofia, se aterá mais a interdisciplinaridade com a área de conhecimento das Ciências Humanas, mesmo que seja possível fazer essa conexão com outras áreas do conhecimento.

A partir do que já foi exposto, mesmo que de maneira insipiente, deixa-se a ideia no leitor do compromisso do Projeto Educativo do Brasil Marista e da Matriz Curricular com abertura e o diálogo com outras ciências e outras perspectivas. Conforme o própria Projeto Educativo diz (2010, p.43), “a prática pedagógica Marista promove o diálogo entre as ciências, as sociedades e as culturas, [...] e, desta forma, permite entender as necessidades humanas e sociais contemporâneas”.

No projeto educativo são enfatizadas estratégias metodológicas que aplicam os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização, da problematização na construção significativa de conhecimentos. Destacam-se as seguintes: sequências didáticas; trabalho com projetos; projetos de intervenção social (UMBRASIL, 2016, p. 18).

Então, mesmo que cada disciplina – que no documento (cf. UMBRASIL, 2016, p. 24) há uma explicação do porquê ele não chamada de disciplina, mas de componente curricular – tenha seu objeto próprio de estudo e sua metodologia, tanto a unidade educativa (ex: Colégio Marista São Luís), quanto o professor, não podem deixar de olhar o aspecto inter(disciplinar). O próprio texto introdutório da Matriz Curricular fala que “a gênese [...] das Matrizes Curriculares, no propósito de se constituir a fonte geradora, interdisciplinar, a partir da qual as áreas de conhecimento atuam como elos de articulação, contextualização e problematização” (UMBRASIL, 2016, p 9).

A abordagem interdisciplinar reúne diferentes componentes curriculares num contexto mais coletivo no tratamento dos fenômenos a serem estudados ou ainda, das situações-problema em destaque. É uma abordagem que exige compromisso do/da professor/professora com a intercomunicação, ampliação e ressignificação de conteúdos, conceitos, terminologias (UMBRASIL, 2010, p. 85).

Assim como Fazenda e Japiassú já diziam, a transição do disciplinar para o interdisciplinar não acontece de uma ora para outra. Por isso, não esquecendo dos objetos de estudo próprios a cada disciplina, a Matriz Marista ajuda nessa transição, dando a unidade e ao professor uma sistematização interessante para que, quando planejar suas aulas e suas ações, possa já articular com outros professores como fazer isso. As próprias competências pedidas para que sejam formadas no estudante das escolas Maristas, segundo o documento, só podem ser obtidas se o trabalho for feito de maneira interdisciplinar (cf. UMBRASIL, 2016, p. 14).

Mesmo que o documento incentive metodologias, currículo, avaliações e tudo que envolva o educacional aconteça de maneira interdisciplinar (que abre espaços), não há uma oposição ou rejeição ao ensino disciplinar (que particulariza espaços). Desde que se consiga fazer uma união harmônica entre elas, nenhuma está descartada.

A realidade é o objeto do diálogo entre conhecimento, experiência e ação e, portanto, vários fenômenos estão além do alcance conceitual-teórico e exigindo, assim, aumento e burilamento de competências ligadas a criticidade, a reflexão etc. Tudo que possa afetar a existência do indivíduo deve ter objeto de estudo das Ciências Humanas.

Se a linguagem é a forma de expressão do homem, é fundamental destacar que as linguagens traduzem os contextos socioculturais em que os grupos humanos estão inseridos e que foram construídos ao longo de sua existência. Assim, esses contextos e/ou relações socioculturais constituem a base paradigmática na qual as culturas e suas especificidades éticas, políticas, econômicas, ideológicas, religiosas e sociais se manifestam e devem ser compreendidas, criticadas e interpretadas, possibilitando a interdisciplinaridade nas Ciências Humanas, visto que cada componente curricular compreende tais aspectos de modo próprio e não excludente, sendo possível um trabalho global e multifacetado acerca dos conceitos variados que constituem o status das Ciências Humanas (UMBRASIL, 2016, p. 29).

