

Por uma *weltanschauung* do ensino da filosofia: a questão da interdisciplinaridade

By a weltanschauung of the teaching of philosophy: the question of interdisciplinarity

Mauricio Silva Alves

Professor de Filosofia da Educação na Universidade Estadual de Feira de Santana e na Faculdade Católica de Feira de Santana (UEFS/FCFS)

msalves@uefs.br

<http://lattes.cnpq.br/9596303648311435>

Resumo

Esse artigo apresenta o desafio da compreensão da *weltanschauung* e ao mesmo tempo da necessidade de compreendê-la no processo filosófico levando em conta a visão da ciência. Sendo assim, a *weltanschauung* liga-se à expansão da consciência do sujeito, e aí é uma condição integrante no processo de individuação e cada sujeito escolhe seus benefícios e necessidades íntimas. Ao mesmo tempo, a *weltanschauung* provoca a necessidade da interdisciplinaridade na ciência, que permite um avanço na prática filosófica, bem como no ensino de filosofia. Eis o desafio.

Palavras-chave: Visão de mundo. Interdisciplinaridade. Ensino de Filosofia

Abstract

This article presents the challenge of understanding *weltanschauung* and at the same time the need to understand it in the philosophical process taking into account the vision of science. Thus, *weltanschauung* is connected to the expansion of the subject's consciousness, and there it is an integral condition in the process of individuation and each subject chooses its benefits and intimate needs. At the same time the *weltanschauung* provokes the need for interdisciplinarity in science, which allows an advance in philosophical practice as well as in the teaching of philosophy. Here's the challenge.

Keywords: World view. Interdisciplinarity. Philosophy teaching.



Introdução

Uma vez que a *weltanschauung* científica é limitada e incapaz de abranger tudo, se submetendo a verdade através de métodos intelectuais e observação, não aceitando o pensamento e ilusões dos quais não se pode provar nada, torna-se observável a questão de como trabalhar uma interdisciplinaridade por parte das ciências.

A forma como se organiza o pensamento vigente nas escolas e centros de pesquisa, formada pela fragmentação em disciplinas, surge no século XVII, inicialmente, a partir das ideias de René Descartes, que propunha a construção do conhecimento com a aplicação de um método.

Numa abordagem alternativa, a pedagogia de projetos surge como estratégia pedagógica, que permite articular conhecimentos transversais e interdisciplinares no ambiente escolar, ou seja, romper a distância que existe na escola convencional entre a vida e os conteúdos de aprendizagem. Torna o estudante sujeito de construção de conhecimento em lugar de reprodutor de conhecimento (Arantes). Essa abordagem trabalha em dois eixos: Estudo disciplinar - ferramenta de instrução - e formação ética e moral para a cidadania. Esses eixos são objetivos simultâneos.

A pedagogia de projetos, tem o foco na construção do conhecimento através de uma rede de relações, ou rede de significados, buscando romper com a linearidade da organização curricular impostas nas escolas tradicionais, cujos currículos são rígidos. O aluno assume o papel de protagonista, abandonando a passividade. E muda também o papel do professor.

Alguns aspectos são fundamentais na proposta de interdisciplinaridade, implícito na estratégia de projeto pedagógico. Inicialmente, a abertura para o novo deixa evidente uma diferença entre planejamento e projeto.

O planejamento é sempre pensado a priori, no qual as propostas estão engessadas em um modelo, enquanto que o projeto pedagógico interdisciplinar e transversal admite o novo, abertura para o inusitado, para o que não estava planejado, permitindo a produção de conhecimento. Em segundo lugar, a perspectiva de uma ação voltada para o futuro, no sentido de transformar a realidade, onde os atores educacionais assumem compromissos com a produção do conhecimento e, conseqüentemente, assumem também responsabilidades com mudanças. Em terceiro lugar, falar de projeto é não estar preso em respostas previamente elaboradas, o aluno é colocado diante de decisões, escolhas, apostas, riscos e incertezas. Dar sentido ao conhecimento baseado na busca de relações entre fenômenos naturais, sociais e pessoais, é o quarto aspecto a ser considerado. Fenômenos não são disciplinares, são complexos e a interdisciplinaridade promove a integração desses fenômenos. Por fim, planejar estratégias que vão além da compartimentalização disciplinar.



O termo *weltanschauung*

O termo alemão *weltanschauung* surge aproximadamente em 1790, em *Kritik der Urteilskraft*. Kant nos traz a relação entre o mundo e o sujeito, quando ocorre no mesmo momento a apreensão do mundo através da experiência sensível. *Weltanschauung* (*welt* + *anschauung*) é uma apreensão não conceitual, que engloba a sensibilidade com o mundo com uma interiorização imediata.

O que determina a formação de uma *weltanschauung* é mais que a vontade de conhecer e de aprender a realidade. O fator preponderante não é o pensamento para surgir a *weltanschauung*, mas a experiência da vida e a estrutura da totalidade psíquica para atender a uma necessidade prática. Dilthey provoca o entendimento da *weltanschauung* através de uma consciência histórica.

A formação de visões de mundo é determinada pela vontade de obter a solidez da imagem do mundo, da apreciação da vida, da ação da vontade, que deriva do rasgo fundamental exposto de sequências das etapas do desenvolvimento psíquico (DILTHEY, 1992, p.20)

Gianfranco Morra explica que, ao contrário das “atividades do espírito”, a filosofia almeja uma síntese universal, sendo, pois, um saber sintético, buscando uma visão que procura tomar todo o universo. (2001, p. 13.).

