



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
CURSO DE FILOSOFIA – MODALIDADE LICENCIATURA**

**CHRISTYAN MARCOS GOMES**

**EM BUSCA DE UMA IDEIA DE INTERDISCIPLINARIDADE PARA O ENSINO DE  
FILOSOFIA NO PÓS BNCC.**

**CAMPINA GRANDE- PB**

**2023**

**CHRISTYAN MARCOS GOMES**

**EM BUSCA DE UMA IDEIA DE INTERDISCIPLINARIDADE PARA O ENSINO DE  
FILOSOFIA NO PÓS BNCC.**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Filosofia da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina, como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Filosofia.

Orientador: Flávio de Carvalho.

**CAMPINA GRANDE- PB**

**2023.**

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	4
1. PRIMEIRA PARADA: A IDEIA DE INTERDISCIPLINARIDADE NO PENSAMENTO DE ANTÔNIO JOAQUIM SEVERINO. ....	5
1.2 POR UMA FOME DE SABER INTERDISCIPLINAR .....	17
1.3 NA ENCRUZILHADA DO INTERDISCIPLINAR: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE O PENSAMENTO DE SEVERINO E JAPIASSU .....	23
1.4 ENTRELAÇAMENTOS CONCEITUAIS DE INTERDISCIPLINARIDADE COM OLGA POMBO E RONAI A PARTIR DE SECCO E SPINELLI .....	26
2. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A INTERDISCIPLINARIDADE.....	34
2.1 ESTRUTURA DA BNCC .....	34
2.2 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: UM MOVIMENTO INTERDISCIPLINAR OU TRANSVERSAL?.....	44
2.3 POSSIBILIDADES DE ENSINO INTERDISCIPLINAR DA FILOSOFIA A PARTIR DAS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADE DA ÁREA. ....	48
CAPÍTULO 3 .....	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS .....	73

## INTRODUÇÃO

## **1. PRIMEIRA PARADA: A IDEIA DE INTERDISCIPLINARIDADE NO PENSAMENTO DE ANTÔNIO JOAQUIM SEVERINO.**

Desde que passou a compor o currículo do ensino médio como componente obrigatório por meio da lei nº 11.684/2008, a filosofia tem enfrentado desafios significativos para se consolidar enquanto disciplina, tendo, inclusive, que repensar o seu sentido formativo dentro da escola e suas próprias metodologias para o ensino. Decorridos dez anos desde que conquistou o status de disciplina no ensino médio e com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (2018), que organiza o currículo por áreas de conhecimento com a proposta de diminuir as barreiras disciplinares, isto é, tornar o ensino mais interdisciplinar, a filosofia se vê mais uma vez diante do desafio de pensar o seu lugar nos currículos e a sua forma de ensinar.

Além das dificuldades políticas, a maior dificuldade que a filosofia encara é a de ordem pedagógica. Aqui nos aproximando do pensamento do Antônio Joaquim Severino (2011), que, reconhecendo a necessidade e importância do componente curricular filosofia para a formação dos jovens estudantes, propõe recolocar o problema da transposição didática (p.84). Sobre o processo de transposição didática no ensino de filosofia, afirma:

Esse processo de transposição didática da Filosofia não pode ser visto separadamente de uma visão mais abrangente do processo formativo como um todo, tal como precisa se realizar também no Ensino Médio. Nesse contexto de escolaridade, Ciências e Filosofia têm uma tarefa comum, ao visarem à formação do adolescente no Ensino Médio: através do conhecimento, levá-los a uma compreensão mais conceitual do significado de sua existência concreta no contexto da existência mais abrangente do mundo natural, do mundo social e do mundo cultural (p.84)

Dessa forma, Severino defende que a Filosofia precisa se preocupar de um processo de transposição didática que não se limite apenas aos conteúdos específicos da sua disciplina, mas se alinhe a um objetivo formativo mais abrangente. Nesse sentido, visando o ensino escolar, a Filosofia e as Ciências teriam um objetivo em comum, a saber, provocarem os estudantes, através do conhecimento que elas constroem, para uma formação mais conceitual do significado das suas existências particulares em relação com ao mundo de ordem natural, social e cultural, no qual estão inseridos. Sendo assim, o currículo escolar do ensino médio deve abarcar esse objetivo formativo como horizonte, uma vez que os estudantes só encontram o sentido das

práticas curriculares, até aqueles de ordem técnica e profissionalizantes, se elas estiverem nesse contexto mais abrangente. Para o autor, o currículo atua como a mediação entre atuação do professor e suas estratégias didático-pedagógicas (p.85).

Sobre a construção do conhecimento, Severino afirma:

Por sua vez, o conhecimento se realiza mediante diversas modalidades de linguagens: a científica, a estética, a ética, a política, a epistemológica, a técnica etc., que constituem os discursos assumidos e praticados pelas diversas disciplinas. (2011, p.85)

Podemos perceber a partir da citação, que o conhecimento não se constrói através de uma única linguagem, mas através de diversas modalidades de linguagens que são adotadas nas práticas de cada disciplina. De outra maneira, se pensarmos as disciplinas escolares, cada uma delas assume uma modalidade de linguagem que a situa dentro do campo do conhecimento. Por exemplo, as disciplinas de biologia, física e química assumem um discurso científico, o que implica dizer que as suas práticas adotam as formas e os métodos de investigação e intervenção no mundo. É através dessa forma do fazer científico que aquelas disciplinas de biologia se desenvolvem em sala de aula.

Dentro da concepção de Severino, a Filosofia pode trabalhar com as outras disciplinas escolares, dentro de uma perspectiva de síntese, para articular as linguagens das diversas disciplina com o objetivo de lançar luz às dimensões trabalhadas pelas ciências de modo especificado, como podemos notar na transcrição a seguir:

Com sua perspectiva de síntese, a Filosofia pode trabalhar conjuntamente com essas várias disciplinas, articulando suas linguagens e explicitando aquelas dimensões abordadas de modo especializado pelas Ciências. A interdisciplinaridade, para ser fecunda, pressupõe que também a Filosofia tenha, no currículo, o status de disciplina autônoma. (2011, p.85).

O trecho acima transcrito é importante para a tese do autor do trabalho interdisciplinar da filosofia e para a discussão que nos propúnhamos a desenvolver neste trabalho. É importante destacarmos isso: o desenvolvimento de um exercício interdisciplinar, para ser verdadeiramente fértil, precisa que a Filosofia exista no currículo escolar como disciplina autônoma. Pensamos que essa imagem da fertilidade do trabalho interdisciplinar, suscitada brevemente pelo autor no texto, nos provoca a ideia que a disciplina de filosofia é um solo para o plantio e o trabalho interdisciplinar sobre esse solo é a cultura das possibilidades frutíferas do conhecimento. É preciso ter o terreno

bem delimitado, nutrido e preparado, além das ferramentas e técnicas adequadas ao cultivo para que as sementes lançadas possam germinar e florescer. O exercício interdisciplinar não é produtivo, aqui invocamos o significado mecânico e a carga simbólica que esse termo assume na sociedade, mas é fértil, do campo do orgânico e da ordem natural.

Voltando um pouco, essa delimitação que o autor traça para garantir o status de disciplina escolar da Filosofia e, conseqüentemente, sua postura interdisciplinar, é uma posição contrária à proposta de um ensino transdisciplinar. Essa proposta de abordagem pedagógica foi debatida durante a discussão sobre a obrigatoriedade da inclusão obrigatória das disciplinas de filosofia e sociologia no currículo do ensino médio. Essa discussão pode ser verificada no Parecer nº 38 de 2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE), no qual é apresentada a posição que defende a inclusão das disciplinas e, contrariamente, a que argumenta em favor da inclusão curricular flexível, isto é, não estruturada por disciplinas. Nessa proposta, os programas pedagógicos das escolas, que adotarem essa organização, deveriam garantir o tratamento “interdisciplinar e contextualizado” para o desenvolvimento da compreensão dos educandos de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, Parecer nº 38/2006, p.9).

A respeito dessa proposta, Severino afirma:

Na visão desses teóricos, essa formação deve ocorrer, sim, na escola, mas de modo transversal. O espaço/tempo pedagógico deve ensejar situações em que as questões éticas, estéticas, epistêmicas e políticas possam ser explicitadas e trabalhadas pedagogicamente, no âmbito do ensino das disciplinas informativas. (2011, p. 83).

Essa posição que se propõe como trabalho “interdisciplinar e contextualizado” para a Filosofia e Sociologia, na prática se demonstram como uma postura transdisciplinar, isto é, os componentes que têm *status* de disciplinas autônomas no programa curricular das escolas devem possibilitar, dentro dos espaços das suas atividades, situações ou discussões que suscitem as compreensões de ordem éticas, estéticas e políticas. Essas compreensões, a priori, pertencem ao campo do conhecimento filosófico e sociológico que seriam “úteis” para a prática da cidadania.

Nosso autor aponta a interdisciplinaridade como um caminho de diálogo entre as diferentes disciplinas escolares para a construção de uma articulação entre os conhecimentos elaborados por elas. Essa proposição é fundamentada a partir de uma concepção do pensador a respeito do real e sua relação com o fazer científico, como podemos inferir da leitura a seguir:

Acontece que os objetos não existem atomisticamente separados e isolados. Eles existem numa rede, o que os insere numa totalidade, são sempre partes de um todo. Formam uma teia de significações que se interpenetram umas nas outras. Não de forma mecânica. É por isso que se fala da complexidade do real. O real não é simples. Ao isolarmos os objetos em múltiplas ciências, estamos tentando separá-los de sua unidade no todo.

