

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CURSO DE CIÊNCIAS HUMANAS – LICENCIATURA**

LUCAS GIOVAN GOMES ACOSTA

ENSINO DE FILOSOFIA, INTERDISCIPLINARIDADE E CURRÍCULO

**São Borja, RS
2016**

LUCAS GIOVAN GOMES ACOSTA

ENSINO DE FILOSOFIA, INTERDISCIPLINARIDADE E CURRÍCULO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Ciências Humanas -
Licenciatura da Universidade Federal do Pampa,
como requisito parcial para obtenção do
Título Licenciado em Ciências Humanas.

Orientador(a): Profa. Dr^a Lauren de Lacerda Nunes

**São Borja, RS
2016**

LUCAS GIOVAN GOMES ACOSTA

ENSINO DE FILOSOFIA, INTERDISCIPLINARIDADE E CURRÍCULO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Ciências Humanas -
Licenciatura da Universidade Federal do Pampa,
como requisito parcial para obtenção do
Título Licenciado em Ciências Humanas.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 5 de Junho de 2016.

Banca examinadora:

Prof^ª. Dra. Lauren de Lacerda Nunes
Orientadora
UNIPAMPA

Prof. Dr. Evandro Ricardo Guindani
UNIPAMPA

Prof. Ms. Vítor Hugo dos Reis Costa
UFSM

São Borja, RS
2016

A Deus que nos criou e foi criativo nesta tarefa. À minha família, por sua capacidade de acreditar e investir em mim. A todos aqueles que de alguma forma estiveram e estão próximos, fazendo esta vida valer cada vez mais a pena.

AGRADECIMENTOS

As palavras que se seguem foram com todas as certezas as mais difíceis possíveis de se escrever. Não pelo fato de estar cansado do TCC (o que também não é mentira, o TCC me cansou por demais), mas por saber que, a cada linha escrita, uma lembrança desse percurso trilhado a minha mente voltava. Tantos projetos, noites em claro, tantas pessoas surgiram; se foram; voltaram durante esse caminho, pessoas que contribuíram de modo significativo para a realização desse sonho. Assim, espero conseguir, agradecer a todas.

A Universidade Federal do Pampa, Unipampa, Campus São Borja, pelo ensino gratuito e de qualidade.

Ao curso de Ciências Humanas, Licenciatura, em especial, aos professores que se dispuseram a enfrentar esse desafio que é a formação de professores; assim, agradeço de modo muito, mas muito fraterno a todos (as) que nos possibilitaram a possibilidade de aprender, reaprender, errar, consertar, viver, experimentar a docência. Um curso que habilita para quatro áreas disciplinarmente “distintas”, eis um desafio, vocês são demais.

Agradeço, portanto, aos professores (as): Andrea Becker Narvaes, Adriana Cantini, Adriana Canova, Juliana Rhoden, Francisco Medeiros, Muriel Pinto, Joel Guindani, Yáscara Koga, Priscilla Vitaca Rodrigues, Nola Gamalho, Keli Krause, Ronaldo Colvero, Sérgio Ricardo Gacki, Susana Cesco. Em especial, a professora Lisianne Sabedra Ceolin, que fez dessa caminhada muito mais alegre. Mais do que uma professora, tornou-se minha AMIGA, por isso, menina eu te amo. Quando crescer eu quero ser parecido com você.

Não posso deixar para trás duas personagens fundamentais nesse processo de formação. A saber, professor Edson Romário Monteiro Paniágua e Evandro Ricardo Guindani. Ambos me possibilitaram vivenciar a pesquisa, deram-me a chance de aprender e a dar os primeiros passos nesse processo extremamente encantador. Propiciaram também a oportunidade de ser bolsista por dois anos do projeto PIBID, dois anos de muito aprendizado, de correria, de stress, mas antes de tudo, de vivencia. Portanto, eu os agradeço.

É claro, não poderia deixar de agradecer a pessoinha (por causa da altura, característica que compartilhamos) que influenciou tudo isso. Minha orientadora, Lauren de Lacerda Nunes. Ela me apresentou para a Filosofia; ela fez da minha vida desde o primeiro dia ao falar do livro “Para Além do Bem e do Mal” – do “cara” que “matou Deus” - muito mais inquietante, às vezes irritante. Obrigado Lauren, tuas aulas brotaram em mim o desejo por ler e estudar Filosofia. Essa pesquisa emergiu a partir das tuas aulas, portanto, foste e

continuas a ser indispensável. Obrigado por ter aceitado esse desafio; pelas orientações minuciosas, até mesmo quando estava na Inglaterra; obrigado pelas nossas discussões e reflexões sobre Nietzsche, e por ter me feito ver que a gente ainda pode rir. Tu és extremamente incrível, um grande ser humano que me fez ver que ainda vale a pena pensar. Que é possível ensinar... aprender Filosofia... que é possível filosofar.

Agradeço à primeira turma de Ciências Humanas, a todos os colegas que se lançaram no desafio da docência. Destaco os colegas que se tornaram amigos, minha segunda família, e que fizeram boa parte das minhas noites mais leve. A saber, Camila Cananea, Carlos Otávio, Carla Renata, Gabriela Brasil, Guilherme Sam-Sim, Guilherme Minozzo, Juliana Sarmanho, Lia Machado, Leonardo Ramondini, Luiza Schwambach, Marlize Possa, Núbia do Amaral, Oziel Lima, Veridiana Kretschmer e Victor Jardel.

Aos amigos do grupo PIBID: Andrea Miranda, Lilian Pires, Luciano Gattiboni, Ritiele Ferreira e o Instituto Estadual Padre Francisco Garcia. Obrigado, foram dois anos de muito aprendizado, e sim, valeu a pena.

Aos amigos e alunos do projeto LEME: Allan Mamedh, Ewerton Ferreira, Vinícius Vargas, e demais colegas.

Aos amigos que fiz nas minhas andanças constantes pela biblioteca e coordenação de curso, Eufrasia Ponce, Carolina Dornelles e o Leandro Lied. Amigos, vocês moram no meu coração.

Por fim, agradeço aos demais amigos e, em especial, a minha família. Meus pais que me apoiaram e me apoiam em todo o momento, não poderia ter pai e mãe melhor do que vocês. Souberam compreender quando resolvi “parar” de trabalhar e me dedicar de modo exclusivo aos estudos, esse trabalho é para vocês e, também para minha sobrinha Victória que esteve presente desde as primeiras linhas escritas e que me ajudou abraçando-me nos momentos de puro cansaço, renovando minhas forças. Amo-te “meu bebezinho”.

Por fim, agradeço a Deus.

“Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria visível ou vivida”.

Gilles Deleuze.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo geral refletir e problematizar a respeito da presença da Filosofia no atual Ensino Médio brasileiro, na perspectiva do currículo e da interdisciplinaridade. Questão delicada e assunto profícuo para discussões, que perpassa pela reestruturação do currículo do Ensino Médio e pela definição da identidade/especificidade da referida disciplina. O trabalho se realizou por meio de uma pesquisa qualitativo-descritiva e bibliográfica, que teve os seguintes autores como aporte teórico: Sílvio Gallo, Geraldo Balduino Horn, Ronai Pires da Rocha, Olga Pombo, Jayme Paviani, entre outros. Bem como os seguintes documentos: DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais do ensino médio); PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais); LDB (Lei de Diretrizes e Bases). Tais referências bibliográficas possibilitaram traçar um panorama geral da história do ensino de Filosofia no Brasil, e assim vislumbrar a sua problemática na contemporaneidade. Nesse sentido, o presente trabalho divide-se em três momentos, tendo como objetivo o primeiro momento, resgatar a trajetória da Filosofia ao longo da história da educação no Brasil, destacando e problematizando os principais aspectos que possibilitaram e impossibilitaram a sua presença nos currículos brasileiros até a sua (re) inserção na etapa final da educação básica, esta que ocorreu no ano de 2008. No segundo momento, buscar-se-á fazer algumas conceituações sobre Currículo, Interdisciplinaridade, Filosofia, e suas relações de modo a nos possibilitar apresentar uma proposta possível de Currículo de Filosofia que esteja em consonância com as exigências do paradigma interdisciplinar. Por fim, o terceiro momento consiste na busca de se propor um Currículo de Filosofia possível do ponto de vista da Interdisciplinaridade.

Palavras-Chave: Ensino Médio; Ensino de Filosofia; Currículo; Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

The present final paper aims, reflect and problematize in despite of the presence of the Philosophy in the current Brazilian high school, because, at we glimpse in the effectively form their (re) insertion, it seems appropriate to reflect on the conditions and the possibilities of concretization this practice as a teacher of this discipline. Delicate question and subject proficuous to discussions, that permeates by the restructuring of the high school curriculum and by the definition of identity/specificity of the referred discipline. In this perspective, through an research qualitative-descriptive and bibliographic, made possible the selection of readings, critic and reflexive, having authors bases, as: Sílvio Gallo, Geraldo Balduino Horn, Ronai Pires da Rocha, Olga Pombo, Jayme Paviani, among others. Well as the following documents: DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais do ensino médio); PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais); LDB (Lei de Diretrizes e Bases). That made it possible to trace a general panorama of history of philosophy teaching in Brazil, and thus, to glimpse your problematic in the contemporaneity. In this sense, the present paper is divided into three moments, with aim, in the first moment, rescue the sinuous trajectory of the philosophy throughout the education history in Brazil, detaching and questioning the main aspects that made possible and impossible its presence in the Brazilian curriculum up to its (re)insertion in the final step of the basic education, which occurred in 2008. At the second moment, we will seek make some conceptualizations of Curriculum, Interdisciplinarity, Philosophy, and their relationships to enable us to present a possible proposal for philosophy curriculum which is in line with the demands of interdisciplinar world. Lastly, the third moment, consists on the seeking to propose a curriculum of philosophy possible to the point of view of the interdisciplinarity.

Keywords: High School; Philosophy teaching; Curriculum; Interdisciplinarity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A TRAJETÓRIA DA FILOSOFIA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES BRASILEIROS.....	13
1.1 O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL: UM RESGATE HISTÓRICO	14
1.2 A (RE) INSERÇÃO DA FILOSOFIA NOS CURRÍCULOS DO ENSINO MÉDIO COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA E O CONTEXTO ATUAL	27
1.3 ENSINO DE FILOSOFIA E CURRÍCULO: OS DESAFIOS A PARTIR DE SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO E REINSERÇÃO.....	33
2 CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIDADE: PERSPECTIVAS ATUAIS PARA O ENSINO DA FILOSOFIA	43
2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO	43
2.2 INTERDISCIPLINARIDADE E CURRÍCULO	48
2.3 FILOSOFIA E INTERDISCIPLINARIDADE	55
3 FILOSOFIA DO ENSINO DE FILOSOFIA: QUESTÕES TEÓRICAS DA PRÁTICA DO ENSINO.....	63
3.1 A EQUIVOCIDADE DA TRANSVERSALIDADE.	64
3.2 O QUE SERIA UM CURRÍCULO DE FILOSOFIA DESEJÁVEL DO PONTO DE VISTA DA INTERDISCIPLINARIDADE? DO ENSINO DA FILOSOFIA A ESTRATÉGIAS INTERDISCIPLINARES.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS	81

INTRODUÇÃO

O Ensino de Filosofia no Brasil foi garantido por lei apenas em 2008, pelo presidente da República em exercício, José de Alencar. A volta da Filosofia ao Ensino Médio, como disciplina obrigatória, provocou reações de apoio, rechaço e desdém, até mesmo de renomados professores de Filosofia do país. Destarte, as discussões sobre o ensino de Filosofia propiciaram a produção de livros, artigos, congressos, simpósios, grupos de estudo, colóquios e fóruns que buscam explicitar, qualificar e ampliar a preocupação em torno da presença da disciplina nas instâncias educacionais, bem como as suas implicações com o conjunto da educação formal, tanto no Ensino básico como no Ensino Superior.

Após a sua (re) inserção nos currículos da etapa final do Ensino Médio os professores de Filosofia no Brasil atual vivem uma situação bastante desafiadora, ou seja, têm pela frente desafios que são impostos que exigem tanto do professor e dos futuros professores, uma justificção para a sua presença na grade curricular da etapa final da educação. Um discurso para além do jargão do “despertar da consciência crítica”. Isto é, um discurso que vislumbre a sua real contribuição na formação do aluno, como, também, na construção interdisciplinar do currículo escolar.

Nesse sentido, o presente Trabalho de Conclusão de Curso pretende analisar determinados componentes centrais que identificam, constituem e legitimam a Filosofia como disciplina curricular na Educação Básica, especificamente no currículo do Ensino Médio. Tomando como referência o saber filosófico, procura-se entender os pressupostos teóricos e metodológicos que sustentam e justificam a prática do ensino de Filosofia na etapa final da educação básica, isto é, busca-se vislumbrar quais são os critérios estabelecidos para a construção do currículo. Para tanto, o percurso que este estudo privilegia como suporte para a compreensão do ensino de Filosofia e sua presença na grade curricular do Ensino Médio, parte da problemática Filosofia, currículo e os desafios da interdisciplinaridade.

Objetivamos, portanto, compreender a interdisciplinaridade como aspecto essencial dos currículos escolares e problematizar o papel da Filosofia nesse cenário. Assim, buscar-se-á traçar algumas considerações sobre currículo; definir o conceito de interdisciplinaridade; definir o conceito de interdisciplinaridade na Filosofia; estabelecer os vínculos entre currículo e interdisciplinaridade; descrever o que as diretrizes curriculares, PCN, LDB, relatam sobre o planejamento curricular da disciplina no Ensino Médio. E assim, problematizar o que seria um currículo de Filosofia capaz de atender a tais demandas interdisciplinares.

Deste modo, a metodologia utilizada nesse trabalho de conclusão de curso consiste em uma pesquisa qualitativo-descritiva e bibliográfica. O procedimento adotado para a coleta de dados dessa pesquisa consistiu na seleção de leituras, crítica e reflexiva. Buscamos traçar um panorama geral da história do ensino de Filosofia no Brasil, e assim vislumbrar a sua problemática na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, as bibliografias elencadas para a realização da pesquisa tiveram como autores bases, a saber, Sílvio Gallo, Geraldo Balduino Horn, Ronai Pires da Rocha, Olga Pombo, Jayme Paviani, entre outros. Também foram selecionados documentos como as DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais do ensino médio); PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais); LDB (Lei de Diretrizes e Bases). Além disso, organizamos a estruturação dessa pesquisa em três capítulos.

O primeiro capítulo consiste em traçar um panorama geral da história do ensino de Filosofia no Brasil. Buscando destacar, elencar, conceituar e problematizar os principais aspectos que permeavam as intenções para a presença claudicante da disciplina nas grades curriculares. Para tanto, iniciamos a análise a partir do período colonial onde a Filosofia começou a se fazer presente. Perpassamos pelas reformas realizadas pelo Marquês de Pombal que buscou substituir o modelo estabelecido pela Companhia de Jesus; pelas reformas influenciadas pelos ideais da Revolução Francesa. Evidenciamos também as reformas que passam a ocorrer a partir de 1930 até o ano de 1970, onde a Filosofia será completamente excluída dos currículos escolares.

O segundo capítulo, consiste na realização de algumas considerações sobre currículo e interdisciplinaridade, bem como suas relações, limites e possibilidades. Para tanto, buscar-se-á evidenciar o caráter interdisciplinar da Filosofia de modo a possibilitar o desenvolvimento do último capítulo. Por fim, o terceiro capítulo tem por intuito, propiciar a proposição do que seria um currículo de Filosofia desejável do ponto de vista da interdisciplinaridade.

1 A TRAJETÓRIA DA FILOSOFIA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES BRASILEIROS

A Filosofia como matéria escolar, tem sido alvo de constantes reflexões nas últimas décadas, acerca de “o que”, “como”, “para quem”, “para que” e “com que” objetivos ensiná-la. Nesse sentido, com este primeiro capítulo, pretende-se contextualizar e situar historicamente o ensino da disciplina no Brasil, com o intuito de percorrer a sua trajetória no sistema educacional brasileiro; elencando, identificando, destacando e problematizando os principais aspectos históricos, bem como as principais dificuldades e impasses que constituem e subjazem as políticas educacionais vigentes e interesses dos segmentos hegemônicos.

De acordo com Horn (2000, p. 17) “percorrer a trajetória do ensino de Filosofia significa buscar ampliar a compreensão sobre sua configuração na escola contemporânea”. Pois, a situação em que a Filosofia se defronta no atual Ensino Médio, é totalmente diferente da anterior – principalmente no que precede a reforma de 1971, em que a Filosofia gozou de plena presença, porém, em um ensino secundário elitizado.

Contudo, “tem-se consciência da impossibilidade de se encontrar respostas para as questões que emergem durante o percurso a ser trilhado” (HORN, 2009 p.20). No entanto, uma abordagem adequada acerca da Filosofia e sua presença na história das disciplinas curriculares brasileiras, poderão contribuir no desvelamento do motivo da sua presença ser muitas vezes claudicante; ou as justificações para a sua legitimação quanto disciplina escolar serem frequentemente mistificadas.

Cabe, portanto ressaltar que ao resgatar-se a trajetória do ensino desta disciplina no Brasil, se tem plena consciência que novas interrogações serão suscitadas, “[...] permitindo que novos objetos se apresentem como focos de especulação, pois o cultivo do entendimento implica perquirir respostas, sabendo que não existem certezas” (HORN, 2009 p.20). Assim, tem-se o intuito de considerar como se deu o processo de legitimação dessa disciplina, seja ela feita pelos professores em suas instituições, instâncias educacionais ou pelas justificativas pedagógicas.

Objetiva-se, nesse sentido, compreender as nuances dessa área do conhecimento como componente curricular da formação básica; visto que em diferentes momentos históricos a presença ou não da Filosofia como disciplina fundamental para a construção e formação de um ser humano crítico, autônomo e pensante gerou e tem propiciado intensas discussões, tanto no meio acadêmico como na própria escola. Questões sobre a sua legalidade,

legitimidade, currículo, forma e papel enquanto ferramenta para a formação do estudante se faz presente nos mais diversos discursos e nessa pesquisa. Dessa forma, a próxima subseção abordará especificamente a trajetória de entrada e, muitas vezes, de saída da Filosofia das escolas brasileiras, para que se possa realizar uma análise realista do atual momento da disciplina em nosso país, em capítulos subsequentes.

1.1 O ensino de Filosofia no Brasil: um resgate histórico

O ensino de Filosofia no Brasil tem hoje, segundo Ceppas (2010), uma história rica e multifacetada. A Filosofia, desde o Brasil Colônia até nossos dias, não teve um lugar definido nos currículos escolares; é impossível falar em um “tempo” destinado para essa disciplina na grade curricular do Ensino Médio brasileiro, anterior aos anos de 1930, onde segundo Horn (2009) a Filosofia passou a ocupar e a disputar um espaço na grade curricular com outras disciplinas. Entretanto, historicamente, acabou por não exercer uma “forte” e “marcante” influência como as demais disciplinas sobre o sistema nacional de ensino brasileiro. Apenas a partir dos anos de 1930 a 1970, que teremos alguns programas oficiais obrigatórios da disciplina, que na prática não significaram um ensino de Filosofia efetivo.

A Filosofia chegou ao Brasil Colônia juntamente com a Companhia de Jesus¹. Um olhar mais minucioso sobre sua história nos currículos do Ensino Médio brasileiro então, nos remonta ao período colonial, indicando um ensino de “caráter utilitário”; visto que estava a serviço ora dos interesses jesuíticos, como ferramenta doutrinadora repleta de concepções religiosas e políticas, ora por vezes seu ensino estava a serviço das elites econômicas, servindo como privilégio intelectual de uma pequena elite economicamente e politicamente dominante. Dessa forma:

O ensino no Brasil, da colônia à Primeira República, atendia, sobretudo, aos interesses políticos, sejam os da metrópole, sejam os de nossa emergente classe dominante, dos proprietários de terra e senhores de engenho que aqui se instalaram (CEPPAS, 2010, p.173).

¹ Em 1549 ao chegarem à Colônia brasileira, os Jesuítas implementaram os primeiros colégios; estes recebiam auxílio e subsídio da coroa portuguesa a partir do estatuto da “redízima” que segundo Saviani (2005), era um décimo da receita da colônia que estava destinada para a manutenção dos colégios jesuíticos. Num primeiro momento, “Nessas condições bastante favoráveis, a pedagogia católica se instalou no país, primeiro na versão do Plano de Nóbrega, [...] “pedagogia brasileira”, pois procurava se adequar às condições específicas da colônia, e depois, na versão do “Ratio Studiorum”, cujos cânones foram adotados pelos colégios jesuítas no mundo inteiro. Assim, ao longo dos dois primeiros séculos, de 1549 até 1759, data da expulsão dos jesuítas, a pedagogia cristã, de orientação católica, gozou de uma hegemonia incontestável no ensino brasileiro” (SAVIANI, 2005, p.4).

A educação jesuítica estava voltada para a catequese dos índios e o ensino das primeiras letras para os grupos das elites ou os senhores de terras, que posteriormente iriam seguir com seus estudos na Europa. “A educação jesuítica, através das escolas e missões da Companhia de Jesus, foi a base da educação no Brasil Colônia, até a expulsão da Ordem, em 1759” (CEPPAS, 2010, p. 173). Naquele período (século XVI), a educação estava, portanto, sob a responsabilidade dos padres jesuítas, que fundaram um colégio imbricado à instrução e educação dos “homens brancos”, baseado na escolástica e na catequização como ferramenta civilizadora dos indígenas. Objetivava-se, assim, ampliar o exército dos soldados de Deus, a partir de uma educação baseada pela fé.

Ao final, os colégios jesuíticos concediam o título de bacharel ou o de mestre em Artes e Filosofia, seja aos que mereciam ou aos que se destinavam a mestres. Existiam dois cursos secundários e um de nível superior ofertado pelos jesuítas, a saber, Letras Humanas e Filosofia e Ciências ou Curso de Artes, como também era denominado, curso secundário. E o curso de nível superior caracterizado de curso de Teologia e Ciências Sagradas.

“Os cursos de Letras Humanas e de Filosofia e Ciências compunham os cursos considerados de nível secundário, com duração global de aproximadamente nove anos” (HORN, 2000, p. 19). É aqui que “ouviremos” falar em um ensino de Filosofia - “maquiado” através do latim – a língua oficial – a partir do uso de textos adaptados à doutrina católica, como por exemplo, “[...] os escritos moralistas de Cícero, Quinto Cúrcio e Sêneca” (idem, *ibidem*, p.19)². Por fim, no

[...] curso de Filosofia e Ciências, ou Curso de Artes, [...] eram realizados estudos de lógica, metafísica, moral, matemática, ciências físicas e naturais. O currículo definia Aristóteles e Santo Tomás de Aquino como conteúdos para o 1º ano, e para os dois anos seguintes, ciências físicas e naturais (HORN, 2000, p. 19).

De acordo com Horn (2009) a visão dos jesuítas acerca da educação acabou por reduzir o ensino de Filosofia, assim como o ensino das ciências a uma simples erudição e retórica, uma vez que se restringiam apenas a conceder títulos (graus) acadêmicos; estavam indiferentes a toda construção dos pensadores do período moderno, as descobertas científicas; davam pouca importância ao ensino da História, da Geografia e da Matemática – esta se

² É importante salientar que conforme os escritos de Padre Leonel Franca S. J de 1952 em “O Método Pedagógico dos Jesuítas: o Ratio Studiorum”; os Jesuítas na elaboração e redação de seus planos de estudos foram profundamente influenciados pela antiguidade clássica. “As citações dos grandes clássicos fervilham. Ao lado da Retórica de Aristóteles, o De Oratore de Cícero. Plutarco e Sêneca figuram como preconizadores de um ideal humano a que pouco falta para ser cristão. A todos, porém, sobreleva Quintiliano”. A Quintiliano, portanto, pertence o “primado de influência”, visto que grande parte dos exercícios escolares jesuíticos será inspirada mais de uma vez em suas teorias e conselhos.

limitava apenas as classes mais adiantadas -; e quanto à Filosofia, centravam-se no ensino da Filosofia escolástica nos estudos de textos de filósofos como Aristóteles e Santo Tomás de Aquino.

Filósofos como Locke, Hobbes, Rousseau, Spinoza e Voltaire, assim como outros eram tidos como influenciadores de ideias perniciosas que exerceriam sobre o homem, a apropriação de concepções deístas, ateístas, materialistas, etc. Segundo Belieri e Sforini (2013), por ser uma educação organizada nos moldes da escolástica, fazia-se necessário um controle minucioso em torno dos professores de Filosofia e Teologia. Todos os textos filosóficos ou teológicos, assim como as questões selecionadas eram cuidadosamente supervisionadas, pois, poderiam incitar “certo” sentimento de liberdade no espírito que viesse a comprometer os dogmas católicos. Saviani (2005, p. 6) nos esclarece, de modo mais conciso o funcionamento do controle desses professores:

[...] o tomismo que está na base do **Ratio Studiorum** que estipulara na regra de número 2 do professor de Filosofia que, “em questões de alguma importância não se afaste de Aristóteles”. E a regra de número 6 recomendava falar sempre com respeito de Santo Tomás, “seguindo-o de boa vontade todas as vezes que possível”. Por sua vez, a regra de número 30 do Prefeito dos Estudos recomenda que se coloque nas mãos dos estudantes a **Summa Theologica** de Santo Tomás, para os teólogos, e Aristóteles para os filósofos (FRANCA, p. 143-159 Apud SAVIANI, p. 6).