Já Jung explica que a *weltanschauung* vai além da dimensão intelectual e engloba todos os tipos de atitudes, o que provoca o surgimento de vários tipos de *weltanschauung*, assim define *weltanschauung* como “uma atitude formulada em conceitos” (JUNG, 1981). A religião também tem a sua *weltanschauung*.

Segundo Heidegger, cosmovisão é ontologia que explica uma nova forma de se pensar o ser. Assim, a *weltanschauung* se relaciona com resolução dos interesses, sentimentos, e todos os anseios que permeiam o ser humano, fazendo com que ele possa lidar melhor com essas situações de forma mais apropriada, não de forma fragmentada, mas intercalada com as outras ciências para inferência e compreensão de mundo em seu ponto fixo.

Pois é dito que a visão de mundo filosófica deve ser naturalmente científica. Isto significa que: primeiro, ela deve levar em conta os resultados das diferentes ciências, e usá-los na construção da imagem de mundo e na interpretação do Dasein; segundo, deve ser científica por formar a visão de mundo em estrita conformidade com as regras do pensamento científico. (HEIDEGGER, 1988, p. 7.).

Para Heidegger (1988), *weltanschauung* corresponde a uma forma de elaboração produtiva, que permite a apreensão e a interpretação do universo de forma consciente. Heidegger enfatiza uma



weltanschauung própria na Filosofia, fazendo-se necessário diferenciar da *weltanschauung* da ciência.

A *weltanschauung* nos encarrega de um diagnóstico sistemático que aconteceria não somente nas ciências, mas, nos que, também fizeram parte delas nos seus corpos físicos. Quem não desejaria ter uma visão tão aprimorada que lhe fosse útil cuidar dos outros com mais propriedades, nos problemas individuais de cada um? A *weltanschauung*, nestas contribuições, seria uma via de recepção política das muitas situações nacionais, educacionais, empresariais e culturais do país, e depois, nenhuma proposta desenvolvimentista seria tão bem-sucedida se não fosse a sua precisão de acerto nacional, no que se diz respeito às necessidades, que, tanto abrange as vontades e obrigações dos seus habitantes quanto a situação mundial deste país no cenário global.

No entanto, a bem da verdade, muitas vezes, movimentamo-nos no escuro, sem saber para onde nos devemos deslocar. A Filosofia seria como o nosso guia que nos faria escolher para onde ir. Talvez, a Filosofia nos permita caminhar no sentido da excelência, sem nunca a podermos alcançar. Ou talvez seja essa toda a excelência possível.

A realidade material do mundo e a natureza do transcendentalismo do homem não podem ser separados da atividade do pensamento filosófico, pois o idealismo isola os significados da realidade material e os transforma em realidade autônoma e o positivismo despoja a realidade de significados da realidade material.

Freud se concentra mais no mundo objetivo, enquanto Jung no subjetivo.

A dificuldade científica em sua *weltanschauung* é melhor explicada por assim: “Nossa ciência sabe separar elementos mas não reuni-los, sabe dissecar objetos mas não montá-los, nem mesmo entendê-los montados” (GOETHE, 2003, p.22).

Freud reconhece a dificuldade de traduzir o significado do termo *weltanschauung*, mas mesmo assim ele diz:

(...) uma construção intelectual que soluciona todos os problemas de nossa existência, uniformemente, com base em uma hipótese superior dominante, a qual, por conseguinte, não deixa nenhuma pergunta sem resposta e na qual tudo o que nos interessa encontra seu lugar fixo (FREUD, 1996, p.155).

Para Freud, o termo *weltanschauung* é a criação do ser intelectual como forma de resolução dos problemas que permeiam a existência de uma vida humana. Por outro lado, essa visão se refere a um ser universal superior que comanda as respostas para as nossas dificuldades, anseios e dúvidas. Vale salientar, que as traduções para esse termo, não encontram sentido completo ou



definitivo. Diante dessa análise, é possível verificar como a *weltanschauung* constrói a sua visão de mundo ou cosmovisão.

(...) *weltanschauung* é uma construção intelectual que soluciona todos os problemas de nossa existência, uniformemente, com base em uma hipótese superior dominante, a qual, por conseguinte, não deixa nenhuma pergunta sem resposta e na qual tudo o que nos interessa encontra seu lugar fixo (FREUD, 1969, p. 193).

No que se refere, ao ensino de filosofia por meio de uma da *weltanschauung*, é importante observar que a disciplina pode desenvolver uma intersecção entre os conhecimentos, relação essa que decorre da comunicação interdisciplinar entre seus conteúdos. Por conseguinte, a *weltanschauung* (visão filosófica de mundo) pode nortear o rumo do homem de uma visão das dificuldades que aparecem em seu caminho, através desse conhecimento o qual complementa o ser em um único ponto fixo de resolução de todas as coisas. Entretanto, esse trajeto se dá de forma interdisciplinar e se completa com um campo de várias ciências que acontecem ao longo do tempo.