Podemos notar que o autor pensa o real como uma totalidade complexa, como uma rede, na qual os objetos estão inseridos. Nesta imagem, os objetos são partes da unidade do todo. Podemos desenvolver essa ideia fazendo uma analogia com uma teia de aranha. A teia em si, seria a rede que é o real e, se observada atentamente, podemos notar que quando um fio toca outro, forma-se um ponto. Nesta imagem, cada ponto seria um objeto do real, uma parte e que estrutura a rede, mas ele isoladamente não é a rede. O ponto, para usar um termo do texto, seria a interpenetração, o cruzamento, de diversas significações. Cada ciência se ocupa de um objeto para investigá-lo e compreendê-lo. Dessa forma, o trabalho científico é uma tentativa de isolar o objeto da complexidade do todo.

Se por um lado o fazer científico é essa tentativa de isolar os objetos do todo para simplificar a sua compreensão, por outro, o trabalho interdisciplinar é um movimento de recomposição do tecido da realidade. Vejamos a seguir as palavras de Severino a respeito da postura interdisciplinar:

A postura interdisciplinar se dá por meio de um diálogo que articula os olhares de diversas disciplinas. É da ordem do conhecimento *lato sensu*. Do conhecimento confrontado com os objetos.[...] O olhar de uma única ciência não esgota o conteúdo significativo de um objeto, por mais que se possa isolá-lo. Mas também não basta somar, justapondo-os, múltiplos olhares. O olhar interdisciplinar procura exatamente recompor o tecido do real, na sua complexidade, tramando os significados. (2021, p. 85).

Nesse sentido, a postura interdisciplinar é colocada como um movimento que se propõe a rearticular a natureza complexa do real, é a tentativa de reconstruir esse tecido da realidade que as ciências, em seu nobre esforço de conhecê-lo, acabou decompondo, separando e isolando. Por mais que a ciência realize a operação de



isolar os objetos e aprofundar o seu conhecimento sobre eles, não é possível encerrar o seu conteúdo significativo. Por isso que, se nas ciências, predomina o conhecimento de ordem *stricto sensu* (sentido estrito), o fazer interdisciplinar é de natureza *lato sensu*, sentido amplo.

Destacamos aqui que esse movimento não pode ser entendido como uma simples confraternização entre as disciplinas em uma mesa redonda, na qual cada uma delas expõe o conhecimento que construiu sobre o objeto e, ao espectador, cabe a responsabilidade de juntar as informações repassadas. Repare que no texto está evidenciado que não é possível compreender a totalidade do real apenas somando os diversos olhares sobre os objetos, a postura interdisciplinar se propõe a romper o conhecimento restrito para reconstruir o tecido do real, tramando as suas diversas significações. Voltando à analogia da teia de aranha, esse movimento propõe ultrapassar um ponto da teia para construir a relação com outro ponto, assumindo as suas tensões.

A interdisciplinaridade é um movimento de articulação conjunta das diversas disciplinas com a intenção de reconstruir aquilo que desmembrado, é um exercício de que mais se assemelha mais a ação de tricotar que ao de trabalho de construir uma parede. Se na construção o operário ergue a parede justapondo tijolo por tijolo e intercala com uma camada de massa de cimento para unir os blocos, no trabalho de tricô o artesão se empenha em entrelaçar os fios para produzir um tecido. Nesse trabalho, os fios se entrelaçam, atravessam uns aos outros, produzem nós e pontos de tensões que estruturam o tecido, isto é, dão o sentido do todo. O tecido em sua totalidade é pura tensão.

Para essa imagem contribuiu os termos utilizados por Japiassu para descrever o trabalho interdisciplinar. Vejamos:

Sabemos que o trabalho interdisciplinar propriamente dito supõe uma interação das disciplinas, uma interpenetração ou interfecundação, indo desde a simples comunicação das idéias até a integração mútua dos conceitos (contatos interdisciplinares), da epistemologia e da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa. É imprescindível a complementação dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais se fundam as diversas disciplinas. O objetivo utópico do interdisciplinar é a unidade do saber (1994, p.2).

No momento não discorremos sobre essa compreensão porque ela vai ser melhor desenvolvida na seção 1.2.

Severino (2011) aponta que a abordagem interdisciplinar se dá de forma predominante nas situações existenciais concretas e no convívio com a sociedade, pois é nesses espaços que os fenômenos ganham mais complexidade qualitativa, uma vez que as práticas humanas envolvem diversas intenções conceituais e valorativas (p.85). Isso não significa dizer que o trabalho interdisciplinaridade pode ser desempenhado apenas no campo das ciências humanas, dado que as disciplinas das demais áreas também buscam dar sentido à condição humana, provocam o estudante a entender que sua condição existencial no mundo é resultado de um longo processo de práticas, históricas e sociais que pressupõe uma realidade natural, física e biológica (p.86).

Um ponto importante a ser destacado no pensamento do filósofo é sua compreensão de formação humana, que pode ser observado no trecho a seguir:

Pode-se afirmar que a formação humana se dá como o processo de passagem da condição do indivíduo natural à condição de pessoa cultural, ou seja, a passagem da condição de uma entidade cujo modo de ser e de agir é integralmente determinado por condicionantes externos e heterônomos à condição de uma entidade capaz de ter sua prática intencionalizada por uma significação autonomamente elaborada.(2011, p.85)

Nota-se que no trecho acima temos a ideia de condição de indivíduo natural e condição de pessoa cultural. O indivíduo na condição natural é a entidade na qual a sua existência é determinada por fatores de ordem química, física, biológica, entre outros, e suas ações são limitadas por esses fatores, é o indivíduo em sua condição animal. Por sua vez, a condição de pessoal cultural é a superação da existência determinada para uma existência no qual esse indivíduo é capaz de refletir sobre a sua existência e agir de forma intencional, uma ação que foi autonomamente elaborada. A ideia de formação humana é entendida como o processo de passagem do indivíduo em sua condição natural para a sua existência cultural. É importante ressaltar que o autor não defende considerar a existência do ser humano desassociado da sua condição natural, mas abordá-la de modo particular, isto é, a sua existência marcada pelas significações intencionadas (p.85).

Podemos lembrar aqui que a existência dos fenômenos humanos, que são objetos das ciências humanas, pressupõe, fundamentalmente, a existência natural dos indivíduos humanos. Podemos dizer que a construção da sociedade, elementalmente, é o conjunto dos indivíduos, a reunião de corpos que pressupõem a sua constituição biológica, física e química. Por sua vez, essas materialidades da existência humana, que ocupam a dimensão da facticidade, são terrenos de estudo do conhecimento científico. Queremos ressaltar que isso não implica afirmar que o conhecimento de uma dessas dimensões do existir é mais ou menos importante que o outro, ou que um desses conhecimentos deva se submeter à lógica dos outros. No conjunto do real, essas dimensões estão imbricadas e se relacionam de forma orgânica.

Essa é, inclusive, a ideia que sustenta a proposta de uma postura interdisciplinar dentro da escola para a formação dos educandos, como podemos constatar a partir da leitura do fragmento abaixo:

É essa condição especial que faz relevante o exercício do conhecimento sob todas as suas modalidades e, muito particularmente, sob a modalidade filosófica. Ciências e Filosofia se empenham em dar conta do sentido da condição humana, tentando mostrar que ela se configura como resultante de uma longa prática, histórica e social, que pressupõe o habitat natural da realidade física e biológica e formas peculiares de sensibilidade, de expressão, de linguagens e simbolizações. (2011, p.86)

É nessa busca de compreender a condição da existência humana e dar sentido a ela, que a Filosofia e as Ciências encontram a sua razão de ser e o seu ponto comum. Nesse sentido, o ensino desses conhecimentos busca despertar os educandos para a compreensão que a nossa existência atual é resultado de um longo processo que envolve as ações humanas em seus domínios histórico e social, que se desenvolveram alicerçadas no plano da realidade física e biológica e da existência de formas próprias de sensibilidade, de linguagens e simbolizações. É essa condição que atribui a importância do exercício interdisciplinar.

### **A postura interdisciplinar e as dimensões existências**

Severino (2011), enfatizando a necessidade da articulação entre a Filosofia e as demais disciplinas escolares, defende que o trabalho interdisciplinar deve partir das dimensões da existência trabalhadas por cada disciplina para desenvolver o trabalho didático. Diz ele, “O que enfatizo, neste texto, é a necessidade da articulação entre a

Filosofia e as demais disciplinas, no exercício do trabalho didático, levando-se em conta as dimensões específicas por elas trabalhadas.” (p. 86). Dessa forma, para que seja possível planejar as estratégias para um ensino de filosofia dentro de uma perspectiva interdisciplinar, argumenta ser necessário compreender quais são as dimensões existenciais da condição humana.

Severino (2011) discorre sobre seis dimensões existenciais envolvidas na condição humana que os jovens estudantes precisam se sensibilizar ao longo do processo pedagógico, são elas: a historicidade, praxidade, politicidade, eticidade e esteticidade e a facticidade, que já discorremos anteriormente. O trabalho didático interdisciplinar precisa ser construído a partir dessas dimensões porque elas são as interfaces entre as disciplinas, isto é, são nessas dimensões que se encontram os pontos comuns das disciplinas.

Nosso autor considera que a **historicidade** é uma das dimensões mais importantes. Ela busca despertar os estudantes para a compreensão da relação do tempo e espaço, situando-os dentro dessa relação. É através da historicidade que os estudantes se reconhecerão como pertencentes ao gênero humano, compondo uma sociedade em um tempo e espaço concreto. Severino defende que a educação precisa resgatar o significado da tradição e da nossa inserção na temporalidade (2011, p.87). Por isso, é necessário provocar os estudantes para se reconhecerem dentro da temporalidade, como resultado de uma longa história e continuadores dela.

Severino ressalta que o resgate da historicidade e da existência humana é um problema teórico e pedagógico dos professores de todas as disciplinas, principalmente, os professores das ciências humanas. Ele ainda enfatiza que esse trabalho pode ser facilitado se for desenvolvido em parceria como professor de Filosofia (p.88).