A filosofia, por exemplo, na Matriz Marista, é um componente que ajudará o ensino e a aprendizagem do estudante com sua forma reflexiva-crítica de ser, pois é uma “atitude” (cf. UMBRASIL, 2016, p. 35). Por meio do conhecimento e do questionamento dos pensadores filosóficos, desde os sábios, os professores animam discussões e reflexões que criam possibilidades de conexões com outros saberes (uma prática interdisciplinar, em outras palavras), tornando concreta aquela discussão/reflexão.

É importante salientar que a Matriz Curricular do Brasil Marista também opta por um estudo temático da Filosofia sem, contudo, desprezar o aspecto histórico, que deve ser considerado no cotidiano da sala de aula, de modo a garantir que os conceitos filosóficos sejam compreendidos dentro de um contexto delimitado, de forma que o estudante compreenda e apreenda a Filosofia como construtora do mundo, ao mesmo tempo em que é construção histórica (UMBRASIL, 2016, p. 35).

Além da própria disciplina de filosofia, existem algumas outras que merecem destaque por fazerem um ensino interdisciplinar de filosofia de maneira “institucional”, organizada pela própria rede⁵. São elas:

- a) 6º ano EF: Iniciação Científica: apresenta os tipos de conhecimento (científico, filosófico, religioso e senso comum) e como eles podem ser importantes em nosso cotidiano, não existindo um tipo superior ao outros.
- b) 7º ano EF: Educação Patrimonial: mostra aos estudantes os diferentes tipos de patrimônio que devem ser preservados e divulgados. Na interdisciplinaridade com a disciplina de filosofia, trabalha aspectos como empatia, subjetividade, alteridade e respeito a diversidade cultural.
- c) 8º ano: Ética Relacional e Urbanidade: apresenta aos estudantes noções e discussões básicas sobre ética e moral, liberdade, coletividade, corporeidade. De maneira específica, é pedido aqui que o professor seja um professor de Filosofia ou Sociologia. Não é recomendado ao professor que trabalhe a história da filosofia, mostrando cronologicamente como diversos autores pensaram determinada temática, mas sim trazer o aspecto dialogal e prático da ética pessoal e coletiva e precisamos aprender.
- d) 1º ano do Ensino Médio: Educação em Direitos Humanos: Tem um viés histórico forte, apesar de também ser pedido que quem leciona a disciplina seja um professor de Filosofia. Após apresentação da história dos Direitos Humanos e como eles estão organizados internacionalmente e em nosso continente, o professor tem por compromisso atualizar as temáticas a luz do que acontece no mundo, fazendo que a disciplina não fique presa a aspectos legais (jurídicos). De certa maneira, pode ser vista como uma “continuação” da disciplina de Ética Relacional e Urbanidade.
- e) 2º ano do Ensino Médio: Sustentabilidade: tem por objetivo mostrar a importância de uma convivência harmônica com o meio-ambiente. Apesar de ter seu enfoque muito maior na área de Ciências da Natureza, o professor deve trabalhar de maneira interdisciplinar com os professores de Geografia e Filosofia para dar um maior embasamento bio-ético e mostrar exemplos claros de Brasil e Mundo sobre a temática.

⁵ Todas as diretrizes de referência para estas disciplinas podem ser encontradas no site da UMBRASIL, na URL: <https://marista.edu.br/diretrizes/>

- f) 3º ano do Ensino Médio: Culturas Contemporâneas: trabalha com os estudantes o que há de mais novo do ponto de vista de estudos sobre sociedade, cultura, movimentos etc. Nesse sentido, todas as disciplinas da área do conhecimento de Ciências Humanas estão interligadas aqui.