A Filosofia, portanto, que se fazia presente no ensino do “homem branco” no Brasil, acabou por tornar-se um “artigo de luxo” de um homem que antes chegara a essa “nova” região degradada, mas que em pouco tempo iria constituir uma classe elitizada dominante. Essa classe elitizada dominante acabou por incorporar os costumes aristocráticos da metrópole, que por fim, viu na Filosofia – esta que já vinha “pronta” da Europa - um sinal de grande cultura. Constituía-se assim, um “grande homem culto”, aquele que conseguir reproduzir as ideias recentemente chegadas. Igualmente, é possível perceber um ensino livresco e/ou jornalístico que consistia apenas na reprodução da novidade, ao invés da análise minuciosa, e da curiosidade no lugar da crítica. De modo geral,

[...] cabia ao aluno receber e memorizar o conhecimento pronto e acabado transmitido pelo professor para que pudesse ser bom súdito, recebendo, com base em uma concepção essencialista, os valores, o correto modo de agir e a mais adequada forma de ação política. É esse conhecimento que, de acordo com o pensamento tomista, da qual a Igreja nesse período é a mais fiel conservadora e divulgadora, ajudaria o homem a se encontrar com a sua verdadeira essência e garantir a salvação de sua alma (BELIERI; SFORINI, 2013, p. 3).

Temos, portanto, um ensino de Filosofia de natureza enciclopédica, possuidor de um caráter autoritário e dogmático, com diretrizes constituídas pela Companhia de Jesus com normas que foram sistematizadas no Ratio Studiorum³.

O Ratio Studiorum publicado em 1599⁴ foi utilizado pelos jesuítas com o objetivo de possibilitar a organização dos seus planos de estudos concentrando toda a sua programação em elementos da cultura europeia. Os estudos Ratio Studiorum perduraram até o começo do século XX, e segundo Ceppas (2010) mesmo assim, não possibilitaram a formação de uma “cultura letrada”, para além de uma retórica e de uma cultura livresca entre nós⁵. Toda a formação dos filhos de colonos, assim como o dos futuros sacerdotes, estava logicamente estruturada nesse plano de estudos – Ratio Studiorum⁶ – e, seguia os seguintes passos. “O coroamento dos cursos de humanidades, depois, o Curso de Filosofia e em seguida de Teologia, era à viagem a Europa para o aperfeiçoamento” (Horn, 2010, p. 22). Dessa forma, fica claro que o ensino de Filosofia nesse período está centrado num monopólio do pensamento focalizado por visões teocráticas e jesuíticas. Um poder que fez do pensamento filosófico predominante, tornar-se um saber voltado para a erudição livresca onde toda a Filosofia partia da argumentação teológica com bases na escolástica e no aristotelismo. Foi esse monopólio do pensamento teocrático-jesuítico, que fez com que Portugal se afastasse de todo movimento científico que nascia na Europa no século XVII.

Cabe ressaltar assim, que a Filosofia, por conseguinte, ficou a cargo de um poder político e religioso hegemônico centrado nos interesses de uma elite; onde a educação filosófica tinha como principal objetivo a formação de homens letrados, eruditos, de boa retórica, mas principalmente, católicos. Todo esse conteúdo cultural, constituída com bases

³ Para uma compreensão mais detalhada acerca do método pedagógico ou do plano de estudo da Companhia de Jesus, referencio o texto do Padre Leonel Franca S.J. Disponível HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil".

⁴ Formalmente conforme afirma Saviani (2005) o Ratio Studiorum iniciou a sua redação em 1584 e foi finalizado em 1599. “O plano é constituído por um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino, indo desde as regras do Provincial, passando pelas do Reitor, do Prefeito de Estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, abrangendo as regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, chegando às regras dos alunos e concluindo com as regras das diversas Academias” (p.6).

⁵ Ver, em especial, o capítulo 9 “Anotações sobre a história do ensino de Filosofia no Brasil”, na terceira parte do volume 14 da Coleção Explorando o ensino – Filosofia - disponibilizado pelo MEC.

⁶ As ideias pedagógicas que foram elaboradas no Ratio foram posteriormente, conhecidas como Pedagogia Tradicional, especificamente, na modernidade. “Essa concepção pedagógica se caracteriza por uma visão essencialista do homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre um papel de moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano”. Nesse sentido, “Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve se empenhar em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural” (SAVIANI, p. 6). E aqui cabe ressaltar: vai ser a ênfase dada pela vertente da corrente do tomismo (sistematização e articulação entre os escritos clássicos de Aristóteles e a tradição cristã, tendo como precursor desse trabalho Santo Tomás de Aquino) que constituirá as bases do Ratio Studiorum.

nas humanidades clássicas e na escolástica, não passava de uma (re) afirmação do poder e autoridade da Igreja e dos clássicos. Se materializando contra o espírito crítico que nascia na Europa, como o movimento da reforma e o movimento científico. Para isso:

[...] era necessário formar homens letrados e eruditos, contudo, católicos e obedientes à doutrina da Igreja Católica Apostólica Romana, mantendo um mínimo de autonomia e máxima dependência em relação ao poder celeste e terrestre. Nesse contexto, o conhecimento da doutrina e dos dogmas católicos era condição necessária para ser um “bom cidadão” (BELIERI; SFORNI, 2013, p. 3).

Ao se propor a análise em torno do Ratio Studiorum, não se quer descaracterizar seu aspecto revolucionário de contribuição para superação dos modelos medievais de práticas educativas, que conforme Saviani (2005) rumaram em direção a nova pedagogia moderna. Mas, antes evidenciar o caráter assumido pelo ensino da Filosofia no momento histórico em questão ⁷.

No Brasil Colônia, um pequeno grupo elitizado recebia uma educação erudita, enquanto o outro estava desprovido de tal conhecimento. Apesar de tal privilégio ser apenas de uma elite economicamente dominante no Brasil colonial, é importante ressaltar que o que se esperava do aluno era apenas o desenvolvimento da memória. A intenção, ou os discursos que constantemente são proferidos em torno da educação hoje, como instrumento para o movimento de transformação da realidade, naquele momento histórico, não possuía a mesma conotação. Assim, é possível perceber que essa concepção – que exercia funções ideológicas - de educação, atrofiava qualquer outra concepção filosófica que viesse de encontro com as diretrizes vigentes. Toda formação – e aqui é importante “acrescentar” as outras áreas do conhecimento – estava a serviço das concepções e interesses de uma ideologia historicamente dominante, ou seja, conforme Belieri e Sforini (2013) atendiam a interesses históricos específicos de uma sociedade pré-capitalista.

⁷ Quando nos reportamos acerca da “resistência” da Companhia de Jesus em relação ao movimento iluminista que começa a surgir e a crescer na Europa, Saviani nos alerta para uma percepção extremamente relevante que vai de encontro a ideia de que os “[...] jesuítas voltaram as costas para a modernidade, buscando fazer prevalecer as ideias características da Idade Média” (2005, p.7). Se os jesuítas se reportavam constantemente a Santo Tomás de Aquino e Aristóteles não procede a visão que se difundiu sobre a vanguarda jesuíta da contrarreforma. “De fato, eles pretendiam, sim, defender a hegemonia católica contra os ataques da reforma protestante. Mas, para isso, eles procuraram compatibilizar a liderança católica com as exigências dos novos tempos [...]” (p. 7). Sendo, assim, fazia-se necessário apoiar-se na tradição clássico-medieval, reformulando a escolástica com elementos da própria época que vivenciava o clima da renascença; e aqui ganha destaque a questão do livre-arbítrio. Visto que “Com efeito, é própria dos tempos modernos a emergência do indivíduo associado à ideia do livre-arbítrio, o que conduz ao entendimento de que o homem em geral e, por consequência, também o homem cristão deve ser ativo, isto é: necessita traduzir em ações a fé que professa não lhe bastando meditar e orar. Daí o fervor missionário, de caráter militante e combatente que moveu os inicianos levando-os a considerar a cruz e a espada como faces de uma mesma moeda. Para isso, certamente contribuiu a experiência prévia e a mentalidade militar do fundador da Companhia de Jesus, Inácio de Loyola” (p.7-8).

Segundo, “A educação do Brasil Colônia ajudava a tornar legítima a superestrutura organizada sobre os ideais mercantilistas, formando um indivíduo que pudesse garantir a efetivação dos interesses políticos e econômicos dos dirigentes da Colônia e da Metrópole” (Belieri e Sforzi, 2013 p.4). Todos os meios de produção estavam concentrados nas mãos de um pequeno grupo de proprietários de grandes extensões de terra com centenas de trabalhadores que dependiam exclusivamente da produção dessas terras para sobreviverem. Deste modo, para que essa estrutura político-econômica continuasse a subsistir, fazia-se necessária uma política educacional que possibilitasse a imobilidade das reflexões críticas do pensamento. Mantendo-se assim, uma dependência passiva de um saber pronto e acabado. O ensino de Filosofia – assim como as demais áreas – fazia parte de uma política educacional que levava a perpetuar a dependência da colônia em relação à metrópole, tanto em sentido de uma alienação objetiva (questões de existência, subsistência) – uma vez que as reservas da Colônia eram destinadas a Metrópole -; como em sentido de uma alienação subjetiva, que conforme Severino (1986), não permitia uma percepção mais “crítica” dessas condições.

Cabe, portanto ressaltar, que o ensino de Filosofia nesse primeiro momento, no Brasil Colônia, não possuía autonomia. Visto que este se adaptava aos interesses de uma Monarquia que começava a se consolidar, e o que mais esperavam da escola, era nada menos do que a conformação por parte da população, em relação à estrutura social, que estava vigorando nesse momento histórico. Houve, contudo, um segundo momento do ensino de Filosofia no Brasil, marcado pela reforma pombalina, e pelos ideais iluministas, descritos a seguir.

Os ideais iluministas e da Filosofia Moderna, constituíram-se como uma intensa ameaça às doutrinas e ao ensino jesuítico. A difusão desses ideais, assim como da Filosofia moderna, passou a se fazer presente nas reformas educacionais instituídas por Pombal, que influenciado pelo método de estudar, desenvolvido pelo iluminista oratoriano Luiz Antônio Verney, realizou uma profunda renovação cultural em Portugal, assim como na colônia⁸. Se em um primeiro período (1549-1759) toda a educação estava concentrada nos colégios jesuíticos, no segundo, período que se dá a partir da expulsão dos Jesuítas do Brasil (1759-1827) tem-se a primeira tentativa de se instaurar uma escola pública estatal baseada em ideias iluministas, conforme Saviani (2008). No entanto, apesar de passar a vigorar uma nova

⁸ As reformas Pombalinas que começam a ocorrer e a serem implantadas a partir de 1759 explicitam a influência da pedagogia humanística racionalista, com ideais laicos inspirados no Iluminismo. Contudo, é fundamentalmente relevante esclarecer que conforme Saviani (2005) reconheceu, o Estado português era, ainda, regido pelo padroado, este, estritamente vinculado à igreja católica. “Nessas circunstâncias, a substituição da orientação jesuítica se deu não exatamente por ideias laicas formuladas por pensadores formados fora do clima religioso, mas mediante uma nova orientação, igualmente católica, formulada por padres de outras ordens religiosas, com destaque para os oratorianos” (p.7).

política educacional de inspiração iluminista, o Império Português e a Igreja estavam – ainda – ligados por laços políticos.

A Reforma Pombalina estava imbuída de ideias iluministas. Pombal substituiu a administração jesuítica por “Aulas Régias”, e os “novos” professores que passaram a ministrar as aulas, continuavam a ser os filhos de proprietários rurais, formados em escolas jesuíticas. Nesse sentido, é possível perceber que o ensino, de modo geral, segundo Horn (2000) continuava com os mesmos fins: uma formação religiosa, erudita e livresca. Destarte, o ensino de Filosofia mesmo com a reforma Pombalina não representou o fim da tendência escolástica.

Tal ensino, nesse momento, estava vinculado a concepção iluminista de explicar o mundo por meio da observação e da experimentação. O método intuitivo passou a corroborar para a construção de novos conhecimentos, abandonando-se, assim, determinadas obras filosóficas clássicas, como por exemplo, as de Aristóteles e as de Santo Tomás de Aquino. O homem passou a vivenciar profundas transformações a partir das revoluções científicas e do capitalismo industrial que marcaram a modernidade; desenvolvendo assim outra relação com o cosmos, modificando a sua relação e forma de pensar o mundo e sua existência, assim como o modo de produzir o conhecimento.

Os “novos professores (leigos)”, eram filhos de proprietários de terras, que a partir de um – breve e superficial – contato com a ciência experimental moderna, passaram a substituir o método pedagógico de estudo jesuítico. Assim, “[...] substituem a organicidade, a sistematicidade, a linearidade curricular, a especificidade dos métodos e dos materiais e a organização progressiva do ensino, presente no modelo jesuítico, por aulas de disciplinas isoladas” (BELIERI; SFORNI, 2013, p. 5). Esses ideais iluministas, humanísticos e universalistas passaram a se fazer presentes na constituição de cursos por frades franciscanos no Brasil, modelado por estatutos elaborados por Pombal, como afirma Horn:

O processo de emancipação política do Brasil criou um clima de entusiasmo humanístico e universalista no pensamento pedagógico, a ponto de as ideias reinantes na Europa servirem de modelo para os nossos intelectuais. Esse espírito humanístico universalista refletiu no conteúdo dos cursos de Filosofia ministrados nas faculdades de direito, criados desde 1827, em São Paulo e Recife (2000, p. 22).

No entanto, mesmo com a Reforma Pombalina no Brasil, o ensino secundário era constituído por aulas régias de disciplinas avulsas e isoladas. Nos mesmos moldes, constituía-se o ensino de Filosofia. As aulas régias ocorriam em diversos pontos da Colônia, contudo,

um conhecimento mais objetivo que viesse a caracterizar a forma como se assumiu o ensino de Filosofia no ensino secundário, no referido momento histórico é ainda defasado.

Nesse sentido, em 1879, inicia-se mais uma fase de mudanças no ensino de Filosofia no Brasil, a cargo de Carlos Leôncio de Carvalho, inspirado nos ideais da Revolução Francesa e no espírito de liberdade dos escritos de Filosofia da educação de Rousseau. Este, irá instituir em 1879 uma reforma no ensino primário, secundário e superior em todo o Império. A Filosofia, a partir dessa reforma será incluída nos currículos das escolas normais, nada obstante, essa liberdade de ensino e de estudo defendida por Carlos Leôncio de Carvalho e os demais liberais, que constituiu-se como liberdade de frequência e dividiu opiniões e levantou diversas polêmicas. Nesse sentido, os programas oficiais do ensino secundário, idealizados e elaborados entre 1850 a 1951 – secundário/período imperial e Ginásio/período republicano – tinham como principal objetivo atender às demandas das reformas educacionais. Porém, esses programas possuíam defasagens de alguns anos em relação aos instrumentos que os legitimavam. A disciplina de Filosofia, por exemplo, nem sempre se fez presente nessas reformas educacionais. É impossível dizer os anos onde deveriam se fazer presentes ou um número exato de aulas que deveriam ser ministradas, ou até mesmo o quê – conteúdos – deveria ser ensinado.

Nesse período, ocorreram dezoito reformas educacionais e, portanto, dezoito grades curriculares, sendo que em cinco delas ocorreu a omissão da disciplina de Filosofia. Para um maior esclarecimento:

Entre os anos de 1856 e 1926 a “philosophia” era prevista para duas séries, da segunda à sétima, aleatoriamente, indistinção que a caracterizou nos currículos. Em 1850, 1858, 1882, 1929 e 1951 foi alocada em duas séries, e nos anos restantes, em apenas uma. Além da indeterminação programática, serial ou presencial, em significativo número de programas a Filosofia era disponibilizada como “curso livre” (HORN, 2009, p. 26).

Algumas áreas foram selecionadas para fazer parte dos programas oficiais de Filosofia no ensino secundário. Tais áreas eram abordadas sob os aspectos da religião, como a imortalidade da alma e da existência de Deus. A saber, Psicologia; Origem das Ideias, História da Filosofia; Metafísica; Theologia; Ética; Ontologia; Theodicéia; Estética e Cosmologia. Nesse contexto, até a Primeira República, os conteúdos de Filosofia selecionados para o seu ensino, mesmo com uma presença muitas vezes inconstante ou sobre o caráter pertinente se realmente tais áreas possam ser consideradas filosóficas, estavam em estrita relação com a lógica e a ética – está sempre vindo com o enfoque de “moral”.

A lógica e a ética eram áreas priorizadas da Filosofia, visto que contribuíam de modo geral para a erudição e moralização. Principalmente em um momento histórico de intenso processo de industrialização e valorização da técnica, bem como no desenvolvimento da corrente positivista. A defesa do ensino de Filosofia e principalmente pelo ensino da lógica passou a se fazer presente nos discursos pela legitimação da Filosofia nas grades curriculares no Brasil. Incentivada principalmente por uma elite burguesa composta de médicos, engenheiros e militares em que sua base de saberes estava focada nas ciências positivas. Vivencia-se a sacralização das ciências como fonte de respostas às questões emergentes.

Se no período colonial o objetivo, era formar um bom cristão, a partir do século XIX com o advento do estado laico, o objetivo da Filosofia é segundo Belieri e Sforzi (2013) formar um bom cidadão. O que vai se tornar mais evidente com o advento da República em 1889, quando Benjamin Constant, ao responsabilizar-se pelo Ministério da Instrução Pública, realizará uma reforma sob uma forte influência da Filosofia liberal-positivista, nos ensinamentos primário e secundário. Pautando-se em ideais de laicidade e liberdade, bem como de um ensino público primário gratuito, essa escola servirá como veículo para a disseminação de princípios e de valores de uma nova estrutura social, cultural, política e econômica.

O currículo escolar estará pautado na ênfase dada às ciências, explicitando desse modo a grande influência dos ideais positivistas que passaram a se fazer presentes na constituição da grade curricular brasileira. As disciplinas que terão mais ênfase no currículo escolar, portanto, serão as de caráter científico; a Filosofia será organizada ou “relativizada” às humanidades de caráter literário.

Assim, de agora em diante, mediante essa postura ideológica, o ensino de Filosofia ora estará presente em momentos que o currículo priorizará o “espírito literário”, ora estará ausente em momentos que a prioridade consiste em ater-se ao “espírito científico” (BELIERI; STOFORZI apud LIMA, 2005, p. 24).

Cabe, nesse viés, salientar que as constatações realizadas até o presente momento reforçam a ideia de que a presença claudicante da Filosofia na história do Ensino Médio brasileiro, (re) afirmam os interesses dado por uma elite economicamente dominante sobre a relevância de seu ensino ou não; atrelado ao desempenho econômico, político, cultural e social na manutenção das estruturas sociais vigentes.

As reformas posteriores à Reforma Pombalina, a de Epitácio Pessoa (1901), a de Revidávia Corrêa (1911) ou a de Carlos Maximiliano de 1915, por exemplo, consolidaram o utilitarismo do ensino secundário brasileiro e a inconstância acerca da Filosofia como

componente curricular, reforçando seu caráter, utilitário, elitista e enciclopédico. Vale, portanto, destacar a criação do curso de “psicologia, lógica e história da psicologia” que de acordo com Horn (2009), as reflexões sobre a psychê sofrem um deslocamento do enfoque filosófico para o científico, passando a se pautar por meio de saberes credenciados e sistematizados na psicologia.

Já com a reforma de Rocha Vaz de 1925, o Ensino Secundário ganhou importância no sentido de possibilitar e fornecer uma “grande cultura”, constituindo-se nas palavras de Horn (2000) um fundamento para a vida. O ensino secundário foi dividido em seis séries, e o ensino de Filosofia incluindo nas duas últimas; contudo, seu ensino estava centrado no eixo da transmissão da história da Filosofia; reafirmando os dogmas e as doutrinas católicas na transmissão dos conteúdos e conceitos; as reformas não atenderam na prática às demandas, uma vez que se mantiveram os interesses dos grupos minoritários política e economicamente dominantes.

A Revolução de 1930 abre caminho para a instalação do capitalismo industrial no Brasil; destrói o monopólio das oligarquias e, possibilita a ampliação da cultura e do ensino de modo particular. Entretanto, a estrutura pedagógica elitista, arcaica e aristocrática persiste; mesmo com os movimentos da escola nova, por exemplo, de 1930; a de Francisco Campos, de 1932, ou, a reforma de Gustavo Capanema (1942); está última, em especial, merece destaque, pois, visa a possibilidade de uma maior abertura para o retorno da Filosofia ao currículo escolar do Ensino Médio.

Na reforma de Campos, de 1932, a história da Filosofia entra no ciclo complementar, porém, será na reforma de Capanema de 1942 que a Filosofia ganhará um espaço maior nos currículos clássicos (2º e 3º séries); e científico (3º série). “Não obstante, a história da Filosofia, que estava presente no currículo do ciclo complementar para os cursos jurídicos na Reforma Campos, não foi contemplada pela Reforma Capanema”. (HORN, 2009, p. 29).

A Reforma Capanema representou um avanço na luta pela legitimação da Filosofia enquanto disciplina obrigatória no currículo dos cursos clássico e científico. Contudo, conforme Horn enfatiza (HORN, 2009, p. 30), “[...] esse nível de ensino tinha como principal preocupação formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, como consciência patriótica e humanística”. Isto fica evidente quando analisamos os principais assuntos abordados em sala de aula, no programa da disciplina de Filosofia, a saber, assuntos como pessoa humana, problemas morais, consciência moral, grupos humanos, família, casamento etc. Segundo Horn (2000), o programa de conteúdos a ser ensinado e discutido nas aulas de Filosofia foi enfatizado na exposição da Lei Orgânica do Ensino Secundário.

Se a Reforma Capanema em um primeiro momento representou certo avanço na luta pela implementação da Filosofia enquanto disciplina obrigatória, o mesmo não ocorreu na lei de nº 4.024/61 que deixou sob a responsabilidade do Conselho Federal de Educação as decisões sobre as disciplinas obrigatórias e as complementares, sendo a Filosofia incluída como sugestão nessas últimas. A Filosofia, portanto, ficou sugerida como disciplina complementar do currículo escolar em âmbito nacional, destarte, perdendo o seu caráter obrigatório. Acentuando-se a sua ausência no período ditatorial em 1964, aonde se tornou disciplina meramente optativa, acarretando em um retrocesso.

Conforme Belieri e Sformi (2013, p. 7) “Nesse contexto a Filosofia foi afastada dos currículos secundários de forma gradativa, com a redução do número de aulas semanais”. Acentuando-se a sua ausência quando passou a ser considerada como disciplina optativa, e posteriormente esquecida e excluída dos currículos escolares. É relevante esclarecer que o regime político ditatorial que foi adotado no Brasil e, controlado pelo militares com apoio de potencias capitalistas, tinha como principal objetivo proteger o país dos ideais socialistas.

A Filosofia, dentro deste contexto será vista pelos militares como um mecanismo que poderia injetar ideias e doutrinas ideológicas de esquerda. Assim, a crítica, a liberdade de expressão e pensamento foi frontalmente combatida; a Filosofia como área do conhecimento que “requer” a liberdade de pensamento e de crítica para pensar a realidade foi “varrida” dos currículos escolares nesse intenso momento histórico vivenciado pelo povo brasileiro.

“As novas exigências do modo de produção capitalista, após a segunda guerra mundial, marcarão a ‘nova’ ausência da Filosofia dos currículos escolares” (BELIERI; SFORNI, 2013, pp. 7-8), visto que o que começa a ocorrer a partir de 1960 é uma (re) configuração do modelo de produção econômico. Os modelos taylorista/fordista passam a dar lugar para um novo modo de acumulação “flexível”. A mudança que passa a se fazer presente no mundo do trabalho, após a Segunda Guerra Mundial vislumbra o fato de que os indivíduos com pouca qualificação podem realizar atividades sozinhas, visto que há falta de mão de obra especializada para atender a demanda do setor industrial. Essa mudança que passa a se fazer presente nos modos de produção - acumulação flexível - irá requerer um trabalhador flexível e polivalente, uma vez que esse modelo se opõe a subdivisão do trabalho, e o que se deseja é um trabalhador que esteja preparado para as mudanças que viessem a ocorrer no mundo do trabalho.

Segundo Harvey:

A acumulação flexível, [...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológicas e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças nos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...] (2012, p. 140).

Essa flexibilização dos modos de produção acabará por gerar uma intensa competição entre os indivíduos, destarte, porque apenas um trabalhador poderá desempenhar diferentes tarefas em um mesmo setor de trabalho ⁹. “Essa mudança refere-se à passagem do modelo rígido da produção taylorismo/fordismo para o toyotismo – modelo flexível à demanda do mercado” (BELIERI; SFORNI, 2013 p.9). Conforme Harvey (2012, p.143) “O mercado de trabalho, [...] passou por uma radical reestruturação”.

É evidente a reestruturação do capital no período pós-guerra; mas e o que isso interfere na educação, e em específico, no ensino da Filosofia? O que realmente passa a ocorrer nesse contexto da reestruturação do capital é que a Filosofia foi retirada dos currículos escolares da educação básica mediante a promulgação da lei de nº 5.692/71. “Na origem desse descarte estava a “cooperação” dos Estados Unidos com a educação brasileira, através dos acordos Mec-Usaid – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional” (HORN, 2009, p. 30), instaurando nesse momento no Brasil uma educação tecnicista. “O Brasil passou, então, a receber assistência técnica e cooperação financeira que resultaram nas leis 5.540/68 (ensino universitário) e 5.692/71 (ensino de primeiro e segundo graus)” (HORN, 2009, p.30). Objetiva-se profissionalizar os estudantes das escolas públicas com o intuito de atender as demandas do mercado econômico; assim, “sob o signo de desenvolvimento realizou-se a inclusão de disciplinas técnicas no currículo, o que exigiu a exclusão de outras, a exemplo da Filosofia” (HORN, 2009, p.30). Portanto, “pregava-se que quanto mais especializado fosse o indivíduo, maior seria sua garantia de pleno emprego. Por esse motivo, podemos considerar que a educação se reafirma como um braço do capital” (BELIERI, SFORNI, 2013, p.9).

