



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

EDILSON VILAÇO DE LIMA

**CONTEXTOS - A REFLEXÃO FILOSÓFICA NO DIÁLOGO COM O MUNDO: arte,
cultura e ciência.**

São Luís - MA
2019

EDILSON VILAÇO DE LIMA

**CONTEXTOS - A REFLEXÃO FILOSÓFICA NO DIÁLOGO COM O MUNDO:
arte, cultura e ciência.**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Filosofia do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino de Filosofia.

Linha de pesquisa: Teoria de Ensino.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Zilmara de Jesus Viana de Carvalho.

São Luís - MA
2019

LIMA, EDILSON VILAÇO DE.

CONTEXTOS - A REFLEXÃO FILOSÓFICA NO DIÁLOGO COM O MUNDO : arte, cultura e ciência / EDILSON VILAÇO DE LIMA.
- 2019.

90 p.

Orientador(a): ZILMARA DE JESUS VIANA DE CARVALHO.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Mestrado Profissional em Filosofia/cch, Universidade Federal do Maranhão, SAO LUIS, 2019.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO. 2. ENSINO DE FILOSOFIA. 3. INTERDISCIPLINARIDADE. I. CARVALHO, ZILMARA DE JESUS VIANA DE. II.

Título.

EDILSON VILAÇO DE LIMA

CONTEXTOS - A REFLEXÃO FILOSÓFICA NO DIÁLOGO COM O MUNDO: arte, cultura e ciência.

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Filosofia do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino de Filosofia.

Linha de pesquisa: Teoria de Ensino.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Zilmara de Jesus Viana de Carvalho.

Aprovado em ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Zilmara de Jesus Viana de Carvalho (Orientadora)

Prof. Dr. Luciano da Silva Façanha (Membro Interno)

Prof. Dr. Flávio Luiz Castro de Freiras (Membro Externo)

São Luís - MA
2019

A verdade não é descoberta por afinidade, nem com boa vontade, ela se trai por signos involuntários.

(Gilles Deleuze – Proust e os signos)

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação de mestrado não poderia chegar a bom porto e sem o precioso apoio de várias pessoas que me ajudaram de forma direta ou indireta até aqui. E de forma especial e particular o de minha companheira e amiga, confidente e amor Mariana Muniz pelos seus conselhos e apoio, por me acompanhar no início dessa jornada e agora segue ao meu lado no desfecho dessa etapa de minha vida.

Não posso deixar de agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Zilmara de Jesus, por toda confiança, paciência, empenho e sentido prático com que sempre me orientou neste trabalho e em todos aqueles que realizei desde a graduação. Muito obrigada por ter-me corrigido quando necessário sem nunca me desmotivar. E as professoras e conselheiras professoras Marli e Olívia, um abraço especial a essas duas mulheres que sempre me acolheram. Aos professores e amigos Plínio, Almir e Acildo pelos conselhos e amizade, meu muito obrigado.

Desejo igualmente agradecer a todos os meus colegas do Prof-filo que foi a turma pioneira do programa no curso de Filosofia na UFMA, a coordenação do programa por seu empenho.

Por último, quero agradecer à minha família e amigos pelo apoio incondicional, e espero tenham o entendimento e compreensão do meu afastamento parcial nesses dois últimos anos. A todos o meu obrigado!

RESUMO

O presente trabalho é resultante da constatação da necessidade de uma didática interdisciplinar e diálogos filosóficos, utilizando alguns recursos – paradidáticos, literatura, filmes e músicas etc. –, didática esta que visaria contextualizar o ensino de filosofia com a realidade, deixando-o mais atrativo. Partindo desse escopo de possibilidades, propõe-se a prática interdisciplinar contextualizada com os temas: arte, cultura e ciência. Onde a análise dos conteúdos didáticos textuais do ensino de filosofia serão examinados dentro das possibilidades do ensino/aprendizagem do ensino de filosofia. Utilizando as análises de autores da filosofia e textos filosóficos, seguindo a proposta Didática do Professor Silvio Gallo (2012), concomitante com uma observação participante diante de uma pesquisa etnográfica do ensino de filosofia – CAMPUS IFMA MONTE CASTELO -, apresentando, por fim, exemplos didáticos fundamentados na pesquisa aqui explicitada.

Palavras-chave: Ensino de filosofia. Interdisciplinaridade. Contextualização.

ABSTRACT

The present work is the result of the need for an interdisciplinary didactic and philosophical dialogues, using some resources - paradidáticos, literature, films and music, etc. -, this didactics would aim to contextualize the teaching of philosophy with reality, making it more attractive. Apart from this scope of possibilities, it is proposed the interdisciplinary practice contextualized with the themes: art, culture and science. Where analysis of the textual didactic contents of philosophy teaching will be examined within the possibilities of teaching / learning philosophy teaching. Using the analysis of authors of philosophy and philosophical texts, following the proposal of Didactics of Professor Silvio Gallo (2012), concomitant with a hermeneutic observation before an ethnographic research of philosophy teaching - CAMPUS IFMA MONTE CASTELO -, finally presenting didactic examples based in the research explained here.

Keywords: Teaching philosophy. Interdisciplinarity. Contextualization.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. O ENSINO DE FILOSOFIA E UM DIÁLOGO CONTEXTUAL E INTERDISCIPLINAR.....	13
2.1 Contextos Interdisciplinares Dialógicos No Ensino De Filosofia.....	16
2.2 Arte: a sua visão de mundo.....	20
2.2 Cultura: a construção do mundo histórico	27
2.3 Ciência: a interpretação da realidade vivida.....	36
3. A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO INTERDISCIPLINAR.....	41
3.1 O texto e o contexto no ensino de Filosofia do Ensino Médio e sua relação (ou característica) interdisciplinar	44
4. CONTEXTUALIZAÇÃO DOS TEMAS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO DE FILOSOFIA – exemplos didáticos	65
4.1 AULA 1 – Filosofia x Artes.....	67
4.2 AULA 2 - Filosofia x Cultura	70
4.3 AULA 3 – Filosofia x Ciência	73
5. “DENTRO” DA SALA DE AULA: Experiências Filosóficas e Etnográficas.....	75
CONCLUSÃO	85
REFERÊNCIAS.....	86
APÊNDICES.....	91
ANEXOS	92

1. INTRODUÇÃO

O principal desafio deste trabalho foi tentar construir uma pesquisa acadêmica no ensino de filosofia que amalgamasse a teoria e a prática no que concerne as didáticas interdisciplinares, no sentido de não diminuir a prática docente em sua lida diária. O engatinhar metodológico aqui elaborado foi esboçado, por vezes, de forma insegura, mas nunca de maneira desnorteada. Busquei nas leituras e nos levantamentos de trabalhos o melhor percurso diante das observações feitas durante a pesquisa de campo e procurando traçar uma senda segura no atual cenário da educação brasileira, propondo um caminho e didáticas que auxiliassem não só minha prática como professor mas a de outros colegas que, assim como eu nos dias lúgubres e solitários pelos corredores escolares que passamos, buscam meios para o filosofar.

O que se espera da filosofia num contexto em que ela ainda se acha inserida na educação básica, não obstante a recente ameaça de sua retirada ou diluição pela lei 13.15 de 2017, que se consubstancia na sua diluição enquanto componente curricular inserida na BNCC, que lança mudanças no ensino médio? Qual a identidade desse saber e dessa atividade docente, que agora se faz presente em todas as salas de aulas do país? A guisa de soluções para tais problemas viu-se a necessidade de ampliar a dimensão desse ensino para componentes interdisciplinares.

Nas leituras de algumas pesquisas sobre educação e ensino de filosofia ponderei como um problema a transmissão dos conteúdos filosóficos, isto é, a forma como estes são transmitidos em sala de aula, em especial para o Ensino Médio. E ainda, como esses conteúdos dialogam com as outras disciplinas e com a realidade do aluno, isto é, com sua visão de mundo, em suma seu contexto. Como esse ensino de filosofia se adéqua a realidade vivida do aluno – meios de comunicação, ambiente espacial de vivência, cultura, entre outros –; denotando-se, ainda, a capacidade do ensino de filosofia de compreender e dialogar de forma reflexiva com as demais disciplinas da educação básica, mostrando o valor do conhecimento e da reflexão sobre o mundo.

O ensino de filosofia no ensino médio atualmente torna-se etéreo devido a falta de filosofar sobre o mundo e seus problemas, leia-se sobre a realidade e mesmo sobre outras ciências ou disciplinas, achando-se preso de forma estanque ao conteudismo, e vai perdendo um pouco da sua identidade de sua potência transformadora e reflexiva não conseguindo como deveria atravessar esse caos, compondo-se, como nos fala Deleuze, enquanto potência do pensar. E esse enfraquecimento esmaece, e não mais seduz em uma visão socrática tornando-se uma simples disciplina vazia e diletante.

Então na sombra de Deleuze direcionamo-nos na busca dos conceitos orientados por caminhos outrora já pensados no que tange a preocupação com o ensino de filosofia, caminho esse aberto pelo professor Silvio Gallo. Redescobrimos pérolas das metodologias interdisciplinares como o livro de Hilton Japiassu e sempre visando contextualizar com minha própria experiência do desenvolvimento das disciplinas. Além disso, descobrimos os trabalhos de Renata Aspis e ode Raquel Alvim Monteiro, que nos foi uma trilha de pão nos regressos ao tema central. E grata e próxima surpresa de ler a dissertação do Professor Jorge Leão do IFMA- Campus Monte Castelo (local da pesquisa), que aponta para a nossa realidade dentro de um universo mais tecnicista no qual se insere não só a filosofia, mas o filosofar.

Diante de tantas descobertas, a mais importante e fundamental foi o lançar-me no elucubrar sobre o campo empírico, familiarizar-me com as abordagens e práticas das pesquisas. Práticas essas tão comum aos campos das ciências sociais e educacionais e um tanto quanto distantes da atitude filosófica, filosofia que é o começo de todas as ciências. Mergulhar no universo da pesquisa etnográfica, sentir-se aluno e professor e não sendo nenhum nem outro, mas buscar nos detalhes o já exposto e a partir dali esculpir um caminho que é a senda de quem escreve. As visões de mundo os anseios, as diferenças *êmicas*¹ e registrar tais impressões. Havendo uma carência nesse tipo de pesquisa no que tange a nós do universo filosófico.

Busquei mostrar na pesquisa que há uma unidade correlacional e central da filosofia com a prática interdisciplinar. Para tanto, no primeiro capítulo esboço uma contextualização da filosofia com a arte, a cultura e a

¹ Temo da antropologia linguista que é relativo ao estudo das unidades linguísticas dentro de um grupo ou sociedade (GRIFO NOSSO).

ciência, a tríade dos segmentos possíveis, para demonstrar que há uma intersecção dessa visão didática. Onde o interdisciplinar transita no próprio ato do filosofar, enquanto potência do pensamento. No segundo capítulo, examino os materiais didáticos no modelo de um breve levantamento literário e seus conteúdos buscando seu caráter interdisciplinar e contextual a partir dos objetivos traçados na metodologia do professor Silvio Gallo (2012) – problematizar, sensibilizar, investigar e conceituar.

No terceiro capítulo contextualizo os temas de filosofia e apresentamos três possibilidades didáticas a partir da concepção de Zabala (1998), utilizando os temas centrais da pesquisa arte, cultura e ciência. No último capítulo descrevendo a parte empírica da pesquisa através do método etnográfico onde descrevo minhas impressões e depoimentos, mas em nenhum momento me afastei do cientificismo e da objetividade dos relatos colhidos. Conseguindo penso eu passar apenas uma penumbra da verdadeira realidade por trás das palavras aqui descritas.

Acredito que este trabalho é apenas o início de uma jornada que se torna cada vez maior na medida em que o mundo avança e as tecnologias, metodologias, mundo do trabalho se modificam e intentam imprimir no humano a marca da praticidade objetiva imprecisa. Ao propor uma pesquisa que tateia um ensino de filosofia, que busque adequar-se aos tempos hipermodernos nas palavras de Gallo, que sobreviva a liquidez diária na visão de Bauman e que nos apresente todos os dias pelos meios de comunicação a morte da filosofia, direciono-me a pesquisar mais, fazer arqueologias e invenções que permitam ao professor aumentar seu arsenal teórico e lutar contra os sistemas de opressão que visam ensinar a pensar pequeno. Apontando que a filosofia não está moribunda, mas diluída ramifica em molécula quântica da existência construindo conceitos e ressignificando possibilidades sejam essas didáticas ou de vida.

2. O ENSINO DE FILOSOFIA E UM DIÁLOGO CONTEXTUAL E INTERDISCIPLINAR

Com a retomada da filosofia no dia 02 de junho de 2008, através da lei 11.684 que determinou a presença da Filosofia como disciplina obrigatória nas três séries do Ensino Médio brasileiro, e sua inclusão no fundamental menor, tornou-se tema de discussão e de estudo mais intenso, desde então, as metodologias e as dinâmicas utilizadas no ensino da filosofia se tornaram mais comuns.

O Programa de Incentivo a Bolsa e Iniciação a Docência, surgiu do intento de melhorar as práticas de ensino e incentivar a permanência dos alunos de licenciatura na docência. Dentro desse escopo foi abordado e avaliado propedêuticas tanto para tornar as aulas de filosofia mais dinâmicas, e para que o professor se posicionasse não como um mero reproduzidor do conteúdo de história da filosofia, mas como um mediador da prática da reflexão filosófica. Observou-se ainda quando a aula era contextualizada a um tema próximo à realidade dos alunos – filme, música, poema, notícia no jornal etc. -, percebeu-se um estímulo e um interesse dos alunos pela filosofia e pelo conhecimento ali informado. Amiúde quando a filosofia fora confrontada também com outros campos do conhecimento, não como fórmula elucidadora da verdade, mas como um método questionador, atravessando as temáticas com criticismo e reflexão. Quanto a isso afirma Cornelli apud Chauí (2010, p. 33):

Penso que é preciso inserir a filosofia no mesmo contexto em que se encontraram as demais disciplinas de humanidades – história, geografia, línguas e literatura brasileira e estrangeira. Filosofia, história e geografia foram, de início, submetidas à ideia de educação moral e cívica; em seguida, suprimido o ensino de filosofia, surgiu a disciplina estudos sociais, reunindo história e geografia; e a disciplina expressão e comunicação substituiu o ensino das línguas, além de suprimir o ensino de latim, grego, francês e espanhol.

A educação é a formadora das competências e habilidades dos alunos, e a mesma pode ser vista como diz Marilena Chauí, manipulada pelo estado ou seus interesses. Ao pensarmos a filosofia no sentido da educação da antiguidade, estamos defendendo uma preparação e uma formação para os

jovens que atuarão no mundo como cidadão. Essa Paidéia, que é papel da escola, só pode surgir se o aluno perceber que seu universo corresponde paralelo com essas criações do passado, do engenho de homens que, assim como eles, viveram nessa mesma terra e construíram em suas vivências possibilidades de melhorar a vida da humanidade como um todo.

O conhecimento é interligado desde seu primeiro estalo que é o *thauma*, aberto para a reflexão, como o desenvolvimento da técnica e das artes na organização de um pensar mais metódico. A filosofia enquanto um fim em si mesma, como diria a Aristóteles, ou a ciência primeira pode ser vista como um élan desse artifício do engenho humano. Quando notamos, ou resgatamos o perfil do filósofo durante a história do pensamento notamos que a filosofia acabou se fragmentando ou se tornando não mais um conhecimento sobre o mundo, e sim um conhecimento específico e mais especializado sobre determinado assunto, apartando-se assim da imagem romântica da imagem do filósofo como descobridor, investigador dos problemas da humanidade, tornando-se mais próximo da imagem de um cientista. Conforme Deleuze (1992, p. 63).

É preciso que cada termo de uma série, sendo já diferença, seja colocado numa relação variável com outros termos e constitua, assim, outras séries desprovidas de centro e de convergência. É preciso afirmar a divergência e o descentramento na própria série. Cada coisa, cada ser deve ver sua própria identidade tragada pela diferença, cada qual sendo só uma diferença entre as diferenças. É preciso mostrar a diferença diferindo. Sabe-se que a obra de arte moderna tende a realizar estas condições: neste sentido, ela se torna um verdadeiro teatro feito de metamorfoses e de permutações. Teatro sem nada fixo ou labirinto sem fio (Ariadne se enforcou). A obra de arte abandona o domínio da representação para tornar-se "experiência", empirismo transcendental ou ciência do sensível. menos conhecido, esse aproximar assim já do pensamento científico.

Não obstante, poderia essa imagem clássica do pensador cientista ou artista evocada por todos nós ao ser aliada ou amalgamada com a vocação do ensino? E dessa mesma imagem clássica não seria o professor de filosofia essa mesma figura, próxima de um sábio? E não poderíamos ainda usar essa aura clássica junto com a investigação filosófica e incentivar no aluno esse anseio por conhecer e estudar; seja estudando álgebra, termodinâmica, a união

dos gases nobres ou o porquê de Rafael Sanzio ser considerado o pintor das madonas? Não fragmentando o saber filosófico, mas articulando-o em seus ramos de conhecimento – política, epistemologia, lógica, estética, ética e metafísica -, a outros saberes? A modificação da realidade é acompanhada da evolução desses saberes e do pensamento filosófico e o ensino deve estar ligado ao progresso desses conhecimentos de vários ramos do aprendizado, e no ensino de filosofia a reflexão sobre essas disciplinas – transversalidade e interdisciplinaridade – seria o desenvolvimento desses conteúdos disciplinares, mas sem se perder o intento do filosofar, como nos mostra a tradição filosófica ao longo da história.

No caso específico da filosofia, temos uma imbricação muito própria entre conteúdo e forma de produção. Isso significa que, no caso do ensino da filosofia, precisamos fugir de dois “cantos de sereia” muito comuns nos processos educativos: o *conteudismo* (isto é, tomar o ensino como mera transmissão de conteúdos historicamente produzidos) e outra mais “moderno”, aquele do discurso das *competências e habilidades* (isto é, tomar o ensino na contramão do conteudismo, como o desenvolvimento de determinadas habilidades e competências específicas). Se levarmos em conta que a atual política educacional brasileira, em especial os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, assumem a defesa da organização do ensino em torno do desenvolvimento de competências e habilidades, certamente essa não é uma tarefa simples (GALLO, 1997, p.133).

A especificidade da filosofia se dá em sua complexidade própria e sua abrangência de pensar nos problemas e temas afins, e quando pensada como ensino devemos nos lembrar se não são esses conhecimentos também atravessados pela universalidade, enquanto aprendizado do mundo. A proposta da contextualização dialogada com os ramos do conhecimento (disciplinas da educação) – arte, cultura e ciência, estão na própria *pré-disposição* do pensamento filosófico. Nesse intermezzo pensamos na transversalidade dos conteúdos dos textos filosóficos como problemas universais, dialogados com os textos de registro não filosóficos como propõe a professora Maria Lucia Aranha no seu livro didático *“Filosofar com textos”* (2012). Onde a interdisciplinaridade se faria pelas etapas didáticas sensibilizar, problematizar, conceituar². Apresentamos aqui o acréscimo da

² Ao propor a aula de filosofia como oficina de conceitos, quero justamente enfatizar o seu caráter prático, para além de uma mera transmissão de conteúdos da história da filosofia ou de

contextualização e do diálogo interdisciplinar com as demais disciplinas, mesmo que as demais não atuem de forma paralela, onde o alcance da reflexão filosófica só pode ser um papel da filosofia enquanto ciência primeiro mediando essa reflexão em consonância com as disciplinas da educação básica e com a história da humanidade³ no que tange seus desenvolvimentos científicos na construção do mundo humano, que podemos chamar de cultura ou conhecimento. Dessa forma, declina-se e direciona-se esse pensar como a proposta de pensar uma compreensão interdisciplinar de um ensino de filosofia mais dinâmico e inserido no contexto da vida do aluno e na essência do mundo.

2.1 Contextos Interdisciplinares Dialógicos No Ensino De Filosofia

A problemática aqui suscitada surgiu da observação das metodologias e didáticas utilizadas nas aulas de filosofia do ensino médio, onde prevalecia o currículo⁴ disposto pelos manuais e livros de filosofia, seguindo basicamente o

um mero treinamento de competências e habilidades supostamente identificadas com o pensamento filosófico. Por isso, numa aula de filosofia assim concebida importa mais o processo criativo, a experimentação, fazer o movimento de pensamento, do que o ponto de chegada, a solução do problema, a veracidade do conceito criado. Importa que cada estudante possa passar pela experiência de pensar filosoficamente, de lidar com conceitos criados na história, apropriar-se deles, compreendê-los, recriá-los e, quem sabe, chegar mesmo a criar conceitos próprios. Fazendo um ensaio meramente didático, parece-me que podemos caracterizar assim as etapas de trabalho numa “**oficina de conceitos**”: 1. Sensibilização 2. Problematização 3. Investigação 4. Conceituação. Através do trabalho progressivo nessas quatro etapas, podemos colocar aos estudantes um problema filosófico, fazendo com que eles vivenciem o problema, para que possam efetivamente fazer o movimento da experiência de pensamento. *Ibidem* p.33.

³ As transformações que entram em cena no mundo histórico podem ser distintas de acordo com tipos fundamentais. Elas podem ser apreendidas, na medida em que vêm à tona em um círculo mais estreito no interior de um sistema cultural das organizações de uma nação particular ou em uma totalidade mais abrangente, a saber, no interior dos diversos lados de sua vida. Por outro lado, elas podem ser apreendidas, na medida em que se estendem por um período de tempo maior ou menor. Esses diversos modos de apreensão são condicionados pela natureza do movimento que apreendemos. Esse movimento propaga-se em círculos de uma extensão diversa e realiza-se em diversos espaços e tempos. (DILTHEY, 2010, p.273).

⁴ A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas e das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações, a:

plano de história da filosofia e temas isolados; não como matéria reflexiva, mas de segmento apenas conteudista e decorativo. A proposta aqui defendida é de que a filosofia não seja disciplina isolada, visto que nem pode ser, pois é uma atitude crítica ao pensamento, e não há parâmetro pedagógico que dê conta de sua natureza, ou que possa estabelecer limites didáticos para o seu ensino. Para tanto, impõe-se como problemas discutir: O que se espera da filosofia num contexto em que ela ainda se acha inserida na educação básica, não obstante a recente ameaça de sua retirada pela M.P de 2016, que lança mudanças no ensino médio? Qual a identidade desse saber e dessa atividade docente, que agora se faz presente em todas as salas de aula do país? A guisa de soluções para tais problemas, viu-se a necessidade de ampliar a dimensão desse ensino para componentes interdisciplinares. Adequando-se a realidade vivida do aluno – meios de comunicação, ambiente espacial de vivência, cultura, entre outros –; denotando-se, ainda, a capacidade do ensino de filosofia de compreender e dialogar de forma reflexiva com as demais disciplinas da educação básica, mostrando o valor do conhecimento e da reflexão sobre o mundo.

-
- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
 - decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem; 14 BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.
 - selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
 - conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
 - construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
 - selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
 - criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
 - manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino (BNCC-MEC, 2018, p.16-17).