A interdisciplinaridade como atitude filosófica para o ensino de filosofia

Segundo Jantschi e Bianchetti (1995, p. 25), “o campo educativo constitui-se, enquanto objeto da produção do conhecimento e enquanto prática docente de socialização do conhecimento”. Em se tratando da necessidade da interdisciplinaridade, os autores apontam para a própria forma de o homem produzir-se e produzir conhecimento e afirmam que:

[...] o caráter necessário do trabalho interdisciplinar na produção e na socialização do conhecimento no campo das ciências sociais e no campo educativo que se desenvolve no seu bojo não decorre de uma arbitrariedade racional e abstrata. Decorre da própria forma de o homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social (JANTSCHI; BIANCHETTI, 1995, p. 26).

O homem é sujeito e objeto do conhecimento social. É capaz de produzir conhecimento e socializá-lo no campo das várias ciências. Em concordância com os autores acima, não consideramos arbitrária e abstrata essa socialização do conhecimento. Afirmamos ser fundamental o estabelecimento de um diálogo frutuoso com as demais áreas do saber, isto é, explorando potencialidades e habilidades dos educandos, fazendo a transposição dessas qualidades para a própria disciplina de filosofia. A filosofia se encarrega de elaborar esse construto e colocá-lo em prática, utilizando as competências dos educandos, fazendo com que os mesmos consigam transferir para as demais ciências o saber filosófico construídos.



O trabalho interdisciplinar deve constituir-se em uma etapa efetiva de inserção e interação dos educandos com a realidade social, sem perder de vista as inúmeras facetas e dificuldades apresentadas no processo de aprendizagem. A interdisciplinaridade deve ser o foco e o eixo privilegiado em toda formação, elaboração e execução curricular, destacando-se os conhecimentos filosóficos e o modo como devem ser tratados, conforme indicado, expressamente na Resolução 03/98, a saber, na alínea b do artigo 10 dos Parâmetros Curriculares Nacionais “As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para os conhecimentos de Filosofia” (BRASIL, 2000, p. 46). É tarefa do professor, provocar os alunos a ampliar seu universo, atentando para a formação de verdadeiros cidadãos, com uma visão de coletividade permitindo integrar os elementos da cultura na busca de uma identidade autônoma e agindo responsabilmente, tanto em relação à natureza quanto em relação à sociedade.

A opção pela interdisciplinaridade nos leva a perceber que não se trata de uma tentativa de se estabelecer conexões primárias entre as disciplinas. Ela deve conduzir-nos a uma percepção da inter-relação entre as expressões da realidade. A educação permitirá aos alunos que se tornem aptos a fazer as inter-relações entre as disciplinas, nunca perdendo o fio condutor da visão totalizante. Em se tratando das competências e habilidades a serem desenvolvidas em filosofia, tanto pelo docente quanto pelos educandos, o percurso dialógico interdisciplinar contextualizará conhecimentos filosóficos, no plano de sua origem específica, assim como em outros planos: o pessoal, o sócio-político, histórico, cultural, apontando para o horizonte da sociedade científico-tecnológica.

Dar sentido ao conhecimento, por parte dos alunos, é também estabelecer relações com sua vida e a sociedade. Tais relações permitirão a construção de uma base cultural que relacione os diferentes conteúdos curriculares, aproximando-os da cultura.

Para Matos (2003, p. 82), “nossa curiosidade leva-nos a refletir sobre o “lugar” da filosofia na cultura brasileira”. Para tanto, analisamos e apontamos como caráter emergencial uma discussão pautada no diálogo entre as disciplinas e a valorização do universo cultural dos alunos, priorizando aquilo que de melhor as outras ciências têm a oferecer, fazendo um paralelo entre as mesmas e apontando caminhos que possam ajudar nesse itinerário dialógico.

E este momento deve ser encarado como experiência significativa e de fundamental importância no quesito da formação docente. O contato com a realidade das escolas apresenta e nesse caminhar surgem meios e possibilidades de ampliação de um repertório teórico, bem como os desafia a repensar a prática pedagógica. Assim, as aulas de filosofia se transformam em um momento oportuno para que acessem conhecimentos que transcendam a sala de aula e com isso



possam articular teoria e prática. Essa relação possibilita um saber reflexivo em torno dos conteúdos apreendidos durante o período de aprendizagem. Repensar o papel do estágio na formação docente, exige-nos pensar nos itinerários formativos dos alunos, suas limitações e dificuldades.

A relação teoria/ prática deve, então, ser encarada como um princípio do qual não dá para abrir mão. É problematizar a prática, alterar a teoria; buscar na prática parâmetros para “testar” a teoria, e na teoria o suporte para a leitura da prática; modificar a prática em função dos achados de sua teorização; enfim, colocar-se num processo de escuta e aprendizado permanentes. (MATOS, 2013, p.46).

A ideia da conversação interdisciplinar contribui para que o docente possa realizar um trabalho com resultados positivos, apesar de que a experiência não se resume apenas, às salas de aula, mas sim ao cinema, historinhas em quadrinhos, música, literatura, arte, cordel, entre tantas outras maneiras criativas de se fazer um trabalho valoroso. Considerando os constantes debates e as pertinentes discussões a respeito da interdisciplinaridade no contexto escolar. Se objetiva uma contribuição no processo de discernimento, na busca do conhecimento e na prática pedagógica de tantos formandos que procuram aprimorar sua didática e sua concepção filosófica de mundo. Que a proposta do “educar para o pensar” se torne uma realidade, conduzindo-nos a refletir criteriosamente sobre nossas posturas, habilidades e competências como professores de filosofia.