A segunda dimensão, **praxidade**, corresponde a compreender que a existência humana é fundamentada pela ação, isto é, ela é constituída a partir da ação dos humanos com a natureza, a sociedade e a cultura (p.87). O autor sustenta que a sociedade é resultado de uma tríplice prática, a saber, a prática econômica, a prática política e a prática simbolizadora. Essa dimensão tem uma relação muito íntima com a mencionada anteriormente, pois convida os educandos a enxergarem que a configuração de uma sociedade em determinada época é resultado da intervenção humana.

Dessa forma, convida-os a se reconhecerem como resultado desse longo processo de intervenção humana e como construtores de uma história futura a partir de suas ações no mundo.

A dimensão da **Politicidade** refere-se a essa característica da existência humana em viver e agir coletivo. Essa dimensão busca despertar no estudante a compreensão de que a construção do mundo humano não é dado de forma mecânica e não é obra apenas de um indivíduo, mas que é resultado de uma construção do sujeito coletivo, isto é, da ação dos sujeitos individuais que compartilham significações comuns e buscam agir para construção de um futuro comum (p.88). De outro modo, essa dimensão envolve a relação entre o indivíduo-sociedade marcada pela presença do poder. Nessa parte, podemos mencionar a angústia existencial dos adolescentes que buscam se afirmarem enquanto indivíduos singulares, mas precisam se relacionar com a sociedade para se construírem como pessoa humana, enquanto essa mesma sociedade resiste em proporcionar a liberdade e autonomia, aponta o autor.

A **eticidade** é a dimensão que se refere ao agir humano dentro de uma referência valorativa, a sensibilidade moral. Essa é uma característica compartilhada pelos humanos, pois todos os humanos agem no mundo avaliando as suas próprias ações, caracterizando-as, com o que o autor denomina de índice valorativo: Ações boas e ruins, comportamento correto ou incorreto, práticas lícitas ou ilícitas. Dentro dessa dimensão se debate sobre o valor fundante, aquele no qual se fundamentam a moralidade humana. Para o autor, esse valor fundante é o valor da existência humana, isto é, a pessoa humana é um valor em si, pois é a partir da qualidade e características desse existir que é traçado um quadro de referências valorativas para o agir humano (p.89). Por sua vez, a Filosofia, por meio do estudo da ética, busca encontrar os fundamentos universais dessas ações morais.

Por fim, a dimensão da **esteticidade**. O autor parte da tese que a sensibilidade estética é uma dimensão intrínseca à existência humana. Essa sensibilidade aqui é entendida como “processo abrangente de percepção que se dá através de todo o espectro dos sentidos corpóreos, subjetivamente internalizados, e de nossa expressividade simbólica, capacidade que se adensa pela produção e utilização de diferentes linguagens” (2011, p. 90). Severino defende a ideia de que a nossa sensibilidade estética, tomada aqui no sentido emotivo, afetivo e desejante, é um fator decisivo para

a tomada de decisões valorativas para o agir humano. Dessa maneira, legítima algumas posições filosóficas que criticam a forma de produzir conhecimento ignorando a dimensão emocional. A sua posição é: “Toda expressão emocional da subjetividade humana é igualmente atravessada pela dimensão epistêmica do saber!” (p. 90). O autor ainda continua:

Na complexidade da expressão existencial humana, a atividade subjetiva é resultante da atuação simultânea de múltiplos fatores de ordem biológica (forças decorrentes do funcionamento neurofisiológico do organismo vivo), de ordem psicológica, de ordem epistêmica e de ordem afetivo-emocional. (2011, p.90-91).

Podemos notar que nesse fragmento, ao afirmar que a sensibilidade estética envolve fatores de ordem biológica e, conseqüentemente, físico-químicas, aponta para possibilidades do trabalho entre essas disciplinas no plano dessa dimensão.

### **Caminhos para uma prática interdisciplinar**

Tendo em mente as dimensões envolvidas na condição humana, é possível traçar algumas estratégias para o trabalho interdisciplinar das disciplinas do ensino médio. Severino (2011) apresenta dois caminhos possíveis para a construção desse trabalho pedagógico, a saber, a forma integrada ou por módulos da Filosofia. Vejamos o que falar o autor:

Utilizando materiais comuns, desenvolvendo atividades conjuntas, debatendo temas de interesse recíproco, explorando interfaces, o trabalho didático pode ser feito de forma integrada, a partir de programações elaboradas e executadas de comum acordo, ponto a ponto ou por módulos de Filosofia, trabalhando sintética e simultaneamente as dimensões abordadas pelas Ciências. (2011, p.86)

A forma integrada é o trabalho que, desde o planejamento à execução, foi pensado e desenvolvido em comum acordo entre as disciplinas. Pensamos que essa forma de trabalho não implica afirmar que os professores das disciplinas precisam ministrar conjuntamente as aulas para desenvolver o conteúdo programático de forma interdisciplinar. Essa forma de articulação entre as disciplinas permite que elas, em consenso, elaborem um conteúdo programático para ser desenvolvido, mas que pode

ser executado separadamente em cada disciplina, mantendo o diálogo entre os conteúdos e os objetivos comuns das disciplinas. Esse programa pode ser traçado a partir de debates de conceitos, problemas ou temas de interesse mútuo.

Apesar das problemáticas, podemos citar as disciplinas eletivas das escolas cidadãs do estado da Paraíba como exemplo de trabalho integral. Esses componentes são planejados e executados por professores de duas ou mais disciplinas que abordam temas comuns entre as disciplinas. Aqui, a execução do conteúdo programático se dar de conjuntas, isto é, os professores ministram as aulas juntos. Esses componentes possibilitam a emergência do trabalho interdisciplinar entre os componentes curriculares. Essas disciplinas são de caráter optativa, os estudantes escolhem a eletiva que mais lhe interessa. Voltaremos a falar sobre essas disciplinas na seção 3.

A segunda forma, é o movimento no qual a disciplina, no nosso caso a filosofia, planeja de forma solitária o conteúdo programático que engloba, de maneira sintética e simultânea, dimensões abordadas por disciplinas. Isso implica dizer que o professor de filosofia pode incluir, de forma autônoma, em seus planejamentos o trabalho com temas, problemas ou dimensões dos outros componentes curriculares.

Podemos pensar que essa abordagem está em, maior ou menor grau, imbricada no trabalho cotidiano das disciplinas, pois há conteúdos que mantêm, necessariamente, um diálogo forte com outras componentes. É difícil imaginar, por exemplo, a possibilidade de ministrar o conteúdo da estética filosófica sem falar sobre as dimensões das artes e suas linguagens; filosofia da ciência sem relacioná-la com categorias do conhecimento científico e seus ramos (biologia, física, etc). Enfatizamos que o que está sendo proposto nessa modalidade é um exercício mais sistematizado e um diálogo mais íntimo e consciente com essas outras áreas do conhecimento.

Uma vez conhecendo as dimensões e elegendo o caminho interdisciplinar a ser trilhado, quais são as possibilidades para o desenrolar das práticas interdisciplinares em sala de aula? Como executar o conteúdo programático? Severino (2011) aponta que a articulação da Filosofia com as demais disciplinas precisa se fundamentar no desenvolvimento de atividades didáticas, respeitando as dimensões específicas de cada uma das disciplinas (p.86). Argumenta o autor:

Por sinal, esse trabalho em conjunto implica a utilização de materiais pedagógicos comuns, sejam eles textos, sejam eventos, situações empíricas, abordados sempre sob processo de referência recíproca. O processo didático específico deve centrar-se nos esforços que permitam explicitar as relações significativas intercomplementares. (p.91)

Percebe-se que o autor sugere que o programa interdisciplinar precisa ser executado a partir da utilização de recursos didáticos comuns entre as disciplinas. Atenhamos que a escolha dos recursos didáticos para exercício interdisciplinar, assim como em qualquer atividade pedagógica, precisa ser feita após ter sido traçados os objetivos, temas, problemas concretos do cotidiano e/ou conceitos que se deseja trabalhar. Relembramos que neste momento, os professores das disciplinas construíram um conteúdo programático e elegeram o objeto da discussão que buscaram estabelecer as relações intercomplementares das suas disciplinas.

Podemos citar como sugestão de materiais didáticos, além da utilização dos textos, algumas linguagens produzidas por outras áreas do conhecimento como, por exemplo, as diversas linguagens artísticas (fotografias, músicas, pinturas, etc), as representações gráficas, os diversos gêneros textuais. Além disso, outras estratégias para construção dessa articulação sugeridas pelo autor é a promoção de eventos ou de situações-problemas que coloquem em movimento os sujeitos dos conhecimentos (professor e educandos) em busca de estabelecer relações mútuas, complementares ou divergentes.

Destacamos que a nossa posição é que esse movimento entre as ciências para reconstruir a rede das significações do real é, sobretudo, uma postura de tecer no sentido de uma convergência, mas não podemos desconsiderar as divergências, as tensões e disputas que estão envolvidas nessa tarefa. Nesse sentido, essa ideia dialoga com a compreensão do Japiassu quando sustenta que “as práticas interdisciplinaridades podem ser consideradas como negociações entre pontos de vista, entre projetos e interesses diferentes” (1994, p.2). Desenvolveremos melhor essa ideia na seção 1.2.

Em diálogo com essa sugestão da promoção de eventos para uma articulação interdisciplinar, discutiremos no capítulo 3 o evento Filosofarte da Escola Nenzinha Cunha Lima.

## **A postura interdisciplinar do professor de filosofia**



Se tratando da postura do professor de filosofia que se propõe a se aventurar nesse trabalho didático no ensino médio, Severino argumenta que ele precisa ter uma atitude prévia, abertura operativa e sensibilidade com os outros componentes curriculares.