Entre disciplinas e interdisciplinaridade existe uma diferença de categoria. (É a arte do tecido que nunca deixa ocorrer o divórcio entre seus elementos, mas é bem traçado e flexível). Esta se desenvolve a partir do desenvolvimento das próprias disciplinas. O documento dos pesquisadores da década de 1980 aponta para inúmeras dicotomias: teoria/prática, verdade/erro, certeza/dúvida, processo/produto, real/simbólico, ciência/arte. A partir de 1980, as vozes dos educadores voltaram a ser ouvidas. O educador renasce das cinzas em busca da afirmação profissional.

Disciplinaridade significa a exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, isto é, o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos do ensino, da formação, dos métodos e das matérias; esta exploração consiste em fazer surgir novos conhecimentos que se substituem aos antigos (JAPIASSU, 1976, p.72).

Para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade define-se e elabora-se através de uma crítica das fronteiras das disciplinas, de sua compartimentalização, proporcionando uma grande esperança de renovação e de mudança no domínio da metodologia das ciências humanas. Trata-se de explorar as fronteiras das disciplinas e as zonas intermediárias entre elas

Na perspectiva educacional atual⁵, o enfoque interdisciplinar versa sobre as contextualizações dos diálogos possíveis entre os ramos do

⁵ Na BNCC, o Ensino Médio está organizado em **quatro áreas do conhecimento**, conforme determina a LDB. A organização por áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CP nº 11/200925, “não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o **fortalecimento das relações** entre elas e a sua **contextualização para apreensão e intervenção na realidade**, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino” (BRASIL, 2009; ênfases adicionadas). Em função das determinações da Lei nº 13.415/2017, são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio. Ainda assim, para garantir aos sistemas de ensino e às escolas a construção de currículos e propostas pedagógicas flexíveis e adequados à sua realidade, essas habilidades são apresentadas sem indicação de seriação. Cada área do conhecimento estabelece **competências específicas de área**, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dessa etapa, tanto no âmbito da BNCC como dos itinerários formativos das diferentes áreas. Essas competências explicitam como as competências gerais da Educação Básica se expressam nas áreas. Elas estão articuladas às competências específicas de área para o Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de **habilidades**, que representa as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio. Elas são descritas de acordo com a mesma estrutura adotada no Ensino

conhecimento, elencados como disciplinas do ensino básico e suas especificidades. Segundo Danner (2013, p.09):

Ensino de Filosofia e Interdisciplinaridade” propõe-se pensar um ensino de humanidades em perspectiva interdisciplinar e contextualizada, de modo a fazer jus a dois pontos que considero fundamentais para o sucesso desse mesmo ensino humanístico em particular e da educação de um modo geral, a saber: (a) o diálogo permanente com as disciplinas científicas e com os problemas do cotidiano de vida, que permite enfatizar-se a atualidade e a importância das humanidades no que tange à formação crítica e criativa dos educandos (reforçando, inclusive, o aspecto emancipatório da educação e da escola, que é um de seus cerne); e (b), a partir da interação com as disciplinas científicas e com o cotidiano de vida, a possibilidade tanto de pensar-se sistematicamente sobre o conhecimento quanto de aplicar-se prática e localizadamente esse mesmo conhecimento sistematicamente elaborado.

Pensamos diante dessa perspectiva alguns objetivos e passos dentro desse diálogo do ensino de filosofia e a interdisciplinaridade contextualizada com as demais disciplinas da educação básica, intentando-se aqui alguns passos: a) Contextualizar o ensino de filosofia a partir de uma compreensão interdisciplinar travado com a arte, cultura e ciência; b) Desenvolver a interdisciplinaridade dos temas de filosofia na educação básica com os contextos: arte, cultura e ciência; c) Apresentar proposta temáticas de ensino de acordo com os conteúdos interdisciplinares do currículo da filosofia na educação básica, preferencialmente, no ensino médio; d) Propor a prática de uma leitura contextual dos temas filosóficos contextualizando-os com os textos dos filósofos e com a adequação interdisciplinar; d) Compreender a pertinência das reflexões dentro do contexto social do aluno expandindo assim sua visão de mundo.

A ciência é a consciência do mundo, os olhos racionais do Homem já diziam Japiassu (1976). A doença do mundo moderno corresponde a um fracasso, a uma demissão do saber. Semelhante propósito pode surpreender,

Fundamental. As áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e matemática e suas Tecnologias (Matemática) seguem uma mesma estrutura: definição de competências específicas de área e habilidades que lhes correspondem. Na área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), além da apresentação das competências específicas e suas habilidades, são definidas habilidades para Língua Portuguesa (BNCC-MEC, 2018, p.33-34).

se pensamos na multidão dos 'sábios' ou pretensos sábios que povoam as universidades, os laboratórios, os institutos de pesquisa em toda a face da Terra (JAPIASSU, 1976, p.11). Diríamos então, que antes da disciplinaridade, é necessário atingir o espírito interdisciplinar, ou seja, ninguém se torna interdisciplinar por acaso, é preciso querer ser; começa, então, a luta pelo aprender ser até tornar-se interdisciplinar. Por isso, para alguns a interdisciplinaridade parece moda, porque se ela vem e vai, importante é o que fica. O interdisciplinar se apresenta como o remédio mais adequado a cancerização ou a patologia geral do saber. No entanto, na medida em que a maioria das análises permanece superficial, os remédios propostos também não atingem o fundo das coisas (JAPIASSU, 1976, p.31). O saber, conforme Japiassu (1976), chegou a um tal ponto de esmigalhamento, que a exigência interdisciplinar mais parece, em nossos dias, a manifestação de um lamentável estado de carência. O espírito interdisciplinar não exige que sejamos competentes em vários campos do saber, mas que nos interessemos, de fato, pelo que fazem nossos vizinhos em outras disciplinas.

O que realmente importa, no diálogo interdisciplinar, aquilo que não somente é desejável, mas também indispensável, é que a autonomia de cada disciplina seja assegurada como uma condição fundamental da harmonia de suas relações com as demais. Onde não houver interdependência disciplinar, não pode haver interdependência das disciplinas (JAPIASSU, 1976, p.129).

O caminho interdisciplinar é amplo e permite que o professor transite por ele por vários modos: quer avançando ou recuando; quer buscando ou oferecendo; quer aprendendo ou ensinando; quer mudando ou modificando⁶. Para atingir a interdisciplinaridade, porém é necessário, antes de tudo, que o professor se permita ser interdisciplinar, tenha o espírito interdisciplinar e seja autônomo nessa decisão.

2.2 Arte: a sua visão de mundo

⁶ Para cada ação interdisciplinar é necessária a explicitação de um processo teórico metodológico. Sem a recuperação das simplificações e sem o reconhecimento de que as relações não lineares (...) Pode ser realizada a interdisciplinaridade na escola, na universidade e no exercício profissional (PAVIANI, 2014, p.19).

A religião, a sociedade, a natureza: tais são as três lutas do homem. Estas três lutas são ao mesmo tempo as suas três necessidades; precisa crer, daí o templo; precisa criar, daí a cidade; precisa viver, daí a charrua e o navio. Mas há três guerras nestas três soluções. Sai de todas a misteriosa dificuldade da vida. O homem tem de lutar com o obstáculo sob a forma superstição, sob a forma preconceito e sob a forma elemento. Tríplice ananke pesa sobre nós, o ananke dos dogmas, o ananke das leis, o ananke das coisas. Na Notre-Dame de Paris, o autor denunciou o primeiro; nos Miseráveis, mostrou o segundo; neste livro indica o terceiro. A estas três fatalidades que envolvem o homem, junta-se a fatalidade interior, o ananke supremo, o coração humano. (HUGO, 2002, p.04)

Há uma tríplice *Ananke*⁷ no que tange as práticas didáticas do ensino de filosofia e sua relação interdisciplinar com as demais disciplinas do ensino básico, e há uma necessidade e uma fatalidade no que concerne a sua permanência nas instituições de ensino e com isso a busca de práticas de ensino inovadoras e métodos chamativos se fazem como proposta didáticas necessárias a essa permanência, onde foi deixado de ser obrigatória em 1961 (Lei no 4.024/61) e sendo em 1971 (Lei nº 5.692/71) excluída do currículo escolar oficial, criou-se um hiato em termos de seu amadurecimento como disciplina. E embora na década de 1990 (Lei nº 9.394/96) se tenha determinado que ao final do ensino médio o estudante deva “dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (artigo 36).

Dessa forma, é preciso motivar, espantar esse olhar enquanto ensino e que a abordagem didática envolva o aluno em um método que faça submergir em si mesmo e na aula e assim surja uma prática reflexiva que o provoque e o sensibilize. O que se torna uma fatalidade pois se deve adequar a conteúdos engessados por currículos de uma cultura educacional tecnocrática e diletante, e o perigo de se “*desfilosofar*” aparece quase como iminente, transformando o ensino de filosofia não em um momento de reflexão, mas apenas um momento complementar na grade curricular.

O professor Silvio Gallo (2012) nos mostra que ensinar filosofia nos dias de hoje equivale a uma segunda resistência, pois esse ensinar ou refletir é

⁷ A necessidade como constrangimento ou coerção; destino inevitável e inelutável determinado pelos deuses; necessidade física ou natural; lei da natureza. Inicialmente indica os laços de sangue que determinam o destino individual pelos laços do parentesco, da família e da estirpe; necessidade significa que não se pode negar a origem e o destino individual pelos laços. (CHAUI, 2017, p. 494).

uma luta contra a *doxa*, principalmente nos tempos atuais das ágoras virtuais e selfies das redes sociais e tecnologias da informação, na concepção deleuziana uma *urdoxa*. A filosofia nos desloca da nossa zona de conforto em nossa luta contra o caos diário do cotidiano “O caos não é um estado inerte ou estacionado, não é uma mistura ao acaso. O caos caotiza, e desfaz no infinito toda consistência”(DELEUZE, 1992, p.59); e desse caos surge o mundo de uma possibilidade de reinventar o cosmo como nos narra Hesíodo, de ressignificar e dar um sentido se potencializando para um infinito de possibilidades, ainda para Deleuze (1992) e as potências do pensamento⁸ que atravessam esse caos são arte, a ciência e a filosofia e estas potencializam esse pensar do real em suas percepções mais tenras de conceber o mundo.

Podemos ainda mimetizar poeticamente como Victor Hugo e o uso de seu tríplice *ananke* essa junção das potências que atravessam a realidade do caos para o pensa, e e do pensar para a arte, daí a criação do pensar para a ciência, daí o método, e a filosofia como esforço do pensamento de todo o mundo humano. Se limitarmos a prática reflexiva dos jovens pensasse a poda ideológica aplicada aos nossos sistemas de ensino de inclinação tecnocrata capitalista. O *know how* técnico e de uma prática reprodutora e não pensante.

Nesse mundo dominado pela mercadoria, colocam-se as artes inventando “alegriazinha”, isto é, como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o

⁸ A diferença entre os personagens conceituais e as figuras estéticas consiste de início no seguinte: uns são potências de conceitos, os outros, potências de afectos e de perceptos. Uns operam sobre um plano de imanência que é uma imagem de Pensamento-Ser (numero), os outros, sobre um plano de composição como imagem do Universo (fenômeno). As grandes figuras estéticas do pensamento e do romance, mas também da pintura, da escultura e da música, produzem afectos que transbordam as afecções e percepções ordinárias, do mesmo modo os conceitos transbordam as opiniões correntes. Melville dizia que um romance comporta uma infinidade de caracteres interessantes, mas uma única Figura original, como o único sol de uma constelação do universo, como começo das coisas, ou como um farol que tira da sombra um universo escondido: assim o capitão Ahab, ou Bartleby(3). O universo de Kleist é percorrido por afectos que o atravessam como flechas, ou que se petrificam subitamente, lá onde se erguem a figura de Homburg ou aquela de Pentesileia. As figuras não tem nada a ver com a semelhança, nem com a retórica, mas são a condição sob a qual as artes produzem afectos de pedra e de metal, de cordas e de ventos, de linhas e de cores, sobre um plano de composição do universo. A arte e a filosofia recortam o caos, e o enfrentam, mas não é o mesmo plano de corte, não é a mesma maneira de povoá-lo; aqui constelação de universo ou afectos e perceptos, lá complexões de imanência ou conceitos. A arte não pensa menos que a filosofia, mas pensa por afectos e perceptos (DELEUZE, 1992, p.87).

simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito. Diríamos mesmo que têm mais direito aqueles que têm sido, por um mecanismo ideologicamente perverso, sistematicamente mais expropriados de tantos direitos, entre eles até o de pensar por si mesmos (BRASIL, 2006, p, 52-53).

A arte ou ainda a estética é assistida enquanto um diletantismo, fruição pragmática para uma distração apreciação do pensar “como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito”⁹. Apenas um conhecimento superficial de uma educação fordista onde se aprende apenas fórmulas e cálculos. As artes e a filosofia são preteridas já que não possuem uma funcionalidade prática no mundo ou no âmbito das disciplinas escolares como a matemática, a gramática e etc., e assim como a filosofia são utilizadas como complemento de carga horaria, e dessa forma esse ensino e saber são considerados desnecessários. Se visarmos na perspectiva de Aristóteles tanto a filosofia como as artes são um fim em si mesmas (*kath'autoi*), e não para atingir um fim determinado (GALLO, 2012).

Pensando dentro dessas concepções e pretensões de ensino como um saber mais elevado analisa-se e espera do ensino de filosofia algo mais atrativo, interessante ou de uma forma circense e chamativa. Não desmerecendo o circo e sua arte, mas as concepções filosóficas aliadas com as artes a saber elevam o saber a um outro patamar, possibilitando a um jovem conhecimento não apenas mental em uma forma vulgar de falar. Mas desperta como nos mostra Deleuze os *perceptos*, estimulando e desenvolvendo suas habilidades que até então permaneceram latentes de um mundo cheio de informações e símbolos artísticos, constituídos pelas mais variadas formas de expressões que permeiam nosso cotidiano “Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afetos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles” (DELEUZE, 1992, p.213).

⁹ Orientações Curriculares, linguagens e códigos (BRASIL,2006, p.53).

Essa relação do conhecimento e das percepções, ou ainda na fala de Deleuze os *perceptos*, vão possibilitar uma dilatação desse conhecimento, mas não apenas como um sentir mais um aprender sobre o mundo. A palavra estética também em seu significado nos dá esse entendimento vem do grego “*Aísthesis*: Percepção pelos sentidos, sensação; percepção pela inteligência, sensibilidade ou conhecimento sensível-sensorial; órgãos dos sentidos. *Aistherikos*; que tem a faculdade de sentir de perceber pelos sentidos (CHAUÍ, 2002, p.459). A estética, portanto, nos possibilita o estudo do conhecimento por essas percepções, dessa forma aponta-se uma harmonia ou sincronia no ensino de filosofia com o ensino das artes. Isso coaduna com um das fases apontadas pelo professor Silvio Gallo (2012), onde na sensibilização que seria a primeira etapa abordando a sensibilidade do aluno objetivando uma didática que o “afete”, próximo ao *thaumá* grego, um espantar-se, um admirar-se “de fazer com que os estudantes “sintam na pele”, um problema filosófico”(GALLO, 2012, p.96).

Estética, sem dúvida, é uma palavra que evoca encantamento, sedução, sejam quais forem os referenciais aludidos para explicá-la. Este encantamento pode ser uma boa maneira de visar o mundo contemporâneo, em seus aspectos científicos, históricos e artísticos. E, da leitura do mundo contemporâneo, o próprio encantamento, por sua vez, pode tornar-se objeto de reflexão (MEC, 2010, p.117).

A esse encantamento, à essa afetação intenta-se a dilatação do horizonte perceptivo da realidade do aluno onde tudo que o rodeia são *afectos* dentro do caminho de possibilidades do saber “Os acordes são *afectos* consoantes e dissonantes, os acordes de tons ou de cores são *afectos* de música ou pintura” (DELEUZE, 2002); as percepções nos fornecem esses dados do sensível, daí nosso criticismo depura-os e transforma-os em informação, e essa informação se pensada e refletida ascende ao que podemos chamar de saber, na nossa legislação o vigente III) *aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.*(LDBEN, 1996).

O que se necessita na aula de filosofia é ainda um ir além, ampliando e depurando essas percepções, pois intenta-se exatamente que o momento da

aula seja transformar essa informação em conhecimento. Apesar de nada garantir que consigamos ultrapassar o primeiro estágio que é o sentir, ou como diria Sherlock Holmes “Você vê, mas não observa”. Enxergar filosoficamente, ou ainda, artisticamente vai além do mero sentido da visão, o que percebemos e como somos afetados depende do grau de sensibilidade que possuímos enquanto seres pensantes.

Mas o termo *estética*, propriamente, vai além da nossa percepção do belo, abarca nossas percepções em geral e as relações que mantemos com o mundo a partir dos sentidos. Entre estas percepções, aquelas que se relacionam com a beleza, mas também as que se relacionam com o espaço, o tempo, a experiência. Platão, quando pergunta pelo estatuto das imagens, ou David Hume, quando aborda o gosto, a imaginação e a percepção, estão pensando nessa forma de *conhecimento*, ou de apreensão, próprias à sensação. Nesta acepção, *estética* se aproxima dos domínios do método científico, das origens da teoria do conhecimento humano, da *epistemologia* (MEC, 2010, p. 118).

O aprendizado adquirido pela experiência estética é um dado primário do conhecimento, um discernimento dos graus estéticos da percepção. Onde a sensibilização só é possível quando se consegue perceber no sentido de conhecer, ou ainda reconhecer os símbolos e significados expressos “[...] as artes, a poesia tem uma relação especial com a concepção às nuances dessa sensibilização. ‘A reflexão filosófica em torno da Arte derivou, assim, para uma ciência que fez da apreciação da Beleza o seu tema fundamental’.” (NUNES, 1999, p.6), um despertar da própria capacidade sensível do aluno que aparece estar latente. As artes enquanto expressões e representações da essência do mundo, só podem ser vistas ou aprendidas se houver um estudo ou treino desse olhar. Como nos aponta a professora Priscila Rossinetti Rufioni¹⁰ três percursos didáticos, ou exemplos didáticos possíveis aliados com a estética na relação do ensino de forma interdisciplinar:

a) estética como experiência sensorial do sujeito no mundo, abordagem aberta a questionamentos sobre como conhecemos, como apreendemos, como formamos imagens, como atuam a nossa imaginação e a nossa memória. Uma abordagem neste nível abre portas para relacionar conteúdos como arte e matemática, estética e ciência. Nesta acepção, a estética pode, ainda, ser uma

¹⁰ Possui graduação em Filosofia pela Universidade de São Paulo (2002) e em Artes pela Unicamp (1991), mestrado em Artes pela Universidade de São Paulo (2000) e doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (2007). Professora da UnB (MEC, 2010, p.117).

maneira de abordar reflexões filosóficas que se voltam para os códigos linguísticos e formais que constituem os enunciados e as relações humanas;

b) estética como filosofia da arte, quando visamos os produtos humanos, as produções artísticas, o sujeito como ser que se expressa em suas criações materiais, em sua *tékne*, em sua arte, em sua linguagem ou em seus trabalhos;

c) estética e arte como experiência existencial, histórica e política, enfoque em que as obras humanas e o sujeito do conhecimento aparecem imersos em uma comunidade, em uma historicidade, cuja circunscrição pode ser agora ampliada para o domínio maior da cultura. Este último tema põe os questionamentos estéticos na arena social, existencial e política do debate contemporâneo, pois podemos pensar nossa própria cultura, nossas relações com os produtos culturais e artísticos e suas reverberações para além do sujeito, do indivíduo, seja apontando para o âmbito da existência ou da sociedade (MEC, 2010, p.117).

Notemos que a estética estuda as percepções que nos afetam e de que forma nós as percebemos, esta vai direto aos sentidos próximos a uma teoria do conhecimento por nossas percepções, o que nos mostra clarifica e ilumina. O que nos ouriça a pele, o que nos dilata a íris e como nos mexe a memória pelos sons; são todos afectos e perceptos somos construídos de sensações, bombardeados por imagens, mensagens, cada desvio de olhar nos leva mais distante longe de nós mesmos A capacidade estética do homem possibilita-lhe ser um artífice, um ser de autodeterminação, capaz de julgar ou valorizar, ou seja, de ter a liberdade de rejeitar, escolhendo aquilo que lhe apraz. Ser estético é ainda ultrapassar a limitação dada pela natureza das coisas, transfigurando os vestígios do real através de sua capacidade criadora. Ademais, o homem diferencia-se ao atribuir qualidades e características a partir de suas percepções, o belo e o bem são concepções de algo superior.

Se o belo, portanto, for causa do bem, o bem será produto do belo, sendo, por isso, como parece que nos esforçamos em pós da sabedoria e das demais coisas belas, porque o produto a que dão origem, a saber, o bem, é merecedor desse esforço. Daí, ser possível arcarmos por descobrir que o belo é, de algum modo, pai do bem (PLATÃO, 1980, 297).

O homem se eleva de forma quase divina por sua capacidade de criar e fazer do nada. Mas também por atribuir valor, só podendo assim reconhecer enquanto valioso se é capaz de julgar “como pensava Leonardo da Vinci, a Natureza é a fonte do Belo que o artista revelará com as suas produções, às quais se concede uma consistência semelhante à do Universo material e

sensível, agora valorizado”(NUNES, 1999, p.7). Para Kant essa capacidade de julgar o belo está ligada à ação teórica e à subjetividade já para Schiller. “As leis da arte não são fundadas em formas mutáveis de um gosto de época contingente e amiúde totalmente degenerado, mas no que há de necessário e eterno na natureza humana, nas leis originárias do espírito” (SCHILLER, 2002, p.149). Schiller nos direciona uma educação estética pela via da arte, ou seja, da relação do homem com o mundo do que ele percebe e o afeta.

Um bloco de mármore, embora seja e permaneça inerte, pode mesmo assim tornar-se forma viva pelo arquiteto e escultor; um homem, conquanto viva e tenha forma, nem por isso é uma forma viva. Para isso seria necessário que sua forma fosse viva e sua vida, forma (SCHILLER, 2002, p.77/78).

Para Deleuze (1992) “a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos”. Perceber, e atribuir um valor e um significado correspondem a uma outra forma de criação semelhante a do artista que retira do objeto uma expressão, transfigura do seu pensamento e sentimentos a forma objeto em que ele atribui seus sentidos. Desvencilha-se e funde-se aos objetos, destruição e construção ressignificando fazendo assim nascer um novo universo” a arte conserva, não a maneira da indústria, que acrescenta uma substancia para fazer durar a coisa” Deleuze(1992, p.213).