É necessário dizer, ainda, que o Brasil Marista tem outras disciplinas que não foram elencadas acima, como “Brasilidade, arte e cultura” (9º ano do Ensino Fundamental) e Indicadores Sociais (1º ou 2º ano do Ensino Médio). Não relatei acima pois, na unidade em que trabalho, estas disciplinas não se fazem presentes.

A escola Marista é um local privilegiado para o desenvolvimento integrado das pessoas em todos os aspectos. Do ponto de vista de seu funcionamento, o Projeto Educacional Marista Brasileiro tem levado à implementação de políticas institucionais e, de acordo com as opções políticas, educacionais e pastorais, as escolas maristas têm estruturas diferentes. É o espaço-tempo da aprendizagem política e moral: negociações e acordos educacionais, interações com as diferenças. É também uma visão intermediária e hipotética das normas e regras coexistentes que garantem o direito das crianças, adolescentes e adolescentes de respeitar e expressar seu respeito pelo outro e por suas comunidades.

Isso explicado, fica exposto ao leitor, de maneira breve, o quanto os mais novos documentos da Brasil Marista incentivam uma prática interdisciplinar. Assim como preconizado por Fazenda – e explanado na primeira parte desse trabalho – para que a interdisciplinaridade se tornasse efetiva, era necessária uma mudança em toda a escola, desde o Projeto político-pedagógico até a ponta, com os professores. Aqui, ficou claro o quanto, do ponto de vista institucional, formal, as práticas interdisciplinares são incentivadas e devem ser feitas. Cabe a cada unidade criar espaços adequados e adaptados as realidades locais para que, efetivamente, isso atinja o estudante e possa acontecer.

4.4 EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES DO ENSINO DE FILOSOFIA NO COLÉGIO MARISTA SÃO LUÍS

O Colégio Marista São Luís, baseado no que foi dito antes, organiza a escola para privilegiar espaços onde as atividades interdisciplinares possam acontecer. Por meio de disciplinas específicas dadas pelas diretrizes ou por projetos interdisciplinares já inseridos no calendário escolar, como a Simulação Internacional Marista (SIM).

A disciplina de Educação em Direitos Humanos (EDH), como dito anteriormente, é um espaço onde pode ser debatido de maneira aberta temas atuais que tenham um debate filosófico interessante, principalmente na sustentação da argumentação do discurso. Dentro dessa polissemia própria a disciplina, a filosofia como diálogo e criticidade aparece. É nesse ambiente que a EDH intervém: através de um ambiente aberto a diversidade de opiniões, mantendo um contexto saudável em que o respeito e a solidariedade sejam considerados dominantes entre as pessoas.

Uma primeira experiência vivida nesse ponto foi um projeto construído entre os professores de história, inglês e EDH. A partir da luta pelos direitos fundamentais de Martin Luther King Jr, promoveram um júri simulado com a seguinte tema: “O discurso de ódio e a liberdade de expressão”. A partir do tema, foram montados grupos para argumentações opostas: um grupo defenderia a liberdade de se expressar sobre qualquer temática; já um outro grupo deveria defender que a liberdade de expressão tem limites éticos e legais. Divididos os grupos, os estudantes deveriam buscar fundamentações filosóficas, formar de sustentação de argumentação, aspectos históricos e jurídicos para embasar seu discurso. No dia da conclusão do projeto, cada equipe tinha direito a fala, réplica e tréplica. Em tempos de aulas híbridas como as nossas, não foi tão fácil a adoção desses modelos, tendo em vista problemas de conexões ou falhas nos microfones dos estudantes. Entretanto, no fim, era feito um encerramento pelos professores das disciplinas para mostrar a importância do que foi estudado e de ouvir pessoas que divergem de minha opinião e que, mesmo que não concorde, também tem sua fundamentação teórica.

Em outra aula, de maneira oral, foi feita uma avaliação sobre o que aprenderam, em relação as disciplinas especificamente, trabalhando elas de maneira conjunta nesse projeto. Os estudantes disseram que se viram incentivados a estudarem mais, pois tinham algo pela frente que eles “gostavam de fazer” (que era discutir). Segundo eles, foi melhor estudar assim.