Essa postura pressupõe uma aproximação sistemática com outros campos do conhecimento, um diálogo permanente com os professores das demais disciplinas e sintonia com temas e abordagens (2011, p.93). O próprio autor nos alerta que não se trata de formar um professor que seja especialistas em todas as disciplinas do currículo escolar, mas um professor que acompanha os conteúdos temáticos gerais abordados pelas outras disciplinas para que ele possa fazer a relação entre eles e o seu conteúdo filosófico, além de explicitar as diversas modalidades de linguagens.

Em acordo com a tese que sustentou sobre o papel do ensino de filosofia no ensino médio, Severino sustenta que professor de filosofia tem a tarefa de relacionar a contribuição do conhecimento científico para construção do sentido da realidade humana e seus múltiplos aspectos, como pode ser lido no fragmento a seguir:

Ao professor de Filosofia cabe reforçar sempre a contribuição que cada área científica do currículo traz para a constituição do sentido elucidador dos múltiplos aspectos da realidade humana, no contexto da realidade natural, social e cultural em que se encontram os jovens em formação.(2011, p.93)

Outro aspecto do professor de filosofia, é a necessidade de estar “conceitualmente equipados e axiologicamente convencidos da validade da Filosofia como disciplina formativa e da necessidade estratégica dessa atuação pedagógica integrada” (p.94). Iniciamos aqui a nossa jornada em busca de armar conceituais para abrir caminhos que nos permita construir estratégias para as nossas práticas interdisciplinares.

## **1.2 POR UMA FOME DE SABER INTERDISCIPLINAR**

A prática interdisciplinar é uma necessidade que está colocando pelo desafio da educação do século XXI, que é marcada pela contradição entre problemas globalizados e a persistência de um conhecimento fragmentado, como bem argumenta o Japiassu:

O grande desafio lançado à educação neste início de século é a contradição entre, de um lado, os problemas cada vez mais globais, interdependentes e

planetários, e do outro, a persistência de um modo de conhecimento que privilegia os saberes fragmentados, parcelados e compartimentados (2006, p.1).

Em decorrência da fragmentação do saber no horizonte epistemológico, os conhecimentos que produzimos apresentam uma incapacidade de pensar o mundo concreto, de forma global e particular, e os problemas que nele emergem. Consequentemente, as respostas formuladas para esses problemas não conseguem abarcar essa dimensão complexa da existência humana. O autor parte da compreensão que o conhecimento deve ser mais que um movimento *dialético*, mas também, um movimento *retroativo* para fornecer o conhecimento seguro sobre o objeto. A esse respeito Japiassu afirma:

Queria dizer que se quisermos dominar um objeto, não podemos confiar no conhecimento fragmentado nem na apreensão holística, porque o conhecimento deve efetuar não só um movimento dialético entre o nível local e o global, mas de retroação do global para o particular. Ao mesmo tempo que precisamos contextualizar o singular, devemos concretizar o global, relacionando-o com suas partes. (p.1)

Nota-se que o autor justapõe as ideias do conhecimento fragmentado e holístico. O primeiro seria o conhecimento que se ocupa do objeto de forma particular, singular, localizado, isto é, de forma especializada. Enquanto que o holístico busca compreender o objeto de forma global e, em certo sentido, genérico. Quando fala em movimento *dialético* do conhecimento, refere-se ao movimento de pensar o particular em relação ao global, e *retroativo*, movimento de partir do conhecimento global para o particular, traçando as suas relações com as partes.

Nesse sentido, acreditamos que para elaborar um ensino de forma interdisciplinar é necessário buscar realizar esse movimento de pensar os problemas globais a partir dos locais e os locais a partir do global. Mais que buscar realizar esse movimento, o professor de filosofia precisa provocar os estudantes ao exercício de pensar os seus problemas dentro desse fluxo.

Compreendemos que executar o movimento de pensar de forma dialética e retroativa não se trata de transpor de modo mecânico os conceitos de uma dimensão para responder os problemas da outra, isto é, os conceitos elaborados de forma local não são capazes de responder os problemas globais. Corrobora para essa ideia o fragmento a seguir:

Muita gente toma consciência de que os objetos de pesquisa são tão complexos que só podem ser tratados por uma abordagem interdisciplinar. Não

basta mais o simples encontro ou justaposição das disciplinas. É imprescindível eliminar as fronteiras entre as problemáticas e os modos de expressão para que se instaure uma comunicação fecunda (2006, p.1).

A necessidade de uma abordagem interdisciplinar é decorrente da natureza complexa dos objetos estudados. Dessa forma, o compartilhamento desse conhecimento produzido por cada disciplina em encontros ou trabalhados por uma abordagem que coloca os conhecimentos uns ao lado dos outros para compará-los não são satisfatórios para a compreensão do problema colocado pelo objeto. Nessa perspectiva, o trabalho interdisciplinar propõe superar as fronteiras dos problemas e a forma de expressá-los para que se instale um campo fértil para a construção desse conhecimento.

Ressaltamos que essa ideia propõe eliminar as fronteiras dos problemas e não das disciplinas. De outra forma, o problema é analisado a partir de diversas perspectivas disciplinares, com seus métodos e formas de pensar particular. Corrobora para a nossa compreensão o trecho a seguir:

Nesta perspectiva, o que se busca é produzir um discurso e uma representação práticos e particulares dizendo respeito aos problemas concretos. Diante desses problemas, confrontamos e fazemos interagir os pontos de vista ou os discursos das várias disciplinas [...]. O objetivo não é o de criar uma nova disciplina científica nem tampouco um discurso universal, mas o de resolver um problema concreto. Nessas condições, as práticas interdisciplinaridades podem ser consideradas como negociações entre pontos de vista, entre projetos e interesses diferentes (JAPIASSU, 1994, p.1-2)

Nota-se o autor afirmar que a interdisciplinaridade é estabelecida no momento que as disciplinas são confrontadas pelos problemas colocados e se mobilizam para interagir as suas compreensões em torno deles. É reforçado a ideia que o trabalho interdisciplinar não pretende criar uma nova disciplina, mas sim resolver um problema concreto.

Sustentamos na seção 1.1 que o exercício de articulação entre as disciplinas busca uma convergência, mas que esse movimento envolve algumas tensões e disputas entre as compreensões. Nesse sentido, acreditamos que o termo *negociação* entre pontos de vista e interesses, empregado pelo autor, elucida o nosso posicionamento. Antes de chegar ao acordo, ou não, uma negociação envolve discordâncias de interesses, resistências, intermediações para se chegar a um meio-termo.

Essa compreensão passa pela sustentação da ideia que a especialização gerou um esfacelamento da inteligência e repartiu o território do saber. Consequentemente, cada especialista ocupou uma parte do terreno como proprietário e assumiu todas as posturas que essa posição requer para defendê-la. Japiassu argumenta: Ora, um saber em migalhas revela uma inteligência esfacelada. O desenvolvimento da especialização, com todos os seus inegáveis méritos, dividiu o território do saber. Cada especialista ocupou, como proprietário privado, seu minifúndio de saber onde passou a exercer, de modo ciumento e autoritário, seu minipoder (p.1).

Contrário à ideia de um território do saber repartido e de propriedade dos especialistas, Japiassu defende que a postura interdisciplinar deve recusar o território do poder pelo saber e caminhar para a construção de um poder partilhado (p.2). Para ele, não é possível construir um diálogo fecundo com quem erige um muro para defender o seu saber como único verdadeiro.

Donde podermos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar, a cada uma, seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (JAPIASSU, 1976, p.75)

Nesse contexto, o filósofo argumenta que o papel do movimento interdisciplinar é estabelecer uma ponte entre as fronteiras das disciplinas para garantir a contribuição de cada naquilo que há de particular em cada uma delas e alcançar os resultados propostos, ou seja, a resolução do problema colocado. No ensino médio, podemos entender como estabelecimentos de pontes o diálogo que pretendemos articular entre as disciplinas para discutir os temas propostos. Esse entendimento converge com a imagem da teia de aranha que descrevemos na seção anterior, no qual o movimento interdisciplinar atravessa um ponto da teia para ligar ao outro.

Sobre o ensino do saber fragmentado nas instituições de ensino, o autor argumenta:

Em nosso sistema escolar, encontram-se [interdisciplinaridade] ainda relegadas ao ostracismo, e os arraigados preconceitos positivistas cultivam uma epistemologia da dissociação do saber. Sob esse aspecto, ensina-se um saber bastante alienado e em processo de cancerização galopante. Seus horizontes cognitivos são reduzidos em demasia. Ensina-se um saber fragmentado que constitui um fator de cegueira intelectual, pois as escolas estão mais preocupadas com a distribuição de suas fatias de saber, de uma razão intelectual a alunos que nem mesmo parecem ter fome (2006, p.2).

Sempre usando a analogia à fragmentação do saber e as patologias, Japiassu argumenta que o trabalho interdisciplinar está excluído dos estabelecimentos de ensino e que as metodologias positivistas cultivam uma epistemologia que opera na promoção da dissociação do saber. Desse modo, se ensina nas escolas um saber alienado, no qual as possibilidades cognitivas são reduzidas, isto é, um ensino que cultiva um horizonte estreito, fechado às possibilidades do conhecimento. Nesta perspectiva, o que se ensina nas escolas são fatias do saber, alimentos intelectual do qual os estudantes não sentem desejo.