Levando em conta a diversidade econômica e a condição social e cultural do Brasil, a produção de um currículo que abarque todos os saberes antes essenciais para uma aprendizagem contextualizada e significativa é de extrema importância, sendo assim no documento estão estabelecidos temas curriculares obrigatórios em todas as redes educacionais de ensino básico do país. Então cabe a reflexão e problematização sobre quais são as possibilidades dessa base. É preciso que ao ler tal documento, possam ser criadas referências para o próprio trabalho. Essa perspectiva de que os sistemas de ensino devem nortear seus trabalhos tomando como referência documentos como a BNCC, porém sem ferir sua autonomia, é explicitada no próprio documento, quando se refere à abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida local e global. Nesse caso, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) divide muitas opiniões uma vez que se discute a pertinência frente ao risco de homogeneizar características proposta pedagógica de forma transversal e integradora. Esta, inclusive é citada em um dos dez planos de ação para a aprendizagem:

Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2017, p.12).



Outro destaque fundamental foi a absorção e o interesse na importância da interdisciplinaridade pelo discurso oficial, ou seja, do Estado como órgão que organiza o sistema de educação no país. Foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 5.692/71) que esse debate se tornou profícuo do ponto de vista institucional. E, sobretudo com a nova LDB (nº 9.394/96) e com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo estes últimos, “a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para resolver as questões e os problemas sociais contemporâneos” (BRASIL, 2002, p. 34). Há uma preocupação com uma percepção mais integrada do saber, pois a desintegração oriunda do positivismo no campo da ciência, da educação e da existência exige revisão. Entretanto, o que se propõe não é a eliminação das disciplinas regulares que existem, mas que estas sejam abordadas de modo mais abrangente contribuindo para uma visão de mundo menos dividida.

A empreitada filosófica para definir Interdisciplinaridade, é observada e tematizada a partir de diferentes eixos que enfatizam possíveis relações entre disciplinas, sujeitos e ações decorrentes dessas aproximações. É interessante saber de que forma o documento aponta a importância da articulação interdisciplinar.

O caráter relacional da Interdisciplinaridade não se explicita, exclusivamente, na relação entre as disciplinas, mas pode estar presente no interior das disciplinas. Alguns exemplos poderão ilustrar a ideia de que a perspectiva interdisciplinar de conteúdos educacionais apresentados com contexto, no âmbito de uma ou mais áreas, não precisa necessariamente de uma reunião de disciplinas, pois pode ser realizada em uma única. (BRASIL, 1999c, p.17).

No documento, salienta-se a importância de um professor capaz de compreender as relações entre sua disciplina e as outras áreas do conhecimento. Conforme já enfatizamos, a interdisciplinaridade não invalida ou esfuma os contornos específicos de cada disciplina, até porque [...] não se pode falar em interdisciplinaridade sem disciplinas. Ela não se confunde com polivalência e, portanto, não anula o conhecimento específico nem o papel de cada profissional. Ao se organizar o currículo do novo ensino médio em áreas, não se está dizendo que o futuro professor será um gênio que domine todos os conhecimentos de uma área. Está-se dizendo que ele deverá entender a relação de sua disciplina com as da mesma área e com todo o currículo. (BRASIL, 1999 d, p.29).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio consideram a interdisciplinaridade como um dos elementos essenciais para uma abordagem por competências. Apesar de reconhecerem a multiplicidade de sentidos e dimensões deste termo, considerando-os



todos importantes, não apresentam referências bibliográficas que possam orientar os professores para a sua compreensão. No texto dos PCNs, há a informação de que suas referências se encontram na LDB/96, nas recomendações do parecer CEB/CNE/15/98 e nos PCN/EF/CN (1998). É nos PCN (2002) que encontramos de forma mais explícita algumas orientações para o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares, novamente sem a explicitação dos conceitos de interdisciplinaridade ou de referências diretas a eles. Entretanto, pela afirmação a seguir, podemos interpretar que a proposta de reforma para o ensino médio não pretende a extinção do ensino por disciplinas. Ela recomenda a integração entre elas, de modo a tornar o conhecimento pretendido pelas mesmas vinculadas à realidade social.

É nos PCN+(2002) que encontramos de forma mais explícita algumas orientações para o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares, novamente sem a explicitação dos conceitos de interdisciplinaridade ou de referências diretas a eles. Entretanto, pela afirmação a seguir, podemos interpretar que a proposta de reforma para o ensino médio não pretende a extinção do ensino por disciplinas. Ela recomenda a integração entre elas, de modo a tornar o conhecimento pretendido pelas mesmas vinculadas à realidade social:

As linguagens, ciências e humanidades continuam sendo disciplinares, mas é preciso desenvolver seus conhecimentos de forma a constituírem, a um só tempo, cultura geral e instrumento para a vida, ou seja, desenvolver, em conjunto, conhecimentos e competências, que, assim como a interdisciplinaridade surge do contexto e depende da disciplina, a competência não rivaliza com o conhecimento; ao contrário, se funda sobre ele e se desenvolve com ele.” (BRASIL. SEMTEC. PCN + Ensino Médio, 2002, 13).