Saviani, relatando sobre a emergência e predominância de uma concepção pedagógica produtivista que passa a se fazer presente no Brasil decorrente do golpe militar de 1964,

⁹ Para uma maior compreensão acerca das mudanças nos modos de produção que passam a se fazer presente no mundo do trabalho substituindo os modelos taylorista/fordista para um modelo flexível, sugiro o texto de HARVEY, D. Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

explicita o seguinte: “Em termos teóricos buscou-se imprimir uma nova orientação pedagógica inspirada na ‘teoria do capital humano’” (2005, p.19), que em termos gerais podemos caracterizar como uma “concepção produtivista da educação” que passa a predominar no Brasil a partir da década de 60.

Essa concepção começou a se manifestar no Brasil na passagem dos anos de 1950 para 1960, estando presente nos debates que se travaram na tramitação da nossa primeira LDB: Santiago Dantas, na sessão da Câmara dos Deputados realizada no dia 4 de junho de 1959, preconizou a organização do sistema de ensino em estreita vinculação com o desenvolvimento econômico do país. Nas duas leis subsequentes (5.540/68 e 5.692/71), essa concepção já se manifestou com plena clareza, erigindo, como base de toda a reforma educacional, os princípios de racionalidade e produtividade tendo como corolários a não duplicação de meios para fins idênticos e a busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio (SAVIANI, 2005, p.19).

A partir dessas colocações, é relevante perceber a forma pragmática que o ensino brasileiro passa a se caracterizar. Parece-nos relevante afirmar que não há lugar para a Filosofia nos currículos da educação básica; uma vez que o que se pretendia não era nada mais e nada menos do que propiciar uma “formação” ou “qualificação” de trabalhadores que viessem a atender à demanda do mercado de trabalho, ou seja, “[...] a educação passou a ser entendida como algo não meramente ornamental, um mero bem de consumo, mas como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção, portanto (SAVIANI, 2005, p.19)”.

O que irá ser vivenciado pelos professores de Filosofia, assim como, os demais professores das humanidades, marcará profundamente esse momento histórico no Brasil. Esta ampla área de conhecimento não conseguirá contribuir para a construção do país, visto que está em dissonância com a ideologia política e econômica do regime ditatorial, assim, não há condições de preparar profissionais capazes e qualificados para atender o mercado em expansão. A função que a escola irá assumir dentro desse contexto, e que nos parece persistir será a de preparar mão de obra qualificada e educada, estas que aos poucos irão ser incorporadas ao mercado de trabalho.

A Filosofia, portanto, não atenderá as demandas desse mercado flexível e, deste modo, será vista pelos militares como ameaçadora da ordem política do país, sendo excluída completamente dos currículos escolares. “Com a Filosofia retirada dos currículos, em seu lugar foi inserida, de forma obrigatória, a disciplina de Educação Moral e Cívica, a qual se constituirá no currículo escolar em um meio de catequizar o estudante brasileiro” (BELIERI, SFORNI, 2013, p.10).

Resta, pois, fomentar que, se a Filosofia no Brasil Colônia poderia subverter as bases de ordem políticas econômicas do pequeno grupo que se consolidava, neste contexto, é possível afirmar que a Filosofia poderia também subverter as instituições nas quais o Brasil estava organizado. Sendo a Filosofia, tida como empecilho de possibilitar o avanço do Brasil a qual se almejavam seus progenitores. É imperioso destacar que a Filosofia, portanto, em âmbito nacional, acabou por ser direcionada para a grade curricular de disciplinas optativas, perdendo o seu caráter obrigatório. Destarte, após o golpe de 1964 e sob “cooperação” dos Estados Unidos com educação brasileira, como anteriormente citado o Brasil passou a receber ajuda financeira sob o signo de desenvolvimento. Assim, disciplinas de caráter técnico ganharam espaço nos currículos escolares, exigindo-se a exclusão por completa da Filosofia como de outras disciplinas anteriormente citados supra. Houve certo avanço acerca do reaparecimento da Filosofia no nível médio que decorreu da nova LDB, Lei nº 9394/96 em 2 de dezembro de 1996. Contudo, o texto apresentava o ensino de Filosofia de modo vazio e paradoxal, pois, não evidenciava o caráter disciplinar da Filosofia.

A lei que a instituiu como disciplina novamente complementar do currículo escolar acabou por não a caracterizar como disciplina obrigatória. Ficando a cargo dos interesses e necessidades da direção escolar. Contudo, após longas e sinuosas discussões para a o retorno e/ou a reinserção da Filosofia como disciplina obrigatória, os professores de Filosofia e, é claro, os de sociologia, conquistaram uma importante vitória no dia 02/06/2008. Foi sancionada a lei que altera o texto da LDB no artigo 36. Assim, tornando-se obrigatória as disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo escolar brasileiro.

Fruto de intenso debate que mobilizou diversos profissionais que buscavam pela legitimidade da Filosofia, enquanto disciplina fundamental para o processo de formação, a Filosofia se (re) insere no currículo escolar. Objetiva-se com esta próxima seção evidenciar o processo que culminou com a retirada da Filosofia no período ditatorial até a sua inserção no ano de 2008.

1.2 A (re) inserção da Filosofia nos currículos do Ensino Médio como disciplina obrigatória e o contexto atual

A reinclusão da Filosofia como disciplina nos currículos do Ensino Médio e, em muitos cursos profissionalizantes, no ano de 2008, se deu através da luta de boa parte da sociedade que se organizou juntamente com professores e alunos de Filosofia, ou seja, a ausência da Filosofia dos currículos escolares – que ocorreu com o advento da ditadura - não

foi aceita passivamente. Assim, “[...] Após décadas de debate, de manifestações, de congressos acadêmicos e de lutas parlamentares, hoje a legislação define a Filosofia - bem como a sociologia- como disciplina obrigatória nos currículos do ensino médio” (GALLO, 2009, p.9).

Contudo, de acordo com Carrilho (1987) o problema do ensino de Filosofia no Ensino Médio não é exclusivamente brasileiro, já que poucas disciplinas suscitam tanta discussão, pois, os debates em torno de qual nível de ensino ela deve ser inserida; o que ensinar e como ensinar; bem como o tempo para poder lecioná-la são discussões presentes em eventos, debates, na produção de artigos e livros em torno da defesa do ensino de Filosofia no ensino médio. Ora, apresenta-se como uma disciplina dominante, por vezes, aparece “sufocada” e\ou quase desaparecendo de nossos currículos escolares ¹⁰.

É importante lembrar que desde a reforma tecnicista nos ensinos fundamental e médio promovida pela lei 5.692 de 1971, que priorizava as disciplinas que propiciavam uma formação técnico-profissionalizante, as áreas das humanidades foram deixadas de lado e a Filosofia foi incluída como disciplina optativa. Aos poucos, a situação em torno da presença da Filosofia nos bancos escolares, tornou-se precária, conforme Marilena Chauí, (apud RODRIGO, 2009, p. 8) dos 250 colégios de São Paulo em 1977, somente 17 escolas mantiveram a disciplina de Filosofia, sendo em 1978, totalmente extinta dos currículos escolares. Horn também enfatiza este momento:

Destarte, a lei n. 5.692/71 – complementada mais tarde pela lei n. 7.004/82 -, intermediou o despojamento da formação de massa crítica no país, também reduziu a carga horária de outras matérias que instigam à reflexão, como história. A Filosofia, através da parte diversificada, “poderia” se fazer presente no currículo pleno da escola, mas continuava sendo concebida em todos os cursos de Segundo Grau como disciplina optativa para complementar o currículo pleno (2000, p. 28).

Departamentos de diversas universidades brasileiras, estudantes e outros profissionais ligados à Filosofia, em 1980 pronunciaram diversas críticas pela retirada da disciplina dos currículos, e intensos debates por seu retorno ao currículo escolar. Tal iniciativa apresentou alguns resultados – ela acabou sendo aprovada como disciplina optativa e sendo introduzida

¹⁰Essa breve paráfrase de Carrilho citada supra, evidencia a relevância das discussões em torno da ensinabilidade e essencialidade do ensino de Filosofia no Ensino Médio. No Brasil, com o início do governo ditatorial e a exclusão dessa disciplina dos currículos da educação básica, geraram-se intensos debates e manifestações para o seu e/ou não retorno para a escola. Nesse sentido, houve a criação da (SEAF) em 1970 “[...] sociedade tinha por objetivo criar um espaço de debates sobre a volta da Filosofia aos currículos e seu ensino, discutindo os conteúdos e as formas de ensiná-los” (BELIERI; SFORNI 2013, p. 10). Para uma maior compreensão acerca de diversas manifestações para o retorno da Filosofia como disciplina da educação básica, indico precisamente a leitura dos anexos: Ensino de Filosofia e memória: Documentos, Cartas e Moções; de Balduino Horn.

nos currículos do Ensino Médio. Segundo Nilson Santos (2002) poucas escolas de São Paulo adotaram a Filosofia como disciplina optativa nos seus currículos. E, quando isso ocorria ela ficava a cargo de um professor da “casa”.

De acordo com Gallo (2009, p. 9), esse movimento que os diversos professores e estudantes de Filosofia e sociologia realizaram em defesa de sua presença na educação básica se fez presente na construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), “[...] após a promulgação da Constituição de 1988, e o projeto aprovado na Câmara previa Filosofia e sociologia como disciplinas obrigatórias”. Todavia, a lei n. 9.394/96 em que os conhecimentos de Filosofia e sociologia eram obrigatórios, não ficava claro seu caráter disciplinar, mas optativa.

O atual contexto do ensino da Filosofia no nível médio decorreu de seu reaparecimento na nova LDB, lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Todavia, o texto que a reintroduziu é vago e paradoxal. O artigo 36 da seção IV, capítulo IV, título V, que expõe sobre o currículo do Ensino Médio, menciona apenas, em seu parágrafo 1º, inciso III: Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que no ao final do Ensino Médio o educando demonstre (...) domínio dos conhecimentos de Filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania (HORN, 2000, p. 28).

Salienta-se assim, que a Filosofia ficou a cargo da direção da escola, podendo ser ofertada ou não; ficando no quadro de preenchimento, a saber, os 25% com disciplinas optativas. Assim, conforme Horn,

Após mais de quatro séculos de caminhada no interior das práticas educativas formais, desde as “aulas régias”, os “cursos livres” ou sua configuração como “matéria optativa”, até o “caráter complementar”, a Filosofia ainda não obteve a delimitação de seu locus. Os discursos legais que a enaltecem, mas não a alocam pari passu aos conhecimentos obrigatórios, indica que, na prática pedagógica brasileira, a Filosofia ainda não superou a condição de um humanismo formalista, retórico, fundado no gramaticismo e na erudição livresca (2000, p. 29).

Dentro desse contexto de retirada da Filosofia dos currículos escolares e as manifestações para seu retorno, faz com que seja necessário atentarmos para o fato de que a partir dos anos 80, ocorre a (re) abertura política no país; ou seja, vivencia-se o processo de redemocratização. Sendo assim, um ensino de Filosofia crítico se faz extremamente relevante e necessário. Destarte, temos, portanto a preocupação com um ensino que vise propiciar em homens e mulheres a capacidade intelectual crítica; deste modo:

A formação escolar para a parcela da sociedade contrária ao capital parece estar voltada à formação de um pensamento crítico em que o indivíduo, a partir dele,

consiga refletir e analisar o mundo que o cerca, analisando as contradições do regime ditatorial imposto pelo golpe militar de 1964 (BELIERI, SFORNI, 2013, p. 11).

Kohan (2010) enfatiza no texto “O ensino de Filosofia e a questão da emancipação” de forma clara e objetiva o impacto de um ensino de Filosofia crítico, ou melhor, de uma educação crítica no educando (a) - (individualidade) - e conseqüentemente na sociedade - (coletividade):

[...] a educação é um caminho necessário, imprescindível, para a emancipação individual e social. Sem educação crítica – o que, segundo vimos, no seu caso, significa sem uma formação política e cultural que crie as condições para um exercício autônomo, livre e soberano da consciência – não há emancipação possível. Em certo sentido, a educação é também o espaço de encontro do indivíduo com a sociedade: uma educação que permita a emancipação individual, através da formação crítica, é a condição e o caminho mais sólido para a emancipação social. Sem educação crítica não há emancipação possível, em qualquer sentido interessante da palavra, nem dos indivíduos nem dos coletivos (KOHAN, 2010, p. 207).

Contudo, o atual contexto do ensino da Filosofia no nível médio que decorre do seu (re) aparecimento na LDB, a lei de n. 9.394/96 está pautado pela influência das exigências de um novo modelo de produção capitalista que passa a se reestruturar, o chamado neoliberalismo. Vivencia-se um novo modelo de organização do trabalho, no entanto, a exigência por um trabalhador qualificado fazia com que fosse necessário um ensino que propiciasse uma formação qualitativa do trabalhador; de modo que tal formação viesse a “somar” no fluxo de produção das mercadorias, ou seja, objetivando atender a demanda do capital. Essa “visão” passa a se fazer presente na constituição da LDB; a exigência de princípios do novo modelo de produção capitalista, tanto em sentido de conteúdo quanto na formação do indivíduo passam a constituir a nova Leis de Diretrizes e Bases da Educação.

A nova LDB, Lei nº. 9394/96, foi aprovada em um contexto de intensa reestruturação da economia brasileira pelo viés do neoliberalismo. E, dos dois projetos apresentados um voltado para a escola pública e outro para os interesses da iniciativa privada venceu o segundo, contemplando os anseios dos representantes políticos do capital e da economia internacional (BELIERI, SFORNI, 2013, p. 13).

A crença de que a educação contribuiria profundamente para o processo econômico produtivo, ou seja, de que a escola prepararia profissionais para o mercado de trabalho, sofrerá uma “inversão” será, por conseguinte “[...] o indivíduo que pela sua constante capacitação profissional que abrirá a possibilidade para que ocupe um posto de trabalho” (BELIERI, SFORNI, 2013, p.13). Conforme Saviani:

Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos [...] (2005, p. 21).

Como não é objetivo deste trabalho deter-se de forma a aprofundar a influência, emergência e predominância da concepção pedagógica produtivista que passa a se fazer presente no interior da escola, a partir de 1969, ainda se acredita ser extremamente relevante enfatizar o estudo em que Saviani (2005) vislumbra o fato de a “teoria do capital humano passa por uma refuncionalização”, ou seja, o discurso proferido pelo governo brasileiro era de que:

[...] o Brasil era um país defasado economicamente em relação às grandes potências capitalistas como os Estados Unidos da América, Inglaterra, Alemanha e França, e assim, justificava-se a necessidade de serem feitos alguns ajustes para que o país pudesse estar em consonância com a ordem do mercado mundial (BELIERI, SFORNI, 2013, p.13).

Nesse viés, a proposta do então presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), era de que “[...] acontecesse uma reestruturação da economia brasileira dentro da nova ordem econômica” (idem, ibidem, p. 14). Assim, fazia-se necessária a reestruturação da economia mediante a essa nova ordem, ou seja, seria fundamental conceber um Estado sem a luta de classes, onde o discurso sobre a desigualdade entre homens fosse eliminado. Há também a considerar a influência do documento produzido por Jacques Delors: Educação: um tesouro a descobrir. Com a parceria entre as Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PUND) e o Banco Mundial. De acordo com Belieri e Sforni (pp, 14-15), o objetivo desse documento era de que

Os pressupostos nele presentes subsidiaram as reformas educacionais nos países chamados pelas potências capitalistas, de “países em desenvolvimento”, dentre eles, o Brasil. Foi publicado no Brasil por meio de uma parceria entre a Unesco e o Ministério da Educação (MEC). A reforma educacional proposta nesse documento, visava a atender aos interesses do capital e deveria por em prática uma educação

fundada nos princípios da qualificação para o trabalho e para exercício da cidadania, com o objetivo de levar o indivíduo a prezar por aspirações que fossem comuns a todos. Isso ocorreria mediante uma educação escolar que deveria tornar possível o ato de incutir nos indivíduos a vontade de viver juntos, despertar em cada pessoa os princípios da solidariedade, do espírito de ajuda mútua e da criatividade, na intenção de formar um indivíduo capaz de viver em um mundo complexo e dinâmico, tornando-o sensível e flexível às constantes mudanças ocorridas na sociedade advindas das transformações que ocorressem no curso da economia mundial e, conseqüentemente, no mundo do trabalho.

De acordo com o documento produzido por Delors (2001, p. 71) objetivava-se “[...] formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações”. É possível perceber que a educação estava estritamente relacionada conforme os defensores do capital a “defasagem” da econômica brasileira. Os problemas de exclusão no ensino brasileiro eram reflexos do mau gerenciamento educacional, percebido pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, que via nos “altos índices de evasão a repetência” a urgência de uma reestruturação no ensino, de modo a possibilitar a inserção de um indivíduo com eficiência no mercado de trabalho. Assim, “A atual LDB foi criada para introduzir a educação brasileira na lógica capitalista, embasada nos pressupostos presentes no Relatório Jacques Delors, com vista à formação de um trabalhador que atenda às novas exigências do modo de produção econômico” (BELIERI, SFORNI, 2013, p.15).

Desse modo, a partir de então, conforme Gallo (2012), “o Ministério da Educação durante a gestão de Paulo Renato de Souza, claramente optou por seu ensino na forma de ‘temas transversais’ e não como disciplina”. O projeto do padre Roque Zimmermann, que buscava alterar o texto da LDB, para definir a Filosofia e a sociologia como obrigatórias nos currículos do ensino médio, foi vetado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, que prosseguiu o ensino de Filosofia com “temas transversais” (2012, p, 15).

Apesar da forte influência externa na elaboração da nova LDB, havia também demandas internas que precisavam ser contempladas no jogo de forças que se instaura nesse momento, assim, oficializou-se a obrigatoriedade do ensino dos conteúdos de Filosofia e de Sociologia no Ensino Médio, atendendo em parte às aspirações das mobilizações como o movimento dos operários, bancários, professores e petroleiros, [...]. A importância e a função da Filosofia foram apresentadas nessa Lei, de forma indireta no Artigo 35, pelo qual se afirma ser necessário, na formação escolar, “o aprimoramento do educando, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (inciso III). Já no Artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, consta que o papel da Filosofia na Educação Básica é abordada de forma mais direta ao ser feita a referência ao “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de sociologia” como “necessários ao exercício da cidadania”. Para atender às reivindicações dos diversos movimentos ocorridos no país e às novas necessidades econômicas, a atual LDB tornou obrigatória a Filosofia como conteúdo curricular, mas seu conteúdo e

objetivo são readequados à perspectiva de formação assumido pelos organismos internacionais, vinculando-os ao ensino de valores morais com a função de desenvolver nos indivíduos os laços de solidariedade, cooperação, respeito às diferenças, tentando agregar os laços que o capital desagrega (Belieri; Sformi, p.15-16).

Contudo, a Filosofia e a sociologia depois de alguns anos de muita discussão, debates e movimentos, para suas legitimações como disciplinas essenciais na formação do indivíduo, tornaram-se obrigatórias para o Ensino Médio. O ensino de Filosofia foi garantido por lei apenas em 2008, pelo Presidente da República em exercício – José de Alencar. Como afirma Lídia M. Rodrigo (2009), a Filosofia retornou aos currículos escolares trinta anos após de ser eliminada completamente dos bancos escolares.

Assim sendo, buscar-se-á com a próxima subunidade evidenciar todo o processo que vem ocorrendo para garantir a legalidade institucional da Filosofia enquanto disciplina do ensino médio. Destacam-se as leis, normas, diretrizes, parâmetros e as orientações que sugerem o ensino de Filosofia. Contudo, ainda é importante problematizarmos como essa legitimação está ocorrendo na sala de aula, ou seja, no mundo do trabalho do professor. Lembrando que de acordo com Horn (2013, p.38) a busca para legitimação da Filosofia quanto uma disciplina a ocupar um espaço na grade curricular é de que ela deverá contribuir de modo a “[...] auxiliar a formação da consciência crítica, reflexão, análise de métodos e práticas sociais”. É preciso, portanto, questionar o que significa pensar a Filosofia como componente fundamental para o desenvolvimento de um currículo que propiciará um ensino em que os seres humanos possam ter uma formação emancipatória, crítica e reflexiva.

1.3 Ensino de Filosofia e Currículo: os desafios a partir de sua institucionalização e reinserção

Desde o parecer que oficializou a Filosofia e a Sociologia como disciplinas nos currículos da etapa final da educação básica, depois de uma longa e sinuosa luta que foi conduzida por professores compromissados com a suas áreas de formação, e agora com o apoio do Ministério da Educação, tornam-se imprescindíveis estudos – o que já vem ocorrendo – que venham somar e subsidiar pesquisadores, professores, alunos e simpatizantes pelo ensino de Filosofia.

Lembrando que os professores de Filosofia no Brasil vivem uma situação bastante desafiadora; na sua efetivação como disciplina obrigatória na grade curricular dos muitos cursos de nível médio, profissional e acadêmico, a Filosofia confronta-se com situações problemáticas que parecem intransponíveis, como, por exemplo, ensinar Filosofia, a partir de

critérios gestados, pré-estabelecidos e planejados pelos sistemas institucionais. No entanto, cabe lembrar que foi somente a partir das diversas mudanças que ocorreram no âmbito da sociedade, da cultura e no âmbito educacional a partir dos anos de 1970 que segundo Rodrigo (2007), a questão em torno da institucionalização e a elaboração por um currículo e uma didática específica se impuseram como um fator de extrema importância. Pois,

[...] assistiu-se no Brasil, assim como em vários outros países, a um processo de massificação pelo qual o ensino médio passou a receber estratos sociais menos privilegiados, que antes não tinham acesso a ele. O segmento social que então chegava à escola secundária era portador de grandes carências culturais e deficiências educativas de vários tipos. A escola tradicional, concebida para atender uma clientela social e culturalmente mais privilegiada, mostrou-se pedagogicamente inadequada à nova situação (RODRIGO, 2007, p. 38).

A Filosofia se (re) insere, portanto, em uma nova realidade escolar em que a criação de espaços para a reflexão em relação ao seu ensino, com o intuito de constatar as deficiências e a elaboração de novas alternativas para a sua “ensinabilidade” é imprescindível. Destarte, o problema do ensino de Filosofia para todos, não é unicamente teórico, mas, um problema didático e educativo que se impõe em nosso tempo. Segundo Carrijo (2011, p.9) “tal necessidade se justifica pelo fato de que se as condições da presença da Filosofia não se mostrarem satisfatórias, [...] haverá a possibilidade de seus objetivos, enquanto disciplina, serem inviabilizados [...]”, propiciando uma aula em que a Filosofia tornar-se-á inócua e o pensamento imóvel. Por quê? Porque as instituições educativas assim como os professores de Filosofia se deparam frente a questão de ter que “[...] mediar a riqueza de uma tradição e de uma prática cultural para a massa dos jovens alunos” (PASQUALE apud Rodrigo 2007, p.7).

Frente a essa realidade, o professor de Filosofia no Brasil, tende a enfrentar os desafios e dificuldades que são inerentes a sua prática, pois é preciso despertar nos jovens o gosto pela reflexão filosófica e pelo pensamento inovador e crítico. Desse modo, é fundamentalmente importante que o professor de Filosofia esteja ciente de que depois de muitos anos ausentes dos currículos da educação básica média brasileira, a Filosofia se insere em contexto onde o docente deverá levar em conta a fragilidade histórica do sistema intelectual e educacional brasileiro.

A fragilidade histórica do sistema educacional brasileiro é precisamente investigada por Lídia Maria Rodrigo. Segundo Rodrigo (2007, p. 38) a Filosofia até os anos de 1960 estava estritamente restrita a uma escola elitizada, voltada para um ensino propedêutico e humanístico. “Cumprira sua função de contribuir para a formação de uma cultura geral destinada aos jovens das camadas superiores e médias que se preparavam para ingressar na

universidade”. Contudo, após a reforma de 1971, onde esse ensino deu lugar para uma nova perspectiva caracterizada de profissionalizante o ensino no Brasil, passou por um processo de “massificação” simultaneamente, incorporando um novo perfil de aluno. Assim, as formas tradicionais de ensino que anteriormente nos levavam a vislumbrar o seu funcionamento na escola elitizada, agora, nessa nova conjuntura educacional, não mais funcionavam. Logo, “[...] tornou-se necessário pensar novas formas de mediação entre a realidade cultural dos alunos e o saber escolar” (RODRIGO, 2007, p. 39).

Diferentemente do que ocorreu nos países europeus, onde “[...] os professores de Filosofia organizaram-se em associações a fim de buscar coletivamente novas alternativas para o ensino da Filosofia” (RODRIGO, 2007, p.39), visto que as metodologias anteriormente adotadas na escola elitista, nessa nova configuração escolar não conseguiria responder as mudanças dessa nova escola, aqui no Brasil, por exemplo, “[...] essa questão não recebeu a mesma atenção, e talvez haja várias explicações para isso” (RODRIGO, 2007, p. 39). Contudo, o que se quer evidenciar nesse momento é o fato de que:

O movimento pela volta da Filosofia havia conseguido, pela primeira vez, reunir especialistas de várias partes do Brasil pra debater o sentido da Filosofia no segundo grau e pensar uma nova identidade para esse ensino. Havia certo consenso quanto à necessidade de superar os modelos tradicionais pautadas por um ensino academicista, livresco, formalista, distanciado da realidade cultural e educacional, mas as reflexões voltaram-se muito mais para a crítica aos conteúdos tradicionais e ao material didático empregado, principalmente os manuais; a proposta de novos métodos de ensino acabou ficando mais na dependência de iniciativas individuais e isoladas (RODRIGO, 2007, p. 40).

Se em um primeiro momento da história da Filosofia no Brasil, esta ficou restrita a uma escola elitizada, após as reformas de 1980, o que ocorre na escola é um processo de massificação do ensino, ou seja, possibilita-se a inserção de alunos dos mais diversos segmentos sociais dentro e para a escola. Que exige tanto da instituição escolar, enquanto estrutura física, quanto do professor, como “transmissor” do conhecimento, bem como a construção de um novo espaço socioeducacional que consiga dar conta dos desafios didático-pedagógicos que passam a se fazer presentes nesse “novo ensino médio”. Ou seja, “[...] o grande desafio reside em saber como ensinar ou tornar acessível um saber especializado para esse público mais vasto e menos qualificado” (RODRIGO, 2007, p. 11).