Ora, se por um lado o ensino das disciplinas que não dialogam entre si não apetece os educandos, pressupomos que um ensino interdisciplinar precisa ser um ensino que provoque o desejo, a fome e a sede de saber. Que alimente os estudantes de um saber nutritivo, que cultive um horizonte aberto do conhecimento, mas que seja um alimento de “dar gosto aos olhos”. O filósofo defende que “O espírito interdisciplinar pressupõe que [...] possuímos qualidades de coração, entusiasmo e maravilhamento que representam as raízes da inteligência” (p.2). De outra forma, contrário ao pensamento dos racionalistas puros, o nosso filósofo reconhece que conhecimento envolve na sua origem um elemento de sensibilidade afetiva que precisar ser trabalho no exercício interdisciplinar. Nesse sentido, se aproxima da ideia de Severino quando, falando sobre a dimensão da esteticidade, o mesmo defende a influência da sensibilidade na atividade do conhecimento humano (2011, p.90).

Japiassu, reconhecendo a ausência do trabalho interdisciplinar na escola, argumenta que existem atividades multidisciplinares, que são propostas por professores com imaginação criadora, combinatória e que sabem manejar alguns conceitos e métodos (p. 2). A proposta do autor não converge com a ideia do trabalho interdisciplinar como ação de alguns indivíduos que agem de forma isolada e momentânea. Para ele, a efetivação de um verdadeiro movimento interdisciplinar no ensino passa por uma tarefa sistemática e institucionalizada. No entanto, as características que o autor identifica nesses professores que executam atividades multidisciplinares são necessárias para os sujeitos que se dispõem a ter uma postura interdisciplinar, isto é, ser sempre aberto e curioso, no sentido de desbravador e aventureiro. Esse sujeito não busca encontrar um lugar de conforto ou seguro, assume o risco de ser ousado.

Concordamos com o autor que uma compreensão interdisciplinar nos permite ter consciência que um conhecimento acabado impossibilita o exercício do livre pensar. Dessa forma, pensamos que o ensino filosofia nessa perspectiva deve buscar garantir um espaço favorável que possibilite a experiência do livre pensar.

O pensador afirma que “Toda verdade humana é feita de verdades verificadas” (p.3). Assumimos a compreensão que a aplicação do termo “verdades verificadas” nesse contexto é empregado no sentido de conhecimentos, saberes, ideias e conceitos que encontram no mundo um referencial significativo. Por isso, o processo de ensinar perpassa por um convite para a atualização, ressignificação e problematização do conhecimento. É pôr o conhecimento em movimento. Ao encontro dessa ideia, Japiassu afirma “Ora, um saber que não se questiona torna-se um obstáculo ao avanço dos saberes” (p.3).

Sobre a formação que busca uma maturidade intelectual dos educandos, escreve:

A pretensa maturidade intelectual, orgulho de tantos sistemas de ensino, constitui um obstáculo entre outros. A famosa cabeça bem-feita, bem-arrumada, bem-estruturada, bem organizada e objetiva não passa de uma cabeça mal feita, fechada, produto de escola, modelagem e manipulação. Trata-se de uma cabeça que precisa urgentemente ser refeita. (2006, p.3)

Percebemos que o Japiassu argumenta que os estabelecimentos de ensino têm como objetivo formar os jovens para um conhecimento que se caracteriza por ser um pensamento acabado, lógico e prático. Esse tipo de formação é típica do ensino bancário, aquele que busca depositar na cabeça dos seus educandos o conhecimento concluído. O exercício interdisciplinar propõe o oposto: a busca por formar jovens desejosos de novos conhecimentos, pelo movimento de investigar as perspectivas e ultrapassar os saberes adquiridos.

Conseqüentemente, o professor de postura interdisciplinar busca ser agente do despertar, do questionar e do questionar-se. Para isso, precisa ser um professor-estudante e pesquisador, que tenha mais apreço pelos questionamentos e a pesquisa que as respostas e ao processo de ensinar (p.3). Um professor que deseja formar jovens para um pensamento vivo precisa, antes de tudo, vivenciar a experiência de ser ele mesmo amante do saber em movimento.

Nessa perspectiva, a prática interdisciplinar pretende promover a união do ensino e pesquisa para transformar a sala de aula em um ambiente de produção coletiva e crítica do conhecimento (JAPIASSU, 2006, p.3). A sala de aula deixa de ser um espaço de simples transmissão para ser de produção de conhecimento. O professor-pesquisador deve provocar a curiosidade dos educandos para convidá-los ao exercício da pesquisa, ele deseja formar estudantes-pesquisadores, não no sentido estrito do termo pesquisador que carrega o contexto acadêmico, mas um aluno que, sensibilizado pelos problemas, se mobilize para investigá-los e construir as suas próprias respostas.

Para despertar esse anseio pela pesquisa, os professores de filosofia podem utilizar como recurso o trabalho das questões-desafios. Acreditamos que essas questões devem ser formuladas a partir de problemas cotidianos dos estudantes e que possam envolver a discussão com outros campos do conhecimento. Para isso, o professor precisa ter sensibilidade e atenção para identificar os problemas que emergem no cotidiano das discussões de sala e evidenciá-los para o debate.

Japiassu elenca sete características fundamentais que deve possuir um candidato que se propõe a trilhar o caminho interdisciplinar, a saber, ter fome de saber cotidiano, coragem de devolver à razão a sua natureza turbulenta e agressiva, fazer da imprudência um método, saber formular questões e não ousar pensar antes de estudar, compreender que não é possível se educar com ideias alheias, colocar razões ao seu pensamento para mudar, alimentar as dúvidas e incertezas (2006, p.3).

### **1.3 NA ENCRUZILHADA DO INTERDISCIPLINAR: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE O PENSAMENTO DE SEVERINO E JAPIASSU**

Para iniciarmos esse diálogo entre as duas propostas de trabalho interdisciplinar, discorreremos sobre a necessidade que justifica a importância dessa forma de construir o conhecimento e, conseqüentemente, do ensino para os dois pensadores.

Japiassu sustenta a tese que há dois tipos de fatores para a importância da abordagem interdisciplinar nas ciências humanas, a saber, a intrínseca e extra científica. O primeiro refere-se à necessidade interna das ciências humanas em vista dos seus principais problemas epistemológicos e as suas relações interdisciplinares para

melhor compreensão da realidade. O segundo, são as necessidades para a formação humana e para a ação (1976, p.29). Nesse sentido, a interdisciplinaridade leva a uma compreensão global da existência humana.

Nesse ponto, o pensamento do Japiassu se aproxima da ideia de Severino à medida que este defende que a articulação entre as disciplinas precisa ser voltada para uma formação que convide os estudantes a pensarem as suas existências particulares em relação à existência mais abrangente do mundo no qual estão inseridos. Nas palavras de Japiassu, um saber ocupado em pensar os problemas locais e globais a partir de um movimento complexo que sai de uma dimensão para outras e retorna fazendo a costura das partes. Sendo assim, para ambos, a postura interdisciplinar está comprometida com uma formação humana em sua completude e complexidade.

Outra aproximação entre os autores é a compreensão sobre o real e sua relação com o fazer interdisciplinar. Para eles, o conhecimento especializado não é capaz de esgotar o significado dos objetos investigados porque eles estão inseridos dentro da complexidade do real. É nessa relação que emerge a necessidade de um trabalho interdisciplinar que busque acolher essa complexidade. Os dois chegam a usar uma frase quase idêntica para sustentar que não basta justapor as disciplinas para alcançar o conhecimento do real em sua totalidade. O caminho apontado por Japiassu para esse trabalho é a extinção das fronteiras entre os problemas e as formas de expressão. Por sua vez, Severino apresenta uma direção semelhante, pois argumenta que o exercício interdisciplinar pode partir da discussão entre as disciplinas de problemas ou temas em comuns.

Falando sobre a pesquisa interdisciplinar, Japiassu afirma: "É a que se realiza nas fronteiras e pontos de contato entre diversas ciências [...] podendo ser obra tanto de um indivíduo quanto de uma equipe" (p.5). Usando essa ideia para pensar especificamente o ensino de filosofia, ele teria que trabalhar nas fronteiras e pontos em comuns existentes entre as disciplinas escolares. Severino defende que a disciplina de Filosofia deve realizar a articulação entre as outras disciplinas e buscar evidenciar as dimensões trabalhadas de forma específica por elas. De outra forma, as interfaces e interesses comuns que possibilitam o interdisciplinar são apontadas por Severino como sendo as dimensões da existência humana.



Ainda sobre a pesquisa interdisciplinar, Japiassu argumenta que ela não busca a convergência e complementaridade das disciplinas para atingir o objetivo comum, mas visa a síntese dos métodos, leis e aplicações propostas (p.5). Pensamos que o autor trilha em direção contrária ao Severino, pois este justifica que a articulação entre as disciplinas tem um objetivo em comum, a saber, dar sentido à condição humana. Para este, o saber se constrói por intermédio de diversas linguagens particulares de cada ciência e, no processo didático de articulação entre elas, é possível explicar as relações intercomplementares (2011, p.91). Sendo assim, pensamos que a ideia de Severino não propõe uma síntese de linguagens, isto é, dos métodos e do modo de produzir conhecimento.

Entre os dois textos trabalhados, percebemos que os autores seguem algumas direções e se preocupam em propor caminhos diferentes. É perceptível a preocupação de Severino em pensar caminhos para o trabalho didático para o ensino de filosofia interdisciplinar. Ele traça estratégias pedagógicas, aponta possibilidades de recursos didáticos e as interfaces entre as disciplinas que possibilita o trabalho fecundo. Esse movimento é construído porque a ideia do autor assume que há possibilidade de construção de exercício interdisciplinar dentro das estruturas de ensino estabelecido em sua época.

Por outro lado, Japiassu se empenha em uma proposta mais radical, pensa uma concepção de saber mais abrangente, envolvendo a necessidade de mudanças profundas na forma de produzir e ensinar o conhecimento. A sua ideia passa pela necessidade de reformas para criação de instituições com estruturas flexíveis, capazes de acolher novos conteúdos e problemas, como também o exercício de aptidões intelectuais (2006, p.3).