Figura 3 - Sala de aula híbrida onde foi realizada o debate interdisciplinar. Foto: arquivo pessoal

Em 2019, antes do início da pandemia, havia dois projetos em nossa escola que também tinham o intuito de trabalhar uma perspectiva interdisciplinar. Eram eles: o projeto “Vivendo o Folclore” e a “Simulação Internacional Marista”.

O projeto “Vivendo o Folclore” era o maior projeto da escola em tudo: proporção de pessoas e disciplinas envolvidas, quantidade de séries no mesmo projeto, tempo de preparação, envolvimento das famílias e da instituição etc. Havia nascido 50 anos antes para arrecadar alimentos as pessoas desabrigadas por causa de enchentes que acontecerão na região metropolitana do Recife. Basicamente, no início, os estudantes apresentariam uma dança característica de uma região. Era simplesmente uma apresentação cultural. Com o tempo, o projeto ganhou força e ganhou fundamentação teórica e envolvimento de outras áreas do conhecimento. A culminância, que era a apresentação cultural, não era importante para a avaliação representada em nota. O mais importante para essa obtenção de nota nas disciplinas das áreas de ciências humanas e de linguagens era: a) entrega de fundamentação teórica da manifestação cultural escolhida, defendendo a sua importância para a história daquela comunidade e na construção individual e coletiva daquele povo em aspectos socioculturais e religiosos; b) apresentação, em sala, de um estudo etnográfico (feito na fundamentação teórica), para que o que fosse dançado fizesse sentido como expressão de um povo, não somente como um espetáculo muito bonito. Eis algumas fotos da culminância:



Figura 4 - Projeto "Vivendo o folclore". Disponível em: https://marista.edu.br/imprensa/?page_id=1929



Figura 5 - Projeto "Vivendo o folclore". Disponível em: https://marista.edu.br/imprensa/?page_id=1929

A Simulação Internacional Marista (SIM) é o mais recente destes projetos. Nasceu em Minas Gerais e foi ampliado a todas as escolas da rede em 2018. Em 2019 fizemos a nossa primeira Simulação, envolvendo os professores das áreas de ciências humanas e produção textual.

O projeto tem como objetivo fazer com que os estudantes conheçam aspectos culturais e tentem propor projetos de intervenções sociais respeitando a realidade de cada país/continente escolhido. Para isso, terão de estudar bastante sobre a história, os pensadores locais, valores culturais, tudo para que o que for proposto possa servir àquele contexto.

Uma das grandes vantagens do projeto é poder articular de forma extremamente interdisciplinar, todas as áreas do conhecimento, incluindo se aqui de

forma importante, a proposta pastoral. Determinados temas ou situações problema podem estimular os alunos a refletirem sobre diversos conhecimentos (ex: um comitê que discuta um desastre ambiental, mobilizará os estudantes a compreenderem diversas consequências biológicas, químicas, físicas, sociológicas, geográficas e históricas desse desastre), além de permitir lhes entrar em contato com diferentes realidades sociais, políticas, econômicas e culturais. Por isso é muito importante que os professores de todas as áreas compreendam o projeto e se engajem nas simulações.

A interdisciplinaridade é uma das marcas e um dos pontos altos do projeto SIM, mas é preciso ressaltar a importância do desenvolvimento da oratória e da retórica, bem como da noção de diplomacia, que são tão importantes na ampla formação que se pretende dos estudantes maristas.

Na unidade de Recife, o projeto se inicia com uma palestra de abertura, proferida por um professor convidado, que de maneira geral tem por objetivo mostrar aos estudantes o porquê do debate sobre direitos humanos é pertinente em nosso contexto atual de Brasil e porque devemos procurar saber mais sobre outras experiências, sejam de países/continentes. O perfil do palestrante é de alguém que possa relacionar os saberes da área de ciências humanas, mais uma vez mostrando o quanto esse trabalho, quando levado a vida prática, não acontece de maneira individualizada, mas conectada.