Nós temos, portanto, um elã diferenciador do mundo uma experiência de vida, um criar em cima do criado, a busca de algo que presencie e marque a forma de ver da humanidade, um espírito de uma época (Volksggeist) que marque e sobreviva ao passar do tempo. Podemos ler e narrar nas aulas de história essas épocas, mas o sentir, o tocar o se harmonizar a criação artística só é possível por uma veia estética por uma forma que transborda o conceito, sendo apenas sensações. Um que de inefável, como as tragédias que intentavam pelo *pathos*, o que há de mais primordial no humano e sua mortalidade, o destino. A grandiosidade na própria perspectiva existencial na arte seria o de nos fazer admirar sobre essas questões, mas o ato de pensá-las de nos inferindo onde sobre tais questionamentos está na filosofia.

2.2 Cultura: a construção do mundo histórico

Nas palavras de Deleuze filosofar é criar conceitos, ou ainda, ressignificar-se esses conceitos dilatando assim sua semântica e diversificando seu sentido¹¹, dessa forma o próprio conceito de cultura é um desses conceitos múltiplos e variados em certo ponto até mutantes, sua dinâmica de entendimento se ressignifica e assim como a própria cultura se transforma com o passar dos tempos.

Assim como são múltiplas as culturas também são múltiplas as compreensões que temos do próprio significado do conceito de cultura e da ideia que temos de filosofia, e atualmente não poderia ser diferente a busca dessa compreensão do que é a filosofia no que tange seu lugar na educação. Como nos aponta Gallo (2012): “que é a filosofia, para que possamos ensiná-la”, assim assume-se essa posição da dificuldade de se apreender os conceitos, e que tais conceitos se modificam nesses tempos hipermodernos.

A esses novos sentidos assumidos pelas diversas correntes de pensamento cultural no que cabe ao ensino de filosofia toma-se assim a posição primeira de entender o significado do conceito, e após isso contextualizá-lo dentro das possibilidades da realidade, amiúde como nos perguntamos o que é filosofia, nos perguntamos de antemão o que é a cultura? Pensamo-lo não apenas para entender sua semântica, mas significando-o e conceituando-o dentro do mundo, diante das nossas vivências compreendendo-o diante de suas esfericidades de pensamento e sentido.

Para Terry Eagleton (2000) em seu livro *A Ideia de Cultura* “a ideia de que as culturas são híbridas, e estão envolvidas umas com as outras e que nenhuma delas é mais heterogênea que o capitalismo” (p. ¹²1328-29); cultura essa constituída engendrada aceita e negada no seio de nossa sociedade.

¹¹ Toda a teoria da repetição encontra-se, assim, subordinada às exigências da simples representação, do ponto de vista de seu realismo, de seu materialismo e do seu subjetivismo. Submete-se a repetição a um princípio de identidade no antigo presente e a uma regra de semelhança no atual. Não acreditamos que a descoberta freudiana de uma filogênese nem a descoberta junguiana dos arquétipos corrijam as insuficiências de tal concepção. Mesmo que se oponham em bloco os direitos do imaginário aos fatos da realidade, trata-se ainda de uma "realidade" psíquica, considerada como última ou original; mesmo que se oponha o espírito à matéria, trata-se ainda de um espírito nu, desvelado, assentado sobre sua identidade última, apoiado em suas analogias derivadas; mesmo que se oponha ao inconsciente individual um inconsciente coletivo ou cósmico, este só age pelo seu poder de inspirar representações a um sujeito solipsista, seja ele o sujeito de uma cultura ou do mundo (DELEUZE, .2018, p.105).

¹³ Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo,

Cultura», diz-se geralmente, é uma das duas ou três palavras mais complexas da língua inglesa, e ao termo que é, por vezes, considerado seu antônimo — natureza — é frequentemente atribuído o título da mais complexa. Todavia, e embora seja actualmente moda encarar a natureza como um derivado da cultura, de um ponto de vista etimológico cultura é um conceito que deriva da natureza. Um dos seus significados originários é «lavoura», ou ocupação com o crescimento natural*. O mesmo pode igualmente afirmar-se das palavras que utilizamos na linguagem jurídica, bem como de termos como «capital», «acção», «pecuniário» e «esterlina». A palavra *coulter*, que é cognata de «cultura», significa a lâmina do arado. Derivámos, assim, a palavra que utilizamos para descrever as mais elevadas actividades humanas, do trabalho e da agricultura, das colheitas e do cultivo. Francis Bacon escreve sobre «a cultura e o adubamento das mentes», numa sugestiva hesitação entre estrume e distinção mental. Neste sentido, «cultura» significa uma actividade, e passar-se-ia ainda muito tempo até designar uma entidade (EAGLETON, 2000, p.11).

As transformações e sentidos atribuídos ao conceito de cultura evoluem de acordo como a própria sociedade caminha “Os conhecimentos de História são fundamentais para a construção da identidade coletiva a partir de um passado que os grupos sociais compartilham na memória socialmente construída” (PCN, 2000, p12.); com essas construções e as mudanças atribuídas as essas necessidades podemos então pensar a importância de se estudar um conceito de cultura que está em constante dinâmica de entendimento. Não afastando, ou fechando a própria possibilidade de delimitá-lo ou fechando em si mesmo seu próprio sentido. Faz-se necessário ainda compreender o porquê dessa volatilidade de sentidos.

Na introdução dos PCNs A temática da “Pluralidade Cultural¹⁴ diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais

assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica Síntese elaborada pelo conselheiro Luiz Roberto Alves Parecer CNE/CEB nº 7/2010 (Relatora: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro) Resolução CNE/CEB nº 4/2010, p.21.**

¹⁴ A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. Este tema propõe uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação. A afirmação da

dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais(...)”, quando declina-se para uma análise filosófica no que concerne ao entendimento dos múltiplos conceitos de cultura direcionamo-nos há um posicionamento interdisciplinar, onde só podemos arranhar a possibilidade de apreensão de um conceito tão diverso como o de cultura, sendo que o caos criado por tal entendimento necessita perpassar por áreas variadas do saber, daí a interdisciplinaridade.

Ao longo desse processo de desenvolvimento das Ciências Humanas, as humanidades foram progressivamente superadas na cultura escolar. Mas não foi só no Brasil que isso se deu. A História, a Sociologia, a Ciência Política, o Direito, a Economia, a Psicologia, a Antropologia e a Geografia – esta última, a meio caminho entre as Ciências Humanas e as Naturais – contribuíram por toda a parte para a superação das humanidades clássicas. Em sua constituição, voltaram-se para o homem, não com a preocupação de formá-lo, mas de compreendê-lo. Assim fazendo, passaram a circundar em torno de um mesmo objeto principal: o humano, explorado em todas as suas vertentes (PCN, 2000, p.5).

Podemos ainda nos pensar como os pré socráticos que buscaram entender o conceito de *physis* que para o grego não apenas se configurava como natureza ou físico, mas como algo que viceja e espalha-se naturalmente, próximo ao o conceito de cultura, que da mesma forma que para os filósofos da *physis* por si já se torna para nós o primeiro problema filosófico. Ou como nos aponta Bauman (2010), indica que já houve uma própria pré-determinação do termo em seu sentido mais erudito, restringindo assim a própria dimensão e entendimento do termo cultura.

Nesse sentido, o caso mais evidente é o da própria noção de cultura: na década de 1960, na Grã-Bretanha, ela estava quase ausente do discurso público, em particular do discurso sociocientífico – e isso apesar dos esforços pioneiros de Matthew Arnold para inseri-la no vocabulário das classes letradas britânicas e da brava luta posterior por sua legitimidade, empreendida por Raymond Williams e Stuart Hal (BAUMAN, 2010, P.4).

diversidade é traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, tendo a Ética como elemento definidor das relações sociais e interpessoais. Ao tratar este assunto, é importante distinguir diversidade cultural, a que o tema se refere, de desigualdade social. As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social (PCNs, 2000, p.7).

Nas propostas curriculares os temas transversais são constituídos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e apresentam seis áreas: Ética (Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo, Solidariedade), Orientação Sexual (Corpo: Matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente Transmissíveis), Meio Ambiente (Os ciclos da natureza, sociedade e meio ambiente, manejo e conservação ambiental), Saúde (autocuidado, vida coletiva), Pluralidade Cultural (Pluralidade Cultural e a Vida das Crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil, o Ser Humano como agente social e produtor de cultura, Pluralidade Cultural e Cidadania) – note-se que o tema pluralidade cultural, encaminha-nos para a necessidade de compreender as diferentes faces e diversidades no nosso país, seus sotaques –, e Trabalho e Consumo (Relações de Trabalho; Trabalho, Consumo, Meio Ambiente e Saúde; Consumo, Meios de Comunicação de Massas, Publicidade e Vendas; Direitos Humanos, Cidadania). As Diretrizes Curriculares que vem direcionar os novos rumos desses estudos reforçam que “III – da interdisciplinaridade e da contextualização, que devem ser constantes em todo o currículo, propiciando a interlocução entre os diferentes campos do conhecimento e a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas, bem como o estudo e o desenvolvimento de projetos referidos a temas concretos da realidade dos estudantes; (Diretrizes Curriculares Nacionais 2013, p.36).

O estudo da cultura, a identificação dos seus conceitos, ou ainda tentar compreendê-los, bem como se dá a evolução e diferenciação das formas que a cultura assume a longo da história, possibilita-nos pensar em uma instância de conhecimento que vise complementar os valores como Direitos Humanos e Cidadania, que estão propostos nos PCNs: “Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a Identidade própria e a dos outros.” (PCNs, p.11).

A importância desses ensinamentos aliados as reflexões exercitadas nas aulas de filosofia nos possibilitam pensar a questão da diversidade cultural perpassando tanto por seus valores propostos nos PCNs como espaços dessas construções culturais como no caso do Brasil um país de dimensões

continentais, como nas múltiplas diversidades de entendimento nos aproximando de uma compreensão dessas vivências diferentes e “a fragmentação do espaço cultural numa pluralidade de fortalezas comunitárias, ou seja, em grupos politicamente organizados cujos líderes retiram a legitimidade, a influência e o poder do apelo exercido pela tradição cultural” (BAUMAN, 2010, p.46).

A modificação do mundo, ou a fragmentação dessa ideia fechada de cultura que não acompanha historicamente, engessa e obstrui a própria forma de pensar da sociedade. Se nas aulas de história, sociologia e filosofia esses estudos não são abordados de forma crítica, reflexionante corremos ou flertamos com esse poder da tradição cultural apontados por Bauman. Mas a tradição aqui aludida não incorre apenas em uma apelo positivo como os ensinados antigamente nas aulas de história – a máxima de que o estudo de história seria para aprender com o passado, evitando esses mesmos erros no futuro -, mas a linha tênue do saber e da ignorância, a sedução por discursos de poder xenófobos, fascistas e nazistas nos dias de hoje, seria a poucos anos atrás impensados e até, vide as posturas nacionalistas da Europa e americanas influenciando nossos hábitos e políticas nacionais.

Dessa forma, observasse que a escola tem função importante na formação do indivíduo e não apenas a limitação da transmissão de conteúdos curriculares e disciplinares. Uma educação no sentido de uma Paideia grega, educa o homem para o bem viver com seus pares, ou seja, com outros cidadãos onde se aprende e divide os mesmos saberes e ideais.

As práticas interdisciplinares ou a inserção de temas transversais são recursos utilizados para facilitar as didáticas usadas em sala de aula, almejando a diminuição dos hiatos disciplinares das próprias disciplinas e seus limites de conhecimento, onde a educação consubstanciar segundo as PCNs um modificador da realidade social.

Segundo o pensador alemão Dilthey (2010) a construção dessas realidades sociais se dá no “Começo por uma distinção das *mundividências*, condicionada pelas regiões culturais em que se apresentam (DILTHEY, 2010, p.20). Em outro livro *A Construção do Mundo Histórico nas Ciências do Espírito*, Dilthey nos apresenta que essa construção histórico/cultural só é

possível por essas aglutinações de vivências que vão dessa forma construindo o mundo humano, mundo esse que batizamos com o conceito de cultura “A célula original do mundo histórico é a vivência, na qual o sujeito se encontra em interação recíproca de vida com seu meio. Este meio atua sobre o sujeito e recebe efeitos dele” (DILTHEY, 2010 p.161). A esse percurso Dilthey vai conceber essas mundividências ou multividências com algo próximo ao que vamos chamar de cultura, mas na perspectiva das construções perceptivas da realidade a partir de pontos de vista singulares.

A construção histórica das culturas surge e se conflita nessa perspectiva de interioridade e exterioridade, surge assim a experiência, mas experimentar está relacionado com o vivido, para Dilthey nossa certeza na construção da realidade do mundo exterior surge justamente do vivido – *Erlebnis*. Segundo a professora Maria Nazaré de Camargo Pacheco de AMARAL: “Dilthey oferece-nos o conceito de vivência, símbolo verdadeiro da experiência “plena e não mutilada” da realidade igualmente “plena e total”.

As mundividências desenvolvem-se em condições diversas. O clima, as raças, as nações determinadas pela história e pela formação estatal, as delimitações de épocas e períodos temporalmente condicionadas, em que as nações entre si cooperam, congregam-se para gerar as condições que actuam na origem da multiplicidade das concepções do mundo. A vida que brota em condições tão especializadas é muito diversificada, e assim o é também o próprio homem, que apreende a vida. E a estas diversidades típicas acrescentam-se as dos indivíduos singulares, do seu meio e da sua experiência vital. Assim como a Terra está coberta de inúmeras formas de seres vivos, entre os quais se desenrola uma luta constante pela existência e pelo espaço mais amplo, assim se desenvolvem no mundo humano as formas da concepção do mundo lutam entre si em vista do poder sobre as almas (DILTHEY, 2010, p.17).

A vida ou as vidas aqui explicitadas por Dilthey nos levaram a construção do mundo histórico, conseqüentemente esse mundo histórico é o que nós conhecemos como mundo da cultura. Cultura enquanto cultivo coletivo das ações humanas dentro do mundo da vida. Essa construção de mundividências formam essas diversas culturas que temos pelo mundo. E no contexto brasileiro, nosso país de forma multicultural espalha-se por suas regiões a diversidade dessas culturas em contextos regionais e étnicos. A importância ou lado positivo das reflexões filosóficas sobre os estudos

históricos culturais já atravessam seus valores de forma interdisciplinar e transversal como formadores da identidade do aluno, levando a se reconhecer enquanto cidadão e enquanto pertencente a uma cultura. Como nos apontam nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

Os atuais marcos legais para oferta do ensino médio, consubstanciados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9394/96), representam um divisor na construção da identidade da terceira etapa da educação básica brasileira. Dois aspectos merecem destaque.

O primeiro diz respeito às finalidades atribuídas ao ensino médio: o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado. (Art. 35)

O segundo propõe a organização curricular com os seguintes componentes:

- base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento, por uma parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno (Art. 26);
- planejamento e desenvolvimento orgânico do currículo, superando a organização por disciplinas estanques;
- integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização;
- proposta pedagógica elaborada e executada pelos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino;
- participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (MEC, 2006, p.7).

Notemos então, que o estudo da cultura se alinha com a reflexão filosófica acerca dos marcos legais da LDB no que tange as finalidades dessa terceira etapa da educação brasileira. As finalidades legadas ao ensino médio, como espera-se o direcionamento ao crescimento intelectual do educando, perpassam por esses conhecimentos dentro dos processos não isolados do conhecimento, mas dentro de aspectos interdisciplinares e contextualizados com o mundo da vida, ou se preferirmos com a realidade do aluno como disposto na LDB “por uma parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno (Art. 26). Outrossim, como disposto nas Orientações curriculares nacionais (2006, .p.15) “A Filosofia a 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”.

O plano de imanência e como um corte do caos e age como um crivo. O que caracteriza o caos, com efeito, e menos a ausência de determinações que a velocidade infinita com a qual elas se esboçam e se apagam: não é um movimento de uma a outra mas, ao contrário, a impossibilidade de uma relação entre duas determinações, já que uma não aparece sem que a outra tenha já desaparecido, e que uma aparece como evanescente quando a outra desaparece como esboço. O caos não é um estado inerte ou estacionado, não é uma mistura ao acaso. O caos caotiza, e desfaz no infinito toda consistência. O problema da filosofia é de adquirir uma consistência, sem perder o infinito no qual o pensamento mergulha (o caos, deste ponto de vista, tem uma existência tanto mental como física). Dar consistência sem nada perder do infinito é muito diferente do problema da ciência, que procura dar referências ao caos, sob a condição de renunciar aos movimentos e velocidades infinitos, e de operar, desde início, uma limitação de velocidade: o que é primeiro na ciência é a luz ou o horizonte relativo. A filosofia, ao contrário, procede supondo ou instaurando o plano de imanência: e ele, cujas curvaturas variáveis conservam os movimentos infinitos que retornam sobre si na troca incessante, mas também não cessam de liberar outras que se conservam. Então, resta aos conceitos traçar as ordenadas intensivas destes movimentos infinitos, como movimentos eles mesmos finitos que formam, em velocidade infinita, contornos variáveis inscritos sobre o plano. Operando um corte do caos, o plano de imanência faz apelo a uma criação de conceitos. A questão: a filosofia pode ou deve ser considerada como grega? uma primeira resposta pareceu ser que a cidade grega, com efeito, se apresenta como a nova sociedade dos "amigos", com todas as ambiguidades desta palavra. Jean-Pierre Vernant acrescenta uma segunda resposta: os gregos seriam os primeiros a ter concebido uma imanência estrita da Ordem a um meio cósmico que corta o caos a maneira de um plano. Se se chama de Logos um tal plano-crivo, grande e a distância entre o Logos e a simples "razão" (como quando se diz que o mundo é racional (DELEUZE, 1992, p.59-60).

Dessa forma pensa-se que esse pensar procede de campos múltiplos, o ensino da filosofia como esse plano de imanência, esse atravessar caótico e intangível por sua única certeza, o de atravessar o caos das potências e construções do pensamento. Onde sua materialidade se forja e se firma na sua relação com os conceitos delimitando-os para o aluno, mas não limitado na forma do pensar e da crítica. Com isso escapamos da lógica mecânica e tecnocrática de uma indústria cultural, que busca a reprodução de conceitos e não na multiplicação de pensadores. Não se busca apenas a criação dos conceitos, mas sua resignificação no nosso mundo como um aprendizado dinâmico e resplandecente, ou como nos diria Gallo (2012).

E o produto de tudo isso uma cultura esvaziada em sua duplicidade do conceito, a aculturação por um abandono do regionalismo e das origens identitárias culturais. E um obliterar da própria erudição causado pelo progresso tecnológico e a indústria cultural, onde tanto as expressões artísticas como os mecanismos de expressão cultural são formulações político ideológicas de controle. A educação se transfigura e deforma não mais como um ensinar e a filosofia enquanto auspício da reflexão crítica, e estímulo do pensamento enquanto práxis educativas torna-se, mecanismos de reprodução alienante tanto para a direita quanto para a esquerda. Deixando de criar ou cultivar pensadores, e apenas reproduzindo arautos e fanáticos por dogmas teóricos e correntes de pensamentos absolutizadas por um sistema educacional fragmentado, moldado pelos anseios tecnocratas e não mais pelas necessidades do povo. A aula de filosofia, dar-se-ia como uma ruptura desse pensamento ou mito da democratização do saber. Questionando e problematizando esses e fenômenos e compreendendo-os no contexto de suas experiências de vida.

2.3 Ciência: a interpretação da realidade vivida

Poucos dos que não trabalham realmente com uma ciência amadurecida dão-se conta de quanto trabalho de limpeza desse tipo resta por fazer depois do estabelecimento do paradigma ou de quão fascinante é a execução desse trabalho. Esses pontos precisam ser bem compreendidos. A maioria dos cientistas, durante toda a sua carreira, ocupa-se com operações de limpeza. Elas constituem o que chamo de ciência. Examinado de perto, seja historicamente, seja no laboratório contemporâneo, esse empreendimento parece ser uma tentativa de forçar a natureza a encaixar-se dentro dos limites preestabelecidos e relativamente inflexíveis fornecidos pelo paradigma” (Kuhn, 1997, p. 44-5).

Fernando Pessoa diz que “A ciência descreve as coisas como são; a arte, como são sentidas, como se sente que são”, a ciência nos dá essa descrição do real, apresenta-nos seus códigos e formulas nos descreve os fenômenos da realidade dessa forma tanto sentimos como aprendemos os elementos que nos são dados e formam nosso conhecimento. Aprendemos ainda a distinguir tais fenômenos, a separá-los, classificá-los e conceituá-los a

guisa de Jonh Locke¹⁵ aprendemos a depurar nossas percepções sobre o mundo ao nosso redor.

O nascimento da filosofia dar-se-á exatamente, nessa transição do que percebemos e de como tentamos explicar esses fenômenos, buscando assim esse apartasse racional do mítico. Esse distanciamento mítico traz para próximo de si o racional, o pensamento humano explicável e entendível e junto com ele a própria transmissão desse saber, ou seja, os pré-socráticos não apenas começam a explicar filosoficamente como também, de forma didática, investigar e explicar a origem dos cosmos, do mundo da vida. Nesse contexto o questionamento filosófico aproxima-se das investigações científicas. Em indagações da simples quanto complexas “De onde vem o mundo?¹⁶”, “O que é a vida?”, questionamentos comuns e profundos ao mesmo tempo problemas que se tornam mistérios indelévels que permeiam os pensamentos de todos, do aluno ao professor, uns de forma mais serena e outros de forma mais profunda.

Um aspecto curioso do problema ontológico e a sua simplicidade. Ele pode ser formulado com três monossílabos portugueses: “O que ha?” Além disso, pode ser resolvido com uma palavra – “Tudo” – e todos aceitarão essa resposta como verdadeira. No entanto, isso simplesmente e dizer que ha o que ha. Resta margem para desacordo em situações particulares; e assim a questão permaneceu de pé pelos séculos. (QUINE, 1975, p.223).

Questionar e investigar filosoficamente, é a prender a percorrer o caminho desses questionamentos, é acima de tudo aprender a perguntar, criar um método de fazê-lo, ou como dizem os antigos ser um amigo do saber, notando que as duas formas de conhecimento estão ligadas e que a linha tênue entre o questionar filosófico e investigar científico praticamente não existe, ocorrendo essa diferenciação em seu sentido e fundamento ontológico.

A ciência é o fazer racional e interpretação dos fenômenos naturais codificados pela racionalidade humana – física, química, matemática e biologia -, uma maneira de formular e equacionar através de métodos essas próprias apreensões acerca da natureza das coisas. Os primeiros filósofos, os pré-socráticos eram chamados de *phisykoi* (físicos), pois estes tentavam de uma forma unívoca buscar a origem de todas as coisas. Assim esses primeiros

¹⁵ CHAUÍ, 2017.

¹⁶ No livro o mundo de Sofia (GAARDER, 2018, p.11).

cientistas enxergaram o mundo a partir de princípios de uma *arché*, onde cada um atribui ou interpretou um significado a sua visão de mundo.