No entanto, há no texto do Japiassu que utilizamos como base uma discussão mais intensa sobre as posturas interdisciplinares que nos leva a pensar as posturas que professores que se aventuram nessa abordagem devem assumir. Está presente também no pensamento do Severino a apresentação de algumas características que devem ser adotadas pelos professores e elas se aproximam do que defende o Japiassu, no sentido que deve ser um educador ativo e aberto às novas possibilidades. Porém, é no texto deste autor que encontramos uma preocupação maior com essas posturas que nos ajuda a pensar a nossa prática enquanto docentes.

Ressaltamos aqui que o Japiassu possui outros textos nos quais se debruça mais sobre o trabalho interdisciplinar, mas eles são um debate mais teórico sobre o trabalho interdisciplinar nas pesquisas científicas.

Apesar de apresentarem propostas divergentes para a prática interdisciplinar, podemos afirmar que, de modo geral, existe entre os dois pensamentos expostos confluências de ideias que podem nos auxiliar a refletir sobre o ensino de filosofia e a postura do professor interdisciplinar dentro dos parâmetros estabelecidos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assumimos do Severino os caminhos possíveis para uma didática interdisciplinar, enquanto que nos apropriamos dos apontamentos feitos sobre o espírito interdisciplinar do Japiassu para defendermos como postura de um professor de filosofia interdisciplinar.

#### **1.4 ENTRELAÇAMENTOS CONCEITUAIS DE INTERDISCIPLINARIDADE COM OLGA POMBO E RONAI A PARTIR DE SECCO E SPINELLI**

Se aproximando da compreensão do Severino (2011) sobre a importância da filosofia na articulação com outras disciplinas, Secco e Spinelli (2021) defendem que a disciplina de Filosofia se mostra como uma disciplina interdisciplinar por excelência, dada a sua própria natureza e os seus conceitos que atravessam outras disciplinas, como podemos ver na transcrição a seguir:

Pela sua própria natureza, quando a filosofia vem para a escola, para o currículo escolar, para as práticas curriculares, ela se mostra a disciplina interdisciplinar por excelência na medida em que os seus temas, os seus problemas, os seus conceitos aparecem em diversas disciplinas escolares, porque são conceitos que aparecem na nossa vida (p.30).

Veremos mais adiante sobre a natureza dos conceitos filosóficos e as suas possibilidades de articulação entre as disciplinas. Para pensar as estratégias interdisciplinares para a disciplina de filosofia na escola, as autoras discutem a partir das compreensões de Filosofia e ensino do Ronai Rocha e da Olga Pombo.

A primeira distinção importante para se pensar a ideia de uma prática interdisciplinar é a distinção conceitual entre a *lógica dos conteúdos* e a *lógica das aprendizagens* propostas pelo Ronai (2007). A *lógica do conteúdo* se refere à maneira como os conteúdos estão organizados enquanto disciplina ou área do saber, enquanto que a *lógica das aprendizagens* está relacionada às práticas pedagógicas, isto é, a forma como esse conteúdo é ensinado (apud SECCO e SPINELLI, 2021). A lógica das

aprendizagens nos provoca pensar o problema da transposição didática e as estratégias para intermediar a apropriação dos estudantes.

Sugere-se com o termo transposição didática a ideia de “*fazer algo* com aquele conteúdo e que o estudante não é passivo, mas precisa acolher ativamente, participar de suas aprendizagens” (SECCO; SPINELLI). Nota-se que a preocupação das autoras em colocar o problema da transposição didática para pensar o ensino de filosofia converge com a posição de Severino (2011, p.84), na qual defende que esse processo na Filosofia precisa está inserida dentro de uma compreensão mais abrangente de formação humana. Voltaremos a discorrer sobre a ideia de formação humana e as dimensões da existência humana entre Severino e Secco e Spinelli mais adiante.

As professoras assumem a concepção de Filosofia sugerida por Raoni, que a caracteriza a partir de três dimensões, a saber: dos conceitos, métodos e história. A primeira dimensão compreende que a filosofia é a disciplina que trabalha com problemas conceituais, isto é, não são problemas de ordem empírica ou formal e, sim, de ordem dos conceitos (2021, p.28). Por sua vez, os conceitos trabalhados pela filosofia têm uma natureza específica, como bem argumentam Secco e Spinelli:

São conceitos que condicionam a maneira como nós seres humanos, independentemente ou às vezes dependentemente das nossas culturas, entendemos o mundo e agimos no mundo. São conceitos como ser, corpo, poder, espaço, tempo, morte, vida, representação, amor, e, se quiserem, sexo e coisas de gênero. (2021, p.29)

Nesse sentido, esse posicionamento se aproximada de Severino quando ele argumenta que o ensino da filosofia deve provocar os estudantes para uma compreensão mais conceitual da existência e a articulação dela com as demais disciplinas deve acontecer nas relações entre as interfaces das dimensões existenciais que são comuns a todas as disciplinas (2011, p. 86). Poderíamos até classificar os conceitos citados pelas autoras dentro das dimensões existenciais percorridas por Severino.

A segunda dimensão é a dos instrumentos e métodos, que se refere aos instrumentos e as formas (métodos) que os filósofos e as filósofas utilizaram para trabalharem os problemas filosóficos ao longo da história. É sabido que, ao longo da história da filosofia, os pensadores e as pensadoras lidaram com formas de pensar o problema e de maneiras de produzir conceitos bem diferentes. Afirmam as autoras:

Ao longo da história da filosofia ocidental[...] diversas maneiras de responder aos problemas filosóficos foram propostas, diversos argumentos foram apresentados, diversas narrativas, diversos estilos literários foram mobilizados na tentativa de responder a esses problemas (2021, p. 29).

Em relação aos gêneros e estilos literários dos textos filosóficos mencionados na transcrição acima, poderíamos desenvolver a ideia em associação com os gêneros textuais trabalhados pela disciplina de português para propor um trabalho, se não interdisciplinar, ao menos, transdisciplinar entre essas disciplinas. No entanto, acreditamos que não é uma preocupação fundamental para esse trabalho.

Essa produção material dos métodos e dos conceitos ao longo do tempo compõem a terceira dimensão da filosofia, a saber, a história da filosofia e os textos filosóficos.

O modo como isso foi feito [a lida com os conceitos] ao longo da sua história está lá registrado no cânone, que pode ser revisto, que deve ser revisto, mas, para ser revisto, precisa ser estudado. A gente precisa sempre saber quais são os problemas que estão em jogo nos debates canônicos para poder acusar o que está faltando na história que se nos conta (2021, p.20-30)

Pensamos que a transcrição acima nos provoca para a necessidade do trabalho com o texto filosófico no ensino de filosofia como um movimento de pensar os problemas trabalhados pelos pensadores e pensadoras ao longo da história, não apenas para que os estudantes apreendam determinados conceitos através de uma leitura passiva, mas que sejam capazes de realizar uma leitura ativa que identifique os problemas tratados, desperte-os para a experiência do pensamento e para a necessidade de *atualização* conceitual.

Secco e Spinelli sustentam que esses três aspectos da filosofia, dada a sua natureza, são a chave para se refletir sobre o papel e os lugares interdisciplinares da filosofia (2021, p.30). Cada uma das dimensões da filosofia tem potencialidades para o trabalho interdisciplinar. Do ponto de vista do conceito, as possibilidades para a interdisciplinaridade se dão devido a natureza dos conceitos filosóficos que atravessam diferentes disciplinas. São conceitos como: ser, poder, representação, espaço, tempo, vida, morte, entre outros.

Essa ideia se conecta com a proposta de interdisciplinaridade do Severino, pois enquanto o autor traça as dimensões da existência humana e defende que a articulação interdisciplinar da Filosofia é o movimento para explicitar essas dimensões, que são trabalhadas de forma especializadas pelas demais disciplinas, as autoras afirmam que os conceitos da filosofia permeiam diferentes experiências humanas e que as outras disciplinas estudam os recortes dessas experiências (p.30-31).

De outra forma, os pensamentos dos autores convergem para a ideia de que a filosofia trabalha conceitos da existência humana que são tratados de forma especializada e prática.

Do ponto de vista do método, as autoras apontam para um vasto potencial, uma vez que os métodos da filosofia são diversos. Esse é um ponto importante para se pensar a interdisciplinar entre as disciplinas das humanidades, pois muitos dos métodos elaborados pela filosofia são apropriados por elas para analisar os fenômenos humanos. Podemos citar, por exemplo, o método fenomenológico usado na Sociologia e geografia, o materialismo-dialético na História, o analítico nas ciências da linguagem, entre tantas outras. Denominaremos essa prática mais adiante quando discorrermos sobre a ideia de exercício interdisciplinar da Olga Pombo.

Por fim, na dimensão da história da filosofia há possibilidades de articulação com outras disciplinas como a História, Matemática, Ciências, entre outras. As autoras citam no texto, que há certos problemas que são colocados para a filosofia devido ao contexto histórico que o mundo passa. Elas mencionam como exemplo o resgate do ceticismo antigo no ceticismo moderno, devido a necessidade de pensar os problemas que a descoberta do Novo mundo colocou para a racionalidade humana (p. 30). Essa relação entre filosofia e história também podem ser evidenciadas entre a filosofia moderna e a ciência, o pensamento iluminista e a revolução francesa, entre outros.

Secco e Spinelli resgatam a compreensão da filosofia Olga Pombo para sustentar a importância da existência das disciplinas enquanto organização curricular. Pombo (apud Secco e Spinelli, 2008) elucida a confusão a respeito do entendimento daqueles que defendem a disciplina como algo negativo, porque é um recorte e fragmentação do conhecimento; e a interdisciplinaridade como algo positivo, pois fundiria tudo em um só, acabaria as fronteiras e os limites.