Figura 6 - Palestra de abertura da SIM - Arquivo pessoal

Passado esse momento, os professores apresentarão as equipes de trabalho e articularão com os estudantes as etapas que precisam ser cumpridas até o dia da culminância, onde serão debatidas, efetivamente, as propostas de intervenção por ele pensadas. Antes, os próprios professores da área de ciências humanas, das séries envolvidas, se reúnem para traçar tais etapas, de maneira que o tema escolhido por cada equipe possa abordar as disciplinas de maneira específica.



Figura 7 - Culminância da Simulação Internacional Marista - Acervo próprio



Figura 8 - Culminância da Simulação Internacional Marista - Acervo próprio



Figura 9 - Culminância da Simulação Internacional Marista - Acervo próprio

No dia da culminância do projeto, os estudantes apresentam tudo aquilo que foi articulado com os professores orientadores, que são da área de ciências humanas e de produção textual, sobre as temáticas e os países envolvidos nas discussões. As famílias dos estudantes e outras séries da escola, que não estão envolvidas diretamente no projeto, são convidadas a assistirem seus colegas e a votar sobre qual o melhor projeto de intervenção diante daquele determinado problema apresentado. Sem dúvidas, é um dia de bastante alegria e entusiasmo por parte dos envolvidos na organização, pois eles também conseguem observar que o seu trabalho, articulado com uma proposta político-pedagógica da escola, pode fazer com que o conhecimento adquirido por aquele estudante seja um saber conectado, não particularizado e aplicado em experiências cotidianas atuais ou futuras desses estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesses dois anos e meio de mestrado muitas coisas em minha cabeça mudaram. Muitas coisas em minha vida também. Entretanto, uma coisa não mudou: a vontade de fazer diferente o mesmo. E por que começar as considerações finais assim? Porque tudo que vivi nos últimos 3 anos, diria, se incluir desde quando procurei me inscrever no mestrado até o dia de hoje, me foi pedido para que eu fosse o mais aberto e conectivo possível com outros para poder ensinar. Com a pandemia, o ensino que já pedia para ser fora do engessamento das disciplinas, se tornou mais latente, caso você quisesse ter a atenção do seu estudante. Fez com que a própria escola fosse mais aberta a propostas interdisciplinares para que o estudante não ficasse dormindo enquanto o computador estava ligado. Discussões, debates, opiniões, precisaram ser ainda mais ouvidas. Sair de si e olhar o outro, que sofria as mais diversas dores, se tornou um imperativo. Como aprendi na vida a sempre tentar ver coisas boas nas piores situações, optei por ver esse momento como uma nova chance de fazer com que a interdisciplinaridade ganhasse mais espaço.

Ora, a organização escolar, seja da rede pública ou da rede privada, a disciplinarização de nossas ciências, cada vez mais divididas e facetadas, precisa ser revista. Várias tentativas, sejam elas legais ou pontuais, foram feitas ao longo da história. O que este trabalho se propôs foi mostrar que uma destas propostas, experimentada em uma rede de educação, é interessante de ser aplicada, que é um ensino interdisciplinar “formalizado” em disciplinas e/ou projetos, que envolvem toda a escola.

Assim como Japiassú e Fazenda já falavam, mesmo que com preocupações distintas em seu ponto de partida na pesquisa, é que a escola precisa se libertar de um certo engessamento e conforto que a organização disciplinar dá e tentar fazer mais conexões entre esses conhecimentos. Daí urge a necessidade de se fazer um ensino interdisciplinar, pois ela é uma proposta capaz de romper com essa rigidez sem esquecer dos conteúdos básicos necessários que os estudantes devem aprender.