Ou seja, precisa ser vista como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento. A mesma não trabalha de forma fragmentada, mas sim de forma integrada e comunicativa com todas as áreas do conhecimento. Para que ocorra a interdisciplinaridade, não necessitamos eliminar os componentes curriculares, mas torná-los comunicativos entre si, concebê-los como processos históricos e culturais, visando o processo de ensino e aprendizagem. “[a interdisciplinaridade é] uma ação de transposição do saber posto na exterioridade para as estruturas internas do indivíduo, constituindo o conhecimento”. (ETGES, 1995).

Quando falamos na integração dos componentes curriculares, precisamos pensar como e onde essa integração será feita. O trabalho interdisciplinar será organizado no currículo. O currículo escolar precisa contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o educando para a vida em sociedade, ou seja, que suas experiências sejam significativas e produtivas, visando à integração.



Aqui tanto o ensino como a aprendizagem, são vistos como ações de cunho interdisciplinar, que articulam o trabalho das disciplinas para promover competências. (BRASIL, 1999, p.14). É por essa razão, ou seja, porque se aprende e se percebe o aprendido apenas em situações reais, que, numa abordagem por competências, o contexto e a interdisciplinaridade são essenciais. (BRASIL, 1999, p.35).

O caráter relacional da Interdisciplinaridade estimula ações pedagógicas com a realização de projetos interdisciplinares. O desenvolvimento desses projetos, articulando todas essas formas de ação ou recursos pedagógicos, é extremamente propício para o desenvolvimento das diferentes competências almejadas, particularmente aquelas associadas à contextualização sociocultural: selecionar um tema de relevância científica, tecnológica, social ou cultural associado ao conhecimento biológico, programar suas diferentes etapas, dividir tarefas e responsabilidades no grupo, buscar e trocar informações prévias, desenvolver as ações previstas, avaliá-las e relatá-las, usando diferentes meios e instrumentos de comunicação, interagir com outras comunidades. (BRASIL, 1999, p.109).

Com base na análise, dos PCNs foi observado que a Interdisciplinaridade assume um caráter relacional no contexto dos documentos. Ela é considerada capaz de promover relações entre áreas de conhecimento, disciplinas e entre os conteúdos de uma mesma disciplina. Ela permite, também, estabelecimento de diálogos entre os conteúdos das disciplinas, alunos, professores e realidade social. A Interdisciplinaridade pode concretizar-se nos ambientes educacionais com base em Projetos Interdisciplinares e na organização dos conteúdos a partir de Eixos Temáticos. Ao analisar os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, se observa que ocorre uma mudança na estrutura curricular que passa a ser organizada não mais por disciplinas, mas por Áreas de Conhecimento. Nesse contexto, a Interdisciplinaridade torna-se mais presente na medida em que ela passa a ser considerada condição necessária para que a nova organização curricular se concretize.

Interdisciplinaridade é uma exigência natural e interna das ciências, no sentido de uma melhor compreensão da realidade que elas nos fazem conhecer. Impõe-se tanto a formação quanto às necessidades da ação. (Fazenda, 2003.p. 43).

A Interdisciplinaridade continua assumindo um caráter relacional e é compreendida como instrumento capaz de promover diálogos entre áreas de conhecimento. Entre as disciplinas que compõem as áreas, entre os conteúdos de uma mesma disciplina com vistas a atender às demandas sociais.



É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. “Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado” (PCN – Ensino Médio. Brasília: MEC, 2002, p. 88 e 89).

Ela aparece articulada à necessidade de contextualizar os conteúdos trabalhados na escola para que os alunos realizem aprendizagens significativas e desenvolvam competências necessárias para fazer parte do contexto social. Cabe ao professor perceber as relações existentes entre os campos teóricos com vistas a poder articular os conteúdos de sua disciplina a outras disciplinas, às necessidades dos alunos e à realidade social. O trabalho com Projetos Interdisciplinares e com a organização de conteúdos com base em Eixos Temáticos também é abordado nos PCNs do Ensino Médio, mas não são consideradas as únicas possibilidades de promover ações interdisciplinares.

O desafio de concluir

Não há uma metodologia pronta em que seguindo diferentes passos isso se dá de maneira tranquila sendo assim, talvez essa seja o grande desafio em se tratando de interdisciplinaridade, como por exemplo, a identificação de problemas complexos, a identificação de que disciplinas precisam se juntar, se dialogar para resolver esse problema é algo realmente simples, cada um fazer a sua parte numa divisão de tarefas também, mas se juntar é algo difícil porque a formação da disciplina de origem carrega ou traz consigo junto um preconceito em relação a outras áreas.

“O preconceito contra a filosofia e contra os filósofos infelizmente tem se mantido através dos tempos, dada a não compreensão de sua finalidade”. (FAZENDA, 2003. P.47).

Além disso, estabelece o papel de processo contínuo e interminável na formação do conhecimento, permitindo o diálogo entre conhecimentos dispersos, entendendo-os de uma forma mais abrangente. O enfoque interdisciplinar constitui a necessidade de superar a visão mecânica e,

[...] reconstituir a unidade do objeto, que a fragmentação dos métodos separou. Entretanto, essa unidade não é dada a "piori". Não é suficiente justapor-se os dados parciais fornecidos pela experiência comum para recuperar-se a unidade primeira. Essa unidade é conquistada pela "práxis", através de uma reflexão crítica sobre a experiência inicial. É uma retomada em termos de síntese. (FAZENDA, 1992, p. 45)



O ensino de filosofia precisa cultivar valores, atitudes e hábitos que libertem o sujeito do isolamento cultural. É fundamental conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais. Questionar a realidade em que vivemos, identificando problemas e refletindo sobre possíveis soluções. Além disso, o ensino de filosofia utiliza métodos de pesquisa para que o educando possa compreender o passado, identificando as mudanças ocorridas no presente. Ao interagir no cotidiano da sala de aula, o educando vai aprendendo a participar de forma consciente, tornando-se cidadão e valorizando seus direitos e deveres.