Segundo Rodrigo (2009, p. 16) “O projeto de difusão do conhecimento filosófico para além da comunidade de iniciados não significa, em nenhuma hipótese, a intenção de converter em filósofos todos os homens”. Contudo, nas palavras de Derrida é importante que tomemos “[...] como ponto de partida o princípio ético do ‘direito à Filosofia para todos’” (apud

RODRIO, 2007, p. 41). Ou seja, “[...] quanto maior é a distância entre o ponto de partida cultural do aluno e as exigências inerentes ao saber filosófico, maior é a importância dos procedimentos didáticos, o que significa dizer a importância do trabalho docente” (RODRIO, 2007, p.42). Compete, portanto, ao professor de Filosofia buscar estabelecer uma mediação pedagógica de modo que o saber especializado possa ser “apropriado” por parte do aluno, sem que esse saber possa ser simplificado. O que se instaura nesse novo momento do ensino médio, é de que a escola e nesse caso em específico, o professor de Filosofia, tende a enfrentar uma tarefa um tanto não simples que é de ensinar Filosofia a esse novo perfil de alunos, uma disciplina que ficou por muito tempo restrito a um grupo “seleto, de uma cultura letrada e erudita”. “De fato, como saber especializado, a Filosofia tradicionalmente ficou reservada a um número restrito de iniciados que possuíam os requisitos necessários para compreendê-la e exercitá-la” (RODRIGO, 2007, p. 12).

A situação da Filosofia, enquanto disciplina obrigatória dos currículos da etapa final da educação básica, constitui hoje, um abismo enorme. Visto que é um saber “especializado” e será “transmitido” a um público leigo. Contudo, “Diante da nova realidade posta pela massificação, o ensino filosófico generalizado passou a ser visto por muitos como uma exigência democrática” (RODRIGO, 2007, p. 10). E, nesse sentido, “Os desafios postos pelo ensino de massa tornaram necessário não apenas romper com certas práticas pedagógicas tradicionais, mas também aderir a uma nova concepção de ensino” (RODRIGO, 2007, p. 21). Uma concepção de ensino que propicie a todos sem distinção, um saber que desperte e desenvolva no homem uma profunda reflexão consigo mesmo, com outro e com o mundo que o cerca e o envolve.

Assim toda a “noção de autonomia que anteriormente o ensino centralizava e gozava”, agora não consegue mais se manter, faz-se relevante aderir a uma nova “noção e concepção de ensino”:

O professor tradicional preocupava-se, sobretudo, com os conteúdos a serem transmitidos e com a competência para ministrar sua “aula magistral”, supondo que a aprendizagem seria uma decorrência natural. Quando os problemas de aprendizagem começaram a multiplicar-se, especialmente com a escola de massa, a possibilidade de haver contradição entre a lógica de ensino e a lógica da aprendizagem tornou-se flagrante. A pretensa autonomia da noção de ensino teve de ser revista (RODRIGO, 2009, p. 21).

Assim, buscam-se alternativas para que a Filosofia enquanto um saber especializado possa ser “ensinável e aprendível”. Desse modo, Sílvio Gallo (2012) no prólogo do seu livro “Metodologia para o Ensino de Filosofia: Uma didática para o ensino médio” – uma coletânea

de artigos que visam caracterizar e contribuir com a prática docente do professor de Filosofia da educação básica – nos leva a nos questionar se realmente se transmite Filosofia, ou se ensina, ou se aprende Filosofia na educação básica. Pois, se a Filosofia é um exercício de solidão, é “ensinável” e “aprendível”? É possível “aprender Filosofia ou aprender a filosofar”? Essa postura evidenciada por Rodrigo (2004) a propósito da tese Kantiana sobre a possibilidade de filosofar ou não, nos alerta para o fato de que os professores de Filosofia devem ter em mente o “senso crítico e/ou o cuidado” para não reassumir certas posturas didático/pedagógicas de décadas anteriores, visto que são insuficientes no contexto atual.

Visto que hoje, nos diversos discursos proferidos e nos documentos legitimadores ¹¹ aspira-se por uma educação que dê conta do processo formativo dos educandos levando-os a amadurecer, a serem autônomos, livres e críticos. Para isso, é necessário um ensino que não venha mais ser fragmentado, compartimentalizado, que reduza o aluno a uma simples carteira silenciando-o ou impedindo-o de expressar as suas ideias. É necessário um rompimento com o paradigma tradicional que não consegue mais “dar conta” dos desafios que surgem dentro do contexto escolar, pois o que se vivencia profundamente no mundo são transformações sociais, políticas, econômicas e culturais em que se faz necessário um ensino que busque integrar os mais variados conhecimentos; um ensino interdisciplinar. ¹² Contudo, de acordo com Rodrigo (2007) – as exigências programáticas do ensino institucionalizado de Filosofia - geram a incerteza em alguns professores no ensino médio, pois levam o docente a priorizar um

¹¹ As Orientações Curriculares Nacionais descrevem logo na Introdução dos conhecimentos de Filosofia que “A Filosofia [...] é condição para que ela possa integrar projetos transversais e, nesse nível de ensino, com as outras disciplinas, contribuir para o pleno desenvolvimento do educando” (p.15). O que se percebe é de que a Filosofia tem sido “invocada” como uma necessidade urgente para o processo de formação do ser humano. Assim, como o próprio documento evidencia; a Filosofia “[...] vem passando por um processo de consolidação institucional, correlata à expansão de uma grande demanda indireta, representada pela presença constante de preocupações filosófica de variado teor. Chama a atenção um leque de temas, desde reflexões sobre técnicas e tecnologias até inquirições metodológicas de caráter mais geral concernentes a controvérsias nas pesquisas científicas de ponta, expressas tanto em publicações especializadas como na grande mídia”. Mas, não apenas isso, “Também são prementes as inquietações de cunho ético, que são suscitadas por episódios políticos nos cenários nacional e internacional, além dos debates travados em torno dos critérios de utilização das descobertas científicas”. Assim, a Filosofia é legitimada e convocada para contribuir para os problemas tanto de cunho social, político, econômico, ético, bioético, ambiental, cultural, etc. Desse modo, o que se impõe como problema é o que ensinar para os alunos? De modo que consiga abarcar as necessidades urgentes de compreender essas problemáticas que se manifestam no campo das relações humanas. Como deve ser o ensino de Filosofia? É possível realmente ensinar Filosofia? Ela não é um exercício de solidão?

¹² Segundo Behrens e Oliari, no artigo A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional a complexidade, publicado pela revista Diálogo Educacional, vol. 7, nº 22 em setembro de 2007, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná; O Paradigma tradicional ou newtoniano-cartesiano supervalorizou e acentuou a fragmentação do conhecimento e a racionalidade. Passou a atingir e a guiar as Ciências e, consequentemente, a Educação; propiciando a divisão do conhecimento em áreas, disciplinas e subdisciplinas. Instituições Educacionais passaram a organizar os mais diversos cursos em departamentos, possibilitando uma quantidade incrível de especializações. A visão tradicional newtoniano-cartesiana atingiu também a escola, a prática pedagógica e a relação professor-aluno. O professor passou a ser considerado pela sociedade como detentor do saber e, o aluno o mero espectador, memorizador e reproduzidor.

currículo escolar que dê ênfase a determinados “conteúdos” considerados “específicos”. Isso leva poucos professores a promoverem uma atualização bibliográfica e temática frente a uma imensa diversidade de correntes filosóficas.

No entanto, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) – lei n. 9.394/96 – e os demais documentos produzidos pelo Ministério da Educação – como os Parâmetros Curriculares Nacionais – enfatizam a necessidade da definição de competências e habilidades a serem desenvolvidas nas aulas de Filosofia. Ambos os documentos são dispositivos legais que legitimam a presença da Filosofia na educação básica; ressaltam a necessidade do domínio do conhecimento crítico da cultura ocidental e revelam a perspectiva instrumental da Filosofia no ensino médio, de modo que ela deverá “[...] oferecer os conhecimentos filosóficos necessários ao exercício da cidadania ‘(art. 36, § 1º, inciso III)’” (GALLO, 2012, p. 20).

Percebe-se nesse sentido, que tais documentos legitimadores evidenciam a “função” instrumental da Filosofia nas instituições educacionais, ou seja, de que a sua característica disciplinar deverá contribuir de modo significativo para a construção de bons cidadãos. No entanto, Gallo (2002) problematiza esse ensino de Filosofia que se faz presente nas escolas de educação básica, pois para este o ensino Filosofia é “produzido” dentro do contexto das macros políticas educacionais que são legitimadas por documentos produzidos pelos órgãos institucionais da “educação maior”¹³. São no caso a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais como já citados supra. No seu “ver” “A presença da Filosofia na escola não é um empreendimento tranquilo” (GALLO, 2012, p. 26), pois, se uma instituição educacional ou uma “política educacional”, opta por incluir a Filosofia como disciplina no currículo escolar, “[...] isso se faz em nome de uma certa Filosofia e em nome de certas intenções para com a Filosofia”. Ou seja, “[...] a Filosofia, quando está na escola, ali está para atender a determinados interesses, para cumprir uma necessidade ideológica” (p. 26). Logo, o que Gallo (2002) percebe é que “Não é qualquer Filosofia, portanto, que a lei determina que esteja presente nas escolas do ensino médio” (GALLO, 2012, p. 26).

Isso faz com que o ensino de Filosofia desenvolvido seja, uma “[...] Filosofia deslocada da vida e do cotidiano. Ou é uma Filosofia voltada para a erudição ou então para “o

¹³ Galo desenvolve o conceito de “Educação Maior” a partir daquilo que ele denominou de deslocamento conceitual a partir da relação que Franz Kafka problematizou como “literatura maior” e “literatura menor”. Para não se deter acerca dessa temática, devido ao espaço aqui destinado, indico a leitura que do artigo que está evidenciado nas referências do presente trabalho de conclusão de curso. A saber, O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DE UMA “EDUCAÇÃO MENOR”.

exercício da cidadania”, por exemplo” (p.26). Mais adiante ele desenvolverá suas críticas acerca desses documentos legais, contudo, não nos atentaremos a esse ponto agora, mas, mais especificamente no capítulo 3.

A presença da Filosofia nos currículos do Ensino Médio foi, portanto legitimada a partir desses documentos legais, produzidos nas palavras de Gallo (2002) pela “educação maior”. Partindo desse entendimento estamos diante de pressupostos que levam o professor de Filosofia a elaborar suas aulas a partir de critérios e especificidades “ditadas” por tais órgãos. Mas então, como elaborar um currículo que consiga abarcar ambas as especificidades de cada um desses documentos como a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as inevitáveis peculiaridades institucionais¹⁴? Quais seriam as melhores estratégias para desenvolver as competências “para a cidadania” no decorrer do curso de Filosofia, a partir do estabelecimento de um conteúdo programático e um currículo mínimo? Some-se a isso o fato de a Filosofia, devido a sua própria natureza, diferente de outras disciplinas como a física, a química ou a matemática, ser “múltipla” - não existir uma Filosofia, mas Filosofias (BRASIL, pp. 41-42).

Tais dúvidas deixam a disciplina a mercê de um professor que, muitas vezes, baseia-se em gostos pessoais e afinidades, o que torna a situação ainda mais delicada. O que não quer dizer que o docente não deva adotar uma posição filosófica (advertindo que não há como ensinar Filosofia a partir de lugar nenhum), mas, que o mínimo que se almeja é que a partir dela se filosofe com os alunos, aspirando alcançar o saber. Pois,

[...] não existe “a” Filosofia, mas “as” Filosofias e, sobretudo, o filosofar; “A Filosofia não é um longo rio tranquilo, em que cada um pode pescar sua verdade. É um mar no qual mil ondas se defrontam, em que mil correntes se opõem, se encontram, às vezes se misturam, se separam, voltam a se encontrar, opõem-se de novo... cada um o navega como pode, e é isso que chamamos de filosofar” [...] (SAVATER 2001, p. 209 apud GALLO 2012, p. 39).

Por isso, a institucionalização da Filosofia requer uma percepção mais crítica em torno da implementação e delineação do seu ensino. Pois, segundo Gallo (2012) a institucionalização e a reinserção (ou inserção, se levarmos em conta no entender de Gallo que a Filosofia nunca esteve literalmente presente) da Filosofia nos currículos da etapa final

¹⁴ Referencio o texto de Ronai Pires da Rocha: Ensino de Filosofia e sensibilidade à ocasião. In: NOVAES, José Luís C; AZEVEDO, Marco Antonio Oliveira De (org). **A Filosofia de seu ensino: desafios emergentes**. Ed. Sulina. Porto Alegre, 2010. Neste texto, Rocha (2010) trata de forma muito clara alguns dos problemas que são proferidos pela “grande maioria” dos professores de Filosofia da rede de educação básica de ensino. São problemas de caráter institucional que ao seu entender tornam-se obstáculos para o desenvolvimento da aula de Filosofia.

da educação básica não é um empreendimento para se chamar de tranquilo, como afirmado anteriormente. Porquanto, diversas são as Filosofias e múltiplos os modos de filosofar. Assim, são também variadas as formas de ensinar Filosofia e o filosofar. Destarte é essencialmente importante que o professor de Filosofia, mediante a diversidade de correntes filosóficas escolha uma “[...] perspectiva de Filosofia que permita um trabalho coerente em sala de aula” (GALLO, 2012, p.38).

A ideia não é que o professor venha a cair em um dogmatismo ao se adotar determinada perspectiva filosófica, mas que sempre chame a atenção dos alunos para a diversidade de Filosofias. As escolhas curriculares não devem ser feitas exclusivamente por suas afinidades intelectuais ou por seu filósofo favorito, mas que toda a sua atividade escolar possa ter sentido na formação do grupo de alunos. Cabe salientar que, o papel do professor de Filosofia no ensino médio brasileiro é estar disposto a discutir a elaboração do currículo de Filosofia e a sua contribuição com as demais disciplinas, na construção do conhecimento do educando, e para tanto, ele precisa estar preparado.

Cabe nesse sentido ressaltar que a Filosofia ou especificamente o professor de Filosofia chega a uma escola que já está em pleno funcionamento. Nesse momento, segundo Rocha (2008) é de extrema importância analisar como a Filosofia está se apresentando. O que ela tem a oferecer? Como ela vai funcionar? Ela sairá dos lugares comuns para além do discurso de formação da consciência crítica e cidadã, tão exigido nos Parâmetros Curriculares?

Há muito a se percorrer para que se consiga caracterizar como deverá ser uma aula de Filosofia nos currículos do Ensino Médio. Mas é importante deixar clara uma concepção de currículo, pois o objetivo deve ser o de se possibilitar uma atividade curricular que contribua e integre a Filosofia de modo inteligente com as demais disciplinas. É preciso então articular a partir da especificidade da disciplina – a Filosofia – e partir daí para as relações que ela possui com as demais áreas do conhecimento e, de como essas relações se concretizam no cotidiano dos alunos em sala de aula.

Por isso, o professor de Filosofia do ensino médio deverá estar disposto a discutir e a (re) ver os conteúdos programáticos e o currículo constantemente. Pois, o currículo escolar não é estático, imóvel e ou inalterável, pois, conforme Rocha (2010) o currículo escolar não é um presépio, onde cada professor “pendura” seu presente de acordo com seu gosto ou condições financeiras. “O currículo é um conjunto de atividades intencionais que visam à formação humana, aberto à inspeção e revisão” (ROCHA, 2010, p. 49). Ou seja,

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas. O currículo produz identidades individuais e sociais particulares (SILVA; MOREIRA, 1955, p. 8 apud DANELON 2010, p. 197).

O currículo exige, portanto, um planejamento curricular, para que fiquem claras as condições que serão necessárias e suficientes para que o aluno consiga apropriar-se das habilidades e atividades importantes. O currículo não é apenas um documento, mas sim, uma atividade que deverá ser construída, desenvolvida e posta em prática em conjunto com todos os professores. Deve possibilitar uma integração entre todos os docentes, pois as disciplinas possuem conexões importantes. Então como vamos pensar o currículo de Filosofia no ensino médio? Primeiro é preciso frisar que o currículo não é uma lista de conteúdos organizados de forma lógica que facilitará a transmissão das informações durante o ano letivo. Já que isso só revela a seleção de atividades por parte do professor, apenas por seu gosto e afinidades pessoais, não havendo qualquer planejamento.

E segundo, - e o mais importante – é que o professor precisa ter uma atitude filosófica interdisciplinar ante o currículo. Pois a escola deverá enxergar-se como uma equipe, um conjunto, um grupo em formação, de forma a partilhar as informações que possam ser relevantes no processo de construção do conhecimento. Uma utopia, sim, uma utopia. Mas, “[...] é a utopia que nos impulsiona a caminhar, a descobrir e a construir. O que precisamos descobrir é se isso nos é permitido” (FISCHMANN, apud GRAMA 2013, p.25). Segundo Rocha (2010), por exemplo, o professor de literatura fica a par de tudo o que acontece na aula do professor de língua portuguesa; o de história nas aulas de geografia e assim vice-versa. A Filosofia, assim, seria como um fio condutor, pois irá dialogar e contextualizar sem perder a sua especificidade como as demais áreas do conhecimento e o com o cotidiano do aluno, nessa teia que é o currículo.

Ressaltamos, portanto, que a organização do saber filosófico em sala de aula apresenta alguns problemas que iniciam com a sua inserção e institucionalização como disciplina obrigatória do currículo escolar do Ensino Médio e, perpassam pela organização e estruturação do saber filosófico. Tais questões geram certas dúvidas, problemas e levanta questões polêmicas na maioria das vezes dentro das instituições de ensino. “Isto ocorre tanto no que se refere à composição das ementas, escolha de conteúdos, quanto na escolha das metodologias supostamente indicadas no sentido de se tratar [...] a tarefa que é “ensinar Filosofia”” (HORN, 2009, p. 55).

De acordo com Horn (2009) essas discussões que perpassam o ensino de Filosofia se dão no âmbito da especificidade de seu ensino pela via da história da Filosofia dentro do contexto do currículo. Assim, emergem questionamentos como, por exemplo, “Em que medida e sob quais fundamentos o ensino da História da Filosofia pode ser encarado como o ensino da própria Filosofia?” E, vai mais longe “[...] é possível falar de um ensino [...] que porventura não leve em conta a questão da própria história dessa disciplina, ignorando-se assim todo pensamento filosófico clássico expresso pela tradição?” (p. 55).

Não convém nos atermos a esses questionamentos no momento, pois, tem-se como intuito discutir de modo mais detalhado nas próximas seções. O que convém aqui frisar é que tais questões colocadas por Horn (2009, p. 56), nos leva a afirmar que “Sem uma clara definição de quais conteúdos compõem o corpo teórico da disciplina e com que objetivos e pressupostos metodológico pretende-se focá-los, dificilmente consegue-se atingir um resultado minimamente satisfatório do ponto de vista da aprendizagem do aluno”. Assim, convém enfatizar que se faz extremamente necessário para que consigamos desenvolver o raciocínio acerca desta problematização; conceituarmos nos próximos capítulos o currículo e sua relação com a interdisciplinaridade. Para assim, conseguirmos “propor” o que seria um currículo de Filosofia que não se atentasse apenas para o “gosto” ou a “formação” pessoal do professor de Filosofia. Mas, que esse currículo consiga em certo sentido enfatizar uma estrutura interdisciplinar que se afirme na prática.

Dessa forma, objetiva-se, com o próximo capítulo, investigar primeiramente o conceito de currículo. Em um segundo momento, buscar-se-á compreender as relações entre a interdisciplinaridade e o currículo, nesse sentido, para fins de esclarecimento, buscar-se-á apresentar o que compreendemos como interdisciplinaridade buscando apoio teórico em autores como Pombo, Paviani, Frigotto, Fazenda, Gallo e Rocha. O terceiro momento tem como intuito evidenciar a relação entre a interdisciplinaridade e a Filosofia. E por fim, a última subseção tem por objetivo chegar a uma proposta de como seria um currículo de Filosofia desejável do ponto de vista da interdisciplinaridade.

2 CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIDADE: PERSPECTIVAS ATUAIS PARA O ENSINO DA FILOSOFIA

2.1 Algumas considerações sobre currículo

A palavra Currículo nos é muito familiar. Contudo, se faz necessário refletir com cuidado sobre o sentido e “origem” do conceito Currículo. Isso porque, conforme destaca Sacristán (2008, p.13) “O currículo é um conceito de uso relativamente recente entre nós, se considerarmos a significação que tem em outros contextos culturais e pedagógicos nos quais conta com uma maior tradição”. Neste viés, Nery (2009, p. 1) afirma que:

A resposta pode variar muito e até ser antagônica, dependendo da visão de mundo que se tem. Muitos consideram currículo apenas a grade curricular, ou seja, a divisão em disciplinas e os conteúdos trabalhados por elas.

Todavia, conforme afirma Rocha (2008, p. 80), “Se Flaubert escrevesse no seu dicionário das ideias feitas um verbete sobre o que é currículo, a primeira frase poderia ser essa: não é uma lista de conteúdos a serem ensinados”. Porém, ainda de acordo com Rocha (2008), por mais “cientes” que estejamos acerca dessa caracterização do currículo para além de uma “simples lista” de conteúdos, tal expressão se desfaz na medida em que na práxis do ambiente escolar a teoria a despreza. Isso se torna mais claro quando um professor universitário escolhe um determinado manual para desenvolver todas as suas aulas com base nele. “Essa pode ser uma das origens do significado da expressão ‘currículo’ como o ‘conteúdo de um assunto’ de uma área de estudos” (ROCHA, 2008, p. 81)¹⁵.

Entretanto, se nos parece fácil afirmar que o currículo não pode ser uma simples lista de conteúdos, torna-se extremamente difícil dizer no que um currículo consistiria. Dito de outra maneira, “cada definição dada traz uma história que a prepara em conjunto de pressuposições e implicações. [...] Tais conceitos configuram uma rede de significados cuja análise é muito exigente” (ROCHA, 2008, p.82). Então, a pergunta que se sobressai é: como estamos pensando a “concepção” do currículo? Estamos pensando o currículo escolar como um presépio como já citado anteriormente, onde cada professor deixa o “seu presente”? Ou

¹⁵ A ideia de currículo pensado como uma lista de conteúdos a serem transmitidos pode ser caracterizada como concepção de ensino “logocêntrica [...] na medida em que gira em torno da lógica dos conteúdos” (ROCHA, 2008, p.81). Apesar de essa lógica ser criticada, ela é amplamente praticada e, o que faz essa prática persistir, por exemplo, no ver de Rocha (2008) é o fato de que não há qualquer planejamento que se oponha à decisão de uma lista de tópicos, escolhidos pelo gosto do professor.

estamos pensando para além do senso comum, ou seja, o currículo como um processo vivenciado na e para a escola?

É imperioso nesse sentido, para melhor nos situarmos acerca da temática do Currículo e suas interfaces para o desenvolvimento de uma proposta interdisciplinar de Filosofia, compreendermos a situação e as tendências atuais do campo curricular. A nossa reflexão, então, buscará demarcar inicialmente alguns conceitos teóricos no campo do currículo, trazendo para o centro dos nossos debates alguns autores que estudam a temática e as suas contribuições acerca do tema.

A origem etimológica da palavra currículo segundo Gomes e Vieira (2009) e Sacristán (2008) provêm do vocábulo *currere*; uma expressão latina que “[...] significa pista ou circuito” (GOMES E VIEIRA, 2009, p.3224). A aplicação dessa definição ou significado na educação passou a denotar uma sequencia articulada de estudos, percurso a ser seguido, daí o fato de muitas vezes o concebermos simplesmente como relação em sequencia de conteúdos ou assuntos, programa a ser trabalhado. Nessa mesma análise acerca da origem etimológica da palavra currículo – *currere* –, Varela (2013), enfatiza que ela explicita duas ideias principais, “sequencia ordenada” e “totalidade de estudos” que manifesta um conceito de currículo em projetos, que incorpora programas, planos e intenções. Ou seja,

[...] pode se fazer uma primeira aproximação ao conceito de currículo, em cuja definição devem estar, necessariamente, presentes tanto a perspectiva de planificação sistêmica e ordenada dos objetivos, conteúdos ou competências de aprendizagem, ou seja, a intencionalidade educativa (o currículo prescrito), como a de implementação dos planos de aprendizagem, com a respectiva aferição dos resultados (o currículo implementado, experienciado e avaliado) (VARELA, 2013, p. 12).

Todavia, Gomes e Vieira (2009) apresentam a partir da semântica inglesa da palavra *curriculum* – currículo – como uma caracterização muito mais ampla do que apenas um objeto de característica específica da esfera educativa. Já Sacristán (2000) ao analisar o currículo a partir do vocabulário anglo-saxão - que designa currículo como um percurso educacional - também menciona que o debate sobre o que ensinar centrou-se na tradição anglo-saxão e o currículo, nesse momento, foi entendido considerando os fins e conteúdos do ensino, ampliando-se seu conceito posteriormente. Salienta também a existência, na história do pensamento científico curricular, de uma corrente dominante que dividiu os temas (conteúdos do ensino) sobre o currículo da instrução, ou seja, (ação para desenvolver os temas, por meio de atividades práticas).