As Ciências Naturais, ao longo de sua constituição histórica, vêm atuando como indutoras de transformações sociais e econômicas, idealizando e construindo mecanismos de controle da natureza. Esse esforço de controle teve grande importância para o nascimento, desde a segunda metade do século XVIII, das sociedades capitalistas amparadas na indústria e na técnica. Por sua vez, as Ciências Humanas, tocadas pelo mesmo sopro, e, em decorrência das importantes transformações políticas e sociais ocorridas no século XIX, desenvolveram-se inicialmente para criar instrumentos de controle social. Seguindo a inspiração positivista, transpunham para o campo da cultura os mesmos pressupostos aplicáveis ao estudo da natureza(PCN, 2000,p.6)

“Se o ensino das ciências naturais permite aos estudantes, por exemplo, a compreensão do universo, do planeta e dos fenômenos que incidem sobre as coisas, as disciplinas relativas ao ensino de humanidades estimulam o jovem a pensar e se situar no mundo[...]”(FICK, ,p.5, 2009). Podemos pensar a correlação estabelecida no seio dos currículos se imiscui diante do aprendizado das disciplinas, não mais de forma isolada, mas de forma conjunta, não apenas de um saber pelo saber e sim um conhecimento sobre as coisas do mundo e como nós seres humanos nos interpretamos diante desses fenômenos da natureza e da vida.

Pensemo-lo, portanto, interpretar é aqui ainda além de investigar é acima de tudo aprender. Pois a partir desse aprendizado e a partir dessas interpretações é que o homem vai constituir sua própria realidade fenomênica, seja ela é científica, estética ou política, mas nenhum desses segmentos deixa de ser em sua essência filosófico ou histórico. E a essência desse saber transmitido são as fórmulas e as múltiplas interpretações que os seres humanos deram ao longo de sua existência e conseguiram transmitir seus pensamentos, estudos e descobertas para a as gerações seguintes. As descobertas científicas a história da própria ciência se alicerçou através da busca de explicações para esses fenômenos, explicando ao próprio homem o seu lugar e constituição no universo.

As proposições ou funções bastam para a ciência, ao passo que a filosofia não tem necessidade, por seu lado, de invocar um vivido que só daria uma vida fantasmática e extrínseca a conceitos secundários,

por si mesmos exangues. O conceito filosófico não se refere ao vivido, por compensação, mas consiste, por sua própria criação, em erigir um acontecimento que sobrevoe todo o vivido, bem como qualquer estado de coisas. Cada conceito corta o acontecimento, o recorta a sua maneira. A grandeza de uma filosofia avalia-se pela natureza dos acontecimentos aos quais seus conceitos nos convocam, ou que ela nos torna capazes de depurar em conceitos. Portanto, é necessário experimentar em seus mínimos detalhes o vínculo único, exclusivo, dos conceitos com a filosofia como disciplina criadora. O conceito pertence a filosofia e só a ela pertence (DELEUZE, 1992, p.47).

O caminho das ciências naturais desempenharia um efeito antagônico sobre as outras ciências, ou seja, utilizando compreensões hipotéticas, as ciências naturais tratariam os objetos das ciências humanas da mesma forma como analisa os objetos da natureza, interpretando-os como dados em sua mera aparência e duração. “O conhecimento está aí, ele está ligado à vivência sem reflexão. Ele não tem nenhuma outra origem e fundamento que não seja a própria vivência ”A filosofia enverada na oposição lógica das explicações fantasmáticas dos mitos em detrimento de uma logicidade explicativa do mundo, em suma, *doxa versus episteme* e esse logos é a busca do conceito”(DELEUZE, 1992). Defronta ainda com esses conhecimentos, esse novo saber os pilares formados pela religião helena que possuía um forte ordenamento nas atribuições legislativas da cidade.

Há uma ciência que contempla o ser enquanto ser e o que lhe corresponde de seu. E essa ciência não se identifica com nenhuma das que chamamos [ciências] particulares, pois nenhuma das outras especula em geral sobre o ser enquanto ser, mas, tendo separado uma parte dele, consideram os acidentes desta [...] E visto que buscamos os princípios e as causas mais altas, é evidente que serão princípios e causas de certa natureza enquanto tal. Por conseguinte, se também os que buscavam esses princípios, também os elementos teriam que ser não acidental, mas enquanto ser. Por isso devemos também compreender as primeiras causas do ser enquanto ser. Porém, o ser se diz em vários sentidos, , ainda que relacionado a uma só coisa e a certa natureza única, e não equivocadamente [...] porém todo o ser se diz ordenado um só princípio. Com efeito, uns se dizem seres porque são substâncias (*ousia*); outros, porque são afecções (*pathé*) da substância; outros porque são caminhos até a substâncias, ou corrupções ou privações ou qualidades da substância[...]. Porém, sempre a ciência trata propriamente do primeiro e daquilo de que dependem a demais coisas pelo qual elas se dizem. Por conseguinte, se isso [o primeiro] é a substância (*ousia*), o filósofo terá que conhecer os princípios (*arkhás*) e as causas (*aitías*)[...] E são tantas as partes da filosofia quantas forem as substâncias. Portanto, uma delas será necessariamente filosofia primeira, e a outra, filosofia segunda. (CHAUI, 2002, p.83).

Percebemos como aponta Chauí o caminho percorrido para os métodos de Aristóteles no livro IV da *Metafísica* que a filosofia engloba as elucubrações enquanto uma ciência primeira, mas sim, como uma filosofia primeira e as outras teóricas como derivadas da filosofia como filosofias segunda: matemática, física e teologia (CHAUÍ, 2002). Ainda no mesmo texto de Chauí sobre Aristóteles, parafraseando o estagirita ele aponta para um saber universal de uma natureza particular. O que queremos enfatizar nessa tênue linha do conhecimento é o que transpassa e transborda enquanto saber, denotando desde sua origem o caráter interdisciplinar da filosofia enquanto um saber universal e racional. A filosofia na sua investigação do conhecimento é uma ciência mais elevada que visa o princípio de todas as coisas. O saber é o pensamento que se consolida das relações que estabelece entre o sujeito que conhece (cognoscente) e o objeto a ser conhecido, os fatos ou realidade exterior (cognoscível) Aranha e Martins (1993); para esse Spinelli (1990) “a sabedoria é uma arte que se adquire e que se ensina.

3. A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO INTERDISCIPLINAR

Se fizermos uma revisão histórico crítica dos estudos sobre interdisciplinaridade, para Fazenda (2012), surgem no Brasil em meados dos anos de 1970, onde passa por obstáculos para vinte anos depois buscarem uma reflexão sobre suas metodologias segundo a autora. O ensejo da interdisciplinaridade caminha de mãos dadas com a própria fragmentação da ciência e a divisão das disciplinas e especializações. A filosofia aparece nessa fase de questionamentos da objetividade científica e fragmentação do conhecimento como mais uma vez a busca pelo fio de Ariadne do saber, onde conhecer é conhecer a si mesmo, e assim conhecer a totalidade interdisciplinarmente, “Em Socrates, a totalidade só é possível pela busca da interioridade” (FAZENDA, 2012).

A chamada crise das ciências te sido proclamada por muitos em diversas escolas de pensamento de diferentes países. Fala-se em crise de teorias, de modelos e paradigmas, e o problema que resta nós educadores é o seguinte: *É necessário estudar a problemática e a origem dessas incertezas e dúvidas para se conceber uma educação que as enfrente.* Tudo nos leva a crer que o exercício da interdisciplinaridade facilitaria o enfrentamento dessa crise do conhecimento e das ciências, porém é necessário que se compreenda a dinâmica vivida por essa crise, que se perceba a importância e os impasses a serem superados num projeto que a contemple (FAZENDA, 2012, p.14).

O progresso o avanço da humanidade, o surgimento de várias teorias desde o surgimento da filosofia até seu auge com a ciência moderna, sua racionalização e divisão ajudaram a favorecer e afastar esse saber. Desde o *trivium* ao *quadrivium*, do cogito cartesiano ao princípio da incerteza de Heisenberg, do Ser de Parmênides ao *dasein* heidegeriano, buscando uma origem do mundo e todas elas se definido em formulas tratados e novas ciências tão separadas quanto o céu e a terra, transmitidas de geração para geração po métodos e didáticas cada vez mais particulares. Onde essa totalidade, esse conhecimento do universo não mais importa, o que importa é a formação e a divisão dos especialistas que se configura em uma produção em série conhecimento, repetido funcional e sistemático, em suma, robótico, um

fordismo do aprendizado, onde se ensina e aprende-se uma parte desse conhecimento, criando assim em nossas escolas uma espécie de analfabetismo científico.

Segundo Fazenda(2012^a), os primeiros estudos voltados de forma didática para as questões interdisciplinares surgem nas décadas dos anos de 1970, 1980 e 1990, na primeira o surgimento de uma epistemologia interdisciplinar, das explicitações e contradições oriundos dessa epistemologia que surgiram na década de 80, e na década seguinte a constituição da própria interdisciplinaridade, ainda para Fazenda(2012^a, p. 17):

- 1970 – em busca de uma explicitação filosófica;
- 1980 – em busca de uma diretriz sociológica;
- 1990 – em busca de um projeto antropológico.

Na década de 1970, segundo Fazenda (2012^a), a palavra interdisciplinaridade¹⁷ denotava ainda como algo novo, desconhecido, necessitando ainda de conceitos que apontassem e delimitassem esse campo de estudo. Partindo em busca desses conceitos e de uma totalidade do conhecimento tenta se esclarecer categorizações temáticas para as novas propostas educacionais que se originaram em oposição ao capitalismo epistemológico das instituições de ensino.

A totalidade como categoria de reflexão foi o tema por excelência de um dos principais percussores do movimento em prol da interdisciplinaridade: Georges Gusdorf. Gusdorf apresentou em 1961 à UNESCO um projeto de pesquisa interdisciplinar para as ciências humanas – a ideia central do projeto seria reunir um grupo de cientistas de notório saber para realizar um projeto de pesquisa interdisciplinar nas ciências humanas. A intenção desse projeto seria orientar as ciências humanas para a convergência, trabalhar pela unidade humana (FAZENDA, 2012^a, p. 19).

Ainda na década de 60 vários estudiosos das principais universidades europeias e americanas de diversas áreas do conhecimento se reuniram para trabalhar e apontar os caminhos dessa nova perspectiva de conhecimento interdisciplinar. Nesse intento as pesquisas se direcionaram e sistematizaram

¹⁷ O movimento de interdisciplinaridade surge na Europa, principalmente na França e na Itália, em meados da década de 1960 (causa ou consequência não cabe discutir o lado mais importante da questão, acreditamos que ambos), época em que insurgem os movimentos estudantis, reivindicando um novo estatuto de universidade e escola (FAZENDA, 2012^a, p. 18).

na proposta de uma ciência do amanhã. As hipóteses surgidas dessas três décadas de surgimento do interdisciplinar, nos diz Fazenda (2012^a) como hipóteses de trabalho para o estudo das ciências humanas.

A interdisciplinaridade pode ser vista como uma retomada da própria essência original da filosofia, de pensar os problemas do mundo e sua unicidade, onde a filosofia toma esses problemas como valiosos e os rejeita em um nível de conhecimento como nos diz Paviani(2014), busca compreender esse mundo através de suas nuances – arte, cultura e ciência -, seu dialogo no ensino com as disciplinas da educação básica com suas metodologias e seu conhecimento; asseverado que o importante no conhecimento desse mundo da vida e na construção dos seus conhecimentos seriam as compreensões dos mesmos. Intenta-se aqui portanto nas suas possibilidades metodológicas não escrever um caminho único para o aprendizado, mas apontando a possibilidade de mais um caminho, onde tais conhecimentos se inter cruzam se contextualizam; Danner (2013) contextos são conjuntos de elementos relacionados entre si constituindo uma significação.

Os contextos são como que mecanismos de mediação das significações dos diversos elementos em contextos diferentes, os elementos ganham significações diferentes, aliados aos conceitos, e esses conceitos nunca são dados de antemão Gallo(2012); são concepções que contextualizadas trazem a lume os problemas já aqui questionados e colocados ao contextualizá-los auxiliam a direcionar para o sentido de um dado: seja ele um objeto ou parte de um objeto, seja uma ideia, ou uma ação, ou um fato. Esses problemas que perseguem o homem em sua história fazem parte desse mundo humano e suas inquições, e nas de seus alunos ajudando-os a pensar tais problemas, atravessados nas aulas de filosofia como problemática não mais ermas e sim constituídas de sentido e significado aliadas a proposta disciplinar podem se constituir com uma leitura filosófica ou de uma pretensão universal dos paradigmas de discussão dos temas que já são próprios da própria filosofia. Ainda para Danner (2103) interdisciplinaridade, as ideias fortes são: troca, cooperação e busca de organicidade entre as disciplinas ou entre os saberes que se comunicam entre si ampliando o entendimento de qualquer objeto de conhecimento.

Inicialmente é necessário dizer que, se um professor tem atitude interdisciplinar desenvolvida, ele pode ser um convite vivo para que seus alunos desenvolvam esta atitude. Para isso, precisa explicitá-la no tratamento que dá aos diversos temas quando os apresenta, por exemplo, numa aula expositiva. Se estiver expondo a respeito do que é o ser humano, ele toma elementos de compreensão da Filosofia, da Biologia, da História, da Geografia, da Sociologia, da Psicologia, da Física, da Química ou da Bioquímica, da Arte, das Religiões, da Matemática, da Literatura, etc.. 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 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..(DANNER, p.34).

As disciplinas deveriam dialogar entre si, e a filosofia em seus aspectos mais gerais, que possui em sua essência a capacidade de manter esse diálogo, no que tange seu caráter conceitual, dialógico e sua crítica radical. Seria ainda necessário enraizar o conhecimento físico, e igualmente biológico, numa cultura, numa sociedade, numa história, numa humanidade, em suma, uma compreensão aliada ao um conhecimento e ensino contextualizado e refletido. A partir daí, cria-se a possibilidade de comunicação entre as ciências, e a ciência *transdisciplinar-interdisciplinar* é a proposta de um método que poderia desenvolver-se a partir das aulas de filosofias esses dialogo filosófico com o mundo através de suas próprias criações humanas – arte, cultura e ciência.

3.1 O texto e o contexto no ensino de Filosofia do Ensino Médio e sua relação (ou característica) interdisciplinar

Um livro de Filosofia deve ser, por um lado, um tipo muito particular de romance policial e, por outro, uma espécie de ficção científica.
(Gilles Deleuze)

No livro publicado em 1987 *O estado da arte do livro didático no Brasil* Barbara Freitag aponta que discussão sobre o livro didático no Brasil não pode ser dissociada da discussão política que se crava sobre este tema no resto do mundo, a autora aponta que as nuances e peculiaridades que ocorrem no Brasil acontecem também nos países desenvolvidos. Ora, então a importância

dada a um subsídio dado a uma ferramenta utilizada pelo professor pode ser carregada com uma mensagem tendenciosa ou ideológica? Segundo a autora “O histórico do livro didático no Brasil se sobrepõe, de certa forma, ao tópico seguinte — a política do livro didático — achando-se profundamente entrelaçado com este” (FREITAG, 1987, p.5).

Se pensarmos que a escola em seu papel de formação dos jovens e crianças, é também responsável por transformarem estes em seres críticos e conscientes, e se essa mesma escola tivesse fazendo um papel inverso do que é o proposto e o idealizado pelas instituições de ensino ou pelos planos de ensino, detalhe a escola é considerada um espaço público em tese aberta a todos. Como nós poderíamos perceber tal descaso, se nós mesmos imersos em nossa sabedoria e em nosso altruísmo orientamos apenas esses jovens que leiam qualquer coisa independentemente de história de quadrinhos a bula de remédios, que estes ainda sejam amantes ávidos da leitura e que peguem o livro e o utilizem de forma indiscriminada, que os induza ao erro, ou ainda como nos tempos atuais criem metáforas e ideologias, fábulas e mitos sobre a realidade obstruindo assim o livro de seu papel para o pensar dependo do livro que chegue as suas mãos, sem qualquer tipo de supervisão ou orientação.

No livro *Mundo Insonne* do escritor Stefan Zweig (2013), ele menciona em uma de suas lembranças que ao encontrar um baú antigo com seus livros de escola onde de maneira terna lembra das descobertas e aprendizados da infância nos livros didáticos e se encanta e vislumbra com tais recordações. Vemos na visão saudosista de Zweig como as apreensões marcadas pelo aprendizado são importantes principalmente as que são marcadas pelas informações passadas nas leituras desses livros. Já na fala de Freitag sobre a importância do conteúdo do livro é muito superficial. E o livro didático no Brasil essa importância é ainda menor pois o papel da leitura, vide educação, também são reduzidos “O histórico do livro didático no Brasil se sobrepõe, de certa forma, ao tópico seguinte — a política do livro didático — achando-se profundamente entrelaçado com este” (FREITAG, 1987, p.9). A autora aponta ainda a influência de forças externas que atuam na educação, que não são apenas de cunho político ideológico, mas de toda uma estrutura que vai além da comunidade científica (partidos sindicatos, associações de pais e mestres,

associações de alunos, equipes científicas, e principalmente o mercado das editoras¹⁸) “Dentro dessa política governamental, fixada no PLDEF e na nova Política Nacional do Livro Didático (1985), levantaram-se duas questões fundamentais. Primeiro, há a medida que o governo brasileiro é o grande financiador do livro didático, e não teria ele também o direito e o dever de velar pela qualidade desse livro? (FREITAG, 1987, p.30).

Notemos que não é de hoje que as preocupações com o livro didático de e sua qualidade e o teor desses conteúdos perpassa por uma observação mais acurada. O que é confeccionado e distribuído nas nossas escolas, essas seriam as duas questões primordiais segundo Freitag, a objetividade do papel do livro e seus conteúdos. No art. 26 da LDB, a parte que versa sobre o material didático adequado, coadunando seu novo modelo de acordo com a BNCC ‘ § 9º o conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado”. Segundo as normativas do PNLD 2018¹⁹ seguindo os princípios gerais do livro didático que versa como seus princípios gerais:

O acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade é um dos direitos fundamentais do cidadão. A educação escolar, como instrumento de formação integral dos alunos, constitui requisito fundamental para a concretização desse direito. Para tanto, a educação deve organizar-se de acordo com a legislação em vigor, de forma a respeitar o princípio de liberdade e os ideais de solidariedade

¹⁸ Era abril de 1983, é instituída, pela Lei 7.091, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), órgão subordinado ao MEC, que tem "a finalidade de apoiar a Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus — SEPS/MEC, desenvolvendo os programas de assistência ao estudante nos níveis da educação pré-escolar e de 1º e 2º graus para facilitar o processo didático-pedagógico." (MEC/FAE: Relatório Anual - 1984, Brasília, 1985, p. 7). Des tá forma, foram reunidas, em uma instituição única, vários pro gramas de assistência do governo, como o PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), PLIDEF (Programa do Livro Didático - Ensino Fundamental), programas editoriais, de material es colar, bolsas de estudos e outros (FREITAG, 1987, p.15).

¹⁹ **princípios e critérios de avaliação das coleções:**

A primeira etapa de seleção do PNLD 2018 consistiu numa “triagem” para verificar se os atributos físicos, editoriais e documentais das obras atendiam às exigências do edital. Em seguida, foi feita uma "pré-análise" com o objetivo de examinar a conformidade da documentação apresentada pelos editores em relação as suas respectivas coleções. As obras sancionadas nestas avaliações técnicas preliminares foram então submetidas à “avaliação pedagógica”, etapa que seguiu princípios e normas comuns a todas as áreas, acrescidas de itens específicos para cada componente curricular (BRASIL-PNLD-2018, p.12).

humana, visando, assim, o pleno desenvolvimento do educando, o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2017, p.7).

O livro didático pode ser visto então como acesso a esse conhecimento²⁰ ou ainda como uma ferramenta que auxilie o professor no seu trato diário com o aluno. O mecanismo diário de manuseio que vai trazer consigo a disponibilidade dos conteúdos oferecidos em sala de aula que seguem propósito dos manuais didáticos, podemos considerá-los, basicamente, como instrumentos da didática escolar que enunciam, numa linguagem que se pretende acessível e clara, conteúdos descritivos e explicativos relativos a uma determinada disciplina ou área do conhecimento (GRISOTTO, 2012). Para o professor Silvio Gallo essa concepção só se torna positiva se concordamos por uma necessidade do ensino de filosofia que já demonstrei como necessária, e tantos nos PCNs e nos DCNs, prática da reflexão que coadunam com a formação crítica e cidadã “Se nos colocamos de acordo com a justificativa acima apresentada para a presença da filosofia nos currículos do Ensino Médio, então não podemos admitir que a presença desta disciplina signifique apenas mais um espaço de transmissão de conteúdos” (BRASIL, 2010, 163).

Todavia buscando ter o cuidado de não *desfilosofar*, e não instrumentalizar a filosofia (GALLO, 2012), enfatiza-se a eficiência comprovada em determinado aspecto didático ou pragmático conhecido em determinadas áreas do conhecimento e no que tange suas funcionalidades no caso da filosofia em uma perspectiva deleuziana é a disciplina de criar conceitos, e essa eficiência desmembra-se e desvencilha-se do livro didático tendo como foco o filosofar e não o livro em si. Onde tais conceitos se encontram catalogados nos livros ou manuais didáticos como muitos chamam os livros utilizados no ensino básico, mas nunca de forma estanque.

Para Grisotto (2012), seja qual for esses materiais esses conteúdos são dispostos e sistematizados onde espalham-se num lucrativo mercado editorial²¹

²⁰ Apesar do berço ilustre, contudo, o livro didático é o primo-pobre da literatura, texto para ler e botar fora, descartável porque anacrônico: ou ele fica superado dados os progressos da ciência a que se refere ou o estudante o abandona, por avançar em sua educação (LAJOLO e ZILBERMAN, 2003, p. 120).

²¹ Desde a década de 1980, com o retorno parcial da filosofia aos currículos do Ensino Médio, então na condição de disciplina optativa, foram sendo publicados livros didáticos para seu ensino. Em princípio de modo mais tímido, depois de forma mais arrojada, as editoras foram se

no que tange a composição desses materiais que muitas das vezes não são determinados por esse professor, mas sim por outrem. Dessa forma, pensamos “(...) que recursos utilizar na aula de filosofia? Como lidar com eles? Como fazer os recursos didáticos instrumentos para um ensino de filosofia que seja um convite ao pensamento” (GALLO, 2012, p.141).

Dentro de tal aqui exposição e com a proximidade de trabalho com tais materiais, pude perceber dentro e fora da sala de aula e também das análises de documentos, manuais e guias dispostos para o ensino de filosofia no ensino médio no que a pesquisa se propõe a examinar as múltiplas didáticas utilizadas na confecção de tais materiais, seguindo ainda um rastro que foi em tese um facilitador do meu trabalho enquanto professor, desde o início da minha prática docente de não limitar a aula apenas um livro. No qual pude observar que cada autor, cada livro possui uma propedêutica específica seguindo de modo geral a bifurcação dos dois caminhos, o da linha histórica²² ou da linha temática.