Deixemos entre parênteses a afirmação da coincidência entre o desenvolvimento de competências cognitivas e culturais com o que se espera na esfera da produção. Medir-se pelo que se espera é sempre delicado. Afinal, em uma sociedade desigual, o que se espera é também desigual, o que pode ameaçar um processo global de formação que deveria servir à correção da desigualdade. Afastado, porém, esse aspecto, a noção de competência parece vir ao encontro do labor filosófico. De que competência está se falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico ou, ao contrário, da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos? Na compreensão de Severino (2011, p.150), “o projeto educacional cria um campo de forças e dá um sentido norteador”. Este sentido traz para o educador, a possibilidade de articulação entre seu projeto pessoal ao projeto global da sociedade, viabilizando a instauração de relações sociais que se ampliam para relações de cidadania e democracia, que, segundo o autor, são referências fundamentais da existência dos seres humanos na realidade histórica.

Trata-se da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimentos.

Na verdade, deve-se levar em consideração o histórico de reflexão sobre o que pode ser o desenvolvimento de competências em nossa área, sedimentando-se esse histórico em reflexões que são bastante normativas para formação dos docentes. E uma reflexão sobre o ensino básico não deve afastar-se também das diretrizes que foram elaboradas para o Ensino Superior, no qual são formados os docentes responsáveis pela implementação de diretrizes. De certa forma, o que a comunidade filosófica considera como o perfil.

Corretos ou incorretos, valendo os atuais ou outros que eventualmente os substituam, é certo que nenhum PCN pode fazer por si a reforma do ensino. Mesmo o uso de termos como a interdisciplinaridade, a contextualização, a formação por competências e outros [inclusive por sua



perigosa carga retórica] não podem ser vistos como se carregassem por eles próprios a solução para os problemas de ensino. Se temos razão em nossa análise, seria importante realizar um desinvestimento retórico no texto dos PCN em Filosofia, retirando-lhes o que impede sua maior inteligibilidade. Ou seja, por tudo que dissemos, parece oportuno que sejam aprimorados e corrigidos, sendo essa talvez a melhor maneira de defender seu melhor espírito.

Na conjunção entre Filosofia e Ensino Médio devem ser evitados procedimentos extremos, como os que, por um lado, em favor da integridade da investigação filosófica, deixam de refletir sobre os interesses específicos do aluno desse nível escolar e, com isso, desdenham os conhecimentos a que poderia ter acesso, ou os que, por outro lado, em nome de um conteúdo imediatamente acessível e agradável, oferecem um produto de ocasião, superficial e perigoso, exatamente por desnaturar a Filosofia. Ao que nos parece, os PCN apontam na direção correta.

Afinal, menciona o autor, “o trabalho desenvolvido visando à formação pedagógica de professores de filosofia deve ter em conta os problemas concretos que se colocam aos homens de nosso tempo” (MATOS, 2013, p.196-197).

A especificidade das competências a serem desenvolvidas deixa clara a necessidade de uma formação continuada adequada dos docentes, bem como de recursos didáticos adequados. Nesse sentido, importa a sintonia entre as ações desenvolvidas no Ensino Superior e no Ensino Médio. Afinal, a defesa de uma competência específica é a defesa de um profissional específico, com o qual temos imensa responsabilidade. Outros tópicos relativos à prática mesmo de ensino de Filosofia, bem como às suas características e possibilidades.

A formação continuada constitui uma necessidade intrínseca para os profissionais da educação e não deverá ser considerada como momentos de atualização, pois ela se integra a um processo permanente de desenvolvimento profissional e considera a problematização decorrente do exercício das atividades docentes. E mais: deverão apoiar-se na reflexão sobre o fazer escolar e assim possibilitar a auto avaliação e a construção contínua de sua profissionalização. (MATOS, 2013.p 41)

Verifica-se o quão necessário se faz a interdisciplinaridade nos anos iniciais do ensino fundamental, como meio de uma melhor aprendizagem e construção do conhecimento, além de, mostrar como as diferentes áreas do saber se unem para mover a interdisciplinaridade. Nesta união, a interdisciplinaridade é entendida como atitude e tem a potencialidade de auxiliar os educadores e as escolas na ressignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdos, de avaliação e inclusive nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem.



É notório como o entendimento dos educadores em relação à interdisciplinaridade é diminuído, pois de certa forma não acreditam que uma prática interdisciplinar tenha sucesso e melhore a aprendizagem, bem como, à falta de entendimento sobre o planejamento coletivo, tão essencial para a realização de uma prática interdisciplinar no espaço escolar.