Hamilton (1999), historicizando, as origens do termo currículo menciona que “[...] existe a possibilidade de que o termo educacional “*curriculum*” tenha se originado, não em Genebra, mas no discurso latino de suas congregações derivadas, do final do século XVI” (apud GOMES E VIEIRA 2009, p. 3225). Tendo como portador da ideia de *curriculum* (se não pelo menos o termo) o escocês Andrew Melville; professor na Academia de Genebra entre os anos de 1569 a 1574. Assim, a partir das leituras é possível conjecturar que universalmente a palavra *curriculum* não tem o mesmo significado, “[...] na língua inglesa o termo syllabuses (programas escolares) tem a mesma conotação que no vocabulário francês se aplica ao termo ‘currículo’” (GOMES E VIEIRA, 2009, p.3225). Ora, “No vocabulário francês se prefere utilizar as expressões ‘Planos de estudos’ ou de ‘Programa de estudos’ para o termo *curriculum*” (FORQUIN, 1993, p. 22 apud GOMES E VIEIRA, 2009, p. 3226). Destarte, o próprio autor ainda enfatiza que historicamente as origens do *curriculum* são escassas. Entretanto, atribui ao *Oxford English Dictionary*, o mérito de ser a fonte bibliográfica mais antiga em que localizou o termo “*curriculum*”, nos registros de 1633 da Universidade de Glasgow.

As origens da palavra currículo, portanto, historicamente são parcas. “Embora, ao longo dos tempos e em diferentes lugares, os professores tivessem lidado sempre com o currículo, mesmo antes de esta palavra passar a ser utilizada, no âmbito educacional [...]” (VARELA, 2013, p. 12). Nesse sentido, como um conceito que vem sendo alterado através dos tempos, torna-se indispensável buscarmos um pouco dessa historicização, pois este não se reduz simplesmente à dimensão educativa da instituição escolar, por isso é essencial ao nosso ver levar em conta a intencionalidade de cada contexto no qual ele se manifestava e se manifesta. Pois, a ideia de currículo foi evoluindo e/ou modificando conforme os padrões vigentes na sociedade, por exemplo, nos anos 60, com o predomínio da abordagem “tecnológica” da educação, e nas acepções mais recentes, podemos observar que o currículo congrega uma dimensão mais dinâmica ao pensarmos em sua realização, seu exercício, sendo transferida a ideia/percepção de apenas projeto para a ideia de projeto e seu desenvolvimento prático.

As teorias curriculares podem ser analisadas sob dois prismas: “[...] as concepções tradicionais ou conservadoras e a concepção crítica” (MIRANDA, 2009, p. 1799). Sendo que atualmente esta última concepção adotou alguns estudos que admitem uma concepção pós-crítica. Tanto a vertente tradicional e conservadora, como a crítica, assim, como a pós-crítica originaram-se nos Estados Unidos ou na Inglaterra; influenciaram e influenciam ainda de modo significativo este campo aqui no Brasil. Vale salientar que não é o objetivo desse

trabalho tecer maiores considerações sobre a história do currículo, pois já encontramos autores como Silva e Moreira (2009), e outros que com muita competência já fazem este percurso. Explicitamos apenas estas questões para percebemos o quanto a concepção tradicional de currículo manifesta-se ainda por meio das suas relações.

Frisa-se desse modo que ao buscarmos acepções sobre o que é currículo, adentramos em um campo amplo e complexo. Uma vez que, compreendê-lo é estar ciente de que são diferentes expressões que manifestam visões e perspectivas sobre a educação. “[...] bem como acerca dos processos de formalização e realização das opções de política educativa, a que são inerentes valores, crenças e atitudes diferenciadas, contraditórias ou mesmo antagônicas [...]” (VARELA, 2013, p. 17). Dito de outra maneira, esse processo, pela própria natureza do desenvolvimento curricular não pode ser negligenciado, pois é caracterizado tanto pelo processo interpessoal (de vários autores) quanto pelo processo político (tomada de decisões).

O currículo, portanto, é visto enquanto uma dimensão política de educação e, assim não está imune às relações e processos dinâmicos que ocorrem entre a sociedade e a escola. Muito menos consegue abstrair-se dos interesses individuais, de grupos, classes ou posições políticas e ideológicas. Interesses que “minam” os mais variados setores da sociedade e da vida em coletividade, assim como o “microcosmo” social, o terreno da escola.

Para frisarmos esse pensamento, vejamos o que nos descreve Gomes e Vieira (2009, p. 3224).

O currículo vem sendo conceituado de diversas formas, entendido em diferentes aspectos, enquanto nexos entre a sociedade e a escola, o sujeito e a cultura, o ensino e a aprendizagem. Apresenta-se como um projeto escolar, um plano educativo formalizado, a cultura objetivada, sob um determinado formato, com conteúdos previamente definidos, mas também reflete práticas, experiências cotidianas, ideologias, crenças, valores; uma linguagem simbólica.

Assim, é possível ver que diversas são as concepções que estão atreladas a palavra currículo, que, certamente, pode se supor que advém de como a educação é concebida historicamente e das influentes visões teóricas que se fazem presentes em seu entendimento. Destarte, tais concepções apenas refletem de modo distinto os compromissos e as posições teóricas acerca da temática. Verifica-se, pois, que a conceituação de currículo está direcionada para diferentes aspectos: sejam aos resultados escolares observáveis e pretendidos, à práxis, ao aluno e suas experiências, o que é expresso e visível e o que está na linguagem e é invisível, ou seja, “[...] nexos ou veículos de comunicação entre professor-aluno, escola-sociedade, representação cultural, dentre outros” (GOMES E VIEIRA, 2009, p. 3231). O

currículo nos dá assim uma visão de cultura apresentada na escola, um projeto ou processo historicamente construído no tempo e lugar históricos, logo, pela sociedade, e se construído é culturalmente elaborado; expressa ideologias, ideias, ao mesmo tempo em que é manifestação prática.

A partir de tais considerações históricas e sociológicas, acerca do conceito de Currículo, passamos a indagar: como conceber, a palavra currículo na sala de aula, ou melhor, no processo de ensino “formalizado”? Nesse sentido, é necessário focalizar o currículo, enquanto um campo do – e para – o conhecimento pedagógico. Porquanto, é neste campo que se destacam as experiências escolares em torno do conhecimento e, é claro, levando sempre em consideração a especificidade da escola que intervém e contribui para a construção das identidades dos estudantes.

Conforme afirma Sacristán (2008, p. 201) “O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais”. Logo, o currículo escolar fará sentido para professores e alunos na medida e que se expressa na práxis, ele está para além de um simples “papel” com as descrições de conteúdo. Porquanto, para além de uma definição de currículo acreditamos que há uma implicação profunda para que consigamos compreender a amplitude da temática currículo e a sua “efetividade” para além da lista de conteúdos, ou currículo por objetivos. É nesse viés que Miranda (2009, p.1800) enfatiza que devemos repensar o currículo: “Repensar o currículo e a sua expressividade em uma sociedade das aprendizagens significa, acima de tudo, repensar alguns pressupostos que norteiam a sociedade da informação, do conhecimento e das aprendizagens”, e vai mais longe, “Nesse contexto, impõe-se romper com a concepção do currículo isolado, descontextualizado, fragmentado que não propicia a construção e a compressão de nexos que permitam a sua estruturação com base na realidade”.

Para tanto, acredita-se que das posições e definições acerca do currículo a que mais nos parece viável para a construção de um currículo de Filosofia que possibilite um ensino de Filosofia potencializador, e que esteja em “consonância” com os documentos legitimadores é a definição de currículo como currículo integrado/interdisciplinar. Esse currículo possibilita uma intervenção educativa mais aberta, dialógica, que propicia no nosso entender, o exercício do “protagonismo”, tanto no ato de aprender como no ato de ensinar; uma maior abertura do canal de comunicação entre os atores sociais que constroem o cenário curricular; maior possibilidade de trabalho, análise e interpretação dos conteúdos culturais.

Salienta-se, portanto, que ao adotar uma proposta de currículo integrado/interdisciplinar faz-se necessário, estar ciente de que as atividades curriculares, assim como, as demais disciplinas, precisam estar integradas de forma inteligente com as demais. É preciso também estar atento que independente do “esforço” que se realiza em conjunto para a construção dessa proposta curricular, é fundamental estar atento para as disputas e relações de poder que permeiam a escola. Logo, qualquer proposta de ensino de filosofia deve explicitar essas formas de relação e integração, contudo, como nos alerta Rocha (2008, p. 19) “[...] essas relações e propostas de trabalho devem estar alicerçadas em uma visão de ensino de Filosofia realmente existente, pois é nesse meio que qualquer sugestão de trabalho será concebida e executada”. Por conseguinte, a próxima subseção busca estabelecer os vínculos entre interdisciplinaridade e currículo.

2.2 Interdisciplinaridade e Currículo

A presente subseção, visa analisar as contradições, os limites, as possibilidades e as condições que marcam a complexa relação entre currículo e interdisciplinaridade. Para tanto, será fundamental tentarmos caracterizar, no primeiro momento, o conceito de interdisciplinaridade, para que assim possamos estabelecer os limites e possibilidades que marcam a constituição daquilo que as pedagogias contemporâneas denominam de currículos interdisciplinares. E, assim, avançarmos para uma possível relação entre currículo interdisciplinar de Filosofia.

Para início da discussão com o objetivo de contribuir para a superação da equivocidade que envolve o conceito de interdisciplinaridade, começamos por uma proposta de estabilização do sentido da palavra. Primeiro, há uma complicação acrescida que provém do fato de não haver apenas uma, mas quatro palavras para designar qualquer coisa de que nos propusemos a falar: pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. O que significa que, temos quatro contextos, quatro palavras, e uma utilização abusiva, extremamente ampla, de uma dessas palavras (interdisciplinaridade). De acordo com Pombo (2008):

A resistência a todas as ambiguidades e a todos os diferentes contextos em que é utilizada obriga-nos a reconhecer que ela - a dita palavra - deve ter alguma pregnância, que o que por ela se procura pensar é algo que porventura merece ser pensado. E o fato de a mantermos, o fato de ela se não deixar substituir por nenhuma outra das suas concorrentes, é um indicador dessa sua especial pertinência (p.12).

É possível afirmar que a interdisciplinaridade tem sido convocada de acordo com Pombo (2004) para impor-se como um “password universal”. Ela entrou no vocabulário da investigação científica, nos projetos em pares, nos colóquios, nos congressos, no contexto empresarial – utilizada para legitimar os casos de gestão e decisão de empresas, produções técnica e tecnológica -, na educação básica e nas Universidades onde cada vez mais são realizadas experiências “ditas” interdisciplinares. Não é para tanto que as discussões sobre a interdisciplinaridade no ensino tem sido algo que ao longo de décadas vem sendo discutido e está explicitada em diversos documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais; nas Diretrizes Curriculares Nacionais; no Pacto Nacional para o Ensino Médio; na constituição de cursos, bem como na construção de conhecimento nas instituições de ensino superior. Cesco; Moreira e Lima (2014, p. 57), por exemplo, nos esclarecem que a “A área interdisciplinar de pós-graduação é, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, a área do conhecimento que mais cresce no Brasil”.

Pode-se até mesmo dizer que a interdisciplinaridade tem sido utilizada de forma abusiva. Ora,

[...] o que muitas vezes acontece é que a palavra está lá, mas percebemos que a experiência em causa é insuficiente, que, muitas vezes, se resume a um ato, legítimo por certo, mas de pura animação cultural. No entanto, qual o curso que hoje não comporta elementos curriculares interdisciplinares? Qual a reforma que hoje se não reclama da interdisciplinaridade? (POMBO, 2008, p. 11).

Atualmente há um conjunto de práticas de investigação e ensino, que se orientam mediante o esforço de convergir os diferentes saberes e especialistas, buscando legitimar-se mediante um discurso vago acerca da interdisciplinaridade, pois:

[...] nem as pessoas que a praticam, nem as que a teorizam, nem aquelas que a procuram definir, sabem o que ela é. A interdisciplinaridade é uma palavra gasta, tantas vezes banalizada, vazia de sentido. Um conceito à deriva, uma palavra à procura de uma teoria. Por isso, falar sobre interdisciplinaridade é hoje uma tarefa ingrata e difícil – quase impossível (POMBO, 2004, p. 13).

Entretanto, apesar dos usos abusivos da palavra interdisciplinaridade, acredita-se que algo de fundamental tal palavra ou conceito tem a nos dizer sobre a condição atual do conhecimento, bem como as formas possíveis de seu ensino. Ou seja, embora existam diversas distinções sobre a terminologia o princípio é o mesmo:

A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa. [...] Embora a palavra 'interdisciplinaridade' seja um neologismo, não se trata de um campo recente de indagações (FAZENDA, 201, p. 51).

Passando do nível das palavras como já exposto acima, ao nível das ideias, verificamos que a interdisciplinaridade é um conceito que invocamos sempre que nos confrontamos com os limites do nosso território de conhecimento; sempre que nos deparamos com uma nova disciplina cujo lugar não está ainda traçado no “grande mapa dos saberes”. Na verdade, o problema que a palavra interdisciplinaridade, nos leva a pensar, tem a ver com um fenômeno característico da nossa ciência contemporânea. A saber,

Uma clivagem, uma passagem, um deslocamento no modelo analítico de uma ciência que se construiu desde os seus começos como a procura de divisão de cada dificuldade no seu conjunto de elementos ínfimos, isto é, que partiu do princípio de que existe um conjunto finito de elementos constituintes e que só a análise de cada um desses elementos permite depois reconstituir o todo. Ora, é este modelo analítico, modelo que deu inegáveis frutos que não podem deixar de ser reconhecidos, que se estaria a revelar hoje insuficiente. E, se isto assim é, então, caber-nos-ia a nós, [...] dar conta de uma mudança muito profunda, de uma clivagem, de um deslocamento no modo de o homem fazer ciência. Mudança que viria ao de cima, que se daria a ver, em torno das questões da interdisciplinaridade para as quais não temos ainda estabilidade sequer de palavras, mas que já estão aí, em cima da mesa, como questões que importa pensar (POMBO, 2008, pp. 15-16).

Nesse sentido, a tentativa de esclarecimento da noção de interdisciplinaridade nos leva a pensar algo que merece porventura ser considerado, o fenômeno decisivo da ciência contemporânea. Compreender como se dá o processo das divisões, classificações, sistematizações, bem como ocorre os modos de produzir e transmitir o conhecimento que consequentemente o fenômeno da ciência contemporânea gerou, torna-se o primeiro passo para entender a interdisciplinaridade para além de um complexo conceito ou práxis. Pois, é a partir desse movimento, de produzir ciência que ao longo desses dois últimos séculos, os avanços científicos foram marcados pelo diálogo entre as mais variadas ciências, bem como aquelas que não ostentam “status” científico ¹⁶.

O problema, portanto, segundo Pombo (2008) tem muitos aspectos, mas, entre tantos, a interdisciplinaridade visa atacar de frente o fenômeno da especialização, situação explosiva que, como se sabe, atingiu na segunda metade do século XX, dimensões alarmantes. Sabemos que a especialização do conhecimento científico é uma tendência que nada tem de acidental.

¹⁶ Para a ciência não é preciso mais justificar-se como científica como nos séculos XVIII e XIX, pois esse ideal de cientificidade não consegue explicitar os acontecimentos atuais, sem antes de tudo dialogar com as outras áreas.

Ao contrário, é condição de possibilidade do próprio progresso do conhecimento, expressão das exigências analíticas que caracterizam o programa de desenvolvimento da ciência que nos vem dos Gregos e que foi reforçado no século XVII com Descartes e Galileu¹⁷. Para lá das diferenças que os distinguem, “[...] eles comungam de uma mesma perspectiva metódica: dividir o objeto de estudo para estudar finamente os seus elementos constituintes e, depois, recompor o todo a partir daí” (POMBO, 2008, p. 16). Dito de outra maneira,

Por exemplo, a ideia de átomo constitui uma espécie de sintoma eloquente deste programa. O átomo, como a própria palavra grega diz, é sem partes, sem tomos, é um a tomos, alguma coisa que já não é divisível. Ou seja, com ele, chegamos ao fim, ao ponto limite. A partir de então, podemos recompor porque encontramos o ponto último da análise. Só que a ciência posterior verificou que assim não era. Aquilo que se pensava simples, sem partes, atômico, veio a revelar-se como um universo abissal de multiplicidades, de complexidades ilimitadas. Quanto mais fina é a análise, maior é a complexidade. Afinal, não tínhamos chegado a nenhum ponto atômico, a nenhum ponto último de análise a partir do qual fosse possível recomeçar o trabalho da reconstrução sintética.

Segundo Pombo (2008), quer isto dizer que o programa analítico está em crise? Não, isto quer dizer que ele surge hoje como insuficiente. Este programa - temos que o reconhecer - deu ao homem muitas e magníficas coisas, praticamente tudo o que temos hoje como ciência, tudo o que enquadra a nossa vida e constitui a base da nossa compreensão do mundo. Só que - temos também que estar abertos a reconhecê-lo - há muita coisa que a própria ciência

¹⁷ A capacidade do pensamento através do uso da razão fez René Descartes ambicionar conhecer o homem e a sua natureza, no entanto, continuar no conhecimento anteriormente formulado não encontraria respostas. Desenvolveu assim, um sistema filosófico que se preocupava com a segurança do conhecimento e também da relação corpo e alma. Desse modo, [...] Descartes procura estabelecer um caminho próprio e muito particular, retirando toda confiança que dera às opiniões que até então acolhera para poder adotar outras melhores ou até as mesmas, desde que forjadas pelo crivo da razão. O propósito de Descartes era reformar os seus próprios pensamentos e edificá-los sobre uma base construída por ele mesmo. Neste caso, consciente de que não bastava livrar-se das velhas opiniões preconcebidas, mas criar, sobre as ruínas destas, um conhecimento verdadeiro, inicia uma cautelosa e prudente investida na procura do verdadeiro método para a construção de um conhecimento sólido e seguro (GERMANO, 2011, pp. 78-79). Para chegar ao conhecimento seguro, “sem falhas”, Descartes propõe os seguintes passos em seu método: O primeiro consistia em nunca aceitar como verdadeira nenhuma coisa que eu não conhecesse evidentemente como tal, isto é, em evitar, com todo o cuidado a precipitação e a prevenção, só incluindo nos meus juízos o que se apresentasse de modo tão claro e distinto ao meu espírito, que eu não tivesse ocasião alguma para dele duvidar. O segundo, em dividir cada uma das dificuldades que devesse examinar em tantas partes quanto possível e necessário para resolvê-las. O terceiro, em conduzir por ordem os meus pensamentos, iniciando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para chegar, aos poucos, gradativamente, ao conhecimento dos mais compostos, e supondo também, naturalmente, uma ordem de precedência de uns em relação aos outros. E o quarto, em fazer, para cada caso, enumerações tão completas e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de não ter omitido nada (Descartes, p. 33-35). O desvelamento dos passos ou preceitos é de suma importância para a compreensão do método cartesiano, visto que “[...] Descartes propõe quatro atos de nosso entendimento por meio dos quais podemos conhecer as coisas sem temor de erro e sem tomar o falso por verdadeiro” (GERMANO, 2011, p. 80).

produziu e que já não cabe neste programa¹⁸. Entramos assim em novo momento da relação do homem com o conhecimento. O modelo analítico cartesiano, que emergiu na modernidade que tem a equação de que o todo é a soma das partes, não mais se sustenta por si só. A situação que esse modelo propiciou para que o conhecimento crescesse é inegável, porém, a forma como tal proposta marcou a ciência, a escola e o currículo nos leva a questionar a sua real relevância em nossa atualidade, visto que acarretou de forma acentuada a formação das mais variadas disciplinas que minam os currículos escolares que estão cada vez mais fragmentadas e distantes do todo. Será que realmente esse modelo consegue dar conta das transformações que vivenciamos na “contemporaneidade”?

Frente a esse novo cenário, é imprescindível redefinir e estabelecer novos critérios na elaboração das disciplinas e currículos. Apenas sistematizar o conhecimento em disciplinas, não dará conta da amplitude que o conhecimento tem tomado, pois o desenvolvimento da ciência tem gerado a multiplicidade de disciplinas, bem como de currículos acadêmicos¹⁹.

¹⁸ Com o método cartesiano “instaura-se” um novo modelo de organização, sistematização e transmissão de conhecimento. O modelo cartesiano influenciará de modo profundo a ciência e conseqüentemente a educação e será imagem do conhecimento especializado. A metáfora arborescente passa a preponderar para a compreensão do processo histórico do conhecimento e que culminará como sendo uma das imagens mais atacadas pelos autores da interdisciplinaridade. Essa metáfora da árvore tem suas raízes na metafísica, seu tronco era seguro e se elevava acima, dividindo-se em ramos e galhos - as disciplinas - que se mantém fieis a seu tronco fundamental, em uma estrutura de hierarquia. “Por isso, se fala em ciências mães, disciplinas fundamentais, de subdisciplinas, especialidades, programas de investigação” (POMBO, 2004, p. 23). Contudo, essa ideia da árvore com suas ramificações e, acentuadas especializações, é hoje insustentável. Quer isto dizer que o programa analítico está em crise? Não, isto quer dizer que ele surge hoje como insuficiente e para tanto nos leva a adotar a metáfora da rede, pois suas raízes foram “amputadas”. A ciência como uma árvore, ainda é parte da configuração de nosso sistema educacional, o modelo arborescente, contudo, estamos progressivamente a nos afastar, pois: Agora, provavelmente, vamos entrar numa espécie de delírio, que é o delírio de deixarmos de ter um tronco a que nos agarrar, de aceitarmos viver de forma imponderável, sem referências estáveis, levados por uma estrutura constantemente reformulável. Aceitarmos viajar, divagar, ou escorregar, ou perdermo-nos, ou misturarmos-nos, ou fragmentarmos-nos. Aceitar que a nossa condição passa por qualquer coisa que deixou de ter um centro, que deixou de ter um ponto fixo. Aceitar relações não hierárquicas, múltiplas, deslizantes, irregulares. [...] Na árvore, o sentido era dado pelo tronco e pelas raízes. O fragmento tinha todo o seu significado. Na rede, temos de procurar o sentido do fragmento. No contexto da rede, a interdisciplinaridade não reenvia a nenhuma unidade ideal, mas é sempre - e necessariamente - um acontecimento de âmbito local. [...] Temos de perceber que estamos num mundo de anulação e de mistura de fronteiras (POMBO, 2004, p.23). Os custos gerados por esse modelo arborescente será profundo no campo das ciências, pois, influenciará a institucionalização e sua patentação. Para maiores esclarecimentos indico a leitura de Pombo, *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*, publicado pela editora Relógio D'Água.

¹⁹ Diante destas inúmeras incertezas que norteiam esse tema ao longo das discussões abordadas que se pode perceber que, muitas vezes essa palavra de muito significado, aparece empobrecidamente vaga e imprecisa, fabulando-se de um sentido que parece que ainda está para ser descoberto ou inventado. Para contemplar essa descrição, Pombo (1993, p.96) abordou muito bem uma breve “definição indefinida” do que seria o entendimento dessa palavra, onde para ela: “a interdisciplinaridade aparece, assim, ao professor como sendo uma mera palavra, significante flutuante e ambígua que ninguém sabe definir, mas a que todos parecem aspirar”. Pode-se perceber que, ninguém de fato sabe precisamente o que é a interdisciplinaridade, fator que designa os expressivos e inúmeros autores e pensadores do assunto que caminham entre utopia e realidade, fazendo com que não aja uma só fronteira entre o que é e o que pareça ser.

Logo, torna-se mais inteligível o que Paviani (2008) enfatiza sobre a interdisciplinaridade ser um fenômeno pedagógico e científico. É nesse viés que, hoje, uma das questões que vem suscitando amplo debate no campo do currículo, refere-se à problemática da articulação/desarticulação entre as diferentes áreas, disciplinas e atividades que comportam os conteúdos de conhecimento científico e escolar. Thiesen (2013, p. 594) destaca que:

Uma observação mais atenta à literatura que trata da atual política curricular no mundo ocidental releva que o problema da (des) integração ou da disciplinaridade no currículo tem sido combatido objetivamente com a formulação e disseminação de propostas ou diretrizes que trazem em seus textos denominações focadas na pretensa perspectiva da integração e/ou interdisciplinaridade do currículo.

Para tanto, o autor realça que “Ora elas aparecem com o rótulo de currículo integrado, ora com o nome de currículo interdisciplinar, [...], com currículo por projetos e ainda com o título de currículo globalizado” (THIESEN, 2013, p. 594). Tais propostas e diretrizes curriculares “[...] em vez de explicitar os princípios, a natureza e o significado do conhecimento no plano de sua produção histórica e de sua distribuição desigual para uma sociedade desigual”, de acordo com Thiesen “tratam de prescrever aos sistemas e aos educadores *o que e como* estes devem proceder para se garantir um currículo verdadeiramente integrador ou interdisciplinar” (THIESEN 2013, p. 594). Tais propostas curriculares interdisciplinares apenas reforçam a nosso ver a instrumentalidade desse procedimento curricular interdisciplinar, pois se limitam apenas ao plano de procedimento pedagógico, desconsiderando os processos históricos que permeiam a construção de um currículo escolar. Mesmo que consideremos todos os esforços dos gestores e educadores em torno das tentativas de integração interdisciplinar curricular:

[...] esse movimento só pode ser reconhecido pelos sujeitos na materialidade histórica da produção da vida, pelo trabalho como práxis e no âmbito da produção da ciência como tentativa de organização racional da vida pela via do conhecimento (THIESEN, 2013, p. 595).

Em outras palavras: sabe-se que, na sociedade atual, onde tudo é transitório e circunstancial a necessidade da interdisciplinaridade já não depende única e exclusivamente da decisão individual do sujeito, para tanto, concordamos com Jantsch e Bianchetti (2011) de que a interdisciplinaridade é tida como uma imposição do momento em que se vive, onde se pode enfatizar também que, a instituição “escola” nunca foi o principal carro-chefe da história, mas cabe a ela o papel de representar o contexto social e político de toda a sociedade. Ou seja, "O interdisciplinar está se estabelecendo, hoje, não porque os homens decidiriam,

mas sim pela pressão, pelas necessidades colocadas pela materialidade do momento histórico" (JANTSCH, BIANCHETTI 1995, p. 198).