[japiassu entre aqui]

As autoras sustentam que há razões teóricas e práticas para justificar a importância das disciplinas. A razão de ordem prática parte da compreensão que o mundo e os seres humanos são complexos e não é possível apreendê-los de uma só vez, por isso as disciplinas existiriam para selecionar a realidade. No entanto, argumentam isso não significa que tudo tenha que ser fragmentação e que elas não possam manter um diálogo entre si (2021, p. 33).

Por sua vez, são duas as razões de ordem práticas. Primeira, se a interdisciplinaridade é a dissolução das disciplinas, então não seria necessário a existência das disciplinas e, tampouco, o componente curricular da Filosofia. Segunda, a importância do ponto de vista da organização do planejamento da experiência escolar enquanto planejamento docente (2021, p.33).

Mais uma vez é possível percebermos a aproximação com o posicionamento de Severino (2021), enquanto a complexidade da realidade, a importância das disciplinas e a necessidade da Filosofia como componente curricular para que a articulação entre as disciplinas seja fecunda.

As autoras discorrem sobre quatro formas de relação e práticas entre as disciplinas pensadas por Olga Pombo, a saber: práticas de *Importação*, *Cruzamento disciplinar*, *Convergência* e *Descentração*. A primeira, são as práticas usadas quando uma disciplina, para solucionar um problema, mobiliza os métodos de outra disciplina. Mencionamos exemplos dessas práticas quando discorremos sobre os métodos da filosofia que são apropriados pelas ciências humanas para analisar os fenômenos humanos.

As práticas de Cruzamento disciplinar é a integração da perspectiva de outra disciplina para solucionar problemas que surgiram no interior de uma disciplina. Nesse sentido, essas práticas são realizadas quando a Importação de um método é insuficiente para solucionar o problema e é necessário adotar uma compreensão integral de outra disciplina. Podemos citar como exemplos os conceitos que são estritamente filosóficos mas que são apropriados por outras ciências. Aqui entram os conceitos que foram mencionados pelas autoras para falar da natureza do conceito filosófico, são os conceitos de: poder, ser, representação, espaço, tempo, entre outros.

As operações de Convergência acontecem quando determinado fenômeno é analisado por diversas perspectivas disciplinares. Discorre Pombo sobre esse tipo de prática.

Referimo-nos agora a práticas de convergência na análise de um terreno comum. Como é que diferentes disciplinas, distintas, vizinhas, apreendem um mesmo objecto, que tipo de relações e de respostas estabelecem? Conhecido também pelo nome de “estudos por áreas”, quando posto em prática pelas ciências sociais, este tipo de interdisciplinaridade toma frequentemente por objecto regiões geograficamente circunscritas dotadas de unidade cultural, histórica ou linguística (POMBO, 2008, p.233)

Como podemos perceber, essa operação é um convite para convergência de perspectivas sobre um objeto, como afirma a autora. São realizadas por disciplinas que estão situadas na mesma área do conhecimento e sua recorrência é frequente nas pesquisas das disciplinas das humanidades, pois ao delimitar o objeto de análise, pode ser ela mesma, um caminho interdisciplinar, como, por exemplo, o caso mencionado na citação acima. Acreditamos que esse ponto é importante, uma vez que a BNCC traça um trabalho por área e a nossa disciplina, a Filosofia, está situada na área das ciências humanidades.

O exercício de Descentração ocorre quando o fenômeno é muito complexo, necessita mobilizar diversas perspectivas disciplinares e, conseqüentemente, as pesquisas precisam acontecer em redes policentradas para refletir sobre ele (2021, p 34-35). Podemos citar como exemplo desse movimento as discussões do campo da bioética, que frequentemente mobilizam um debate entre a ética, biologia, medicina e, até mesmo, o direito.

Tendo essas ideias expostas, Secco e Spinelli defendem que as práticas de Cruzamento e Convergências parecem ser mais comuns no cotidiano da escolas (2021, p. 34-35), pois as práticas de Importação e Descentração são mais utilizadas na lida da pesquisa científicas e exigem uma maior complexidade. Abrimos aqui um parênteses para ressaltar que, ao fala sobre a necessidade da articulação da Filosofia e as demais disciplinas, Severino usar o termo *convergência* para se referir ao trabalho interdisciplinar. Diz o autor,

Essa atividade integrada tem uma utilidade de mão dupla – a abordagem de uma disciplina reforçando a de outra –, além de assegurar convergência e motivação de interesse por parte dos alunos. Relacionando as dimensões mais abstratas da Filosofia, necessárias para a compreensão do sentido de

sua existência, com os aspectos empíricos de sua inserção na realidade, levantados pelas Ciências, essa forma de trabalho certamente despertará maior atenção por parte dos adolescentes, facilitando sua compreensão dos problemas abordados (SEVERINO, 2011, p. 84)

O autor sustenta no texto é que o trabalho interdisciplinar de uma disciplina reforça a atividade da outra, ao mesmo tempo que assegura a convergência entre elas e desperta o interesse dos estudantes para o conhecimento da disciplina. Esse interesse seria despertado mediante a relação das dimensões mais abstratas trabalhadas pela filosofia com o debate de aspectos mais empíricos trabalhados pelas ciência, que tornaria a compreensão dos problemas tratados.

Por outro lado, a compreensão de Japiassu dialoga fortemente com os conceitos cunhados por Olga Pombo e as dimensões de Filosofia percorridas pelo Ronai. Vejamos o trecho a seguir:

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

A partir dessa leitura, fazendo um exercício de combinação dos termos utilizados por Olga, compreendemos como “incorporar resultados de várias especialidades” como prática de *Cruzamento*, quando uma disciplina adota a perspectiva de outra para solucionar o problema. Por “tomar de empréstimos [...] instrumentos e técnicas metodológicos” (*dimensão dos métodos*), entendemos como práticas de Importação. Por fim, “uso dos esquemas conceituais e das análises que se nos encontram diversos ramos do saber” (*dimensão conceitual*), como o próprio autor diz textualmente, são operações de *Convergência*.

Voltando a discussão sobre práticas da Olga, as relações entre as disciplinas que são organizadas e operadas a partir das práticas de Importação, Cruzamento e Convergência são denominadas por Pombo como perspectivismo ou convergência e dão origem a interdisciplinares (2008, apud SECCO e SPINELLI). A filósofa utiliza o termo pluridisciplinaridade para a organização na qual cada disciplina opera em seu nível sem nenhum tipo de diálogo com as outras, isto é, práticas de paralelismo. Por sua vez, as relações por holismo ou unificação operam uma fusão entre as disciplinas e sua organização é a transdisciplinaridade.



Realizando um entrelaçamento entre as formas de operação de Pombo e as ideias das dimensões da Filosofia proposta por Ronai, podemos afirmar que as práticas de Importação em relação a disciplina de filosofia acontecem na dimensão dos métodos e instrumentos. Já as operações de Cruzamento, Convergências e Descen- tração ocorrem na dimensão dos conceitos e, correlativamente, na da história, uma vez que para se conhecer os conceitos é necessário estudar a história da filosofia.

## 2. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A INTERDISCIPLINARIDADE

Após visitarmos as propostas, ideias e conceitos de interdisciplinaridade dos autores na seção anterior, passamos agora a analisar a Base Nacional Comum Curricular buscando identificar como o documento aborda a ideia de interdisciplinaridade no Ensino Médio e, especificamente, na área das Ciências Humanas e suas Tecnologias e o papel da disciplina de Filosofia nesse movimento. Além disso, buscaremos traçar relações entre a ideia de interdisciplinar proposta no documento e as compreensões do Severino, Japiassu, Ronai e Pombo.

### 2.1 ESTRUTURA DA BNCC

É conveniente iniciarmos a nossa discussão pelo começo, isto significa que devemos nos perguntar “o que é a BNCC?” Essa tarefa é facilitada porque o próprio documento nos traz uma definição, como podemos ler abaixo:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...] (BRASIL, 2018, p.7).

Como documento normativo, a BNCC estabelece um conjunto de aprendizagens essenciais que deve ser desenvolvida ao longo das etapas da educação básica com a intenção de garantir que, ao fim de cada etapa, os estudantes tenham desenvolvido algumas aptidões. De outra forma, esse documento padroniza uma série de aprendizagens, entendidas como *competências* e *habilidades*, que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo do ensino infantil, fundamental e médio em todo o território brasileiro. Além disso, como o próprio nome já sugere, é um instrumento fundamental que se propõe a garantir “um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes” (p.8).

Outro ponto importante é que esse documento torna-se a principal referência na elaboração dos currículos e propostas pedagógicas das redes de ensino em todos os níveis (p.8). Como já mencionado anteriormente, a BNCC compreende aprendizagens essenciais como Competências e Habilidades e os conceitua da seguinte maneira:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8)

Compreendemos a habilidade como aptidões práticas de ordem cognitiva ou social e emocional. Enquanto que a *competência* é a capacidade dos estudantes de utilizar os conteúdos, as habilidades, valores, entre outros, para a resolução dos problemas concretos, que estão inseridos no âmbito da cidadania, do trabalho ou da vida cotidiana. A competência é um movimento mais geral que engloba a mobilização de várias categorias, enquanto que as habilidades são aptidões mais específicas das áreas ou disciplinas como veremos mais adiante.

Dentro da lógica da BNCC, essas competências e habilidades devem ser mobilizadas para assegurar o desenvolvimento das dez Competências Gerais da educação. Essas competências gerais concretizam nas práticas pedagógicas o direito das aprendizagens e desenvolvimento (p.8). De outro modo, as Competências Gerais da BNCC podem ser entendidas como os objetivos gerais da educação básica brasileira, que nas práticas pedagógicas das três etapas de ensino devem ser trabalhadas para assegurar a articulação de conhecimentos e garantir o desenvolvimentos de habilidades, formação de atitudes e valores(p.8-9).