A relação entre professor e aluno (MATOS, 2013, p.107), que varia do sentido de uma parceria, “um parceiro no esforço de estar estudando temas” (MATOS, 2013, p.108), de “convidados numa investigação” (MATOS, 2013, p.109), de “construtor de novos conhecimentos” (MATOS, 2013, p.110) ou ainda de alunos tratados, sobretudo, como “seres humanos concretos que conseguem realizar o salto da função para a pessoa” (MATOS, 2013, p.112),

Em relação ao planejamento coletivo, acreditamos, através de nosso estudo, que o mesmo nem sempre encontra aceitação por parte dos educadores que, por força do hábito de trabalhar isoladamente, veem nisso uma perda de tempo ou uma tarefa suplementar, todavia, o trabalho docente como atividade isolada e a fragmentação do ensino em componentes curriculares, permite o enfraquecimento das relações de integração que conseqüentemente movem ações que permitam o desenvolvimento de uma proposta educacional com objetivos comum [...] “Esperava-se chegar a uma “cura” para uma “doença” chamada de fragmentação do saber”. (MUELLER, BIANCHETTI E JANTSCH, 2011, p.196).

É desta forma que se pode dizer que a interdisciplinaridade é movida pela integração, pela atitude de ousadia e mudança. A mesma contribui para que educandos e educadores criem uma relação de confiança e laços de afetividade entre si, além de ampliar e construir novos conhecimentos através da pesquisa e do respeito dos educadores em relação ao conhecimento que o educando chega à sala de aula. Assim, é preciso tirar a interdisciplinaridade do papel e praticá-la, ou seja, vivenciá-la, pois o que não pode acontecer é perder a esperança e se deixar levar pelo cansaço e pensar que tudo já foi feito. Precisa-se sempre estar retomando e propondo novas formas de se estar discutindo e colocando em prática a atividade docente interdisciplinar.

Observa-se que o ensino da filosofia, além de desenvolver a criticidade, contribuiu para uma socialização mais significativa entre os sujeitos, segundo FAZENDA é preciso voltar-se a questão já colocada: o filósofo é aquele que começa rompendo com as evidências estabelecidas, lançando-se a uma tarefa solitária de começar tudo de novo. (FAZENDA, 2003, p.47)

A prática da filosofia não é somente ler textos e fazer debates, mas sim, praticar outros exercícios que conseqüentemente proporcionam o bem estar, a socialização e a reflexão do que está sendo feito na prática. A afirmação da necessidade da filosofia é reconhecida e nessa perspectiva,



analisar os componentes curriculares, para que os mesmos se integrem numa visão interdisciplinar, é dizer que um projeto interdisciplinar de trabalho ou de ensino que envolve as diferentes áreas do saber, consegue captar a profundidade das relações conscientes entre os sujeitos.

Esta sua parte de responsabilidade não se reduz ao domínio de um acervo de conteúdos informativos, nem mesmo de um conjunto de determinadas habilidades lógicas. Não se trata de fornecer ao estudante uma erudição acadêmica, mas de ajudá-lo a desenvolver uma forma de apreensão e de vivência da própria condição humana. Também há o amadurecimento de uma experiência à altura da dignidade dessa condição e uma experiência que possa contribuir para a condução de sua existência histórica. (SEVERINO 2011, p. 58).

Nesse sentido, precisa ser uma proposta que não se oriente apenas para produzir, mas que surja espontaneamente, no suceder diário da vida como uma prática significativa, tendo como princípio a vivência para fazer acontecer a interdisciplinaridade, juntamente com a transformação do sujeito em si mesmo, pela linguagem, questionamento e socialização, para tornar-se produtor de sua história e não um mero reprodutor de histórias alheias e sem significado. Isso somente acontece quando o educador é um eterno pesquisador, para que conheça um pouco de cada área do conhecimento, criando através de seu entendimento uma prática pedagógica interdisciplinar.

Além do conhecimento que o educador constrói através de pesquisas e estudos para a preparação de uma prática interdisciplinar necessita adotar também uma postura de pensar, refletir, criticar para que possa melhorar a sua prática interdisciplinar e consequentemente atender de forma adequada aos educandos no processo de ensino e aprendizagem.

Considerando os constantes debates e as pertinentes discussões a respeito da interdisciplinaridade no contexto escolar, a proposta do “educar para o pensar” deve se tornar uma realidade, conduzindo-nos a refletir criteriosamente sobre nossas posturas, habilidades e competência no ensino de filosofia.

Acredita-se, na possibilidade de potencializar a prática do professor de filosofia, o presente trabalho intenta, ainda que de forma sucinta, lançar luzes para um ensino de filosofia aberto ao diálogo com as outras áreas do conhecimento, sem perder de vista a sua identidade como disciplina, mas que vise a superação das limitações impostas pelo isolamento disciplinar. Em um ensino assim concebido, respeita-se a complexidade, a multiplicidade e a pluralidade intrínseca à realidade. O que torna o exercício da interdisciplinaridade não uma tarefa para uma disciplina específica, mas envolve um trabalho de cooperação interdisciplinar e, certamente, as resistências para que um trabalho assim se realize, são imensas. Mas, se o espaço aberto pela possibilidade da cooperação interdisciplinar existe, tratar-se-ia, então, de ocupá-lo com a promoção de encontros e diálogos.