É justamente nesse sentido que, a real urgência de se fazer um trabalho interdisciplinar não é obrigação de uma ou de outra ciência, pois “o mundo é interdisciplinar, o meio que nos cerca é interdisciplinar, o micro e o macro são interdisciplinares” (POMBO, LEVY, GUIMARÃES, 1993), sendo assim, o conhecimento não tem como ser produzido de forma neutra, pois as relações da sociedade não são neutras. Portanto, a questão da interdisciplinaridade se aplica como aspiração central e conseqüentemente como problema fundante tanto no plano material histórico e cultural como na própria Filosofia do sujeito, onde muitas vezes, o “ato de privilegiar a ação do indivíduo sobre o objeto” (JANTSCH, BIANCHETTI, 1995) é em contrapartida uma constante busca de anulação e construção de mecanismos que possam servir de princípios articuladores entre o que se teoriza e o que se aplica no decorrer do processo educativo.

É nesse viés, que nos propusemos adotar uma postura que visa defender que o currículo pode sim ser um movimento em favor da interdisciplinaridade, mas não a própria interdisciplinaridade²⁰. O que afinal queremos dizer com isto? O que tem acontecido é que a defesa em torno da grande maioria das propostas interdisciplinares é de que o currículo é a interdisciplinaridade “em si”. E, para que possa ocorrer um diálogo interdisciplinar na escola se faz necessário uma “atitude” por parte do professor frente ao currículo escolar, ou seja, segundo Thiese (2013), isso faz com que tudo dependa da postura do professor ante questões de organização dos processos pedagógicos, das matrizes curriculares, de “organização” coletiva, de ferramentas tecnológicas que possibilitem e facilitem a articulação e o diálogo entre os profissionais e deles com o mundo.

Além disso, o posicionamento em favor da interdisciplinaridade, citado acima, pode ser visualizado nas obras de Japiassu e Ivani Fazenda. Indicamos estes dois autores, pois os consideramos como “marcos” nos estudos interdisciplinares no Brasil e que defendem antes

²⁰ Para tanto, frisamos que o currículo não é ciência, mas uma forma concreta e objetiva de seleção, organização e socialização de conhecimentos. Nesse sentido, “[...] a interdisciplinaridade fica limitada, podendo ocorrer tão somente na perspectiva instrumental” (p. 595). A perspectiva instrumental da interdisciplinaridade no âmbito do currículo constitui-se fundamentalmente de formas de organização do trabalho pedagógico nas instituições educacionais. Dito de outra maneira, tanto o currículo escolar, como as políticas curriculares, quanto às práticas curriculares são compostas por arranjos que sustentam o caráter de reprodução e recontextualização dos saberes e não a sua produção. O que nos leva a “supor” que as instituições educativas tem sim buscado alternativas que visam “amenizar” e “minimizar” as fronteiras que se estabeleceram ou que “elas mesmas” instauraram historicamente no sentido de tentar definir o enquadramento de disciplinas, bem como visando atender as finalidades de regulação que legitimou a constituição da escola moderna capitalista. “Contudo, não conseguem garantir currículos interdisciplinares, dado que a interdisciplinaridade, como princípio que se funda na totalidade da experiência humana, não se ajusta às formas fragmentárias de organização dos processos escolares” (THIESEN, 2013, p. 596).

de tudo uma “atitude interdisciplinar” por parte do professor. Para tanto – os professores –, são fundamentais para a construção de uma integralização curricular. Se quisermos avançar para um currículo interdisciplinar, temos que começar a pensar interdisciplinarmente, isto é, ver o todo, não pela simples somatória das partes que o compõem, mas pela percepção de que tudo sempre está em tudo, tudo repercute em tudo, permitindo que o pensamento ocorra com base no diálogo entre as diversas áreas do saber. “É este estabelecimento de relações que nos possibilitará analisar, entender e explicar os acontecimentos, fatos e fenômenos passados e presentes, para que possamos projetar, prever e simular o futuro” (DE ANDRADE, 1995).

Desse modo, salienta-se que a concepção de interdisciplinaridade mais próxima da “realidade” de nosso trabalho é uma interdisciplinaridade crítica. Ou seja, a preocupação não está em reunificar um conhecimento científico fragmentado, mas, sim, integrar o conhecimento escolar e, através deste, "aumentar as possibilidades" para a integração pessoal e social através da organização do currículo em torno de problemas e de questões significantes. Frisa-se, desse modo, que a concepção que mais se atrela a proposta desse trabalho é uma interdisciplinaridade crítica.

Após as descrições realizadas em torno da relação entre interdisciplinaridade e currículo, cabe por fim, na próxima seção, tentar estabelecer as relações entre a Filosofia e a Interdisciplinaridade e, no próximo capítulo tentar propor o que seria um currículo de Filosofia desejável do ponto de vista da interdisciplinaridade.

2.3 Filosofia e Interdisciplinaridade

Esta subseção parte do pressuposto de que a Filosofia ocupa uma função interdisciplinar primordial. Segundo Paviani (2008), ela nos possibilita o esclarecimento dos pressupostos epistemológicos das ciências, bem como o exame ético dos resultados e das consequências da pesquisa. Por isso, nos afirma que, “as bases racionais e operacionais de teorias e de métodos científicos têm algo de filosófico” (p. 89). A Filosofia está, portanto, estritamente ligada às condições e possibilidades do conhecimento teórico e prático. Nesses termos, a Filosofia pode ser caracterizada não apenas como inter ou transdisciplinar. Mas, sim, hipo ou até mesmo intradisciplinar.

A Filosofia possibilita a “promoção” do diálogo interdisciplinar, incentivando e estabelecendo as condições do diálogo ético e epistemológico relacional entre as ciências e/ou

disciplinas²¹, ou seja, por mais distintas e distantes que se encontrem as disciplinas, elas partem de um mesmo fundamento lógico comum. Logo, sejam os processos dialéticos, analíticos ou hermenêuticos que se efetivam como “modalidades” dos atos de conhecer e de conceber a realidade, os seus discursos partem de um mesmo ponto lógico comum.

Podemos entender assim que a Filosofia tem uma vocação histórica, pois, pode pensar o “ente” em sua totalidade, como também a de criticar a fragmentação do saber. É, por isso, que a multiplicidade de saberes e as orientações científicas que tem se acentuado levam a uma crise de compreensão da realidade.

Husserl, na *Krisis*, demonstra que a crise das ciências atuais consiste no esquecimento do humano, da intersubjetividade, do mundo da vida. Habermas, na *Teoria do Agir Comunicativo*, mostra positivamente que a Filosofia pode pensar as questões de verdade, da racionalidade, em estreita relação com a pesquisa experimental (p. 90).

A Filosofia e a Ciência, em certo sentido, vivem conjuntamente as mudanças conceituais, assim, a inseparabilidade epistemológica desses domínios é algo natural. Outro exemplo que expressa de forma clara a função interdisciplinar da Filosofia, é o próprio esclarecimento do conceito de interdisciplinaridade. Pois, não cabe à física, a química ou até mesmo a sociologia, descrever e justificar as práticas interdisciplinares. “Essa tarefa envolve uma ação metacientífica” (PAVIANI, 2008, p. 90), ou seja, filosófica. Pois, apesar de haver relações complexas de ordem política-administrativa, sociológicas, linguísticas, etc., antes de tudo, “[...] elas tem sua base no solo da lógica, da ontologia, da gnoseologia, da ética e da estética” (idem, *ibidem*).

Quando analisamos a Filosofia sob o ponto de vista histórico, compreendemos que esta, dá origem as ciências, e esta última conseqüentemente às tecnologias. Atualmente, sob o ponto de vista sistemático ou da “tecnociência” a relação, Filosofia, ciência e tecnologia, é determinada mutuamente, ou seja, a ciência propõe desafios à Filosofia; a tecnologia torna-se indispensável no processo de investigação científica; e a Filosofia passa a questionar as condições de cientificidade onde os resultados são obtidos. Portanto, o que ocorre é um giro

²¹ Só para fins de esclarecimento. Aqui estamos utilizando ciência e disciplina como sinônimos. Contudo, esses termos possuem definições diferentes, como, por exemplo, ciência. Entende-se por ciência um tipo de saber, “qualificado como científico, em vista de seus processos metodológicos, e definido por alguns como ‘crença verdadeira justificada’, pois a ciência lida com proposições justificadas. As ciências são, entre outras possíveis de ser designada, a Matemática, a Física, a Química, a Biologia, a Geografia, a História, a Economia, a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia, a Linguística e, para alguns, até a Filosofia, embora possa ser, segundo alguns, distinta da ciência empírica”. Já as “disciplinas podem ser definidas como sistematizações ou organizações de conhecimentos, com finalidades didática e pedagógica, proveniente das ciências e, em circunstâncias especiais, de outros tipos de saberes” (PAVIANI, 2008, p.26).

sistêmico autoprodutivo em que cada modalidade de conhecimento desempenha a sua função. Desse modo, as relações que se estabelecem entre a Filosofia, ciência e tecnologia deixam de ser lineares, e conseqüentemente, adquirem outro aspecto, a de circularidade e complexidade. Em outras palavras, o que podemos inferir nessa perspectiva é que a “função” interdisciplinar da Filosofia (ganha) vislumbra novas investigações frente aos avanços da biogenética, por exemplo, que sucinta, conjuntamente, dúvidas crescentes que se projetam sobre o futuro da natureza humana. Não é para tanto, que a biologia, a antropologia, a psicanálise e tantas outras ciências “acabam” por “invadir” o terreno dos sistemas filosóficos tradicionais, propiciando uma revisão da Filosofia para com os conceitos metafísicos de Deus, do homem e do universo.

A Filosofia grega reunia numa única perspectiva a totalidade do saber, tendo nos sistemas teóricos de Platão e Aristóteles uma moldura da totalidade desses conhecimentos; é importante destacar que será no seio desses mesmos sistemas que ocorrerá as distinções e separações entre ciência e Filosofia. Destarte, na Idade Moderna, com Descartes e Bacon, por exemplo, ocorrerá entre a Filosofia e a ciência moderna uma cisão. Em outras palavras, “A visão cosmológica da *episteme* grega é substituída pelo modelo antropológico moderno que origina os movimentos do empirismo, do racionalismo, do iluminismo e do idealismo” (idem, *ibidem*). O método científico passa desse modo a vigorar como problema central. A modernidade busca superar a tradição em busca de algo “novo”. O humanismo ganha força na literatura, por meio das ideias de indivíduo, de progresso, de experiência, de poder político, de pacto social, de contrato social, etc.; ocorre a inauguração da ciência moderna que tem como precursores, Copérnico, Galileu, Newton, Leibniz. Por fim, “O novo empreendimento da ciência experimental, lado a lado com a descoberta do Cogito, impõe novas relações entre a Filosofia e a ciência, apesar de a ideia de um saber unitário pendurar por alguns séculos” (PAVIANI, 2008, p. 91). Por isso, a Filosofia continua sendo vista como sistema que abarca o saber em sua totalidade, o que podemos vislumbrar nas teorias de Leibniz, Kant e Hegel.

O acelerado desenvolvimento das ciências e a multiplicação das disciplinas já na contemporaneidade coincidiram com as tentativas de superação da metafísica, ou seja, buscava-se “[...] a eliminação da pretensão de explicar toda a realidade e a realidade em sua totalidade. A razão única dá lugar a múltiplas manifestações de racionalidades” (p. 92). Dito de outra maneira, a unidade da razão dá lugar a uma multiplicidade de vozes que aponta para a complexidade da vida atual. Assim, Nietzsche, Marx, Freud entre outros, tornaram-se figuras preeminentes que propiciaram uma ruptura no cerne do pensamento da tradição. De modo que influenciaram diversas escolas e movimentos, como, por exemplo, o

Neopositivismo, a Filosofia Analítica, a Escola de Viena, a Escola de Frankfurt, o Existencialismo, a Filosofia da Cultura, o Pragmatismo Americano etc. O que passa a se vivenciar é uma problemática em torno do discurso entre a Filosofia frente à ciência e à vida contemporânea. Dessa forma,

Às rupturas da explicação filosófica associam-se as novas condições da Filosofia universitária, o exercício da profissão de professor de Filosofia, como qualquer outra profissão, embora a Filosofia, também apareça como um modo de vida em casos esporádicos. Em outras circunstâncias, a Filosofia sendo um tipo de interrogação que está presente na gênese e na constituição do conhecimento teórico, expulsa dos currículos escolares, tende a despontar em todas as ocasiões e que se exige rigor e profundidade de argumentação, nas mais diversas áreas do conhecimento. Esse pensamento camuflado aparece com outro nome: teoria disso ou daquilo. Toda vez que se busca coerência ou que se quer legitimar e justificar os conhecimentos ou simplesmente criticar os paradigmas científicos, a Filosofia renasce (p.92).

Atualmente, vivencia-se um tempo em que se tornou difícil distinguir o que seja a Filosofia. Hoje, não cessa de misturar-se com a literatura, a poesia, com a arte, a religião, com as teorias científicas. Como nos “tempos” de Platão, é difícil distinguir o filósofo do sofista e do político. Uma grande “pretensão nossa” é claro, mas se ao mesmo tempo em que a reduzem a sessões de terapias, autoajuda e “limpezas de linguagem”, ainda há em nosso meio e em constante produção, diversos filósofos que se ocupam dos mais variados temas e questões como do ser, da natureza, da ideia de Deus, do livre arbítrio, dos direitos dos animais, da eutanásia, do homem. Logo, “[...] num panorama de feliz conturbação intelectual e científica, a Filosofia abre caminhos para as investigações científicas ou percorre os mesmos caminhos que foram desbravados pela ciência”. Ou seja, de um modo ou de outra a presença da Filosofia, seja direta ou indiretamente, “[...] é uma exigência das condições de possibilidade do próprio conhecimento”. É, por isso que “[...] pode-se afirmar quem antes de qualquer estudo psicológico ou psicanalítico, a Filosofia tentou explicar as relações entre a consciência e o mundo”. E, mais “Antes das explicações físicas e biológicas, ela especulou sobre a origem da vida e do universo” (PAVIANI, 2008, pp. 92-93).

Não queremos eleger a Filosofia como a “rainha-mãe” das ciências, e muito menos atribuir à função de toda a fundamentação teórica do conhecimento, e torná-la “árbitro” dos resultados científicos, pois, se em um determinado momento tais tarefas foram atribuídas à Filosofia – mesmo que tenham contribuído para determinar a produção científica – hoje, objetivamente foram superadas. É preciso termos em “mente” de que a atividade filosófica assumiu outro papel nesse momento. Se em Kant, por exemplo, a Filosofia recebeu um novo modo de fundamentação, ou seja, a fundamentação transcendental de teorias do

conhecimento, levando a Filosofia a ser concebida como juiz supremo da cultura perante o seu todo, para Habermas citado por Paviani (2008) ao examinar as posições filosóficas de Hegel, Marx, Wittgenstein, Heidegger, Rorty, Popper, entre outros, compreendeu que a Filosofia não tem mais a função de indicar o lugar das ciências. Mas, a tarefa de guardar um lugar para as ciências. Contudo, a função de vigia e intérprete atribuída à Filosofia, não vale para todas as ciências.

O que extraímos desse novo momento da Filosofia e a sua relação interdisciplinar com as Ciências é de que, nessa perspectiva, a Filosofia pode cooperar com a ciência na elaboração de sua racionalidade, entretanto, desde que não tenha certas pretensões fundamentalistas, ou seja:

Pode cooperar com as ciências empíricas estabelecendo conexões entre a epistemologia, a teoria dos atos da fala, as teorias da argumentação informais e naturais, as éticas cognitivas, a psicologia do desenvolvimento da consciência moral, as teorias da ação e outros aspectos. É evidente que esse leque de exemplos pode ser estendido, desde que a Filosofia não abandone as pretensões de totalidade prática e teórica, sob pena de deixar de ser Filosofia (p. 94).

A Ciência hoje elabora suas esferas de racionalidade sem a intervenção direta da Filosofia. Não apenas as ciências, mas a literatura, a poesia, a psicanálise, bem como outras formas de oralidade podem manifestar elementos filosóficos, sem, contudo, ter a ajuda explícita de uma reflexão filosófica. Ou seja, o aprofundamento da investigação científica pode acabar introduzindo questões de cunho filosófico, sem recorrer especificamente ao filósofo. Dito de outra maneira, “[...] há uma Filosofia na própria investigação teórica da ciência” (PAVIANI, 2008, p. 94).

Assim, a Filosofia, ao abandonar aquela “função de juiz”, desenvolve um trabalho de justificação e de fundação no interior da própria ciência, e passa a assumir em sua orientação para a totalidade o papel de intérprete voltado para o mundo da vida. Não é para tanto que, a Filosofia hermenêutica e a Filosofia pragmática ganham notoriedade e autoridade epistêmica dentro de uma comunidade em que há cooperação e diálogo entre uns com outros. Principalmente no que concerne aos desafios impostos pelo avanço da biogenética que possibilitaram manipular os organismos vivos e naturais, levando a Filosofia e a ciência a repensarem seus objetivos e métodos. Essa posição é muito bem observada, de acordo com Paviani (2008) por Habermas. Este passa a analisar os desafios e consequências impostas por essa genética liberal que faz “tudo” depender dos “genes” e não é algo da vontade e inteligência individual do ser humano. Ou seja, o desejo é biologicamente dominado. O

homem perde o controle de si mesmo, a autonomia, o ético torna-se genético, o próprio entendimento universal da moral é substituído pelo controle genético. Isso traz consequências relativamente aos conteúdos metafísicos e religiosos que foram tradicionalmente consagrados. A própria ideia de educação torna-se menos importante que as intervenções da biogenética. A formação individual moral do indivíduo passa a depender das mudanças que ocorrem no código genético. A identidade sexual e psíquica que é considerada espontânea pode ser atingida pela manipulação científica. “Diante da possibilidade de modificarem-se as ‘disposições naturais’ do humano, questiona-se a auto-compreensão do homem, e qual o significado de conceitos como os de dignidade, de autonomia, de liberdade” (PAVIANI, 2008, p. 95).

Tais questões, portanto, colocam em confronto a ciência e a Filosofia. Não obstante, conseqüentemente, exigem-se mudanças nas concepções e argumentações dessas disciplinas. Novos métodos, novos objetivos, fazem parte do estado de alerta que a ciência e a Filosofia passaram a se encontrar. No entanto, nem todos os filósofos reagem negativamente a esses novos problemas. Zizek citado por Paviani (2008, p. 95), por exemplo, compreende que os avanços biogenéticos não negam a Filosofia, mas, propõem novos problemas filosóficos. Para ele “[...] se não podemos mais defender os conceitos de dignidade, de autonomia, e de liberdade, talvez esses conceitos não passam de mitos, de fantasias que são necessários superar, limpar com as pesquisas mais avançadas da ciência”.²² Zizek compreenderá que o problema não está apenas nos avanços da biogenética, mas, sim, no contexto social das relações na qual ela se desenvolve e se encontra.

A função interdisciplinar da Filosofia, portanto, ganha novas dimensões. Uma das possíveis conexões entre ciência e Filosofia está no discurso científico particular e na universalidade do discurso filosófico que são tão caros ao desenvolvimento do pensamento. Assim, toda vez que falarmos seja em natureza, em genes, em ambiente, em história, em sociedade, ou em qualquer um desses conceitos definidores de um âmbito de uma disciplina científica, a Filosofia estará sempre pressuposta. Igualmente, “nem o indivíduo nem a ciência nem a sociedade e a humanidade podem se libertar das questões filosóficas que foram ou

²² Zizek continuará sua análise acerca dos problemas propostos pela biogenética, provocando os pensadores cristãos, por exemplo, com o seguinte argumento: “se a alma é imortal não pode ser manipulada pelos resultados biogenéticos”, ou mostra que “[...] mesmo a solução de problemas de doença com diagnósticos adequados deixa em aberto problemas psicológicos e filosóficos”; ou que, “A farmácia poderá oferecer auto-estima engarrafada; no entanto, eu continuo sabendo que a auto-estima depende de remédios e não de mim” (pp.95-96). O que tais exemplos analisados por Zizek vislumbram, é o fato de que a biogenética nos permite concluir que, em vez de ficarmos lamentando a perda da liberdade, ou da autonomia, ou da dignidade, etc, é que devemos ter consciência de que nunca desejamos tais ideais. O problema, portanto, não está nos avanços da biogenética, mas no contexto social das relações de poder no qual ela funciona.

tecem o *logos* humano. Estamos sempre oscilando entre a *iedos, forma*, e o puro *pháinestai*, fenômeno” (PAVIANI, 2008, p.95).

Salienta-se assim que desde o início, e hoje mais do que nunca, as fronteiras entre Filosofia e Ciência estão em crise. Basta analisarmos o desenvolvimento desenfreado das ciências e a fragmentação do conhecimento que ocorre conjuntamente com a divisão do trabalho, bem como o de perceber as mudanças no modo de produzir ciência e perceber a realidade. Então, se falamos na interdisciplinaridade, falamos em Ciência e conseqüentemente em Filosofia. E se a função interdisciplinar da Filosofia é de caráter epistemológico, atualmente também é de interesse ético-político. Nas condições atuais, como lembra Adorno (2006, p. 57), “não há [com efeito], uma comunicação direta entre o trabalho nas ciências particulares e a Filosofia, [embora] isto não significa que inexistem relações entre ambas”. O que certamente ocorre é que, o grande progresso das ciências a partir do século XVIII, seguido pelo desenvolvimento acelerado da técnica levou à especialização cada vez maior do saber como já anteriormente destacado ²³.

Se aposta nesse sentido, na relação da Filosofia com os outros campos do saber, visto que esta se (re) inseriu em um campo onde se proclama a interdisciplinaridade como meio para suprir as deficiências da especialização e até mesmo da hiperespecialização. Nesse sentido, espera-se que essa Filosofia seja aberta, ou seja, “[...] que não se prenda a sistemas filosóficos fechados, que não seja regida por princípios a priori, pois somente assim, tornar-se-á capaz de acompanhar o desenvolvimento descontínuo do saber científico” (Bulcão, 1994, p. 63). Vislumbramos deste modo que o papel da Filosofia é sempre o de se voltar para outro objeto que não ela própria, o que significa que a sua peculiaridade “é ser um discurso de segunda ordem, já que ela não se apropria de nada, tendo como objetivo único, buscar, pela reflexão crítica, a inteligibilidade do mundo e do próprio conhecimento” (Bulcão, 1994, p. 69).

Nesse viés convém evidenciarmos o caráter dialógico da Filosofia como meio para compreendermos a construção de uma interdisciplinaridade dialógica. Uma interdisciplinaridade que vá além da equivocada ideia de “transversalidade”. Pois, conforme afirma Severino (2011, p. 84), quando aceitamos a ideia da transversalidade da Filosofia no

²³ “A busca da interdisciplinaridade é uma reação a uma constatação epocal: vivemos num mundo de fragmentação, de saberes desconectados. Na universidade o quadro é de superespecialização nas disciplinas, de reducionismo e isolacionismo, a ponto dos pesquisadores não conseguirem mais se comunicar entre colegas da mesma área, que dirá de áreas diferentes[...]. Espera-se da prática interdisciplinar a superação desse quadro de superespecialização e de fragmentação das disciplinas. Os cientistas, tanto das áreas de humanas como exatas, esperam que a Filosofia os ajude a reverter esse quadro no seio da universidade” (Feitosa, 2004, p. 89).

ensino médio, abrimos espaço para um ensino de Filosofia com elementos diluídos, para fins pedagógicos específicos de outras disciplinas.

Partindo do exposto acima é que buscaremos traçar no último capítulo as possibilidades de se realizar um trabalho curricular integrador e interdisciplinar na Filosofia. Frisando sempre que só é possível um currículo interdisciplinar na medida em que se respeite a especificidade disciplinar dos saberes.

3 FILOSOFIA DO ENSINO DE FILOSOFIA: QUESTÕES TEÓRICAS DA PRÁTICA DO ENSINO

O Ensino de Filosofia nos diferentes níveis e modalidades da educação escolar constitui, como já anteriormente explicitado, um desafio no contexto educacional e cultural brasileiro. Desafio que se tornou mais “ingente”, após a determinação de sua presença nas grades curriculares do Ensino Médio brasileiro. Pois, se compreendemos a educação institucionalizada como mediação para a formação das pessoas, há que se concluir que a Filosofia é imprescindível para essa formação. A intenção, portanto, desse terceiro capítulo é explicitar as coordenadas dessa necessidade – que como exposto no segundo -, ao mesmo tempo em que se buscará sugerir estratégias para uma condução didática mais adequada do ensino dos componentes filosóficos na escola.

Sabe-se que os desafios vivenciados por essa disciplina, nas mais variadas modalidades de ensino, não é apenas política. Ela enfrenta dificuldades em relação ao próprio processo em sala de aula. Segundo Severino (2011), inicia-se assim, um círculo vicioso em que: para que o aluno se interesse pela disciplina, é necessário que ele esteja motivado; mas, para que esteja motivado, é essencial que ele se aproxime mais da disciplina. Entretanto, como conseguir essa mútua aproximação? Acreditamos que para estabelecer essa aproximação é fundamental levar o aluno a vislumbrar a pertinência da Filosofia, convencê-lo da enorme contribuição do conhecimento filosófico para sua formação. Mas isso só poderá ocorrer mediante o exercício da Filosofia em sala de aula. Estamos frente a um desafio que visa romper esse círculo vicioso, o que é uma tarefa bem intensa e dificultosa para os professores da área. É nessa perspectiva que as considerações feitas nesse último capítulo, esperam contribuir para essa tarefa.