O Professor Silvio Gallo (MEC, 2010), nos apresenta em suas pesquisas três vertentes dessa mesma análise: uma orientação histórica, uma orientação temática e uma orientação problemática. Percebe-se ainda que essa última se torna menos acessada no qual a complexidade de se chegar ao aluno por meio de um fio condutor para que ele parta do problema como foco central torna-se

preocupando com este *filão* do mercado editorial. De modo que hoje temos, seguramente, mais de vinte manuais preparados para o ensino da filosofia no nível médio. Valendo-me aqui de um extenso estudo feito por Américo Grisotto, professor de filosofia e doutorando na Faculdade de Educação da Unicamp, cito alguns destes manuais, que considero dentre os principais. O pesquisador desenvolveu um mapeamento dos livros disponíveis hoje no mercado editorial brasileiro que se destinam ao trabalho com o ensino de filosofia no nível médio e chegou a mais de trinta títulos, dentre aqueles de produção brasileira e algumas poucas traduções de obras estrangeiras. Organizou os vários livros didáticos para filosofia em duas categorias: aqueles que tomam a história da filosofia como centro e aqueles que tomam a história da filosofia como referencial. Em outras palavras, na primeira categoria temos livros que consideram a abordagem histórica no ensino da filosofia; enquanto que na segunda categoria trata-se de obras que privilegiam a abordagem temática (MEC, 2010, p.166).

²² Tendo em vista os manuais que se seguem, a visão histórica da Filosofia foi tomada como centro, o que significa que os autores seguem a tendência de localizar os pensadores e os sistemas na ordem histórica, cronológica do seu desenvolvimento, objetivando sob essa ótica familiarizar os alunos com os problemas filosóficos e as suas formas de solução; uma orientação, ou escolha filosófica diante da qual os autores se colocam com maior gravidade, tomando a herança do pensamento histórico em Filosofia e a própria Filosofia como: [...] uma manifestação cultural que se apresenta ao longo do tempo, fruto da reação do pensamento humano perante os acontecimentos presentes nos diferentes momentos do processo histórico e social, que evolui e se transforma continuamente. À medida que procura evidenciar a maneira peculiar como cada homem foi enfrentando os problemas apresentados no decurso de sua existência, essa abordagem incita o aluno a encarar o ato de filosofar como resposta criativa aos problemas e situações novas” [(SEVERINO apud SOUZA, 1995, p. 10) GRISOTTO, 2102, 118-119].

ao meu ver a menos usual. Ainda seguindo a senda deixada pelo professor Silvio Gallo chegou em minhas mãos o trabalho do professor Américo Grisotto que fora feito entre 2006 e 2008 o levantamento desses materiais didáticos no qual tinha o intuito de subsidiar o professor de filosofia com esse retorno da disciplina ao currículo convencional e oficial do ensino médio. Sobre o mesmo trabalho o professor Silvio Gallo expõe:

Desde a década de 1980, com o retorno parcial da filosofia aos currículos do Ensino Médio, então na condição de disciplina optativa, foram sendo publicados livros didáticos para seu ensino. Em princípio de modo mais tímido, depois de forma mais arrojada, as editoras foram se preocupando com este filão do mercado editorial. De modo que hoje temos, seguramente, mais de vinte manuais preparados para o ensino da filosofia no nível médio. Valendo-me aqui de um extenso estudo feito por Américo Grisotto, professor de filosofia e doutorando na Faculdade de Educação da Unicamp, cito alguns destes manuais, que considero dentre os principais. O pesquisador desenvolveu um mapeamento dos livros disponíveis hoje no mercado editorial brasileiro que se destinam ao trabalho com o ensino de filosofia no nível médio e chegou a mais de trinta títulos, dentre aqueles de produção brasileira e algumas poucas traduções de obras estrangeiras. Organizou os vários livros didáticos para filosofia em duas categorias: aqueles que tomam a história da filosofia como centro e aqueles que tomam a história da filosofia como referencial. Em outras palavras, na primeira categoria temos livros que consideram a abordagem histórica no ensino da filosofia; enquanto que na segunda categoria trata-se de obras que privilegiam a abordagem temática (MEC, 2010,166).

Nota-se que pela quantidade e variedade desses materiais criados para o ensino de filosofia e disponibilizados no mercado e que desde a década de 80 com seu retorno parcial essas produções didáticas-científicas voltadas e preocupadas com o ensino de filosofia não cessaram, mesmo a disciplina em sua normatividade tendo apenas caráter optativo. Logo em seguida o mercado editorial volta seus olhos para esse público que parece ser bastante lucrativo.

Ainda na pesquisa do professor Américo Grisotto *Um Dossiê Sobre O Livro Didático De Filosofia*²³ ainda tendo como continuidade a uma análise feita

²³ Trata-se da terceira participação do componente curricular Filosofia no âmbito do PNLD, a qual dá continuidade às avaliações pioneiras dos anos 2012 e 2015. Nestas ficaram estabelecidos os primeiros marcos institucionais indutores e normativos para os livros didáticos de Filosofia destinados ao Ensino Médio, fruto de um longo debate que envolveu diversos setores. A cada nova avaliação, procura-se aprimorar essas diretrizes, bem como revê-las, quando necessário, à luz das particularidades da experiência em sala de aula. Por isso, a participação de vocês tem um alcance que não se restringe a uma escolha passiva a partir de uma lista pré-determinada, pois lhes cabe efetivamente refletir sobre as coleções e por fim adotar esta ou aquela (BRASIL-PNLD, 2018, p.4).

pelo professor Frank Leopoldo e Silva *História da Filosofia: centro ou referencial?* Trazendo a lume nosso não menos atual *quid pro quo*, ou seguimos uma linha por temas ou histórica? Ou ainda como fica as questões relevantes a problematização e investigação? Utilizando os procedimentos didáticos pautados pelas normas de disciplina no que tange suas competências e o que deve ser alcançado nas aulas de filosofia segundo as PCNs, nota-se que vários desses pontos versam sobre desenvolver a reflexão e capacidade crítica do aluno, possuir uma capacidade de contextualizar tais problemas diante de situações que façam parte do cotidiano. Dessa forma, somos jogados a questões preeminentes que nos perseguem como o Fantasma do pai de Hamlet que busca revelar o velado e o exposto mais impossibilitado de ver a verdade.

Quando pensamos sobre o ensino de filosofia na educação básica, a primeira referência são os dispositivos legais. Sabemos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei n. 9.394/96) dispõe de uma perspectiva instrumental para a filosofia no ensino médio: oferecer os “conhecimentos filosóficos necessários ao exercício da cidadania” (art. 36, § 1º, inciso III). Numa direção um tanto diferente, embora se baseiem no dispositivo legal e problematizem, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio apontam para a filosofia como um domínio crítico da cultura ocidental. Isso fica evidenciado quando o documento expõe as “competências e habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia”:

- “ler textos filosóficos de modo significativos”;
- “ler, de modo filosófico, de diferentes estruturas e registros”;
- “elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo”;
- “debater, tomando posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição, face argumentos mais consistentes”;
- “articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais”;
- “contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológicas”.(Brasil-MEC/SEMT 1999, p.125).

Nos demais documentos de orientação produzidos pelo Ministério da Educação, a tônica da formação para a cidadania, bem como a preocupação em definir competências e habilidades a serem desenvolvidas pela filosofia são retomadas (GALLO, 2016,p.20-21).

Notemos nessa busca pelo caminho e pelo método didático mais eficiente pede-se que o aluno consiga ler em variados contextos, no qual entendemos “Contextos são conjuntos de elementos relacionados entre si constituindo uma significação” (DANNER, 2013, p.17). Dividi então a análises

dos textos e materiais nas três vertentes – histórica, temática e problemática -, mais comuns seguindo como norte as orientações do professor Silvio Gallo (2016), auxiliado por essas primeiras pesquisas, no qual temos os que possuem a temática central histórica²⁴:

1. *Vivendo a Filosofia*, de Gabriel Chalita, Editora Atual.
2. *Aprendendo filosofia*, de César Aparecido Nunes, Editora Papyrus.
Filosofia, de Antonio Xavier Teles, Editora Ática.
3. *Filosofia*, de Antônio Joaquim Severino, Editora Cortez.
4. *Pensando para viver: alguns caminhos da filosofia*, de Mauri Luiz Heerdt, Editora Sophos.
5. *O livro da Filosofia (Vários colaboradores – editora Globo)*.
6. *História da Filosofia*, Jean-François Pradeau.

Diante de tais materiais expostos no segmento da linha histórica do ensino de filosofia em meus quase dez anos de sala aula na educação básica pude perceber que os conteúdos voltados para a linha histórica para o nosso aluno parecem algo bem distante de sua realidade cultural. Se não tentarmos recorrer a práticas interdisciplinares e contextuais esse saber filosófico em certas horas ou ainda na maior parte delas parece demasiado complexo e tornar-se-á etéreo onde a aula se torna vazia, e o olhar do aluno distante. Frank Leopoldo (2011), nos mostra dois riscos e duas possibilidades dentro do prospecto de tal abordagem, um seria tomar a história da filosofia como centro tendo ele – o professor -, estabelecido esse plano de ação estabelecendo dessa forma esses pré-requisitos, a outra seria tangenciada no plano da progressão das questões onde se encaixariam em complementariam os pensamentos dos autores.

²⁴ *No plano do encadeamento e dos pré-requisitos*. Pode facilitar a compreensão das questões na medida em que elas são colocadas no ritmo do próprio debate entre o filósofo e os seus antecessores. Talvez seja mais fácil levar o aluno à compreensão dos conceitos e das soluções, elaborados no âmbito de uma filosofia, quando se mostra de maneira explícita como os problemas e as soluções são suscitados em grande parte por oposição à maneira como os problemas e as soluções foram encaminhados no passado. Isto permite um certo encadeamento didático na visão da história da filosofia que é proporcionada ao aluno. Jamais este encadeamento deve ultrapassar o plano didático e estimular a crença de que as filosofias "saem" umas das outras por relações de oposição, de remanejamento ou de complementação (LEOPOLDO, 2011, p.7).

Os obstáculos ainda nessa abordagem seriam o da ordem cronológica “Que critérios devem ser usados para operar este ou aquele recorte? Como contornar o problema dos saltos cronológicos que qualquer recorte impõe? Como reencontrar as questões, quando se examina autores muito distanciados no tempo? Como resolver o problema de vincular diferentes autores a contextos culturais distanciados no tempo? (LEOPOLDO, 2011, p.3).

Diante desses mesmos segmentos o distanciamento com as questões é um risco e com o segmento da linha pela história são os que mais preocupam, que tipo de aula de história esse mesmo aluno está acompanhando? Essas questões práticas esbarram ao meu ver na própria teoria, pois o conteúdo, o plano de curso o livro proposto poucas vezes é o que é utilizado pelo professor²⁵“o ensino da filosofia recorre à história da filosofia de maneira bem diferente do que se faz no ensino de ciências” (LEOPOLDO, 201, p.1). Então a proposta da interdisciplinaridade parece ser um ponto de amparo diante de tantas questões e dúvidas. Ainda seguindo a linha de pensamento proposta pelo professor Frank Leopoldo a guisa desses enfrentamentos ele nos propõe as seguintes orientações.

a) *Contextualização*. Ela refere-se à informação necessária para inserir o assunto tratado num quadro maior. No caso de adotar-se a perspectiva I (história da filosofia como centro), esta contextualização pode ser feita por meio de livros de História da Filosofia (Bréhier, Châtelet). A leitura ao menos do capítulo ou dos capítulos, que configuram o quadro histórico em que se insere o autor tratado, contribuiu para dar uma visão preliminar e ampla das coordenadas que permitiriam uma compreensão mais abrangente da questão tratada.

b) *Precisão*. Aqui trata-se da difícil tarefa da leitura dos próprios textos filosóficos. Ninguém ignora as imensas dificuldades envolvidas nessas leituras, o mais das vezes áridas e de difícil compreensão, exigindo em muitas ocasiões um domínio razoável de terminologia específica. Apesar de tudo isto, não há como fugir à necessidade dessas leituras, se se quiser proporcionar ao aluno uma visão razoavelmente precisa do pensamento dos autores tratados e dos diferentes estilos de reflexão, coisas que só de forma um tanto abstrata são apreendidas através da leitura de manuais de história da filosofia. Cabe ao professor recortar os textos de maneira a proporcionar uma compreensão mínima do assunto tratado, balanceando este recorte com os critérios da viabilidade didática e da importância estratégica dos textos.

²⁵ No próprio IFMA-Monte Castelo, onde foi feito o lócus dessa pesquisa o livro utilizado não foi escolhido pelo professor (GRIFO MEU).

Na perspectiva histórica a contextualização apresentada pelo professor Frank Leopoldo funciona como esse lugar comum a essa demarcação de onde se encontra e para onde se quer chegar. Os contextos em relação a história da humanidade, se apresentam e se desenvolvem a história da humanidade em uma visão universal, ou ainda contextualiza-se e pensa na própria história particular do aluno demonstrando que o mesmo possui um papel dentro desse mundo em uma perspectiva heideggeriana de *in-der-welt-sein* (ser lançado e projetado no mundo). E os conceitos nos abarcam e se constroem aqui como ferramentas de manuseio que nos auxiliem e nos ajudem a mediar tais experiências do pensado e sobre o pensado.

A filosofia como saber é tão imanente à sua própria história que não podemos sequer chegar a determinar, com alguma esperança de rigor, uma direção formadora de um corpo teórico, que representasse a filosofia num determinado momento de seu desenvolvimento. Isto significa que o ensino da filosofia recorre à história da filosofia de maneira bem diferente do que se faz no ensino de ciências. Isto ocorre porque não existe, no mesmo sentido da ciência, um estado atual da filosofia, para a compreensão do qual fosse necessário recorrer à história, porém unicamente para mostrar uma direção determinada de progresso ou desenvolvimento, que, com mais ou menos percalços epistemológicos, teria redundado numa situação a partir da qual fosse possível adentrar a ciência. Sendo assim, ou seja, não havendo uma situação atual da filosofia, o recurso à história ganha uma dimensão muito mais significativa: a filosofia é, de alguma maneira, a sua história, na medida em que os conceitos forjados numa determinada época, herdados e transfigurados pela posteridade, não podem ser entendidos como aquisições no curso de um desenvolvimento científico, mas sucessivas retomadas, que somente podem ser compreendidas se devidamente contextualizadas em cada sistema ou em cada autor (LEOPOLDO, 2011, p.1).

Dentre aqueles manuais²⁶, e os avaliados segundo os parâmetros do MEC há aqueles que optam por uma organização temática, destacamos (GALLO, 2012, p. 145-146):

²⁶ **análise específica da proposta de ensino de filosofia:**

- 21 - A obra explicita a multiplicidade do debate filosófico e oferece uma orientação filosófica geral e não a perspectiva de uma única “escola filosófica”?
- 22 - A obra garante que a tomada de posição, elemento central da atividade filosófica, não se oponha ao papel formador do ensino de Filosofia e que essa se apresente como prática crítica, constituída em meio à avaliação de diferentes perspectivas e não como atividade doutrinária ou proselitista?
- 23 - A obra possibilita múltiplas abordagens, explicitando a pluralidade por meio da qual a Filosofia se apresenta e garante ao docente e aos discentes o exercício do debate e a consolidação autônoma de posições em meio a um diálogo plural, inclusive nos debates sobre ética?

1. *Filosofando: introdução o à filosofia*, de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, Editora Moderna.
2. *Temas de Filosofia*, também de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, Editora Moderna.
3. *Convite à Filosofia*, de Marilena Chauí, Editora Ática.
4. *Filosofia: ensino médio*, de Marilena Chauí, Editora Ática.

-
- 24 - A obra estimula o desenvolvimento da criatividade, da curiosidade, da experiência de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema e da disposição para procurar e aceitar críticas?
 - 25 - A obra explicita a identidade da Filosofia e dos elementos característicos dessa forma de debate e investigação não apenas como uma formulação conceitual isolada, mas ao longo de todo o debate e por meio das atividades propostas pela obra?
 - 26 - A obra garante uma sólida formação em História da Filosofia e o conhecimento dos textos e problemas herdados dessa tradição e, por meio desta, a capacidade de debater temas contemporâneos, de leitura da realidade, de diálogo com as ciências e as artes, de refletir sobre a realidade e transmitir o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente?
 - 27 - A obra apresenta a História da Filosofia, os textos por meio dos quais se apresenta e o contexto de sua produção e de suas leituras, como elemento indispensável ao tratamento adequado de questões filosóficas?
 - 28 - A obra explicita a singularidade da relação da Filosofia com sua história e a própria pluralidade de abordagens e construções dessa historiografia?
 - 29 - A obra coloca em debate a forma por meio da qual a referência à tradição se desdobra em interpretação do presente e em reflexão criativa e inovadora?
 - 30 - A obra estimula o contato direto com textos filosóficos e com a prática de leitura que lhe é específica, bem como com a leitura filosófica de textos não filosóficos, através de roteiros de leitura, citações comentadas, exercícios de síntese e outros instrumentos tradicionais da abordagem filosófica aos textos?
 - 31 - A obra explicita a interlocução permanente da Filosofia com outros saberes (não apenas com a área de humanidades, mas também com as demais ciências e as artes), de forma a possibilitar um debate interdisciplinar e um entendimento da relação do discurso filosófico com essas diferentes áreas?
 - 32 - A obra explicita os meios através dos quais a investigação filosófica dialoga com a experiência contemporânea e com a sociedade em que se coloca, e como isso se desdobra na capacidade de debater sobre problemas relevantes nesse contexto e de construir alternativas para as questões daí advindas?
 - 33 - A obra apresenta a Filosofia não como um conjunto sem sentido de opiniões, mas como conhecimentos vivos e adquiridos como apoio para a vida?
 - 34 - A obra apresenta o debate plural e o contato com uma longa tradição de temas, argumentos e problemas como um estímulo para o estudante no desenvolvimento de competências comunicativas ligadas à argumentação e, por meio dessas, o encoraja ao exercício da autonomia intelectual e, por conseguinte, da cidadania, sem deixar de explicitar a complexidade dos problemas associados a esses conceitos?
 - 35 - A obra apresenta precisão histórica e conceitual nos temas propostos, bem como cuidado na indicação de fontes e na utilização de traduções?
 - 36 - A obra oferece uma pluralidade de alternativas para sua utilização pelo professor, possibilitando sua autonomia na ordenação dos conteúdos e estimulando o debate sobre as diversas possibilidades de percurso que se pode construir?
 - 37 - A obra articula uma proposta, ao mesmo tempo, temática e problemática, com uma perspectiva histórica, para que temas e História da Filosofia caminhem juntos para a construção da autonomia do fazer filosófico do estudante e do professor? (BRASIL-PNLD, 2018, p.15-16).

5. *Fundamentos da Filosofia: história e grandes temas*, de Gilberto Cotrim, Editora Saraiva.
6. *Introdução à Filosofia: aprendendo a pensar*, de Cipriano C. Luckesi e Elizete S. Passos, Editora Cortez.
7. *Um outro olhar*, de Sonia Maria Ribeiro de Souza, Editora FTD.
8. *Iniciação ao filosofar: pensando melhor*, de Angélica Sátiro e Ana Miriam Wuensch, Editora Saraiva.
9. *Para filosofar*, de Cassiano Cordi, Antonio Raimundo dos Santos, Elizabeth Maria Bório, Avelino Antônio Correa, Neusa Vendramin Volpe, Ana Maria Laporte, Sílvia Maria de Araújo, Anita Helena Schelesener, Luiz Carlos Ribeiro, Dimas Floriani e Maria José Justino, Editora Scipione.
10. *Filosofia – Iniciação à Investigação Filosófica*, de José Auri Cunha, Editora Atual.
11. *Explicando a Filosofia com Arte*, de Charles Feitosa, Editora Ediouro.
12. *Ética e cidadania: caminhos da filosofia*, produzido pelo Grupo de Estudos sobre Ensino de Filosofia – Unimep (tendo como autores Sílvio Gallo, que coordenou a edição, mais Márcio Mariguela, Paulo Roberto Brancatti, Márcio Danelon, Luís Carlos Gonçalves, Carlos Henrique Cypriano), Editora Papirus.
13. *Filosofar com textos: temas e história da Filosofia*, Maria Lúcia de Arruda Aranha, Editora Moderna.
14. *Filosofia – experiência do pensamento*, Silvio Gallo, Editoria Scipione.
15. *Iniciação à Filosofia*, Marilena Chauí, Editora Ática.

O professor Silvio Gallo orienta que nenhum material deva ser o foco principal da aula de filosofia em si, talvez o de nenhuma aula. Porém a realidade atrela e poda o professor de uma forma e de um poder que demanda da uma esfera burocrática chamada currículo partindo para situações em que o professor se vê obrigado a terminar o livro, e esquecer a reflexão em detrimento do conteudismo, onde existe primordial importância nos objetivos

que o plano de curso do professor quer atingir, pois a partir dessa escolha é que ele objetivará suas didáticas e montará seu arsenal. Diante do exposto, dos materiais analisados e das experiências que tive com a maioria dos materiais aqui elencados – um número até elevado -, sempre tive que utilizar outras ferramentas como recursos e sequências didáticas possíveis. Como se o universo do livro tivesse que ser extrapolado ou preenchido. Pensando ainda na busca de um único volume que pudesse comportar todas as correntes de pensamento, abordagens temáticas, analogias e contextualizações possíveis. Esse devaneio que me ocorreu deve com certeza perpassar pela cabeça de todo professor num momento de indecisão, motivando a buscar tal caminho ou ainda frustrando-o em seu percurso solitário e dinâmico que é preparar uma aula de filosofia.

Fica evidente que, dentre os livros didáticos disponíveis atualmente no mercado editorial brasileiro, há uma clara predominância daqueles que optam por uma abordagem temática. Para cada uma dessas obras, poderíamos destacar pontos fortes e pontos frágeis, mas não é esse nosso objetivo aqui. Destaco apenas que, se optarmos por uma abordagem problemática do ensino de filosofia(...) em uma abordagem problemática, os possíveis manuais para o ensino de filosofia não podem de forma alguma ser o principal material didático. Como tentei mostrar, aqueles que estão disponíveis no mercado editorial brasileiro ou são organizados em uma perspectiva história ou temática. Nenhum deles está orientado para propiciar uma experiência conceitual, mas são uma proposta de transmissão daquilo que foi produzido no pensamento. No tipo abordagem do ensino de filosofia aqui proposto, eles podem ser usados, no todo ou em parte, como apoio as atividades de sala de aula. Mas não devem ser o principal instrumento de trabalho do professor (GALLO, 2012, p.146-147).