Como mostrado durante o trabalho, há sustentação legal para que as escolas do Brasil inteiro, sejam elas públicas ou privadas, possam se reorganizar em uma perspectiva interdisciplinar. Desde leis que falam sobre o currículo, sobre obrigações,

sobre quais disciplinar cada estudante deve ter. Ou seja, é possível afirmar que a uma necessidade em se adequar um projeto político-pedagógico a um modelo interdisciplinar. Entretanto, uma dificuldade constatada é que algumas escolas não formatam sua organização baseada em proposta que eles acreditam que vão formar melhor aquele estudante para a sociedade, mas sim em como fazer aquele estudante responder determinada prova externa e assim se formar. Formar deixou de ser um aspecto humano para ser um aspecto intelectual (exemplo: me formei no curso de Filosofia).

Afinal, o ensino interdisciplinar não pode depender da boa vontade do professor. Ele não é herói, nem vilão. Ele é educador com vontade de ver crescer em seu estudante um conhecimento transformador, não acumulador. Um professor que recebeu uma formação na universidade para um ensino interdisciplinar e que encontre uma escola que acredite, incentive e tenha isso efetivamente vivido, sem dúvidas terá estudantes que são capazes de ler melhor o mundo (o seu mesmo e o do outro). Mas, como apresentado, infelizmente não é uma preocupação muito recorrente nos cursos de licenciatura essa proposta interdisciplinar de ensino. Os próprios teóricos se preocuparam demais com o ensino básico, e esqueceram de também reformular o ensino superior. O PROF-FILO, junto com outros PROFs do Brasil, é uma tentativa de mudar esse parâmetro e capacitar melhor seus professores de filosofia a vivenciarem isso de maneira natural na escola, pois, como defendido aqui, a interdisciplinaridade parece ser algo natural ao fazer filosofia.

Por isso que trazer o exemplo das experiências vividas do ponto de vista institucional e pessoal de um ensino interdisciplinar de filosofia se tornou importante para este trabalho. Colegas professores que convivem comigo, não todos, são muito reticentes e acham inviável que a prática seja vivida por não conhecerem um exemplo de que é possível que se aconteça.

Os trabalhos realizados, de maneira pessoal ou institucional, a forma como os alunos respondem e como encaram com vontade e sede as propostas são alimento e demonstração palpável de que um ensino interdisciplinar (de filosofia ou qualquer outra disciplina) são uma excelente metodologia para fazer com que aquele ensino não fique na parte da memória do conteúdo, mas na parte memorial da vida, da experiência.

Então, mostrá-los que pode ser feito por ele, com a fundamentação institucional e nos marcos legais da educação, prova por si só que um “sonho”⁶ interdisciplinar é possível.

Se sabe que este não é um trabalho não está concluído, no sentido que o assunto foi esgotado. Mas é importante acompanhar o caminho que se andou, do encanto e da decepção que os desafios nos deixam. A sensação de que se chegou aonde podia, como se podia, é a certeza de que não se pode parar caso se queira ser melhor professor e um melhor ser humano, pois sempre se será um ser inacabado.

⁶ Coloquei a palavra sonho entre aspas por querer fazer memória a uma obra de Japiassú, “Um sonho transdisciplinar e as razões da filosofia”.