De acordo com Severino (2011), a incumbência da Filosofia é levar os jovens a vislumbrar o sentido de sua própria existência. Porquanto, é assim que ela torna-se formativa, pois, conduz o aluno a compreender e a “dar-se por conta” do lugar que ocupa na realidade histórica do seu mundo, ou seja, como ele próprio se situa no contexto real de sua existência. Desse modo, a Filosofia tem a possibilidade de conduzir o aluno a compreender sua própria experiência de existência situando-a em relação a existência humana em geral. Logo, “pode-se então dizer que o papel pedagógico da Filosofia, na condição de uma mediação curricular, é o de subsidiar o jovem aprendiz a ler o seu mundo e a se ler inserido nele” (SEVERINO, 2011, p. 82). Por isso, “Eis por que se diz que se quer levar o aluno à reflexão, ao exercício do pensamento, à apreensão do sentido das coisas” (p. 82). O que nos põe frente ao fato de que

com a inclusão da Filosofia como disciplina curricular, não se quer formar um especialista em Filosofia, no sentido acadêmico.

3.1 A equivocidade da transversalidade.

Partimos do pressuposto de que o gênero curricular escolar básico é o “disciplinar”, como já anteriormente investigado. Entretanto, segundo Rocha (2014) uma disciplina não é uma unidade contida em si mesma e sim linhas, dimensões abertas da curiosidade humana; uma rede de conhecimentos interligados entre si. Portanto, podemos designar como “Interdisciplinar” um tipo de abordagem quando: duas, três, ou mais disciplinas são exigidas para dar conta de temas cuja natureza ultrapassa os limites de uma única. Rocha (2014) entende que o “interdisciplinar escolar” visa o ganho possível em narratividade curricular, mediante sensibilidade aos contextos de aprendizagem e subordinação a objetivos formacionais. Por isso, “O interdisciplinar que buscamos nada tem a ver com o diagnóstico que fala em ‘ação fragmentária, que divide o conhecimento em partes esfareladas’” (ROCHA, 2014, p. 2), assim, um ponto de partida para o currículo interdisciplinar de Filosofia seria “a valorização do cotidiano das aprendizagens escolares e a abordagem a partir de problemas que demandem a apropriação de instrumentos conceituais por parte do aluno” (ROCHA, 2014, p. 2); ou seja, o alvo de estudos em torno de acepções curriculares seria os conceitos fundamentais que estão presentes em nossas redes conceituais e nas disciplinas escolares.

Nesse viés, Rocha (2014) destaca que a Filosofia é trabalhada como uma disciplina *sui-generis*, pois, se ocupa de e com problemas fundamentais, e “[...] de inacabamento essencial, relacionada com progressivos níveis de autoconhecimento (no sentido filosófico dessa expressão)” (p.2). Essa relação transversal e inter-relacional de conexão da Filosofia com outras áreas do conhecimento está explícita nas Orientações Curriculares Nacionais. “A Filosofia sempre teve conexões íntimas e duradouras com os resultados das ciências e das artes” (2006, pp. 16-17).

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam logo na introdução da seção conhecimentos de Filosofia, que esta:

[...] deve ser tratada como disciplina obrigatória no ensino médio, pois isso é condição para que ela possa integrar com sucesso projetos transversais e, nesse nível de ensino, com as outras disciplinas, contribuir para o pleno desenvolvimento do educando (p.1).

Ou seja, o próprio Ministério da Educação espera que a Filosofia ajude a consolidar a prática interdisciplinar desde o Ensino Médio a partir de um projeto transversal. Isso se torna evidente, segundo Severino (2011), no próprio discurso que levou o Ministério da Educação a defender a inclusão dessas disciplinas como obrigatórias no Ensino Médio. A saber, defendiam que a contribuição formativa dessas áreas de conhecimento ocorreria, com maior fecundidade, se elas fossem trabalhadas transversalmente por todas as disciplinas do curso. Basta vermos o Parecer CNE 38/2006 e Parecer CEE 343/2007 ²⁴.

Contudo, de acordo com Severino (2011), essa tese da transversalidade é insustentável, pois, pode levar a uma redução “unilateral” da educação, ou seja, a sua função de reprodutora de ideologias vigentes no seio da sociedade. Em outras palavras, o que o Ministério da Educação e os seus reformadores do Ensino Médio brasileiro entendem é que, “[...] disciplinas só se justificam naqueles casos em que os conteúdos respondem por informações ou por habilidades técnicas” (p. 83), ou seja,

Essas informações e habilidades, se devidamente transmitidas pelos professores e apropriadas pelos alunos, transformam-se em competências, eficazes para que, uma vez formados, os alunos possam ter o desempenho satisfatório correspondente ao perfil profissional da área em que se formaram (SEVERINO, 2011, p. 83).

O que o autor atesta é o fato de que a Filosofia e a Sociologia se (re) inseriram num campo onde a própria ideia de formação está mudando. Nas suas palavras, “ela está sendo vista fundamentalmente como qualificação, habilitação técnica para o desempenho e ciente de determinadas funções sociais” (SEVERINO, 2011, p.84). O que se espera do sujeito formado, em seu nível de ensino, é a ideia de que se habilitou em determinadas especialidades técnicas, tornando-se competente para executá-las no âmbito do mundo social, bem como na esfera produtiva, na esfera política e na esfera cultural.

Entretanto, toda a atividade profissional perpassa por questões que estão subjacentes ao seu desenvolvimento. São questões de natureza ética, estética e política, lembrando que toda e qualquer atividade profissional desenvolve-se em uma sociedade marcada por uma trama de relações que nos impõe certas exigências para o convívio social. Quanto a essa exigência, há pleno acordo. Visto que, os técnicos responsáveis, por exemplo, pela reforma do

²⁴ Neste último, está explícito que: “Filosofia e Sociologia não são disciplinas, mas sim áreas de conhecimento que devem ser apresentadas aos alunos para serem utilizadas como ferramentas necessárias ao exercício da cidadania”. Só que Severino (2011, p. 83) entende que “[...] paradoxalmente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Filosofia e a Sociologia são tratadas como disciplinas, como todas as demais do currículo”.

ensino refere-se aos objetivos como a formação ética, a construção da cidadania, a instauração de relações sociais e democráticas indispensáveis.

Contudo, a diferença torna-se mais acentuada quando se adentra na questão formativa do processo pedagógico-curricular, o que cabe ressaltar aqui é a dimensão de cunho qualitativo. Na visão desses teóricos, essa formação deve ocorrer sim na escola, mas de modo transversal. O que quer dizer que:

O espaço/tempo pedagógico deve ensejar situações em que as questões éticas, estéticas, epistêmicas e políticas possam ser explicitadas e trabalhadas pedagogicamente, no âmbito do ensino das disciplinas informativas. Essa posição se sustenta, pois, na convicção de que a Filosofia, como elemento formativo, não se ensina mediante disciplinas como componentes curriculares específicos. Esse foi um dos argumentos utilizado no Parecer do Conselho Estadual de Educação de São Paulo para justificar a impropriedade da inclusão das duas disciplinas, Filosofia e Sociologia, no currículo do curso médio, no Estado (SEVERINO, 2011, p. 83).

O exemplo que Severino nos traz aqui, acerca do argumento em torno da não presença da Filosofia e sociologia como disciplinas no ensino médio, é de que este argumento estava centrado na alegação de que o currículo deve centrar-se em áreas de conhecimento e não em disciplinas estanques. Pois, no entender do estado de São Paulo, esse currículo por áreas de conhecimento favoreceria a integração e a articulação dos conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Os reformadores compreendiam que:

Essa reforma, por conseguinte, encarregava o processo pedagógico, a ser desenvolvido no âmbito do ensino disciplinar, também da tarefa de, além de passar informações e técnicas, suscitar situações nas quais possam ocorrer vivências que sensibilizem os alunos aos valores éticos, estéticos, políticos, religiosos etc. Trata-se de considerar a temática filosófica como uma temática transversal, com seus elementos diluídos, para fins pedagógicos, nas temáticas das disciplinas específicas (pp. 83-84)²⁵.

Seguindo nesse viés, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que serviram para a elaboração da proposta do estado de São Paulo, explicitam claramente o foco

²⁵ Para esclarecer: Além desse argumento doutrinário, o Parecer do Conselho Estadual de Educação - CEE de São Paulo referia-se ainda à inconstitucionalidade da medida, por entender que legislar sobre essa matéria era atribuição do Estado e não da União. Fazia eco ainda aos alegados motivos do veto, de 2001, do Presidente Fernando H. Cardoso ao Projeto de Lei 3178/97, que havia sido aprovado pelo Congresso: “1. a inclusão da Filosofia e da Sociologia no currículo do ensino médio implicará na constituição de ônus para os Estados e o Distrito Federal, pressupondo a criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas”; [...] 2. “não há no país formação suficiente de tais profissionais para atender a demanda que advirá caso fosse sancionado o projeto” (SÃO PAULO, 2007).

para a interdisciplinaridade na Filosofia, mas, é claro de modo transversal. Assim, a Filosofia é proposta como:

Eixo estruturante a ser privilegiado em toda formação curricular e o modo como devem ser tratados os conhecimentos filosóficos, conforme indicado expressamente na Resolução 03/98, a saber, no § 2o, alínea b do Artigo 10. As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para os conhecimentos de Filosofia'. Assim, o papel da Filosofia fica alargado e poderemos, a partir de qualquer posição em que estivermos, ajudar a pôr em marcha a cooperação entre as diferentes perspectivas teóricas e pedagógicas que compõem o universo escolar (PCNs, 2000, p. 45-46).

Percebe-se desse modo, que a Filosofia conceituada pelos PCNs como eixo estruturante, possui uma importante tarefa que extrapola a sua barreira disciplinar. Pois,

É tarefa primordial da Filosofia conduzir o homem para além da pura imediatidade e instaurar a dimensão crítica. Superada a postura ingênua diante da realidade é então possível assumir responsabilmente a verdade como um todo. Pois somente a perspectiva que abre o comportamento filosófico é capaz de antecipar os limites e as possibilidades das diversas áreas em que se move a interrogação pela verdade. É por isso que o destino do homem e da história depende da lucidez e distância crítica que são o apanágio da Filosofia²⁶.

Partindo desse pressuposto, Lorieri (2013) acredita que o ensino de Filosofia, assim como todo o ensino, pode e talvez deva ser interdisciplinar. O autor argumenta sobre a transversalidade da Filosofia: “Inicialmente é necessário dizer que, se um professor tem *atitude interdisciplinar* desenvolvida, ele pode ser um convite vivo para que os alunos desenvolvam essa atitude” (p. 32 grifos nosso). Nesse discurso, compete ao professor, portanto, primeiramente apropriar-se dos mais variados conceitos de outras áreas temáticas, para que assim, consiga “dar conta” de explicitar um tema “em sua totalidade”, como por exemplo, a constituição do ser humano. Se o professor expuser um tema como “o ser humano”, faz-se didaticamente essencial que este “tome” elementos “emprestados” de outras áreas, como por exemplo, da Filosofia, da Biologia, da História, da Geografia, da Sociologia, da Psicologia, da Religião, das Artes, da Literatura, etc. Nas palavras de Lorieri (2013):

Os alunos estudam estas áreas do conhecimento e têm noções específicas de cada uma delas: o professor, que também as estudou no seu processo de educação escolar, pode retomar algumas destas noções que se aplicam à compreensão do ser humano e, com elas, tecer uma visão articulada, interdisciplinar, que ilumina mais amplamente as múltiplas relações que estão, de fato, presentes na constituição deste

²⁶ Estas palavras são de Ernildo Stein e constam em “Nota do tradutor” no livro *O que é Metafísica?* de Martin Heidegger, São Paulo, Livraria Duas Cidades, 1969, p. 7.b

ser. O mesmo se pode fazer no tocante à Ética, à Teoria do Conhecimento, ao estudo da Sociedade e do Poder, ao estudo da Arte, etc.. (p.32).

A partir disso, entende-se que a própria maneira interdisciplinar de o professor tratar os diversos temas pode ser uma indicação deste bom caminho de análise e compreensão da realidade sem, contudo, perder o necessário enfoque específico de sua disciplina. Segundo Lorieri (2013) os projetos interdisciplinares são chamadas fortes para a atitude interdisciplinar.

Porém, os discursos portadores das propostas interdisciplinares mediante essa perspectiva transversal tem, a nosso ver, apresentados limites muito estreitos. Segundo Felício (2011) isso ocorre por esbarrarem em problemas básicos, como por exemplo, a formação estanque dos próprios professores, que precisam vencer barreiras conceituais para compreender a relação de sua especialidade com as demais áreas do saber. Além de que muito mais do que uma atitude, existem outros fatores que se inserem e coordenam o desenvolvimento das práticas escolares, bem como dos currículos ²⁷.

Voltamos-nos para o pensamento de Severino (2011), por exemplo, que nos chama atenção para o fato de que o que está em pauta em torno da superação da transversalidade da Filosofia, concerne aos elementos formativos, como já supracitados. De tal modo, a insustentabilidade da tese da transversalidade nos parece mais “plausível” na medida em que:

Quando se trabalham, de forma explícita, componentes curriculares de cunho filosófico, tem-se em mente a dimensão da criticidade do processo pedagógico. Em se tratando de disciplinas especificamente formativas, elas não podem ser trabalhadas no plano puramente valorativo, doutrinário, pragmático; elas também precisam ser trabalhadas no plano conceitual (SEVERINO, 2011, p.84).

Em outras palavras, não se trata, afinal, de levar os alunos à adesão a determinados valores, mas a valores que são criticamente questionados e reelaborados, num processo de apropriação pessoal que se legitima criticamente. Nessa perspectiva, buscar-se-á na última seção desse trabalho, apresentar estratégias que consideramos desejáveis do ponto de vista da interdisciplinaridade.

²⁷ Essas questões acerca do desenvolvimento de uma prática interdisciplinar dentro da escola estão permeadas por várias relações de poder que se estabelecem e se sedimentam dentro das escolas. Não vamos voltar a entrar nessas questões, uma vez que realizamos essa problematização exaustivamente nas seções anteriores. Contudo, apenas estamos frisando que se faz relevante estar atento para discursos que apresentam a interdisciplinaridade apenas como um ato de vontade, desconsiderando os fatores que sodam e forma as instituições escolares.

3.2 O que seria um currículo de Filosofia desejável do ponto de vista da interdisciplinaridade? Do ensino da Filosofia a estratégias interdisciplinares.

Assim, questionada a tese da transversalidade, que segundo Severino (2011) elimina o problema do ensino da Filosofia, ao eliminar a própria presença da disciplina filosófica nos currículos, impõe-se reconhecer a necessidade e a relevância desse componente curricular e retomar a problemática de sua transposição didática ou daquilo que defendemos como possibilidade de interdisciplinaridade curricular.

De tal modo, esse processo de transposição didática da Filosofia não pode ser visto separadamente de uma visão mais abrangente do processo formativo como um todo, tal como precisa se realizar também no Ensino Médio. Igualmente, entendemos que a relação da Filosofia com as outras ciências dentro do currículo escolar é extremamente frutífera, uma vez que, por exemplo,

Nesse contexto de escolaridade, Ciências e Filosofia têm uma tarefa comum, ao visarem à formação do adolescente no Ensino Médio: através do conhecimento, levá-los a uma compreensão mais conceitual do significado de sua existência concreta no contexto da existência mais abrangente do mundo natural, do mundo social e do mundo cultural (SEVERINO, 2011, p.84).

Até mesmo porque o próprio lado predominantemente técnico-institucional, profissionalizante, que se faz presente na escola, só faz sentido para o adolescente nesse contexto mais amplo. Destarte, todo o currículo do EM deverá voltar-se para esse objetivo intrínseco. Logo,

Bem entendido não é só a Filosofia que forma: são todas as disciplinas, assim como todas as demais práticas curriculares, tanto quanto o próprio contexto da convivência escolar que respondem, conjuntamente, pelo investimento na formação do estudante (SEVERINO, 2011, pp.84-85).

E, o currículo atua como uma mediação, paralelamente à própria atuação do professor e todas as suas estratégias didático-pedagógicas. Por sua vez,

[...] o conhecimento se realiza mediante diversas modalidades de linguagens: a científica, a estética, a ética, a política, a epistemológica, a técnica etc., que constituem os discursos assumidos e praticados pelas diversas disciplinas. Com sua perspectiva de síntese, a Filosofia pode trabalhar conjuntamente com essas várias disciplinas, articulando suas linguagens e explicitando aquelas dimensões abordadas de modo especializado pelas Ciências. A interdisciplinaridade, para ser fecunda, pressupõe que também a Filosofia tenha, no currículo, o status de disciplina autônoma (SEVERINO, 2011, p.85).

A Filosofia atua como um componente dentro do currículo de forma única. Sem perder a sua autonomia como disciplina, pode a partir de sua perspectiva de síntese, trabalhar conjuntamente com as mais variadas disciplinas mediante a sua postura interdisciplinar. A postura interdisciplinar da disciplina se dá por meio de um diálogo que articula os olhares de diversas áreas do conhecimento. Pois, “é da ordem do conhecimento *lato sensu*. Do conhecimento confrontado com os objetos” (SEVERINO, 2011, p. 85). O que acontece é que os objetos não existem “atomisticamente”, ou seja, separados e isolados. Na verdade,

Eles existem numa rede, o que os insere numa totalidade, são sempre partes de um todo. Formam uma teia de significações que se interpenetram umas nas outras. Não de forma mecânica. É por isso que se fala da complexidade do real. O real não é simples. Ao isolarmos os objetos em múltiplas ciências, estamos tentando separá-los de sua unidade no todo. O olhar de uma única ciência não esgota o conteúdo significativo de um objeto, por mais que se possa isolá-lo. Mas também não basta somar, justapondo-os, múltiplos olhares (SEVERINO, 2011, p.85).

Dito de outra maneira, o olhar interdisciplinar procura exatamente recompor o tecido do real, na sua complexidade, unidade, multiplicidade, continuidade, descontinuidade e emergência tramando os significados e a suas “significações”. É por isso, que as abordagens de cunho interdisciplinar, em específico, da Filosofia, irão se referir, 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).

Nesse sentido, podemos afirmar que a formação humana se dá mediante uma passagem do mundo natural para um mundo cultural, ou seja, sua condição de indivíduo natural que é marcada por agentes externos que condicionam o seu modo de agir e de ser, sofrem um processo de mudança. É essa condição especial que faz relevante o exercício do conhecimento sob todas as suas modalidades e, muito particularmente, sob a modalidade filosófica. Logo,

Ciências e Filosofia a se empenham em dar conta do sentido da condição humana, tentando mostrar que ela se configura como resultante de uma longa prática,

histórica e social, que pressupõe o habitat natural da realidade física e biológica e formas peculiares de sensibilidade, de expressão, de linguagens e simbolizações. Com efeito, a humanidade se construiu pela prática, ao longo do tempo, ocupando o espaço social e o espaço ambiental de seu habitat natural, servindo-se do conhecimento, que se expressa sob diferentes modalidades de linguagens (SEVERINO, 2011, p.86).

No entender de Severino (2011), tudo isso precisa ser apropriado pelas sucessivas novas gerações que antecedem à comunidade humana. Estas, formadas por indivíduos ainda não “humanizados”. Portanto, “Tal a finalidade intrínseca da educação, tal a tarefa concreta das mediações realizadas pelos processos de ensino, como é também o caso do Ensino Médio” (p.86). Assim o que enfatizamos é a necessidade da articulação entre a Filosofia e as demais disciplinas, no exercício do trabalho didático, levando-se em conta as dimensões específicas por elas trabalhadas. Por exemplo, utilizando materiais comuns, ora desenvolvendo atividades conjuntas, ora, incitando o debate de temas de interesse recíproco, ora, explorando interfaces, pois, o trabalho didático pode ser feito de forma integrada, a partir de programações elaboradas e executadas de comum acordo, ponto a ponto ou por módulos – temas - de Filosofia, trabalhando sintética e simultaneamente as dimensões abordadas pelas ciências, por exemplo. Em outras palavras,

Essa atividade integrada tem uma utilidade de mão dupla – a abordagem de uma disciplina reforçando a de outra –, além de assegurar convergência e motivação de interesse por parte dos alunos. Relacionando as dimensões mais abstratas da Filosofia, necessárias para a compreensão do sentido de sua existência, com os aspectos empíricos de sua inserção na realidade, levantados pelas Ciências, essa forma de trabalho certamente despertará maior atenção por parte dos adolescentes, facilitando sua compreensão dos problemas abordados (p.86).

Assim, referindo-se a algumas estratégias para o processo didático do ensino da Filosofia, Severino destaca algumas dimensões da existência que se impõem e que se encontram envolvido na condição humana e às quais o jovem aprendiz precisa se sensibilizar, mediante o processo pedagógico e que acreditamos ser fundamental para a construção possível de um currículo interdisciplinar de Filosofia. A saber, a Historicidade, Praxidade, Politicidade, Eticidade, Esteticidade.

A Historicidade, por exemplo, é uma das mais fundamentais. Pois, o aluno, ao compreender a sua relação com a temporalidade específica, conseguirá “entender” sua própria experiência como pessoa humana integrante de sua espécie, habitando uma sociedade histórica, vivendo num tempo e num espaço bem concretos. Logo, ele – o aluno – conseguirá inteirar-se e apropriar-se da complexidade que é a sua experiência de vida. Hoje, contudo,

despertar essa dimensão de historicidade nos jovens, tornou-se um desafio. Uma vez que, a cultura investe na direção contrária, não ajudando, portanto, na pedagogia escolar. O que se vive hoje é o “eterno presente”, este é o único momento realmente valorizado. O passado, precisa ser descartado o mais rapidamente possível. “Entretanto, na educação, impõe-se elaborar um contradiscurso, resgatando- se o verdadeiro significado da tradição, de nossa inserção na temporalidade” (SEVERINO, 2011, p.87).

A Praxidade refere-se ao fato de levar os adolescentes a compreenderem que a longa construção cultural se dá efetivamente graças à prática dos homens em suas relações com a natureza, bem como com a própria sociedade e com a cultura já consolidada. Ou seja, a configuração que a humanidade assume, em cada momento da história, é aquela resultante da intervenção humana que acontece por meio de sua tríplice prática: a prática econômica, a prática política e a prática simbolizadora.

Com efeito,

[...] a existência humana se tece fundamentalmente pela ação, ou seja, ela se constitui efetivamente pelo conjunto das atividades práticas que os homens desenvolvem na concretude espaço-temporal. A substância do existir humano é a prática. O existir, para os homens, o seu viver, é antes de tudo desdobrar-se pelo agir numa interação permanente e intensa com os dados da natureza física do mundo material, com os outros homens na sociedade e com as construções simbólicas, subjetivamente produzidas pela sua consciência e guardadas pela memória e, no plano objetivo, conservadas pela cultura. (SEVERINO, 2011, p. 44).

Em outras palavras, isso se refere às atividades relacionadas à sobrevivência, à produção e à reprodução da vida física, bem como as práticas relacionadas à convivência, sob a condição da sociabilidade e àquelas relacionadas à consciência, à produção e à fruição dos bens simbólicos da cultura. Todas as atividades desenvolvidas pela espécie se dão em um amplo espaço social e num tempo histórico. Assim,

Esse resgate da historicidade e da praxidade da existência humana é problema teórico e pedagógico também para os professores de todas as disciplinas, com maior agudez para os professores das disciplinas da área das Ciências Humanas [...] (SEVERINO, 2011 p. 88).

Igualmente, entendemos que os professores, certamente, terão seu trabalho facilitado, se atuarem em parceria com o professor de Filosofia. Pois, “Cabe às Ciências Humanas explicitar os elementos objetivos que configuram essa tríplice condição do existir humano, elementos que servirão de lastro igualmente para o projeto de construção antropológica que cabe à Filosofia” (p. 88).

A Politicidade leva o estudante a vislumbrar que mundo humano não é um mero e “simples” “[...] resultado mecânico de ações de indivíduos isolados, mas é obra de um sujeito sempre coletivo, os sujeitos individuais estando sempre articulados em torno de significações que os fazem compartilhar de destino comum” (SEVERINO, 2011, p. 88). O ser humano, portanto, pertence à sociedade, a um coletivo social, ele está imerso em um processo existencial de coletividade social, ou seja, num destino solidário. Dito de outra maneira, o ser humano é um cidadão.

Já a Eticidade nos leva a crer que todo o agir humano implica em uma referência valorativa. O que Severino atesta é que “[...] a intencionalização da prática histórica dos homens depende de um processo de significação simultaneamente epistêmico e axiológico”. O que o leva a crer que é imprescindível “[...] referências éticas do agir e da explicitação do relacionamento entre ética e educação” (SEVERINO, 2011, p.89).

No entender do autor a vivência moral é uma experiência comum a todos os homens. Pois, mesmo o homem sendo um ser histórico em construção, a sua referência valorativa da consciência moral fundamenta-se nos valores da sua própria existência. Portanto, é em “[...] função da qualidade deste existir, delineado pelas características que lhe são próprias, que se pode traçar o quadro da referência valorativa, para se definir o sentido do agir humano, individual ou coletivo” (SEVERINO, 2011, p. 89). Ou seja, “[...] o próprio homem já é um valor em si, nas suas condições de existência, na sua radical historicidade, facticidade, corporeidade, incompletude e finitude, enfim, na sua contingência”. E desse modo encerra que “essa premissa precisa estar sempre subjacente ao diálogo docente/discente, no processo de ensino/ aprendizagem no curso médio” (SEVERINO, 2011, p.89).

Por fim, a Esteticidade é outra dimensão essencial e intrínseca da existência humana. Faz-se nesse sentido imperioso destacar que devem fazer parte do currículo escolar dos adolescentes e jovens, disciplinas de “artes”, de modo a contribuir no desenvolvimento “da sensibilidade estética”. E aqui, podemos frisar que:

Sensibilidade estética não é entendida [...] como capacidade de admiração e de apreensão do belo, mas como processo abrangente de percepção que se dá através de todo o espectro dos sentidos corpóreos, subjetivamente internalizados, e de nossa expressividade simbólica, capacidade que se adensa pela produção e utilização de diferentes linguagens (SEVERINO, 2011, p.90).