A essa busca por esses instrumentos de trabalho ideal²⁷, ou ainda em uma nuance deleuziana a composição desse “arsenal” - no sentido que Deleuze dá seriam vários itens colocados dentro de um saco didático em um viés antipedagógico do método e a composição de um arsenal, o professor Silvio Gallo (2012) coloca que nem um dos materiais disponíveis no mercado apresenta em suas proposições uma experiência conceitual”, a nossa experiência enquanto professor devido aos acessos de recurso nos permitiu

²⁷ Na perspectiva de ensino de filosofia como que foi proposto neste livro, o professor precisa valer-se de textos dos próprios filósofos em traduções confiáveis, textos não filosóficos que permitam uma aproximação aos temas e problemas trabalhados, , bem como outros materiais, como filmes , documentários, músicas, poesias, obras de arte, que permitam sensibilizar os estudantes para os problemas filosóficos a serem abordados (GALLO, 2012, p.147).

escolher três possibilidades para uma análise mais acurada dos materiais pesquisados, o livro confeccionado pelo professor Silvio Gallo *Filosofia experiencia do pensamento*, o do professor Gilberto Cotrim *Fundamentos de Filosofia* e o da professora Marilena Chauí não o mais antigo e famoso dos livros didáticos, mas uma nova pesquisa e produção chamado *Iniciação Filosófica*, de todos os materiais que tive contato e pude avaliar esses três que se propuseram estar dentro dos parâmetros por nós analisados e que coadunam com análise de uma parte da minha pesquisa que é investigar a interdisciplinaridade e a contextualização dentro desses materiais selecionados, além de também congratularem o PNLD 2018.

Como já fora exposto por mim nos capítulos anteriores da dissertação tanto a interdisciplinaridade como a contextualização são parâmetros exigidos nos novos layouts educacionais. Estabelecendo que o professor constitua uma correlação com as outras disciplinas, não apenas como conteúdos transversais mais como a construção de um saber novo e dinamizado. Resta saber se esses mesmos materiais avaliados pelo MEC, possuem ou estão dentro de tais exigências estabelecidas pelo próprio governo. Dentre todos esses materiais confeccionados e produzidos apenas oito²⁸ foram aprovados pelo PNLD 2018, há uma serie de fatores que interpõe da exclusão de um livro didático um deles seria a não atualização desses conteúdos e não adequação as novas normas estabelecidas pela nova BNCC, e do PNLD 2018.

nº	Critérios	SIM			NÃO
		PL	PA	MS	
B2-análise geral da proposta metodológica e pedagógica					
1	(Edital, Anexo III, § 2.1.3) A obra explicita suas opções teórico- metodológicas e apresenta coerência entre essas opções e o conjunto de textos propostos?				
2	(Edital, Anexo III, § 2.1.4) Os conteúdos e as atividades da obra permitem a efetivação autônoma e suficiente da sua proposta				

²⁸ Filosofia e Filosofias – Existência e Sentidos; Filosofia – Experiência do Pensamento ; Reflexões: Filosofia e Cotidiano ; Filosofia: Temas e Percursos ; Fundamentos de Filosofia ; Iniciação à Filosofia ; Filosofando – Introdução à Filosofia ; Diálogo: Primeiros Estudos em Filosofia(BRASIL-PNLD, 2018).

	pedagógica?				
3	(Edital, Anexo III, § 2.1.3) O conjunto de atividades e exercícios propostos são coerentes com as opções teórico-metodológicas?				
4	(Edital, Anexo III, § 2.1.3 c) A obra é organizada de modo a possibilitar uma progressão em direção a aprendizagens de maior profundidade e/ou complexidade?				
5	(Edital, Anexo III, § 2.1.3 d) O conteúdo e a abordagem da obra favorecem o desenvolvimento autônomo e crítico, no que diz respeito aos objetos de ensino-aprendizagem propostos, e contribuem para a apreensão das relações que se estabelecem entre estes e suas funções socioculturais?				
6	(Edital, Anexo III, § 2.1.5) A obra apresenta e utiliza (em textos, exercícios, atividades, ilustrações e/ou imagens) de modo correto, contextualizado e atualizado os conceitos, princípios, informações e procedimentos?				
7	(Edital, Anexo III, § 2.1.4.2 b) A obra articula os conteúdos da disciplina com sua área de conhecimento, estabelecendo conexões com as demais áreas e com a realidade?				
8	(Edital, Anexo III, § 2.1.4.2 c) A obra propõe atividades que articulem diferentes disciplinas, aprofundando as possibilidades de abordagem e compreensão de questões relevantes para o alunado do Ensino Médio?				

²⁹(BRASIL-PNLD 2018, p.61).

Diante dessa normatividade seguindo os padrões das oito obras escolhidas pelo PNLD 2018, selecionei três dos quais trabalho no meu cotidiano de prática escolar, felizmente ou coincidentemente das três obras escolhidas três já estavam adequadas aos novos segmentos. Das três obras

²⁹ **observações gerais:** ficha contém questões abordando os critérios contidos no Edital e está dividida em três partes: descrição da obra, análise da obra e síntese da avaliação. Em cada questão, deve ser assinalada a resposta “sim” ou “não”. A resposta deverá ser justificada e deverá ser sustentada, no mínimo, por três exemplos. Em caso de resposta não, deve-se buscar ampliar os exemplos para contribuir com uma melhor fundamentação da possível exclusão. Em situações eventuais em que isso não possa ser feito, deve-se apresentar uma justificativa para a ausência de mais exemplos. A resposta negativa a qualquer questão exclui a obra. Por isso, os argumentos devem ser consistentes, fundamentados em exemplos concretos dos livros, com a sua descrição e localização clara (página, parágrafo, linha) na obra. Ao final há um espaço específico para as anotações a respeito das falhas pontuais. Modelo de ficha de avaliação do livro didático (*Ibidem*, p. 60-61).

selecionadas as *Anexo III, § 2.1.4.2 b* possuem uma boa articulação de seus conteúdos dos quais farei uma análise mais pormenorizada de suas metodologias, e se estas ainda apresentam maior ou menor grau de interdisciplinaridade e como se dá esses mesmos paralelos dentro de quais contextos eles são utilizados. Para dimensionar e facilitar minha leitura utilizarei como base os próprios critérios utilizados pelo PNLD 2018, tentando direcioná-los ainda mais para o campo filosófico e tentar perceber o quão próximo ou distante minha pesquisa se aproxima do que vou conceituar aqui de acerto seguindo as fundamentações que me possibilitou o aporte teórico do professor Silvio Gallo, mas sem por último de lançar de minha análise subjetiva e experiência na prática docente no ensino de filosofia da educação básica, e de como essas matérias podem nos auxiliar “O arsenal o saco de utilidades” é aquilo que o professor usa para compor sua aula (GALLO, 2012, p.151).

Na obra de Gilberto Cotrim e Marina Fernandes *Fundamentos de Filosofia* (2016), os autores optam tanto por uma linha temática em um primeiro plano, para depois inserem as unidades como assim é dividido a filosofia na história.

Os conteúdos estão organizados em quatro unidades, tendo como objetivo abordar as filosofias sob os enfoques temático e histórico: **Filosofar e viver** – dedica-se a “mostrar” o que é a experiência filosófica e o filosofar, como em um passo a passo, usando como referência temas fundamentais da identidade filosófica. **Nós e o mundo** – concentra-se em alguns dos problemas basilares do pensamento filosófico e da própria experiência humana, relacionados com a descoberta progressiva do mundo e de nós mesmos dentro desse mundo. **A filosofia na história** – oferece uma visão geral do pensamento filosófico ocidental desde a Antiguidade até a época contemporânea, procurando contextualizar historicamente as distintas filosofias e os debates que despertaram. **Grandes áreas do filosofar** – trabalha áreas temáticas de estudo e pesquisa que ganharam especial atenção nas sociedades contemporâneas e no âmbito específico da filosofia. Entendemos que esta introdução aos estudos filosóficos deve ser trabalhada com flexibilidade. Os conteúdos devem ser discutidos, questionados e ampliados, servindo como ponto de partida para outras reflexões e aprofundamentos constantes (COTRIM, 2016, p.4).

Os autores que apresentam o conteúdo temático filosófico, descrevendo e explicando as escolhas dos temas que serão abordados ao longo da obra. Nota-se que a variedade dos temas se propõe à uma dinâmica didática mais subjetiva para uma mais objetiva onde são discutidos temas como a felicidade,

nós e o mundo que se interlaçam com as temáticas conhecimento, política e ética, utilizando sempre recursos estético como analogias que os autores apresentam para os alunos como *Situação Filosófica*. Outro aspecto interessante dentro do livro é apresentação de uma caixa de diálogo que apresenta sempre um conceito filosófico que concerne a propriedade da filosofia e da questão conceitual.

Outro aspecto interessante seriam as conexões abordadas pelos autores. Já no manual do professor ele explica os procedimentos metodológicos da obra e a capacidade interdisciplinar e contextual da filosofia, não apontando caminhos fechados com uma outra disciplina ou procedimentos metodológicos mais específicos, mas deixando a cargo do professor a capacidade criativa de fazê-lo. Ainda na utilização do manual ele oferece seis opções de planejamento para o plano de curso junto com sugestão de avaliações e de atividades. Seguindo ainda o Edital do Programa Nacional do Livro Didático para 2018, a disciplina de Filosofia no Ensino Médio deve incentivar a constituição da “autonomia, da reflexão e da pluralidade de perspectivas sob as quais são consideradas desde a experiência social imediata até o conjunto de saberes estabelecidos”³⁰. Outras metodologias apresentadas no qual o autor nos apresenta a estratégia de Guillermo Obiols:

1. um início que é predominantemente **concreto**, em que se procura **sensibilizar** e **motivar** o estudante para um tema ou problema filosófico;
2. um desenvolvimento que é predominantemente **abstrato**, no qual se analisam as **soluções propostas** dentro da tradição filosófica;
3. um fecho que retorna para o **concreto**, mas preenche de conceitos, no qual se procura aplicar e avaliar o que se descobriu, construiu, aprendeu (Ibidem,p.410).

Esse caminho lembra um pouco a didática do professor Silvio Gallo, que também é apresentada por Gilberto Cotrim, percebi que a diversidade e a possibilidade de dar autonomia tanto para o professor quanto para o aluno são um dos objetos mais importantes da obra, tentando incutir a possibilidade de uma reflexão não amarrada e presa ao texto mais ao tema.

³⁰ FNDE. Programa Nacional do Livro didático 2018.

Outra grata surpresa na pesquisa foi o encontro com o livro *Iniciação à Filosofia* da Professora Marilena Chauí, famosa no país por suas pesquisas e principalmente pelo livro clássico de ensino *O convite a Filosofia*. A dúvida que surge então seria o porquê de ter usado um e não o outro há mais tempo no mercado. Os dois livros são basicamente similares em termos de estrutura de conteúdo – temas como razão, verdade, lógica, conhecimento e metafísica e etc. -, a diferença se encontra exatamente na disposição desses conteúdos, a linguagem do *Iniciação à Filosofia* é mais dinâmica e mais próxima da realidade do aluno. A atualização dos temas e analogias se torna também fator primordial. Muitas das vezes quando usamos comparações ou explicações, utilizamos tais exemplos de nossa e gosto pessoal, e na maioria dessas vezes desconsideramos o gosto ou conhecimento do aluno. Essa modificação ao meu ver foi primordial para a sensibilização e contextualização das dinâmicas utilizadas em sala de aula. O livro ainda possui uma seção chamada conexões que ao meu ver e todas as obras aqui elencadas esse livro aponta didática mais direta auxiliando quem sabe o professor em uma criação de sequência didática interdisciplinar. A própria autora define como a exposição de um acontecimento ou tema contemporâneo e visa relacionar os conceitos vistos no capítulo possuam uma relação interdisciplinar e aborde ainda os temas transversais propostos pelas PCNs (CHAUÍ, 2017, p.407).

As orientações pedagógicas apresentadas por Chauí enfocam que a leitura do aluno no centro do trabalho do livro, onde apresenta as várias filosofias:

b) Filosofia se conjuga no plural. Esta obra trata da formação e da história da filosofia e, portanto, discorre sobre a pluralidade do pensamento filosófico e suas múltiplas abordagens. Autores, escolas, tendências e campos de investigação são apresentados, debatidos e analisados, sem, todavia, estabelecer-se um juízo de valor sobre eles nem se constituir uma hierarquia entre as diversas correntes filosóficas. Nessa perspectiva, consideramos necessário que o professor também se mantenha equidistante das várias tendências filosóficas para que possa estimular o debate entre os educandos e contribuir para sua autonomia intelectual. c) Interpretar a palavra é interpretar o mundo. Entendemos que a tarefa fundamental do ensino de filosofia é contribuir para a formação do pensamento crítico. Isso significa dotar o aluno de ferramentas que o tornem cada vez mais capaz de interpretar os textos, analisar os conceitos e, simultaneamente, compreender melhor o mundo, identificando as questões centrais da contemporaneidade e estabelecendo nexos e relações com outros momentos da história do pensamento humano.

Recordando Paulo Freire, leitura da palavra e leitura do mundo são indissociáveis. O ensino de filosofia, portanto, pressupõe um vínculo indissociável com o mundo ao nosso redor e, assim sendo, associa-se às demais disciplinas com as quais o aluno entra em contato durante o Ensino Médio (CHAUÍ, 2017, p.403).

O livro possui um plano de curso diferente do livro de Gilberto Cotrim possuindo apenas um modelo que é apresentado pelos objetivos e dinâmica de trabalho abordado pela autora na obra. Outra diferença e positiva no caso é, já que trabalhamos com conceitos e esses são por definições as ferramentas ou construções feitas nas aulas de filosofia a obra possui um glossário de identificação clara e objetiva dos conceitos. No final do volume possui também uma linha tempo que permite auxiliar tanto aluno quanto professor no que tange dar ênfase ao contexto histórico.

Por todas essas questões, esta obra propõe uma abordagem **problemática**, isto é, que coloca em foco os problemas que impulsionam a prática do pensamento filosófico, compreendido como um pensamento conceitual. Propõe também uma abordagem **contemporânea**, atenta aos problemas que vivenciamos em nossos dias (GALLO, 2013, p.308).

“Este livro foi pensado para isso: mediar sua experiência de pensar filosoficamente” (GALLO, 2013), é dessa forma que o professor Silvio Gallo nos convida a experimentar seu livro, a experienciar as nuances de filosofar por meio do seu livro. Ainda nas primeiras páginas o autor apresenta o livro onde cada capítulo possui uma estrutura; colocando o problema, a filosofia na história, em busca do conceito. Na primeira parte de seu método cada capítulo como é apresentado como uma pergunta - Como pensamos? O que somos? Por que e como agimos? Apenas o último capítulo não se constitui com uma pergunta, mas se intitula como Problemas contemporâneos.

No conteúdo os tópicos são formulados ainda na estrutura didática de como se coloca o problema depois de exposto a questão o livro aborda uma corrente filosófica que tem a ver com o problema proposto. Nessa seção intitulada de *A filosofia na história* onde é apresentado o pensamento conceitual do filósofo em questão. Outro aspecto particular do livro de Silvio Gallo é a contextualização dos temas históricos dentro de uma reatualização do próprio problema. O último ponto da didática é a busca do conceito que são

questões apresentadas ao aluno que possibilite ele chegar aos os conceitos ou ressignifica ló propondo ainda uma dissertação filosófica mostrando passos de como se começa esse processo de escrita.

Observei ainda o caráter interdisciplinar da obra que existe de forma bem enfática, mas não de forma totalmente direta. A interdisciplinaridade é apresentada com relação ao ponto central de perspectiva, *Ex: filosófica, filosofia e religião, filosofia e arte, filosofia e ciência etc.* Como Gallo parte da relação deleuziana de caos e potência a filosofia, a arte e a ciência são potencias do pensamento, que enquanto conhecimento buscam uma renovação das possibilidades do pensar o elemento interdisciplinar aparece de forma mais sutil que o livro de Marilena Chauí (2017), mas de outrossim não se torna um elemento ausente.

Afinal, por que exatamente a filosofia, como já estudamos, mantém com a mitologia, a religião e o senso comum relações muitas vezes conflituosas, enquanto seus vínculos com a arte e a ciência são mais estreitos? Vamos pensar: uma obra de arte, seja ela qual for, é produto de uma experiência do pensamento que o artista vivenciou e tem o potencial de despertar em outras pessoas a sensibilidade e a curiosidade, instigando--as a pensar. Da mesma forma, uma teoria científica é também um produto do pensamento de um cientista e estimula outras pessoas a refletir. A filosofia, igualmente, consiste em produzir conceitos com base em experiências do pensamento e gerar, assim, outros pensamentos. Portanto, com as formas de enfrentar o mundo que não convidam nem incitam a um pensamento constante, a filosofia não pode interagir com a mesma intensidade. Esse é o caso, como vimos, da mitologia, da religião e do senso comum. Com aquelas formas que estão o tempo todo nos fazendo pensar – a ciência e a arte – a filosofia dialoga e interfere nelas, da mesma forma que recebe suas influências e interferências. Enquanto a ciência produz funções, a arte produz sensações e a filosofia produz conceitos, as três potências do pensamento se complementam na invenção de novas formas de ver o mundo e a vida.

A proposta didática do material está fundamentada na concepção filosófica apresentada por Gilles Deleuze e Félix Guattari, onde a filosofia se encontra como uma atividade de criação de conceitos. Ainda na visão do autor que escolhe essa perspectiva, basicamente, por duas razões. Primeiro, por sua **generalidade**: ela é aplicável toda e qualquer filosofia produzida ao longo da história e, portanto, afirma a diversidade das filosofias. Segundo, por seu **caráter ativo**: ao considerar a filosofia como uma atividade de pensamento,

não faz sentido ensinar filosofia como um desfile de ideias a serem assimiladas ou decoradas (GALLO, 2012).

No manual do professor de seu livro este orienta como proceder com as didáticas dos passos propostos por ele, desde a sensibilização até a criação de conceitos. O autor ainda nos apresenta, competências que são exigidas pelos PCNs e DCNS e como o material pode articular esse aprendizado:

Competências e habilidades de investigação e compreensão:

- Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.

Competências e habilidades de contextualização sociocultural:

- Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sociopolítico, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica (GALLO, 2016, 309).

Essa pequena leitura me ajudou a formular algumas convicções e algumas dúvidas. Duas dessas convicções corroboram com a análises das obras didáticas aqui elencadas. A primeira é que há uma senda interdisciplinar genealógica no ensino de filosofia que transparece nas didáticas e na normatividade e no ensino de forma velada. A segunda é que há uma distensão na contextualização tanto no que tange aos conceitos como nas didáticas de ensino da filosofia. Segundo Pavianni (2014, p. 101), essas relações entre as disciplinas precisam ser objetivadas, pois as disciplinas não são *autopoieticas* (*se criam e se regulam por si mesmas*) por necessidade, mas apenas por decisão, e quem toma essa decisão é o professor, independente de um currículo ou conteudismo. A segunda pode ser até mais importante na medida que não menos articulada, a contextualização sempre acontece em sentido dialético a partir de fora para dentro. O contexto surge como algo estanque, avesso a realidade do aluno. Ambos o interdisciplinar e a contextualização no ensino de filosofia devem ser nas palavras de Deleuze, potencias que perpassam o caos. Saco de utilidades composto pelo professor é o que o aproxima do contexto do aluno e das outras disciplinas enquanto construto do pensamento humano.

4. CONTEXTUALIZAÇÃO DOS TEMAS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO DE FILOSOFIA – exemplos didáticos

Apresentarei nessa parte três sequência didática³¹ inspirada no método do professor Silvio Gallo (2003), que fora utilizada em sua metodologia da “*Oficina de Conceitos*” e que consiste nos quatro passos das suas etapas didáticas: sensibilizar, problematizar, investigar e conceituar; onde investigaremos ainda a proposta da interdisciplinaridade no diálogo com a realidade “atravessamento mútuo dos campos de saberes, que a partir de suas peculiaridades se interpenetram, se misturam, se mestiçam, sem, no entanto, perder sua característica própria, que só se amplia em meio a essa multiplicidade” (Gallo, 2003, p. 57). E a partir dessas observações colocar em prática a proposta de uma a quinta etapa acrescentada às propostas didáticas, que seria a da contextualização³², onde essa quinta etapa junto com a possibilidade intedisciplinar seriam os mediadores entre a realidade vivida e a realidade aprendida pelo aluno, no intento de transformar ou dinamizar a aula de filosofia não mais em uma especulação vazia, mas numa investigação efetiva da realidade.

A maneira de configurar as sequencias de atividades é um dos traços mais claros que determinam as características diferenciais da prática educativa. Desde o modelo mais tradicional de “aula magistral”(com sequência: exposição, estudos sobre apontamentos ou manual, prova qualificação) até o método de “projetos de trabalho global” (escolha do tema, planejamento pesquisa e processamento de informação, índice, dossiê de síntese e avaliação), podemos ver que todos tem como elementos identificadores as atividades que os compõem, mas que adquirem personalidade diferencial segundo o modo como se organizam e articulam em sequencias ordenadas (ZABALA, 1998, p.18).

³¹ A diferença entre a estrutura e os pressupostos de uma sequência didática em relação ao plano de aula está na escala da abordagem das atividades. Enquanto o plano de aula fica circunscrito aos registros de seus objetivos, atividades e avaliação, a sequência didática avança para o material de apoio ou instrucional. Ou seja, a sequência didática atrela-se não apenas aos pormenores das atividades – que neste caso é descrição de tarefas -, mas também às tarefas em si, com os enunciados das questões das imagens, figuras, tabelas etc. (CASTELLAR, 2016, p.41).

³² Deste modo o contexto emerge progressivamente na sua alteridade. Descobrimos o que o contexto diz e a diversidade de nossa mentalidade, ou a distância de nossa cultura, somente partindo daquelas “atribuições de sentidos” que contribuimos, a partir da nossa pré-compreensão, de desvelamento e desocultamento do real que se opõe diante de nosso ser. (GHEDIN, 2004, p.05).

Fluxograma de plano de aula de uma SD.- sequencia didática.



(Esquema Adaptado De Machado 2014).

Para Zabala(1998) a sequência didática (SD) ou ainda expressões como unidade didática, unidade de programação, ou unidade de intervenção pedagógica é utilizado como o foco da prática em sala. Essa metodologia se dá na utilização articulada de conceitos, daí o mesmo aporte teórico utilizado pelo professor Silvio Gallo(2012), que utilizará também como o termo exemplos didáticos que será um dos utilizados por mim. A SD se constitui como forma de organização das transmissões dos conteúdos a partir de uma articulação dos conceitos sem todavia se prender literalmente à um conceito central.

A SD é muito utilizada na elaboração de projetos pedagógicos, jogos, dinâmicas de grupo e na resolução de problemas. Por possuir um caráter de flexibilização muito grande é um excelente caminho para as práticas interdisciplinares. Tem como característica uma diversidade de conceituações.

Como os conceitos e princípios são temas abstratos, requerem uma compreensão do significado e, portanto, um processo de elaboração pessoal. Nesse tipo de conteúdo são totalmente necessárias as diferentes condições estabelecidas anteriormente sobre a significância e a funcionalidade, que sejam adequadas ao nível d desenvolvimento, que provoquem uma atividade mental, etc. As

sequências de conteúdos conceituais têm que levar em conta todas elas (ZABALA, 1998, 81).