REFERÊNCIAS

- APPEL, Emmanuel. A reintegração da filosofia. **Folha de Londrina**. Londrina. 16 dez. 1998. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/opiniaio/a-reintroducao-da-filosofia---emmanuel-appel-113405.html>. Acesso em: 04 de julho de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018b.
- _____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 de maio de 2021.
- _____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20/12/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acessado em: 13 de maio de 2021.
- _____. **Orientações Curriculares para o ensino médio**. Volume 3: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acessado em: 01 de julho de 2021
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.
- _____. **Plano Nacional de Educação**. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acessado em: 13 de maio de 2021.
- CARDOZO, Edna de Nazaré Ribeiro; MIRANDA, André Luís Ferreira; SANTOS, Mateus Souza dos; PESSOA, Leilane de Nazaré Fagundes. Educação e neoliberalismo em contexto brasileiro: elementos introdutórios à discussão. In: **Anais do XIII Congresso Nacional de Educação: EDUCERE**. PUC-PR. Curitiba. 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25724_12514.pdf . Acesso em: 15 de maio de 2021.
- CARMINATI, Celso João. Formação e Ensino de Filosofia. **Perspectiva Filosófica**, Recife, v. II, n. 38, ago./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/perspectivafilosofica/article/view/230199/24437> Acessado em: 05 de julho de 2021.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2006.
- FAZENDA, Ivani C. **Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.
- _____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. **Interdisciplinaridade: História, teoria e Pesquisa.** São Paulo: Papirus, 1994.

_____. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

GALLO, Silvio; KOHAN, W. (Org.). **Filosofia no ensino médio.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000. (Série Filosofia na Escola, 6)

GELAMO, RP. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade:** o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia? [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/hd5d8/pdf/gelamo-9788598605951-02.pdf> Acessado em: 05 de julho de 2021.

GESSER, Verônica. A Evolução histórica do currículo: dos primórdios os primórdios os primórdios à atualidade à atualidade. **Revista Contrapontos** - ano 2 -n. 4 - Itajaí, jan/abr 2002. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/135/115> Acessado em: 15 de maio de 2021.

GONTIJO, P. **Didática para além da didática.** In: Ensinar Filosofia: volume 2, organizadores CARVALHO, M, CORNELLI, G. Cuiabá, MT: Central de texto, 2013.

GUSDORF, G. (1995). Passado, presente, futuro da pesquisa interdisciplinar. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 121, p. 7-27.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. **Introdução ao pensamento epistemológico.** Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 2ª ed., 1977.

_____. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia.** Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. O espírito interdisciplinar. **Cadernos EBAPE.BR.** vol. IV, n.3, out. 2006, p. 1-9. Disponível em: <<https://www.ebape.fgv.br/cadernosebape>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia.** Edições 70, 2012.

LIMA, Ademício Ferreira. **O ensino de filosofia em perspectiva interdisciplinar no complexo integrado de educação em Itamaraju, BA.** 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8386> e acessado em: 04 de julho de 2021.

LIMA, José Aparecido de Oliveira & MATOS, Junot Cornélio. Filosofia e educação: por um ensino crítico em tempos temerários. **Argumentos: Revista de Filosofia.** Fortaleza, ano 10, n. 20, p. 194-203, jul.-dez. 2018. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/38519/1/2018_art_jaolimajcmatos.pdf Acessado em: 02 de julho de 2021

LUCK, Heloísa. **Pedagogia da interdisciplinaridade.** Fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2001.

MATOS, Junot Cornélio. **Filosofando sobre o ensino de filosofia**. O que nos faz pensar, [S.l.], v. 24, n. 36, p. 367-382, 2015, mar. 2015. Disponível em: Disponível em: <http://oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqfnfp/article/view/453> Acessado em: 25 de junho de 2021

_____. **Dialogação: Filosofia da educação**. Curitiba, PR: CVR, 2015.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papyrus, 2018.

MUELLER, R., Bianchetti, L., & Jantsch, A. (2011). Interdisciplinaridade, pesquisa e formação de trabalhadores: as interações entre o mundo do trabalho e o da educação. In L. Bianchetti & A. Jantsch (Org.). *Interdisciplinaridade: para além das filosofias do sujeito* (pp. 175-191). (9a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC27/27_rafael.pdf. Acessado em: 01 de maio de 2021

NOGUEIRA, Ivo. **Transdisciplinaridade em Filosofia no Ensino Secundário**. 2013. 51 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Filosofia, Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2013. Disponível em: <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/4795/1/3009_5953.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2021.