A grande incumbência pedagógica da Filosofia é mostrar aos jovens o sentido de sua existência concreta. É assim que a Filosofia se torna formativa, na medida em que ela permite ao jovem dar-se conta do lugar que ocupa na realidade histórica de seu mundo, como ele se situa no seu contexto real de existência. Cabe à Filosofia, pois, ajudá-lo a compreender o sentido de sua própria experiência existencial, situando-a em relação ao sentido da existência humana em geral. Pode-se então dizer que o papel pedagógico da Filosofia, na condição de uma mediação curricular, é o de subsidiar o jovem aprendiz a ler o seu mundo e a se ler inserido nele. SEVERINO (2011, p. 82).

Por outro lado, e, diante de um novo contexto histórico, social e cultural, nos deparamos com a necessidade da atualização do conceito de formação cultural. Com a crescente precarização da educação, por fatores já conhecidos, como a massificação, o imediatismo, o imperativo do mercado, o conteúdo da formação é moldado em conformidade com essas exigências e, em decorrência disso, o ato educativo transforma-se em um “conformismo uniformizador” que, por sua vez, termina por apagar a individualidade. Dessa forma, consideramos fundamental a importância de uma autorreflexão crítica sobre a semiformação:

[...] os recentes reformadores do Ensino Médio brasileiro entendem que disciplinas só se justificam naqueles casos em que os conteúdos respondem por informações ou por habilidades técnicas. Essas informações e habilidades, se devidamente transmitidas pelos professores e apropriadas pelos alunos, possam ter o desempenho satisfatório correspondente ao perfil profissional da área em que se formaram. (SEVERINO, 2011, p. 83)

Severino, aponta para a essência de um ensino de filosofia que olhe para o futuro no período de sua formação, para que se desenvolva uma postura autônoma, livre e resistente à conformação, que seja capaz de iniciar algo novo por si mesmo, que tenha consciência de sua individualidade e ao mesmo tempo da pluralidade que o cerca, que seja apto a compreender criticamente e profundamente a sociedade na qual está inserido e que irá atuar, já que em grande medida, o futuro de novas gerações dependerá desses futuros professores.

É sob este aspecto que há nesta pesquisa, uma inquietação em busca de resposta para as questões relativas ao tema da interdisciplinaridade como se configura na Educação contemporânea, por entender que, apesar do termo novo, não é o conteúdo encerrado no seu conceito. Muitas vezes o termo interdisciplinaridade é confundido multidisciplinaridade ou pluridisciplinaridade e é necessário estabelecer limites e competências e desse modo à realidade educativa precisa, para ser entendida adequadamente da contribuição e das investigações de diversas ciências, cada uma com ângulo ou ponto de vista próprio e utilizando métodos e linguagens também próprias. A programação didático-pedagógica correta, na construção da programação curricular, é o resultado



da concorrência das diversas ciências da educação que permitem o diálogo interdisciplinar e a colaboração transdisciplinar entre as mesmas.

Referências

ABREU, R. M. de A. O estágio supervisionado como possibilidade de pesquisa na formação de educadores. In: D'ÁVILA, C. M.; ABREU, R. M. de A. (Orgs.). *O estágio curricular supervisionado na formação de professores e pedagogos: entre a realidade e o devir*. Curitiba: CRV, 2014, p. 31-40.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. *As fronteiras da Epistemologia*. 3a. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias*. Brasília, 2002.

D'ÁVILA, C. M. Implicações do estágio curricular supervisionado sobre identidade profissional docente. In: D'ÁVILA, C. M.; ABREU, R. M. de A. (Orgs.). *O estágio curricular supervisionado na formação de professores e pedagogos: entre a realidade e o devir*. Curitiba: CRV, 2014, p. 17-29.

DILTHEY, Wilhelm. *Os tipos de concepções de mundo*. Tradução Arthur Morão. Lisboa: Lusosofia Press, 1992.

FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores*.

_____. *A Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola, 1992.

FREUD, Sigmund (1933). A questão de uma Weltanschauung. Rio de Janeiro: Imago, 2006. P. 155-177. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 22).

GEWEHR, Rodrigo. *Existe uma Weltanschauung da Psicanálise?* Cad. Psicanál.-CPRJ, Rio de Janeiro, v. 37, n. 32, p. 63-84, jan./jun. 2015.

GOETHE, Johann Wolfgang von. *Maximen und Reflexionem*. Leipzig: Insel, 1976.

_____. *Schriften zur Naturwissenschaft*. Stuttgart: Reclam, 2003.

HEIDEGGER, Martin. *The basic problems of phenomenology*. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press, 1988.

Ideação. V. 10, n. 1, p. 93-103, 1º semestre de 2008. GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.



JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI (Org). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

JUNG, C.G. *A natureza da psique*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. (Obras completas de C.G. Jung). Disponível em: [http://www.agriculturaceleste.com/pdf/Jung/Carl Gustave Jung - A Natureza da Psique.pdf](http://www.agriculturaceleste.com/pdf/Jung/Carl_Gustave_Jung_-_A_Natureza_da_Psique.pdf).

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 2ª. Ed Paz e Terra 1976.

MATOS, J. CORNÉLIO. *A formação pedagógica dos professores de filosofia: Um debate, muitas vozes*. 1. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

MORRA, Giafranco. *Filosofia para todos*. Tradução Maurício Pagotto Marsola. São Paulo: Paulus, 2001, p. 13.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Poíesis Pedagógica*, v. 3, Números 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

RYLE, Gilbert. *The concept of mind*. The University of Chicago Press, 2002. (Publicado originalmente em 1949).

Recebido: 14-10-2022

Aceito: 21-07-2023