Tanto para Zabala (1998), quanto para Gallo (2012), parece existir uma unidade sobre pedagogia do conceito, onde a propedêutica conceitual proposta na SD não se direciona apenas ao conhecimento do professor, mas depende também do conhecimento do aluno sendo um norteador desse conhecimento “cada aluno procurará então, manejando essas diferentes ferramentas recriar conceitos ou mesmo criar novos conceitos que possam iluminar o problema colocado (GALLO, 2012, p.94). Pode-se perceber que nas aulas de filosofia no ensino médio a pedagogia do conceito se encaixa dentro do plano de uma sequência didática onde o professor pode elaborar, esquematizar a seu tempo a partir desses passos. Proponho a seguir três caminhos para três possibilidades, como escolhi três obras para a análise sobre a interdisciplinaridade e contextualização das aulas de filosofia. Planejei três sequências ou exemplos didáticos dentro dos temas arte, cultura e ciência utilizando as metodologias dos nossos autores e modificando alguns aspectos subjetivos das propostas a seguir apresentadas.

4.1 AULA 1 – Filosofia x Artes

EXEMPLOS DIDÁTICOS ou SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Tema: Estética

Público: alunos do segundo ano do ensino médio

Interdisciplinaridade: Filosofia, Arte, História, Biologia e Física

Plano De Aula Para Uma SD			
Título: BELEZA: a experiência do belo			
Problematização: O que é estética? O que é o belo? O que é arte?			
Objetivo Geral	Aprofundar a investigação filosófica desses três campos da atividade estética, de grande destaque no mundo atual e de especial relevância para o jovem que completa seus estudos no ensino médio.		
Aulas	Objetivos Específicos	Conteúdos	Dinâmicas das atividades
1. A estética	Apresentar algumas distinções e questões filosóficas básicas em relação a cada um desses campos de atuação humana.	O que é estética? O que é o belo?; visões idealistas e empiristas; visão de Kant, visão de Hegel; visão de Schopenhauer	Apresentaremos um trecho do filme Matrix, onde é abordado a questão dos sentidos e das percepções trabalharemos os conceitos de estética

			e filosofia da arte.
2. A arte expressão criativa da sensibilidade	Investigar algumas das teses que mais se destacaram na tradição filosófica ao longo da história nessas áreas específicas de reflexão.	Percepção; a forma de criar e forma perceptíveis; a expressão do sentimento humano;	Será apresentado o trecho da Gaia Ciência de Nietzsche sobre a criação artística onde buscaremos a construção do conceito de criação.
3. O que é arte?	Seguir trabalhando os diversos conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) por meio de atividades que busquem o desenvolvimento das principais competências relacionadas com a prática filosófica.	Diferença entre arte e técnica; a arte como fenômeno social; arte enquanto fenômeno universal.	Analisaremos algumas imagens de obras de arte onde buscaremos a significação de arte junto com trecho do filme minha amada imortal do Beethoven.
Avaliação	Em busca do conceito: <i>Aforismo 107 da Gaia Ciência, de acordo com o citado "espírito livre", qual a relação entre filosofia e arte e qual o significado dessa expressão?</i>		
bibliografia	GALLO, Silvio. <i>Filosofia: Experiencia do pensamento</i> , São Paulo, 2013.		

Nessa proposta de aula elaborei uma SD sobre estética onde é demonstrada qual a relação interdisciplinar entre filosofia e arte de forma mais direta, e de forma mais sutil temas relacionados aos órgãos e as percepções sensoriais, os fenômenos físicos e como esses temas tem tomado a construção e expressão da humanidade no decorrer e de sua história. A intenção é de problematizar o que percebemos e como recebemos essas informações.

Segui ainda as orientações do livro de didático do professor Silvio Gallo, onde modifiquei algumas características da sua sequência didática – colocando o problema e a busca do conceito -, o objetivo deste conjunto de aulas é introduzir o aluno na problemática do que são as sensações, de como nós percebemos e ainda dentro das mesma aula o que é real. Apesar do filme possuir várias questões de conhecimento com a verdade eu foquei a proposta dos sentidos, utilizando essa cena do filme Matrix³³ na etapa de sensibilização. A partir do seguinte diálogo.

³³ *Matrix*. Direção de Andy e Larry Wachowski. Estados Unidos/ Austrália, 1999. (136 min).

“O que é real? Como você define o 'real'? Se você está falando sobre o que você pode sentir, o que você pode cheirar, o que você pode saborear e ver, o real são simplesmente sinais elétricos interpretados pelo seu cérebro” (filme Matrix)

Matrix é um filme tão rico conceitualmente e contextualmente quando se trata de filosofia pois existem várias abordagens e temas que podem ser utilizados em diálogo com a obra desde a metafísica até temas como cultura. A obra é geralmente associada a Alegoria da Caverna de Platão, onde busca-se compreender o que é a verdade, esse aporte teórico pode ser usado como introdução para direcionar a aula para como nós apreendemos o mundo e o que aprendemos sobre ele. É seguro essas informações dadas pelo mundo, os nossos sentidos realmente nos enganam como diria Platão? As experiências estéticas são apenas simulacros? Com essas abordagens pode se conduzir essa primeira parte do filme para esses questionamentos voltada exatamente para as percepções estéticas, abordando os conceitos sobre estética. Pode-se nesse segmento organizar para assistir ao filme com toda a turma, todavia como é um filme extenso e o que nos interessa a ilustração do trecho citado acima que dá uns 20 minutos de filme podendo ser passado em um horário de aula, que se configura mais adequado para as limitações de tempo do horário de filosofia.

Podemos elaborar a problematização como os órgãos humanos recebem essas informações comparando analogamente com a parte da física de ótica e a teoria das cores, perguntamos como sabemos se o que vemos é o que vemos e como pensamos sobre a partir do tema do filme entrando em cena as visões empiristas e kantiana, de onde partiremos para fase da investigação com o auxílio dos filósofos sugeridos. Caso não haja a tempo para apresentar essas concepções filosóficas, peço que eles pesquisem as outras correntes e tragam na próxima aula.

O terceiro passo que se apresenta o da investigação seria sustentado pela atividade da pesquisa e retomada na AULA 2, onde será abordado o texto de Nietzsche como o apresentado no Plano1, dialogando com a tradição filosófica e as várias expressões dadas pelo ser humano no seu processo criador, no qual já nos direcionaremos a transição para a etapa da construção

conceitual, onde descortinaremos os conceitos até então trabalhados e apresentaremos um possível conceito criado na sala sobre o que seria criação artística.

Na terceira introduziremos o último passo onde apresento a indagação concomitante com a apresentação de várias imagens de e culturas, pinturas e imagens que levem o aluno a analisar dentro de seu cotidiano “o que é arte?”. O trecho do filme do Beethoven com duração de seis minutos pode ajudar na elaboração dessa reflexão. Note-se o seguinte que o percurso aqui apresentado vai se relacionar de forma direta com o que a estética enquanto disciplina filosófica tenta nos ensinar. O que sentimos? Como sentimos? E por que sentimos? E a visão e a audição nessa proposta de aula é o médium que possibilita este acesso. Que é o acesso do mundo do aluno e do seu cotidiano, instigando sua capacidade de ler o mundo e dialogar com sua própria realidade.

4.2 AULA 2 - Filosofia x Cultura

Tema: Natureza ou Cultura

Público: Alunos do Segundo ano do ensino médio

Interdisciplinaridade: filosofia, história, biologia e geografia

Plano De Aula Para Uma SD			
Título: Nós e o mundo			
Problematização: como são essencialmente as coisas? Qual é o lugar do ser humano no universo?			
Objetivo Geral	Introduzir o estudante no estudo da antropologia filosófica por meio da abordagem de um conjunto consagrado de temas e problemas sobre o ser humano e sua relação com a natureza e a cultura.		
Aulas	Objetivos Específicos	Conteúdos	Dinâmicas das atividades
1. Natureza ou cultura um ser entre dois mundos?	Discutir a especificidade humana como ser entre dois mundos: a natureza e a cultura.	Humanos e outros animais; Condutas inatas e aprendidas; Síntese humana; Linguagem e comunicação	A aula se inicia como questionamentos “qual o lugar do ser humano no universo? Existe uma natureza humana?”; partindo daí apresentaremos os vários conceitos de cultura?
2. As respostas ao desafio da existência	Investigar o tema da cultura, destacando-a como	Cultura a resposta dos questionamentos da existência;	Apresentaremos trecho do filme “Avatar”, fazendo contextualizações

	forma de ser e de perceber a realidade de um grupo social, mas também de “ocultá-la” (ideologia).	Características gerais; cultura e cotidiano; ideologia.	sobre as diferenças entre as culturas. Pedindo para aos alunos relacionarem as diferenças estabelecidas pelos personagens.
3. Antropologia filosófica	Apresentar algumas concepções filosóficas clássicas sobre a questão da “natureza” ou “essência” humana.	Antropologia filosófica; Concepção platônica; concepção aristotélica; concepção cartesiana; Estado natural; existência e condição humana, o existencialismo de Sartre.	Discutiremos as concepções filosóficas e a construção conceitual, a partir da pintura de Portinari <i>Os retirantes</i> .
Avaliação	Apresentarei dois textos sobre o conteúdo questionado possibilitando que eles utilizem ou correlacionem as indagações e conceitos apresentado na aula desenvolvendo pequenas respostas dissertativas.		
Bibliografia	<i>Fundamentos da Filosofia: história e grandes temas</i> , de Gilberto Cotrim, Editora Saraiva.		

A importância de se estudar a cultura de um ponto de vista filosófico e não apenas antropológico dar-se-á exatamente por uma compreensão universal característica da própria filosofia a criação de conceitos que deem conta dessa multiplicidade. O próprio conceito de cultura é muito variado se espalha como um caos para o pensamento, buscando assim nossa relação do vivido com o mundo do pensamento.

A proposta aqui apresentada, vai transitar por várias disciplinas na busca desse conceito de cultura que é algo tão variado quanto interdisciplinarmente colocado entendemos aqui esse entendimento “o conceito de interdisciplinaridade exige um esforço racional e crítico (PAVIANI, 2014). Procurei esboçar diante desse esforço com ao auxílio do material do Gilberto Cotrim nossa Sequência Didática deslindando de forma didática essa constituição ou construto do vivido humano,

É preciso pois que a imanência do vivido a um sujeito transcendental faça da opinião uma proto-opinião na constituição da qual entram a arte e a cultura, e que se exprime como um ato de transcendência deste sujeito no vivido (comunicação), de modo a formar uma comunidade de amigos. Mas o sujeito transcendental husserliano não

esconde o homem europeu cujo privilégio é de "europeizar" sem cessar, como o grego "grecizava", isto é, de ultrapassar os limites das outras culturas, mantidas como tipos psicossociais? Não somos então reconduzidos à simples opinião do Capitalista médio, o grande Maior, o Ulisses moderno cujas percepções são clichês, e cujas afecções são marcas, num mundo de comunicação tornado marketing, do qual mesmo Cézanne ou Van Gogh não podiam escapar? A distinção do originário e do derivado não basta, por si mesma, para nos fazer sair do simples domínio da opinião, e a *Urdoxa* não nos eleva até o conceito (DELEUZE, 1992, p.194).

Esse a imanência do vivido que busca fugir dessa opinião rasa e fugaz de cultura nos aponta para a distinção do afastamento de cultura e natureza. Onde discutiremos a especificidade do que são as coisas da natureza enquanto um bioma, um organismo vivo em contradição a natureza humana criada, ou seja, cultura. Iniciamos, portanto, a aula com o questionamento "Qual o lugar do ser humano no universo? Existe uma natureza humana?", direcionando a investigação filosófica através das criações humanas os mecanismos de investigação e a criação da própria linguagem e o alfabeto (a interdisciplinaridade ocorre tanto no que concerne a dilatar-se com aulas de gramática, biologia, sociologia e história).

No segundo momento apresentaremos o trecho do filme Avatar, no filme podemos demonstrar claramente a relação dos personagens do filme os nativos do planeta Pandora, com a exploração perpetrada pelos forasteiros colonizadores, no caso os humanos. O confronto de duas culturas que tratam a natureza e seu modo de vida de forma diferente. Um dos personagens ao tentar aproximar-se dos nativos dá ênfase "*Descubra o que eles querem... Medicina? Educação? Estradas?*"; aqui já se apresenta uma relação direta com as descobertas marítimas, mercantilismo e o próprio fenômeno de colonização sendo uma ligação muito próxima com a antropologia e a história.

No terceiro e último momento pode-se utilizar concepções filosóficas de alguns autores, no qual apresentaremos os conceitos dos mesmos para aproximar o aluno com esses autores e dos conceitos com relação também ao primeiro conceito trabalhado que seria o de cultura. Nessa etapa utilizaremos a pintura de Candido Portinari "Os retirantes", onde essa parte da sensibilização coaduna paralelamente a contextualização da realidade brasileira possibilitando assim pensar nossa própria condição de ser humano diante desse mundo em que vivemos e como essas relações foram construídas.

Objetivando sempre o pensar dessa condição humana em relação o que somos e criamos e como construímos ou destruímos nosso mundo, esse é o nosso legado ou da nossa cultura.

4.3 AULA 3 – Filosofia x Ciência

Tema: Conhecimento científico

Público: Alunos do Segundo ano do ensino médio

Interdisciplinaridade: Filosofia, Sociologia, Física e História

Plano De Aula Para Uma SD			
Título: Atitude científica			
Problematização: O que é conhecimento científico? Qual a diferença do senso comum e do conhecimento científico? Como é a relação que nós temos o conhecimento científico? Qual o papel da ciência?			
Objetivo Geral	Introduzir o estudante nos estudos gnosiológicos por meio da abordagem de um conjunto consagrado de problemas vinculados ao conhecimento e de algumas das principais teorias que se formularam a esse respeito.		
Aulas	Objetivos Específicos	Conteúdos	Dinâmicas das atividades
1 - A atitude científica;	Trabalhar os conceitos de representação e de verdade.	O senso comum; características gerais da atitude científica; a investigação científica.	Leitura do texto “O mistério da ciência” e discussão do que é ciência.
2 - A ciência História;	Apresentar o debate sobre o problema da relação sujeito-objeto.	A ciência na história; as três principais concepções da ciência; as mudanças científicas; revoluções científicas.	Contextualizações históricas com validade científica.
3 - Mudanças tecnológicas;	Trabalhar o debate sobre as possibilidades de se conhecer a verdade ou o ser em si.	Investigar as principais mudanças e classificações científicas e suas consequências.	Apresentar as diversas formas de conhecimento científico e as outras disciplinas. Assistir trecho do filme Blade Runner com a questão sobre “quais os limites da ciência?”
Avaliação	Escreva um texto sobre como, apesar de terem sido separados, os conhecimentos científicos, técnicos e filosóficos são instrumentos para o enfrentamento do medo. Dê exemplos como isso aconteceu ao longo da História ou de como pode acontecer no curso de nossa vida.		

Bibliografia	CHAUÍ, Marilena. <i>Iniciação à Filosofia</i> . São Paulo, ed. Ática, 2017.
---------------------	---

A intenção de uma aula sobre a ciência ou conhecimento científico na maioria das vezes é falar das formas e dos métodos, o que explica alguns acontecimentos sejam eles naturais ou artificiais; produzidos pelo o homem ou pela natureza ou ainda se possui interferência do homem em tais fenômenos. Pensar não somente a ciência como um apanhado de métodos, mas como levou a humanidade adotar uma postura científica diante do mundo.

Seguindo ainda mesmo percurso teórico utilizo aqui um trecho do texto de Gilles-Gaston Granger, onde enfatiza-se a capacidade da ciência de descrever e explicar o invisível, comparando-a a magia. Dessa forma pode-se atribuir que nossas impressões e opiniões estão permeadas de senso comum, onde essa sensibilização tem como objeto autocrítica do estudante, apresentando e desmistificando para ele o que seria uma atitude científica e qual a diferença da mesma sobre o senso comum.

Na etapa da investigação apresento um passeio histórico filosófico onde o aluno correlaciona esses conhecimentos da história, da física, da química e com alguma descoberta científica, as mudanças que as ciências causaram ao longo da história, as revoluções causadas pelas e a sistematização e evolução que esse conhecimento se configurou no passar dos tempos. Retomando ainda o texto de Granger sobre a continuidade e descontinuidade da ciência. Apresentando suas sistemáticas e conceitos utilizados dentro de uma classificação científico-filosófica e conceitual, dessa forma, apresentamos as diversas formas de conhecimento. Uma forma de fixação da reflexão sobre a atitude científica é passar o filme *Blade Runner: o caçador de andróides*, apesar de ser um filme de 1982 o filme apresenta uma visão distópica do futuro onde humanos convivem com andróides com aparência chamados replicantes, onde alguns desses começa a se voltar contra a própria humanidade, apresentando pensamentos e atitudes similares as dos humanos.

A reflexão aqui proposta converge com texto de Granger que apresenta um futuro incerto previsto pela ciência e o mistério das suas possibilidades de descoberta e consequência, quais os limites da ciência.

5. “DENTRO” DA SALA DE AULA: Experiências Filosóficas e Etnográficas

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato.

(Deleuze – Proust e os signos)

Pretendo descrever aqui as experiências e vivências por mim testemunhadas³⁴ e os caminhos que escolhi para compor esse trabalho de acordo com a proposta que se foi apresentada desde o esboço do projeto e suas limitações, e que foi pensado e urdido no percurso feito até aqui, e por muitas das vezes os caminhos foram se modificando tateando sempre as melhores possibilidades. Onde o torvelinho da realidade me levou por muitas vezes a ponderar uma ou outra palavra, tentando não omitir ou transfigurar as observações. Mas sabe-se que ver e transcrever sempre se leva em conta a subjetividade de quem escreve e sobre o que se escreve.

É preciso, para isso, traçar um plano, mas possibilitar que este planejamento tome pontos de partida para a investigação dos alunos e das necessidades da aula: “(...) pensamento é criação e não vontade de verdade, como Nietzsche soube mostrar” (DELEUZE; GUATTARI, 2013, p. 67). A vontade de verdade, tentar ser o mais verossímil possível nessa transcrição talvez seja o pacto mais honroso que todo pesquisador assina para consigo onde busca-se não necessariamente a objetividade dos aspectos de ensino aprendizagem, pelo fato essencial da filosofia ser outra coisa intenta-se na nessa imersão etnográfica vislumbrar esse despertar ou a motivação proposta nas aulas de filosofia.

(...)etnografia significam uma mudança epistemológica e metodológica, já que se tenta superar – ou pelo menos diminuir – a distância entre pesquisador e grupo pesquisado e busca-se tornar o trabalho cada vez mais público, mais aberto ao escrutínio (ANDRÉ, 2012, p. 101).

Apresentarei aqui minha observação da pesquisa de campo realizada no Campus São Luís Monte Castelo, por meio de pesquisa etnográfica de

³⁴ A pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária (ANDRÉ, 2012,p.34).

caráter participante³⁵ artificial, e das entrevistas semiestruturadas realizados no segundo semestre do ano de 2018 e no início do ano de 2019, com estudantes dos cursos integrados do segundo ano técnico de química que estão tendo ou já tiveram experiência com aulas de filosofia, e dos diálogos estabelecidos com o professor de filosofia e professores de outras disciplinas dentro da dinâmica e do contexto outrora esboçado. Dessa forma, serão apresentadas algumas observações ou pistas teórico-metodológicas de como pode ser possível enxergarmos possibilidades para o ensino de filosofia a partir dos problemas e contradições (LEÃO, 2011), apresentando ainda a principal preocupação na etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados (ANDRÉ, 2012, p.16), tendo como intuito .

Nesta pesquisa foi observada a prática ou as metodologias do ensino de filosofia, observando principalmente se há de fato práticas interdisciplinares e se ocorre contextualizações³⁶ que objetivem de fato o ensino-aprendizagem do aluno no que tange o ensino de filosofia. Foi observada uma turma do segundo ano do IFMA- Campus Monte Castelo³⁷.

³⁵ Em que medida se pode dizer que um trabalho pode ser caracterizado como do tipo etnográfico em educação? Em primeiro lugar quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. Subjacente ao uso dessas técnicas etnográficas existe o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, princípio esse que determina fortemente a segunda característica da pesquisa do tipo etnográfico, ou seja, que o pesquisador é o na coleta e na análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador. (ANDRÉ, 2012,p.24).

³⁶ (...)entre os eleitos como princípios ou categorias teóricas metodológicas do Ensino que se coadunam com a perspectiva educacional defendida no IFMA estão a **interdisciplinaridade, contextualização, dialogicidade, problematização, trabalho e pesquisas como princípios educativos, extensão como forma de diálogo com a sociedade, internacionalização, emancipação e práxis**. Considerando que todos estes se inter-relacionam optamos por nos referirmos aos mesmos de forma articuladas e não estanques por itens (PPI-IFMA, 2016,p.16).

³⁷ No cenário da Educação profissional técnica de nível médio, mais especificamente no Maranhão, a disciplina de Filosofia é inserida no currículo dos cursos da antiga Escola Técnica Federal do Maranhão, no início da década de 1980, sendo que o professor Leopoldo Vaz, na época diretor de ensino da instituição, hoje aposentado do IFMA, realiza a contratação dos professores Marcos Antônio Muniz e João Batista Botelho, para o cargo de professores de Filosofia. Assim foi iniciada a trajetória da Filosofia no contexto do IFMA, que atualmente, acompanhando as exigências da lei 11.684/2008²⁵, faz-se presente em todos os cursos técnicos integrados, nos três anos de formação que exige o currículo dos referidos cursos. Entretanto, ainda marcada por um forte conteúdo tecnicista, a imagem das escolas

[...] a aprendizagem pressupõe liberdade e questionamento; o educando, nesse processo, deve ser concebido como um ser ativo, que pensa, sente, vive, tem dúvidas e formula hipóteses sobre o objeto do conhecimento. (PPP – Campus São Luís Monte Castelo, 2010, p. 25).

Liberdade de ensinar, e liberdade para aprender talvez de todas as palavras a que mais se encaixe com o que observei, talvez seja liberdade. O professor ministra suas aulas em estilo socrático, tanto na forma da construção das aulas como na forma espacial que aula acontecia. Os alunos sentam no chão de forma bem livre, onde a opção é a escolha por temas. Nota-se que apesar de ser um ambiente espacial livre os alunos prestam atenção.

Ainda a essa liberdade de espaço o pátio ou área comum da escola é bem amplo e cheio de mesas, onde os alunos conversam sentam trocam gracejos e se cumprimentam, se organizam em pequenos grupos em sua maioria cada um deles porta se celular. Alguns passam correndo pelos corredores em direção à alguma aula que já começou. Esse espaço dentro de como a aula de filosofia foi rearranjada aproxima em um primeiro modo um jardim, podemos dizer que é quase uma didática peripatética.