OLIVEIRA, Rosane Machado de. **Filosofia Na Escola: A Necessidade De Um Pensar Crítico E Reflexivo Em Torno Do Ensino-Aprendizagem Em Sala De Aula**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 11, Vol. 07, pp. 25-40 Novembro de 2018. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/filosofia/filosofia-na-escola#2-A-NECESSIDADE-DE-REFLETIR-O-ENSINO-APRENDIZAGEM-DE-FILOSOFIA> Acessado em: 04 de julho de 2021

PAGNI, Pedro Angelo. Os limites e as discretas esperanças do ensino da filosofia: da questão da educação dos educadores aos temas relativos ao amor e à infância no pensamento contemporâneo. In: GALLO, Silvio; DANELON, Márcio; CORNELLI, Gabriele. (Org.). **Ensino de Filosofia: teoria e prática**. Ijuí: UNIJUÍ, 2004, p. 217-263. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000115&pid=S1517-9702200600030001000021&lng=pt Acessado em: 30 de junho de 2021

PÁTARO, Ricardo F.; BOVO, Marcos C. A interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 4, n. 6, p. 45-63, jan./jul. 2012. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/191/160>, acessado em 11 de maio de 2021.

POMBO, Olga. (1993). Interdisciplinaridade: conceito, problema e perspectiva. In: _____. **A interdisciplinaridade: reflexão e experiência**. Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em: <https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~ommartins/mathesis/interdisciplinaridade.pdf>. Acessado em: 01 de junho de 2020.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei, e Leilane Serratine Grubba. **“Bachelard e os Obstáculos Epistemológicos à Pesquisa Científica do Direito”**. Sequência:

estudos jurídicos e políticos, vol. 33, no 64, julho de 2012, p. 307–34. DOI.org (Crossref), doi:10.5007/2177-7055.2012v33n64p307.

ROLDÃO, Maria do Céu. A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura? In: ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Desafios atuais do ensino da Filosofia. In: TRENTIN, R.; GOTO, R. A. **A Filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos**. São Paulo: Loyola, 2009a. p. 17-34. (Filosofar é Preciso).

_____. Do ensino da filosofia: estratégias interdisciplinares. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 12, n. 1, p. 81-96, Jan-Jun 2011. Faculdade de Filosofia e Ciências. <http://dx.doi.org/10.36311/2236-5192.2011>.

_____. Formação e atuação dos professores: de seus fundamentos éticos. In: SEVERINO, F.E. S. (Org.). **Ética e formação de professores em questão: política, responsabilidade e autoridade**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 130-149.

_____. **Filosofia: guia do professor**. São Paulo: Cortez, 2009b.

_____. **Interdisciplinaridade transdisciplinar e complexidade: implicações epistemológicas para a teoria e a prática da educação**. In: ALMEIDA, C.; PETRAGLIA, I. (Org.). Estudos de complexidade. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2010.

SOUZA, G. G. M. DE; TEIXEIRA NETO, J. Uma Proposta de Filosofia para o Ensino Médio. **Trilhas Filosóficas**, ano 5, n. 2, p. 41-56, jul-dez de 2012. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RTF/article/view/1794/1635> Acessado em: 04 de julho de 2021.

THIESEN, Juarez da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 39, p. 545-598, set./dez. 2008.

TOMAZETTI, E. **Filosofia no ensino médio e seu professor: algumas reflexões**. Educação. v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/download/4454/2632> Acessado em: 04 de julho de 2021

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: Um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, Ivani (org.). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Matrizes curriculares de educação Básica do Brasil Marista: área de ciências humanas e suas tecnologias** / [organizador] União Marista do Brasil. – Curitiba : PUCPress, 2016.

_____. **Projeto Educativo do Brasil Marista**. Brasília: UMBRASIL, 2010. Disponível em: <https://colegiosmaristas.com.br/wp-content/uploads/2018/03/Projeto-Educativo-do-Brasil-Marista-1.pdf> Acessado em: 08 de julho de 2021.