Mas, o que isso tem a ver com a Filosofia e o desenvolvimento de uma prática curricular interdisciplinar? Da seguinte forma:

Cabe à Filosofia, nesse âmbito de abordagem estética, contribuir para que os educandos elaborem, de forma mais conceitual, essa sensibilidade, de modo que sua prática artística e simbólica não se reproduza apenas como habilidade técnica, mas como experiência estética subjetivada (SEVERINO, 2011, p. 90).

Dito de outra maneira, os professores das disciplinas do campo artístico e de Filosofia, por exemplo, podem atuar conjuntamente, a partir de expressões e de eventos artísticos. Isso pode ser tanto das artes plásticas, quanto das artes cênicas, da música, do cinema, da literatura etc.

Por fim, os currículos do Ensino Médio comportam componentes relacionados a esse campo, o que está reforçado nos atuais Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. Que dão destaque para o universo da comunicação e da expressão, esferas das diferentes linguagens. Portanto, também o campo da educação artística abre espaço para atividades pedagógicas integradas com a Filosofia.

As parcerias (temáticas) para uma transposição didática, portanto, destacadas acima, a saber, a historicidade, a praxidade, a politicidade, a eticidade e a esteticidade, são breves exemplos que possibilitariam um trabalho interdisciplinar – conjunto – da Filosofia com as demais ciências. Por exemplo, na luta com a dimensão histórica e social da existência, o professor de Filosofia pode desenvolver um trabalho conjunto com os professores de História, de Geografia e de outros componentes em que se realizam abordagens de resgate da memória histórica da espécie. Ilustra-se na passagem abaixo:

De modo geral, os alunos dos diversos níveis de ensino se sensibilizam a essas retomadas. No âmbito da História, todos os resgates da memória são modalidades bem concretas para suscitar no jovem educando a percepção da historicidade humana. Graças a eles, é possível concretizar a experiência do tempo histórico que é o tempo humano, no qual se desdobram as práticas humanas que vão construindo o mundo e não apenas acumulando objetos. Logo se vê que se trata de uma temporalidade intimamente ligada à transformação, à criação de coisas novas, à organização e à reorganizações constantes da nossa vida. É hora de mostrar a diferença radical entre a evolução natural, biológica, sofrida pelos demais seres vivos, da história humana, processo construído pela intervenção dos homens, graças a suas práticas intencionalizadas (SEVERINO, 2011, p.92).

Já a Geografia possibilita,

[...] trabalhar a antropologização do espaço natural e sua transformação em espaço social, com tudo que isso acarreta, em termos de criação de relações políticas entre os homens. Em suas interfaces com as demais Ciências Humanas (Economia, Sociologia, Administração etc.), permite discutir, significativamente a sociabilidade do homem, sua inserção na sociedade, na trama das relações de poder, plantando germes de sensibilidade ética e política na consciência reflexiva dos jovens (SEVERINO, 2011, p.92).

Tais aspectos podem ser igualmente desdobrados e especificados ainda mais, para fins de abordagem didática. Por outro lado, todos eles encontram pontos de ligação em todas as disciplinas, ou seja, podem ser feitas várias pontes entre as disciplinas, em relação a cada um deles. Esse trabalho em conjunto implica a utilização de materiais pedagógicos comuns, “[...] sejam eles textos, sejam eventos, situações empíricas, abordados sempre sob processo de referenciação recíproca” (SEVERINO, 2011, p. 91); e etc. O importante é que todo o processo didático específico deve centrar-se nos esforços que permitam explicitar as relações significativas intercomplementares.

Entretanto, nos limites deste trabalho, não é possível expor modelos completos de projetos de trabalho docente em Filosofia que estejam articulados com os projetos das diferentes disciplinas, tais como são, habitualmente, apresentadas em nossos currículos escolares. Logo, cabe insistir nessa possibilidade de trabalho integrado, chamando a atenção para aspectos relevantes para a formação do adolescente, os quais podem ser abordados em atividades conjuntas, ainda que sem entrar necessariamente em detalhes técnicos de sua operacionalização.

É bem verdade que nossos currículos do Ensino Médio são muito parcos na oferta de componentes do campo das Ciências Humanas, certamente, “[...] por uma ressalva de cunho profundamente ideológico” (SEVERINO, 2011, p. 92). Todavia, a relevância formativa dos elementos significativos dessas ciências exige sua presença já nessa fase de formação. Por isso mesmo, “[...] cabe registrar a pertinência da presença, no mínimo, da Sociologia nesse currículo e a legitimidade da luta em que os educadores se têm empenhado, para que também ela seja explicitamente incluída, juntamente com a Filosofia, no currículo da escola média” (SEVERINO, 2011, p.92).

Certamente, o desenvolvimento do trabalho docente no campo do ensino da Filosofia é um desafio filosófico, principalmente no que concerne na tentativa de um ensino que parta de uma perspectiva interdisciplinar, pois, no nosso entender, pressupõe-se que parta da parte do professor de Filosofia, uma “atitude prévia e operativa” de abertura e de sensibilidade aos diversos campos científicos que constituem o campo da formação do adolescente.

Isso implica por ora, em uma aproximação sistemática a esses campos de conhecimento, uma desejável interlocução com os professores das diferentes disciplinas, uma possível sintonia com suas abordagens e temáticas. Mas, é importante deixar claro que não se trata de ser especialista em todos os campos de conhecimento, o que, além de impossível, seria desnecessário. Assim, destacamos que “O que é imprescindível é o acompanhamento

dos conteúdos temáticos gerais que são desenvolvidos nessas disciplinas, portanto, um mínimo de informação e domínio dos diversos programas, para que possa referir-se a eles, explicitando aos alunos as vinculações existentes” (SEVERINO, 2011, p. 93).

E também “[...] para que possa mostrar-lhes o que os diversos olhares permitem perceber sob diversas modalidades de linguagens” (SEVERINO, 2011, p. 93). Ao professor de Filosofia, desse modo, cabe reforçar sempre a contribuição que cada área científica do currículo traz para a constituição dos múltiplos aspectos da realidade humana, no contexto da realidade natural, social e cultural em que se encontram os jovens que estão em formação. Severino, por exemplo, atesta que tem insistido

[...] na necessidade desse trabalho integrado entre todas as disciplinas do currículo do curso médio, sugerindo que o docente de Filosofia tome iniciativas no sentido de envolver seus colegas de curso ou, pelo menos, as respectivas programações. Trato do assunto em outros dois trabalhos (Severino, 2009a e 2009b).

Assim, como nos propusemos nessa subseção, apresentaremos em um quadro a proposta que acreditamos estar em consonância com uma proposta possível de currículo integrado/interdisciplinar. Ou seja, que consegue de modo objetivo articular a Filosofia com as demais ciências.

Quadro 1: Proposta de currículo integrado/interdisciplinar

Disciplinas	Abordagem	Temáticas filosóficas
História	A humanidade se construiu pela prática ao longo do tempo.	Historicidade e praxidade humana.
Geografia, Sociologia	..ocupando o espaço social	A sociabilidade do homem, sua inserção na sociedade, na trama das relações de poder, exigindo do homem uma sensibilidade aos valores éticos e políticos.
Ciências Naturais	...e o espaço ambiental de seu habitat natural.	A facticidade da espécie humana, a inserção do homem corporal no mundo da natureza física e biológica.
Comunicação e Artes	...servindo-se do conhecimento, que se expressa sob diferentes modalidades de linguagens, para nortear sua existência feita de práticas históricas.	A sensibilidade e a expressão estéticas.

Fonte: Artigo **Do ensino da Filosofia: estratégias interdisciplinares**. Revista: Educação em Revista, Marília, v. 12, n. 1, p. 81-96, Jan-Jun, 2011.

O quadro acima é meramente ilustrativo, de modo, a ficar mais fácil a visualização da transposição didática que ocorre entre a Filosofia e as ciências. O problema central está em fazer com que o aluno consiga transitar entre a teoria e a prática. Já que “Se, em teoria, o papel do conhecimento é exatamente o de “nortear” a prática, por conseguinte, de levar a decisões e a ações, na experiência cotidiana da vida, as coisas não são nada fáceis”, entretanto, “[...] de qualquer maneira, para que possam contribuir para a ruptura daquele círculo vicioso [...], precisamos, nós, os professores, estar conceitualmente equipados e axiologicamente convencidos da validade da Filosofia” (SEVERINO, 2011, p. 94). A validade da Filosofia como disciplina formativa, bem como da necessidade estratégica dessa atuação pedagógica integrada.

Conforme afirmamos anteriormente, consideramos a abordagem de transposição didática curricular, ou currículo integrado, aquela que possibilita um ambiente mais propício para lançar ao aluno do Ensino Médio o desafio de enfrentar a Filosofia, de pensar por si mesmo, e de acessar aquilo que ele pode. Vale dizer assim com Campaner (2012) que não é objetivo das aulas do Ensino Médio levar o aluno a se especializar em determinados temas e autores. Mas, sim, de levar o aluno a perceber que há diversas maneiras de abordar e transitar sobre os mais múltiplos temas, como por exemplo, os temas acima citados. Para tanto, enfatizamos que nessa condição é que poderão tornar-se fecundas nossas sempre precárias estratégias didáticas.

Finalmente, não haveria nenhum sentido para a formação filosófica nesse estágio pedagógico, se ela se reduzisse a um processo de inculcação ideológica, religiosa ou laica. Na verdade, ao contrário do que alegam muitos críticos do ensino da Filosofia no curso médio, a presença de componentes curriculares de cunho filosófico, longe de levar os adolescentes à uma eventual inculcação ideológica, de lastro doutrinário e dogmático, é condição de extrema relevância para que se equipem de uma postura crítica frente aos dogmas que impregnam não só o senso comum da cultura envolvente, mas também os dogmatismos que perpassam até mesmo as mais sofisticadas formas de discursos, a começar pelo próprio discurso científico. Isso, evidentemente, partindo-se da premissa de que os professores de Filosofia a concebem e a pratiquem de forma crítica, entendendo que, epistemologicamente, ela é um procedimento intelectual marcado pela exigência de criticidade, ou seja, pela capacidade de relativizar e de situar historicamente conceitos e valores, apoiando-se tão somente nos nexos de inteligibilidade e de legitimidade que unem os diversos aspectos de nossa existência, articulando, de modo rigoroso e radical, a contingência histórica do nosso existir e a incomensurável dignidade da pessoa humana.

Assim pode-se afirmar que a Filosofia desempenha um papel social que lhe é conferido, pois tem na reflexão crítica e na formação humana sua prática social de referência, a qual o professor precisa levar em conta no processo de transposição didática. Nesse sentido, torna-se fundamental repensar o ensino da Filosofia a partir de seu próprio estatuto e de sua constituição histórica, visto que não é possível, por exemplo, pensar num programa de conteúdos que contemple toda a “História da Filosofia”, como também não é possível imaginar temáticas soltas, sem articulação. Além disso, segundo Horn (2009) “[...] é importante considerar a pluralidade como elemento fundante da própria constituição da Filosofia que se manifesta nas mais diversificadas linhas filosóficas” (p. 83). Em outras palavras, é a partir do conjunto de conceitos e concepções que o conteúdo filosófico vai se moldando e se configurando, fornecendo assim os elementos necessários para a análise teórica e a compreensão do cotidiano vivenciado pelo aluno. Tal como as demais disciplinas, podemos inferir que “[...] a Filosofia carrega em si a possibilidade de desenvolver no homem sua estrutura cognitiva e intelectual, isto é, formar para a vivência social, cultural e política, e por consequência, para o exercício crítico e consciente da cidadania” (HORN, 2009, p. 83).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do estudo realizado chegamos à conclusão de que as políticas públicas que mantiveram ou retiraram a Filosofia dos currículos escolares foram reorganizadas para garantir a estruturação e a reestruturação dos fatores político-econômicos, buscando a constituição de uma educação que tornava, muitas vezes, o indivíduo adaptável às novas exigências econômicas. Nesse sentido, o desenvolvimento previsto para o indivíduo estaria centrado em capacidades que atendessem às exigências do sistema econômico. Isso nos mostra que, diferentemente de outras disciplinas cujo valor para a formação dos sujeitos é inquestionável e que, portanto, estiveram sempre presentes no currículo da Educação Básica, o valor da disciplina de Filosofia foi muitas vezes questionado, o que a fez oscilar como componente curricular desse nível de ensino. A presença da Filosofia na escola só era defendida pelos órgãos oficiais quando considerada capaz de contribuir de alguma forma com as exigências de formação que se gestava no interior do modo de produção econômico.

E, o que podemos dizer hoje da Filosofia? Qual a sua relevância para a formação dos sujeitos? Sabemos que o discurso centrado na formação da consciência crítica não se sustenta, então, o que legitima a presença da Filosofia nos currículos do Ensino Médio brasileiro? A sua função transversal? Mas, isso nos parece que reduz a potência da Filosofia a uma pura instrumentalidade, pois desconsidera a sua disciplinaridade.

Deste modo, evidenciamos, portanto, que os desafios vivenciados por essa disciplina nas mais variadas modalidades de ensino não são apenas políticos. A Filosofia enfrenta dificuldades em relação ao próprio processo em sala de aula. Para tanto, acreditamos ser relevante pensarmos a problemática na atualidade da Filosofia sob o prisma do currículo, pois vislumbramos um currículo orgânico, integrado e interdisciplinar.

É sabido que a Filosofia, no seio da escola cumpre uma função muito bem definida pelo texto da LDB, que define o papel do seu ensino, como um instrumento que visa capacitar o aluno para o exercício pleno da cidadania, proporcionando-lhe condições de participação política consciente dos seus direitos e deveres em sociedade. Nesse sentido, para o cumprimento desses objetivos, bem diferenciados dos objetivos do ensino de Filosofia nas Universidades, faz-se necessária uma abordagem adequada, e também, em certo grau, muito diferenciada das metodologias que se adota no Ensino Superior. Para tanto, acreditamos que a forma para se trabalhar o ensino de Filosofia, seja no Ensino Fundamental, seja no Ensino Médio, precisa ser dinâmica, viva, problematizadora e nunca estática. Não queremos com isso “ser redundantes”, mas é necessário enfatizar que não queremos formar “filósofos” no sentido

acadêmico do termo, mas sim, pontuarmos que é possível buscar caminhos e meios para tornar a Filosofia possível.

Por fim, cabe ainda destacar que, as problematizações sobre as inter-relações que ocorrem entre interdisciplinaridade e currículo merecem algumas pontuações. Primeiro, no campo da investigação científica, a interdisciplinaridade deu origem a uma avalanche de justificações e procura de explicações dos tipos mais variados de “cruzamentos” entre domínios de conhecimento. Para tanto, a pesquisadora Pombo (2004) explicita também que “[...] sem uma teorização sistemática que permitisse constituí-la como um programa consistente, a interdisciplinaridade existe sobretudo como um conjunto de práticas que engendram os seus próprios duplos conceituais” (p. 105). Segundo que, também na Escola a proliferação a que se assiste de experiências de ensino que reclamam a palavra interdisciplinaridade tem sido acompanhada de um insistente esforço de teorização, não agora em termos de articulação dos conhecimentos, mas das formas de transmissão.

Portanto, a problemática da interdisciplinaridade e seus reflexos no campo do currículo explicitam a complexidade da efetividade de um ensino que consiga dar conta dessas exigências. Nesse sentido, hoje, com frequência, fala-se de um tipo de desafio da educação: os desafios da educação na era da interdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 4ª. ed. SP: Ed. Paz e Terra, 2006.

AIRES, Joanez A. **Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos?** Educ. Real. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 215-230, jan./abr., 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

BARRETO, Marcos Marcelo F. **Objetivos comportamentais para a educação**. Salvador, Bahia, 10 de Jan. 2011. Disponível em: <http://educacaoepsicomotricidade.blogspot.com.br/2011/01/objetivos-comportamentais-para-educacao.html>. Acesso em: 06 jan. 2016.

BELIERI, Cleder Mariano; SFORNI, M. S. de F. **A presença da Filosofia no Currículo Escolar do Ensino Médio**. In: Seminário de Pesquisa PPE. Universidade Federal de Maringá, Junho, 2013. Anais Comunicação, Paraná: XII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/co_01.html>. Acesso em: 24 de Jun. 2015.

BULCÃO, Marly. **Interdisciplinaridade no ensino da Filosofia para as áreas de ciências naturais e biológicas**. In: Seminário nacional sobre a interdisciplinaridade no ensino da Filosofia. RJ: UERJ, 1993/1994, p. 56-74.

BRASIL-MEC/. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas tecnologias** (vol. 3). Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. 2006.

BRASIL-MEC/. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Médio**. Brasília, DF, 2000.

CAMINI, Isabela. **Escola itinerante: na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CAMPESTRINI, D; PAULINO, L; VANDRESEN, V. **Interdisciplinaridade: a Filosofia como instrumento de diálogo entre as ciências**. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis (Brasil) - ISSN 1414-0594. V. 5 / n. 5/ 2000. Pp. 145-167.*

CARBONARA, Vanderlei. **Concepções Ético-Epistemológicas que fundamentam a ação interdisciplinar e transdisciplinar no ensino fundamental e médio**. In: CANDIDO, Celso; CARBONARA, Vanderlei (org). *Filosofia e Ensino: Um diálogo transdisciplinar*. Ed. Unijuí, Ijuí, 2004.

CARRIJO, Alessandra Da Silva. **De como deve ser tratada a questão do ensino de Filosofia**. Saberes: *Revista Interdisciplinaridade de Filosofia e Educação*. Natal – RN, v. 2, n. esp., jun. 2011. Pg 07-20.

CARRILHO, Manuel Maria. **Razão e transmissão da Filosofia**. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1987.

CEPPAS, Filipe. “**Anotações Sobre História do Ensino de Filosofia no Brasil**”. Em: Filosofia: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. [Coleção Explorando o Ensino, v. 14], pp. 171, 184.

De Andrade, Rosamaria Calaes. "INTERDISCIPLINARIDADE-Um novo paradigma curricular." (1995). Disponível em <
http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:F7hJgN_WNNgJ:scholar.google.com/+interdisciplinaridade+e+curr%C3%ADculo&hl=pt-PT&as_sdt=0,5&as_vis=1. Acessado 14/01 de 2016.

DEINA, Wanderley, José. **Filosofia no Ensino Médio. Uma leitura com base na teoria Crítica da Escola de Frankfurt**. In: CEPPAS, Filipe; OLIVERIRA, Paula, R, De; SARDI, Sardi, A (Org). **Ensino de Filosofia: Formação e Emancipação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

DELORS, J. et al. Educação um tesouro a descobrir. **Relatório para a Unesco da comissão internacional sobre a educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. 4º Edição, São Paulo. Ed: WMF Martins Fontes, 2009.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou Ideologia**. São Paulo: 2011. Ed: 6º. Edição Loyola.

_____. *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. Ed. 18. PAPIRUS. 2012.

FEITOSA, Charles. **O ensino da Filosofia como uma estratégia contra a interdisciplinaridade**. In: KOHAN, Walter O. (org.). Filosofia – caminhos para seu ensino. RJ: DP&A, 2004, pp. 87-99.

FELÍCIO, Carmelita Brito de Freitas. **A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DA FILOSOFIA esboço de síntese**. Disponível em:
<http://www.sbpcnet.org.br/livro/63ra/conpeex/pibid/trabalhos-pibid/pibid-carmelita-brito.pdf>.
 Acessado dia: 28 de Jan de 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade Da Escola Improdutiva: Um (re) Exame das Relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista**. 3ª. Ed. São Paulo. Cortez, Autores Associados, 1989.

GALLO, Sílvio. **Filosofia e o Exercício do Pensamento Conceitual na Educação Básica**. *Revista Educação e Filosofia*, Uberlândia, v.22, n.44, p.55-78, Jul./Dez. 2008.

_____. “**Ensino de Filosofia: avaliação e materiais didáticos**”. Em: Filosofia e Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. [Coleção Explorando o Ensino, v. 14], PP.159,170.

_____. **Metodologia do ensino de Filosofia: Uma didática para o ensino médio**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.

_____. **O Ensino de Filosofia no contexto de uma “educação menor”**. In: FÁVERO, Altair Alberto; KOHAN, Walter Omar; RAUBER, Jaime José. Em: Um Olhar sobre o ensino de Filosofia. Ijuí. Ed: Unijuí, 2002.

GERMANO, MG. **Uma nova ciência para um novo senso comum** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 400 p. ISBN 978-85-7879-072-1. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

GIOTTO, Joce. M. Mello. **Pressupostos Interdisciplinares do Conhecimento e do Saber**. In: CANDIDO, Celso; CARBONARA, Vanderlei (org). **Filosofia e Ensino: Um diálogo transdisciplinar**. Ed. Unijuí, Ijuí, 2004.

GOMES, Ângela de Castro Correia; VIEIRA, Leociléa Aparecida. **O CURRÍCULO COMO INSTRUMENTO CENTRAL DO PROCESSO EDUCATIVO: UMA REFLEXÃO ETIMOLÓGICA E CONCEITUAL**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009 – PUCPR.

GRAMA, Simone De Nardi. **Educação Brasileira: Uma Visão Filosófica**. Revista Conhecimento Prático: Filosofia. Editora Escala. São Paulo. Ed: 45. Outubro/Novembro. 2013. Pg 07-20.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: Uma pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural**. 23. Ed. São Paulo Loyola, 2012.

HORN, Geraldo Balduino. **A presença da Filosofia no Currículo do Ensino Médio: Uma Perspectiva Histórica**. In: KONA, W. O; SÍLVIO, G (Orgs). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2000.

_____. **Ensinar Filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos**. Ijuí. Ed: Unijuí, 2009.

JANTSCH, Ari. P; BIANCHETTI, Lucídio. (org) **Interdisciplinaridade Para além da Filosofia do sujeito**. 9ª Edição atualizada e ampliada EDITORA VOZES. 1995.

_____. ETGES, J. N. **Ciência, Interdisciplinaridade e Educação. Interdisciplinaridade Para além da Filosofia do sujeito**. 9. Ed. atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: EDITORA VOZES. 2011.

JAPIASSU, Hilton. **O sonho transdisciplinar: e as razões da Filosofia**. Rio de Janeiro. Ed: Imago, 2006.

KOHAN, W. O. **“O ensino de Filosofia e a questão da emancipação”**. Em: **Filosofia: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. [Coleção Explorando o Ensino, v. 14], pp.203-212.

LORIERI, Marcos Antônio. **Uma perspectiva contextualizada e interdisciplinar no ensino de Filosofia**. Revista Ensino de Filosofia e interdisciplinaridade. Danner, Lego Francisco (Org.). Porto Alegre, RS. Editora: Fi, 2013. Pp. 17-56.

MIRANDA, Joseval dos Reis. **A prática interdisciplinar: currículo integrado, saberes articulados, projetos em parceria**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III

Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009 – PUCPR.

NERY, Vanderlei Elias. **Currículo como processo vivenciado na escola**. Revista Espaço Acadêmico, nº 96, maio de 2009. Acesso em: <http://www.espacoacademico.com.br/096/96nery.pdf>. Edição Especial – 08 anos – ISSN: 1519.6186

OBRAS COMPLETAS DO Pe. Leonel Franca S. J: **O Método Pedagógico dos Jesuítas – O “Ratio Studiorum”**. Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora, 1952.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: Conceitos e Distinções**. 2. Ed. rev. Caxias do Sul, RS. Educus, 2008. 128 p.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade e Integração dos Saberes**. Congresso Luso-Brasileiro sobre Epistemologia e Interdisciplinaridade na Pós-Graduação, Porto Alegre, Universidade Pontífca do Rio Grande do Sul, Junho, 2004.

_____. **Interdisciplinaridade: Ambições e Limites**. Relógio D’ Água Editores. Lisboa, 2004.

_____. **Epistemologia da Interdisciplinaridade**. Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE- Campus de Foz do Iguaçu. V. 10; nº 1; pp. 9-40. 2008.

RIBEIRO, Stella Regina. **Interdisciplinaridade por meio da concepção de ciclo da água em uma bacia de drenagem de Campinas, SP**. Campinas: 2007. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Geociências. Dissertação de Mestrado.

ROCHA, Ronai, Pires Da. **Ensino de Filosofia e sensibilidade à ocasião**. In: NOVAES, José Luís C; AZEVEDO, Marco Antonio Oliveira De (org). *A Filosofia de seu ensino: desafios emergentes*. Ed. Sulina. Porto Alegre, 2010.

_____. **Ensino de Filosofia e currículo**: Petrópolis, RJ. Vozes, 2008.

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009. – (Coleção formação de professores).

_____. **Uma alternativa para o ensino de Filosofia no nível médio**. In: SILVEIRA, Renê J. T; GOTO, Roberto (Orgs). *Filosofia no ensino médio: Temas, problemas e propostas*. Ed. Loyola, São Paulo, 2007. PP. 37-51.

SACRISTÁN, Gimeno. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. Ed. Porto Alegre. Artemd, 2000.

SANTOS, Nilson. **Filosofia para criança: investigação e democracia na escola**. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>
Acesso em 20/08/2015.

_____. **História da História da Educação no Brasil: Um balanço prévio e necessário.** In: Conferência de abertura do V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, organizado pela Uninove e realizado em São Paulo, de 27 a 29 de agosto de 2008.

SEVERINO, A. J. **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.

_____. **Educação, Ideologia e Contra-Ideologia.** São Paulo: EPU, 1986.

_____. **Do ensino da Filosofia: estratégias interdisciplinares.** Revista: Educação em Revista, Marília, v. 12, n. 1, p. 81-96, Jan-Jun, 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.

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

VARELA, Bartolomeu, Lopes. **O currículo e o desenvolvimento curricular: concepções, práxis e tendências.** Edições Unicv, Praia, Cabo Verde, 2013. Acessado em: https://www.academia.edu/3640172/Livro_O_Curr%C3%ADculo_e_o_Desenvolvimento_Curricular_concep%C3%A7%C3%B5es_pr%C3%A1xis_e_tend%C3%Aancias_.

VASCONSELOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: **Revista de Educação AEC**. Brasília: abril de 1992 (n.83).