Outro aspecto bastante interessante é a maneira que a aula é conduzida, de um modo bem informal como se fosse uma conversa franca e direta. É introduzido o tema da intolerância – este se configura com um dos temas transversais propostos pelos PCNs -, há leitura de um texto feita pelo professor, notei nesse instante que os alunos estavam um pouco calados quando o professor pede “Pensemos na maneira como vivemos? Como nos alimentamos e levamos nossas vidas?”. Há um segundo passo onde leu-se um poema de autoria do próprio professor que coadunava com as questões levantadas. Ele então contextualiza os dois temas com a forma de viver das pessoas, consumismo, grandes metrópoles, stress e doenças que as pessoas adquirem só pelo fato de estar aceleradas demais, percebi que quando ele

técnicas esteve historicamente relacionada à formação profissional qualificada, ligada diretamente a fornecer técnicos para a sustentação do desenvolvimento industrial. A proposta de um ensino mais ligado às implicações sociais, éticas, políticas e estéticas de sua aplicação vem, contudo, ganhando paulatinamente destaques cada vez mais evidentes, quando da presença de disciplinas como Filosofia e Sociologia. (LEÃO, 2011, p.59).

chamou para esse aspecto que extrapolava apenas o universo do ensino de filosofia a atenção deles foi redobrada começando com participações tímidas mas se espalhando aos poucos, denotando essa praticar interdisciplinar já presente na filosofia para Pavianni as disciplinas podem ser sistematizadas ou organizadas e em outras circunstâncias outros tipos de saberes(2014, p. 26).

Dentro desse segmento interdisciplinar³⁸ conversei com o professor da disciplina de história que afirmou no que tange as práticas interdisciplinares a instituição sempre promove palestras, rodas de conversa e sempre a filosofia se insere segundo o professor “É impossível se desvencilhar da filosofia”. Que em suas aulas tentava manter esse diálogo sempre, principalmente quando se falava da antiguidade onde tais convergências sempre acontecem extra sala, já na sala devido aos cronogramas e conteudismo há uma resistência por parte dos professores. Segundo o professor H no IFMA “Consegue-se alinhar com a área de atuação dos alunos; arquitetura/história, filosofia e estética (exemplos: ética e estética no espaço público, filosofia/história³⁹”.

Perguntei ao professor H:

- O senhor enxerga a filosofia como um pilar comum um aprendizado das outras disciplinas?

³⁸Esse processo de planejamento deve ser concebido como uma ação coletiva e compartilhada entre os saberes de modo a possibilitar a interdisciplinaridade e romper com as práticas que se restringem à repetição da organização didática como evidencia Arroyo (2000, apud Vasconcelos, 2002, p.162) ao explicitar que “a prática educativa, quando refletida coletivamente, é a melhor fonte de ensinamento teórico e, sobretudo, de práticas mais comprometidas”. Nessa perspectiva, os espaços de planejamento devem ser motivados e consolidados no âmbito de cada Campus em função da ação-reflexão-ação das práticas educativas, ressaltando a instituição de um planejamento pedagógico que articule os diversos setores envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem. Para que o planejamento rompa com um modelo meramente burocrático, e esteja a serviço da aprendizagem, é preciso que este seja feito levando em consideração as concepções fundantes da Instituição e principalmente os reais sujeitos envolvidos no processo e em quais contextos estão inseridos, reconhecendo seus saberes, valores e anseios. Pois, é a partir do (re) conhecimento do sujeito da aprendizagem - histórico e cultural multiplamente determinado e localizado no tempo e espaço – que se pode ter um planejamento mais efetivo e coerente (PPI-IFMA, 2016, p.57).

³⁹ A filosofia nos coloca diante do mundo como mediadores desta imersão racional pela via do conhecimento. O ensino de filosofia deve estar por isso inserido na via da experiência do pensar, que envolve o ser humano em sua amplitude omnilateral, isto é, constituída a partir das dimensões ética, política, científica e estética. É uma visão de conjunto, pois transcende a especificidade do fazer meramente operativo, particularizado apenas no trabalho do professor. O ensino de filosofia, no contexto da Educação profissional técnica de nível médio, deve constituir a instauração de uma busca radical pelos fundamentos teóricos do conhecimento científico e suas implicações éticas na sociedade capitalista contemporânea, e em sua correlação direta com a dinâmica política, cultural e econômica da mesma (Ibidem, p.60).

- Sim, se você enxerga a filosofia não como método, e enxergar a filosofia não como um fim em si mesma.

Entretanto, as disciplinas, assim como se apresentam segundo uma estrutura curricular fragmentada e ainda trancafiada em práticas isoladas, não conseguem, de um modo geral, dialogar entre si e com o referido contexto social em que se insere a escola. É frequente o nível de desânimo e descrédito que os estudantes dão a uma prática escolar que não favorece uma experiência de prazer e encantamento. É mesmo improdutivo e descontextualizada a repetição de um discurso academicista, fechado, frio, isolado do corpo, da mente, dos afetos e da cidadania, elementos-chave que nos remetem, necessariamente, a uma correlação dinâmica entre escola, mundo do trabalho, ciência e tecnologia (LEÃO, 2011, p.59).

Nesse escopo de entender que a filosofia transcende esses limites disciplinares, ou como Professor H nos falou, não sendo um fim nela mesma, mas transgredindo para outros rumos e novas possibilidades “É a mesma coisa em filosofia, em um filme ou em uma canção: nada de idéias justas, apenas idéias”(DELEUZE, 1998, p.8).

Só de pode pensar em Filosofia se pensa-se filosoficamente se a reflexão possui um propósito de superação do limite vulgar da *doxa*. Percebi que esse limite no ambiente criado no IFMA e professores consegue se salubre e comunga de um certo construtivismo, primeiro desde da sua constituição dos horários que excedem o dobro do normal, que é apenas de um horário semanal. Possui livros didático disponibilizado pela instituição não é o livro escolhido pelo professor – ponto negativo -, como mostrei em nossa pesquisa e segundo o professor Silvio Gallo compor esse arsenal é uma escolha subjetiva do professor.

Irei apresentar parte da entrevista que fiz com o professor de filosofia da instituição:

-EU: Você utiliza material didático fornecido pela instituição?

Professor L: Sim utilizamos, mas não sou preso a um padrão fixo sobre o que traz o livro.

-Eu :Você escolheu o material?

-Professor L: Sempre fazemos uma avaliação conjunta com os outros colegas. O livro adotado, por exemplo, não foi a minha escolha, mas fui voto vencido.

-Eu: Você considera importante a utilização do livro didático?

-Professor L: Sim, penso que é um recurso importante para o andamento dos trabalhos, embora não seja e nem deva ser o único.

-Você é familiarizado com as práticas interdisciplinares?

-Professor L: Sim. Busco, sempre que possível, aproximação com colegas de outras disciplinas para desenvolver projetos com esse enfoque.

-EU: Nas aulas de filosofia você contextualiza os conteúdos com a realidade do aluno?

-Professor L: A contextualização dos conteúdos é condição fundamental para a compreensão do que está sendo feito em sala.

-Eu: Você pode citar exemplos de práticas interdisciplinares que você já utilizou?

-Professor L: Já participei de projetos com a literatura, onde o autor trabalhado foi Machado de Assis, tendo, por meio de alguns contos meus, uma relação muito interessante com os conteúdos filosóficos.

-Eu: Em uma das tuas aulas vi que tu utilizaste um violão uma vez, e na outra um poema, e notei que tu buscas trabalhar um pouco a subjetividade do aluno. Seria uma espécie de filosofia de vida?

-Professor L: A filosofia na vida ...

-Eu: Sim

Professor L: Esses elementos são sempre bem vindos. : Eles dinamizam a compreensão e a relevância dos conteúdos para situações da vida

-Eu: A tua aula ela tem um que bem socrático ao meu ver?

-Professor L: Sim, dialógico

-EU: Isso é o papel da filosofia gerar a reflexão! (eu exclamei)

-Eu: Se tu pudesses definir o papel do ensino de filosofia, tu estabelecerias que objetivos?

-Professor L:: O objetivo principal é conectar a filosofia como uma inserção com o pensamento, sendo assim uma capacidade de trabalhar a relação com o mundo tendo como base a busca por uma experiência mais autêntica e livre, no sentido de promover teias de relações humanas mais autênticas e transformadoras. O ensino seria esse veículo imprescindível para

ocorrer esse processo. No nosso caso, o ensino da filosofia. Mas penso que esse enfoque se estende às demais disciplinas

-Eu: Como tu vê essas mudanças na educação, principalmente essa redução ou diluição mediante da BNCC?

Professor L: Com muita preocupação. Pois estamos limitando áreas de atuação no campo das observações relevantes no que diz respeito às relações mais humanizadoras na escola. E por isso a filosofia é tão importante.

Vale ressaltar que por ser uma entrevista semiestruturada eu havia elaborado as primeiras perguntas, e depois a conversa foi desenrolando naturalmente. As observações e as falas ao meu ver, convergem e declinam para os mesmos lugares, a importância de um ensino mais filosófico e já existência uma interdisciplinaridade natural da filosofia com os outros ramos do conhecimento daí sua flexibilidade ou como o Professor L disse “Dialógico”, e que a PPI⁴⁰ da instituição e seu plano de curso postulam uma vantagem e espaço sem igual tanto de tempo com flexibilidade metodológica nas aulas. Os IFes – Instituto Federais -, talvez possuam essas características mais dinâmicas por dividirem seu espaço com cursos superiores e cursos técnicos, e ao mesmo tempo esse aluno do ensino médio cursa em sua maioria esses cursos no contra turno.

Diante das impressões que tive com o corpo docente de existir uma intencionalidade de práticas interdisciplinares que são obstruídas pelo currículo e o hiato disciplinar, onde esse interdisciplinar não seria uma tarefa ou obstáculo a mais para o professor mas visa atender a necessidade de resolver problemas pedagógicos e científicos novos (PAVIANI, 201, p.19). Constatando que há uma didática interdisciplinar que ocorre extra aulas, e extras aulas na forma de seminários, semanas, colóquios ou eventos promovidos pela instituição, e em quase todos há sim a participação da filosofia. E essa visão da

⁴⁰ Em linhas gerais, as teses apresentadas pelo texto do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Campus São Luís Monte Castelo são confluentes à concepção dialética da educação, com claras influências do pensamento de filósofos como Marx, Gramsci, Paulo Freire e Saviani. Este aspecto é de relevante importância para o conjunto deste trabalho, pois, como professor de filosofia que atua neste espaço, é possível perceber o desafio que é realizar uma pesquisa científica a partir de dentro de seu próprio campo de atuação como profissional, fato este que nos aproxima ainda mais da proposta de nossa dissertação, possibilitando implicações e inquietações de caráter epistemológico, pedagógico, ético, político e estético (LEÃO, 2011, p. 75).

inserção da filosofia em quase todos esses eventos permitiu ou possibilitou observar no aluno como se sentia diante dessa prática.

Na prática, quis captar como essas metodologias era percebida e recebida pelos alunos se de fato e se esse procedimento ajudam o aluno no seu processo de aprendizagem e dentro da dinâmica filosófica, dos passos seguidos na aula. Essa turma do 2º ano por exemplo participava de um projeto que envolvia metodologias de pesquisa. As orientações de estudos de metodologias eram todos pautados nas teorias e métodos dos filósofos da ciência. A cientificidade do processo filosófico é de caráter científico e o interdisciplinar já em si necessária uma explicitação teórico metodológica (PAVIANI, 2014).

O formato da entrevista⁴¹ foi uma roda de conversa ou grupo alvo que é muito mais que uma simples ferramenta, como uma broca para penetrar mais fundo as estruturas discursivas (SOMEKH, 2015, p.102), com os alunos que se voluntariaram a participar. As vantagens ainda dessa forma de entrevista seria a de deixá-los mais à vontade, não se sentindo intimidados, tolhidos por algum estranhamento ou desconforto.

Nos grupos alvos os participantes podem discutir questões e fornecer ao pesquisador indícios da medida em que estão dispostos a defender suas opiniões num determinado contexto. Quer individualmente ou em colaboração, os participantes também podem formular e reexaminar seus pontos de vista. Este tipo de enfoque dialógico de entrevista e do grupo-alvo que se fundamenta as vezes de pessoas para que diversas opiniões possam emergir. (SOMEKH, 2015, p.103).

⁴¹ O processo começa com o que denominamos fase exploratória da pesquisa, tempo dedicado a interrogar-nos preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo. Seu foco fundamental é a construção do projeto de investigação. Em seguida, estabelece-se o trabalho de campo que consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Essa etapa combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional etc. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias. Por fim, temos que elaborar o *tratamento do material* recolhido no campo, subdividindo-se no seu interior em:

- a) ordenação;
- b) classificação;
- c) análise propriamente dita.

O tratamento do material nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição (MINAYO, 2016, p27).

A escolha pelo grupo-alvo ao meu ver foi o que mais se assimilou a situação artificial de uma sala de aula, já que eu sou assistido como observador participante artificial. Pensando em todos os esses detalhes, combinei um horário que eles estivessem livres na própria escola. Dos 10 alunos voluntários compareceram 08. Alguns deles pareciam um pouco acanhados, mas em sua maioria demonstravam estar bem a vontade, pois em outros momentos eu já havia conversado com os mesmos. Descreverei parte dessa entrevista ou roda de conversa onde começo perguntando se todo mundo ali gosta das aulas de filosofia, todos respondem que sim. E complemento “Alguém aqui sabe o que interdisciplinaridade?”, a minha surpresa é que todos se entreolham, e logo em seguida voltam seus olhares para uma aluna específica, que logo em seguida levanta a mão e diz “posso responder?” a aluna continua vou chamar essa aluna de H “vou tentar, acho que é meio que tentar misturar algumas disciplinas, por exemplo as disciplinas que se conectam.”.

Após essa primeira fala percebo que esse receio parece desaparecer, e eles esboçam pequenas conversas paralelas como se estivessem em uma aula normal com seus trejeitos comuns dos adolescentes. Continuando as conversas pergunto “Vocês nessa junção de disciplina, já trabalharam com essa unificação?”, alguns respondem acho que não, e logo em seguida um deles pergunta em estudos para o ENEM, que funciona nesse modelo. E logo em seguida a aluna H toma a palavra “Tem a história e a geografia e elas meio que são primas como a gente costuma falar!”; em seguida pergunto isso confunde ou ajuda vocês ?, a aluna H continua “Isso ajuda, porque as vezes estou estudando algo em química que acabo usando em biologia aí a gente vê tem proximidade. Após essas impressões eu percebi que eles possuem uma noção vaga dessa metodologia, onde um direcionamento ou próprio trabalho dos professores poderia ajudar essas fronteiras como diria Deleuze “Confundimos o significado do signo com o ser ou o objeto que ele designa” (DELEUZE, 2003 p.26).

E filosofia nessa união para eles se relacionam mais ao pensamento e o raciocínio, onde ajuda tentando entender situações e não com as disciplinas diretamente. Onde ainda na concepção deles há um distanciamento da filosofia com as demais ciências, principalmente as exatas. Então percebi que a

problemática que afasta a interdisciplinaridade esta mais relacionada a uma estrutura de currículo do que a natureza das próprias disciplinas. No caso da filosofia, dar-se esse afastamento devido a um isolamento didático onde alguns professores tentam transpor essas barreiras na forma de seminários, atividades extracurriculares como no caso observado do IFMA. E que dentro da sala em si essa prática se torna ainda demasiado distante.

CONCLUSÃO

Como diria a professora Raquel Alvim Monteiro “este trabalho não termina aqui” fazer filosofia no Ensino Médio é um desafio, uma luta contra o sistema, contra a meritocracia, contra a ignorância. Uma insurgência e uma súplica, onde a vontade de ser pioneiro em algo e tentar apontar por caminhos e possibilidades nos motivem, não há um método rígido, fixo, estanque, toda didática nasce e morre naquela aula. Ainda mais quando esse eterno retorno do mesmo se refere a uma aula de filosofia.

Não há receita pronta, plano de curso perfeito, o que há são anseios de possibilitar o pensar, de melhorar o mundo – quem sabe? –, de despertar críticas e insurgências. A interdisciplinaridade é o novo, as metodologias ativas, as sequencias didáticas, todas elas são atribuições do pensamento e o pensar é nossa matéria prima, sejamos o novo, mas jamais sem deixar de fincar os pés na tradição.

Devemos tentar invadir as salas de aula com nossos arsenais de conceitos e aforismos. A experiência do Ensino Médio pode ser um divisor de águas na vida dos alunos. Por isso experienciemos com eles propondo o filosofar, para que dessa forma como na Grécia nós abandonemos os mitos e nos voltemos para o *logos*.

Sapere aude!

REFERÊNCIAS

- ALVES, D. J. *A filosofia no ensino médio – ambigüidades e contradições na LDB*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 2005.
- ASPIS, R. P. L.; GALLO, S. D. O. *Ensinar Filosofia: um livro para professores*. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
- _____. *O Ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) 153 p. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.
- _____. *O ensino de Filosofia e resistência*. Tese (Doutorado em Educação) 226p. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 20 JAN. 2019.
- _____. **Decreto 9.099** de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático.
- _____. **Filosofia no Enem: um estudo analítico dos conteúdos relativos à Filosofia a longo das edições do ENEM entre 1998 e 2011**/Ester Pereira Neves de Macedo. Brasília, DF Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.
- _____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2018: Filosofia**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.
- _____. *Lei 13.415* de 16 de fevereiro de 2019.
- _____. **Matriz de Referência para o ENEM**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf Brasília, DF Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- _____. **Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Média e tecnológica. 1998.
- _____. **PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais** - Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Média e tecnológica. 2002.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: . Acesso em: 01 nov. 2015.
Disponível em: . Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: . Acesso em: 02 nov. 2018.

DANNER, Leno Francisco. *Ensino de filosofia e interdisciplinaridade* [recurso eletrônico] / Leno Francisco Danner (Org.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2013.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. *Conversações*. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *Proust e os signos*. 2^a ed. [Trad. Antônio Carlos Piquet e Roberto Machado]. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. *Diferença e repetição*. 2^a ed. [Trad. de Luis B. L. Orlandi e Roberto Machado]. Rio de Janeiro: Graal, 2006,

DILTHEY, Wihelm. *A essência da filosofia*; Tradução: Marco Antonio Casanova. – Petropolis-RJ, Editora Vozes, 2014.

_____. *A construção do mundo histórico nas ciências humanas*; Tradução: Marco Antonio Casanova. – São Paulo: Editora UNESP, 2010.

_____. *Filosofia e educação: textos selecionados*; org. e introdução Maria Nazaré Camargo Pacheco Amaral; tradução: Alfred José Keller e Maria Nazaré Camargo Pacheco Amaral São Paulo-SP EDUSP, 2010.

FÁVERO, A.; RAUBER, J. J.; KOHAN, W. O. (orgs.). *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2012.

_____. Integração como proposta de uma nova ordem na Educação, in *Linguagens, espaços e tempos*. Rio de Janeiro: Agir, 2000.

_____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1994

_____. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1991.

FILOSOFIA: ENSINO MÉDIO / Coordenação, Gabriele Cornelli, Marcelo Carvalho e Márcio Danelon . - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 212 p. : il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 14).

FLICK, U. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAG, Barbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: Inep, 1987.

GALLO, S. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALLO, S. Filosofia na Educação Básica: uma propedêutica à paciência do conceito, in RIBAS, M.A.C. et al (orgs.) *Filosofia e Ensino: a filosofia na escola*. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

GALLO, S. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: entre o oficial e o alternativo*, in **Comunicações** – Revista do PPGE-Unimep. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, ano 11, nº 1, junho de 2004.

GALLO, S. O ensino de filosofia no contexto de uma “educação menor”, in ROLLA, A. B. M. et al (orgs.). *Filosofia e Ensino – possibilidades e desafios*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003.

GALLO, S. A especificidade do ensino de filosofia: em torno dos conceitos, in PIOVESAN, A. et al (orgs.). *Filosofia e Ensino em Debate*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002.

GALLO, S. Filosofia no ensino médio: em busca de um mapa conceitual, in FÁVERO, A. et al (orgs.). *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002.

GALLO, S. *Conhecimento, Transversalidade e Educação: para além da interdisciplinaridade*, in **Impulso** - Revista de Ciências Sociais, vol. 10, nº 21, Piracicaba: Editora Unimep, 1997.

GALLO, S.; KOHAN, W. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio, in GALLO, S.; KOHAN, W. O. (org.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 174-196.

GALLO, S.; KOHAN, W. O. (org.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GRISOTTO, A. *Filosofia da diferença: apontamentos em torno da aprendizagem do pensamento em filosofia*. In: ETD – Educ. Tem. Dig., Campinas, v.14, n.1, p.179-198, jan./jun. 2012.

HUGO, Victor. *Os Trabalhadores do Mar*, Victor Hugo, São Paulo: Editora Nova Cultural, 2002.

JAEGER, Werner. *Paideia – a formação do homem grego*, Ed. Martins Fontes, São Paulo. 2003.

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

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira. História & Histórias*. São Paulo: Ática, 2003.

LDB : *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2018.

Monteiro, Raquel Alvim, 1986- *A Filosofia no ensino médio : possibilidades e experiências / Raquel Alvim Monteiro*. - Belo Horizonte, 2016. 76 f., enc. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

MORIN, Edgar, 1921-M85c *Ciência com consciência / Edgar Morin*; tradução de Maria 8¹ ed. D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. - Ed. revista e modificada pelo autor - 8^o ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NIETZSCHE, Friderich. *O nascimento da tragédia*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. *A Gaia Ciência*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

NUNES, Benedito. *Introdução À Filosofia Da Arte* 4.ª edição 1999.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997.

PAVIANI, J. *Interdisciplinaridade: conceitos e distinções*. 2. ed. Caixas do Sul: Educ, 2008.

QUINE, W. v. O. *Sobre o que há*. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SPINELLI, Miguel. *Questões Fundamentais Da Filosofia Grega*. Edições Loyola, São Paulo, 2006.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa - como ensinar*. Porto Alegre: ARTES MÉDICAS, 1998.

SITES e ARTIGOS

GHEDIN, Evandro; *Hermenêutica E Pesquisa Em Educação: Caminhos Da Investigação Interpretativa*. Evandro Ghedin, 2004 ; Disponível: <http://arquivo.sepq.org.br/II-SIPEQ/Anais/pdf/gt1/10.pdf>. acesso: 17/07/2017.

LIVROS DIDÁTICOS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Martins, Maria Helena Pires, *Filosofando, Introdução à Filosofia*, 2ª ed. Moderna, 1993.

CHAUÍ, M., *Convite à Filosofia*, São Paulo, 13a. ed., Ática, 2010.

_____, Marilena *Iniciação à filosofia : ensino médio, volume único / Marilena Chauí. – 2. ed. – São Paulo : Ática, 2013.*

COTRIM, Gilberto. *Fundamentos de filosofia: elementos da história do pensamento*, 12a. ed., São Paulo: Saraiva, 2018.

DIMENSTEIN, G.; RODRIGUES, M.M.A.; GIANANTI, A.C. *Dez lições de Filosofia para um Brasil Cidadão*. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2012.

DORA Incontri / BIGHETO, Alessandro Cesar. *Filosofia Construindo o Pensar - Volume Único*, Ed. Escala Educacional, 2010.

GALLO, Silvio, *Filosofia: experiência do pensamento*,
Editora: Scipione; Volume único, 2015

ROCHAMONTE, Catarina. *Filosofia e Sociologia: Ensino Médio – 7.ed.-* Fortaleza: Sistema Ari de Sá de Ensino, 2016.

APÊNDICES

ANEXOS