A nossa posição é que as Competências Gerais da Educação Básica são aptidões que pressupõem um movimento interdisciplinar para ser operadas, isso é, pressupõe que o educando ao fim da sua formação seja capaz de mobilizar certos conhecimentos e/ou métodos para analisar a sua realidade e intervir nela. Esses objetivos da educação, em si, não asseguram as práticas pedagógicas ou um ensino interdisciplinar, uma vez que essa postura precisa ser executada pelos estudantes, sendo possível desenvolver essas capacidades mesmo tendo uma formação na qual as disciplinas não dialogam entre si. No entanto, é perceptível que se as práticas pedagógicas interdisciplinares forem trabalhadas na educação, o desenvolvimento dessas aptidões serão favorecidas. Por isso, é papel das instituições de ensino, dos professores e das disciplinas pensarem as suas práticas pedagógicas em vista das Competências Gerais.

O documento adota os termos “saber” e “saber fazer” para explicitar o que são as Competências, como podemos observar abaixo:

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses co-

nhcimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (p. 13, 2018).

Nesse sentido, o “saber” refere-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os educandos precisam desenvolver e o “saber fazer” é a capacidade de mobilizar esses conhecimentos para resolver os problemas concretos do cotidiano, do mundo do trabalho e do exercício da cidadania. De outro modo, “saber fazer” é a capacidade de aplicar os conhecimentos na prática.

Não discorreremos sobre todas as Competências Gerais porque não é o objetivo principal deste trabalho, mas mencionaremos algumas para dialogar com as compreensões interdisciplinares discutidas no nosso primeiro capítulo. Nosso leitor que deseja ter acesso às dez Competências poderá consultá-las nas páginas 9 e 10 da BNCC (BRASIL,2018).

Começaremos a nossa discussão a partir da primeira Competência Geral, que diz:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p.9)

Podemos fazer um entrelaçamento entre essa Competência e a compreensão de Severino (2011) sobre o papel da filosofia na formação e a articulação interdisciplinar. O pensador sustenta que a Filosofia se torna formativa à medida que convida os estudantes a dar-se conta do lugar que ocupa na realidade histórica e da sua situação nesse contexto (p. 82). Pensando na relação da Filosofia e essa Competência, podemos refletir o papel que nosso componente curricular pode contribuir para o desenvolvimento desse objetivo. Refletindo sobre as dimensões da existência e o exercício interdisciplinar, o desenvolvimento dessa Competência envolve o trabalho a partir das dimensões da facticidade, historicidade, praxidade e politicidade.

Um dos princípios pedagógicos do BNCC é o compromisso com a educação integral do educando, isto é, assumir o objetivo com a formação global do humano, o que implica assumir a complexidade da formação humana e uma visão plural, singular e integral do sujeito educando (p.14, 2018). O documento aponta que ao assumir a

complexidade da formação humana se propõe uma ruptura com a visão reducionista que prioriza apenas o desenvolvimento intelectual ou o afetivo. Enquanto que adotar uma visão plural do educando perpassa pela promoção do “acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades” do educando (p.14).

A ideia de formação global perpassa pela exigência da promoção de aprendizagens que atendam “as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”. Nesse sentido, está descrito:

a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, p.15, 2018).

Percebemos, explicitamente, a defesa de uma proposta de educação que rompa com a lógica disciplinar, que tenha uma aplicação pragmática para resolução dos problemas cotidianos, para a promoção do protagonismo e construção do projeto de vida dos estudantes. Aqui é a primeira vez que o documento fala explicitamente sobre a proposta de ensino que supere o ensino estruturado por disciplinas, no entanto não nomeia o ensino que deve substituir essa lógica de ensino. Afinal, sabemos que não é apenas o fazer interdisciplinar que se dispõe a superar a lógica fragmentada do ensino em disciplinas.

O documento volta a falar em interdisciplinaridade quando discorrer sobre a relação entre a BNCC e os Currículos. Visando assegurar as aprendizagens essenciais das etapas de educação, a relação estabelecida entre elas é de complementaridade, dado que as aprendizagens só podem ser efetivadas “mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (p. 16). De outra forma, podemos entender que o currículo é o conjunto de conteúdos, práticas e ações pedagógicas em vista de desenvolver as competências, habilidades e aprendizagens essenciais estipuladas pela a BNCC.

Lembramos aqui que uma das concepções fundamentais da BNCC são as noções de base-comum e base flexível. A primeira é composta pelas Competências e Diretrizes, enquanto que parte diversas são os currículos (p.11). Em acordo com a

LDB (citar) que já estabelece que os currículos devem ser compostos por uma base comum e uma parte diversificada.

A BNCC aponta, entre outras ações, oito decisões que devem compor o currículo está:

decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2018, p.16).

Nota-se que o documento incube a responsabilidade ao currículo decidir a estrutura da articulação entre as disciplinas, isto é, a forma do trabalho interdisciplinar. Por sua vez, é responsabilidade dos estados federados a implementação da BNCC e reconhecimento dos currículos que são elaborados em seu âmbito pelos municípios e escolas.

Nesse sentido, o documento ainda preconiza que os currículos e as propostas pedagógicas devem abordar “temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” e destaca alguns temas, entre eles: Educação ambiental, educação alimentar e nutricional, direitos humanos, relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (p. 19-20). Invocando a compreensão do Severino, o movimento transversal pressupõe que as práticas promovam dentro do espaço/tempo pedagógico situações para discussões que permitam o trabalho com esses temas. Esse tipo de trabalho não busca a articulação e convergências do conteúdo entre as disciplinas curriculares, isto é, não há a construção de diálogo entre os componentes, pois cada um deles aborda o tema dentro do seu espaço disciplinar.

## **ENSINO MÉDIO E CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS**

Apesar da BNCC explicitar as competências para as três etapas da Educação Básica, isto é, Ensino Infantil, Fundamental e Médio, iremos nos ocupar de discorrer sobre a estrutura do Ensino Médio, pois é nessa etapa que está, ou deveria estar, englobada o componente de curricular de Filosofia.

Em vista da necessidade da formação geral, base para o exercício da cidadania e inserção no mundo do trabalho, e a diversidade de expectativa dos jovens educando, a BNCC sustenta que a escola deve estar comprometida com a formação integral dos

estudantes e o com seu projeto de vida (BRASIL, 464). Neste sentido, estabelece quatro finalidades do Ensino Médio, a saber: consolidação e aprofundamentos dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; preparação para o mercado de trabalho e cidadania; o aprimoramento do educando como pessoa humana e, por fim, a compreensão de fundamentos científico-tecnológicos dos processos tecnológicos.

Dentro de cada uma dessas finalidades, o documento aponta objetivos que devem ser desenvolvidos pela escola para alcançar as finalidades. Para simplificar, podemos pensar as finalidades como objetivos gerais e, para garantir que esses se cumpram, são traçados objetivos mais específicos. No momento vamos citar alguns objetivos que podem favorecer a nossa discussão sobre a interdisciplinaridade e os espaços no qual a disciplina de filosofia possa contribuir de forma significativa.

Na finalidade de **consolidação e aprofundamentos dos conhecimentos adquiridos** na etapa anterior de ensino citamos: “favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos (BRASIL, 2018, p.465). Acreditamos que essa ideia pode dialogar com a ideia de Severino que sustenta que, mesmo as aprendizagens de cunho mais técnico-institucional, só fazem sentido para os educandos se estiverem inseridas dentro de um “contexto da existência mais abrangente do mundo natural, do mundo social e do mundo cultural” (2011, p.84).

O segundo objetivo, diz:

garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política; (BRASIL, 2018, P. 465).

Nesse ponto, destacamos que a capacidade de abstração e reflexão são atividades fundamentais no trabalho da filosofia. Não queremos reivindicar essas capacidades como exclusivas do nosso componente curricular, mas são operações essenciais do trabalho filosófico, pois se propõe, no ensino médio, a provocar os estudantes à reflexão, à experiência do pensamento e à apreensão dos sentidos das coisas (SEVERINO, 2011, p.82). Além disso, a filosofia pode contribuir de forma significativa para a formação crítica, a autonomia do sujeito, o desenvolvimento intelectual e para compreensão conceitual da política. Tal objetivo para ser alcançado deve ser trabalhar as dimensões existenciais da praxidade, eticidade e politicidade.

Dentro da finalidade de **preparação para o mundo do trabalho** é apontado cinco pontos, dos quais destacamos um. O primeiro afirma: “garantir a contextualização dos conhecimentos, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura” (p.466). Esse objetivo aponta no sentido de uma trabalho interdisciplinar e corrobora para essa nossa ideia os termos “contextualização de conhecimento” e “articulação das dimensões de trabalho, ciência, tecnologia e cultura”.

A finalidade que aponta para **aprimoramento da pessoa humana** é a que mais abre espaço para a discussão da importância da contribuição das disciplinas da área de ciências humanas e, em particular, o componente de filosofia. Considerando que essa finalidade comprometida com a “formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” em vista da “construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária” (BRASIL, 2018, p. 466), a contribuição da filosofia se torna indispensável, uma vez a discussões éticas é objeto da filosofia moral. Além disso, queremos reforçar mais uma vez a importância do nosso componente para o despertar de um pensamento crítico e autônomo.

Dentre os seis objetivos elencados nessa finalidade, destacamos três:

**1- conhecer-se e lidar melhor com seu corpo, seus sentimentos, suas emoções e suas relações interpessoais, fazendo-se respeitar e respeitando os demais” (p.466).**

A filosofia pode contribuir com esse ponto a partir do trabalho da dimensão da esteticidade, do qual pode propor práticas pedagógicas com as disciplinas de sociologia, artes e, até mesmo, com disciplinas de outras áreas do conhecimento como a biologia, para trabalhar a problemática do gênero, do ser no mundo, da relação com os outros [indivíduo-sociedade].

**2- valorizar sua participação política e social e a dos outros, respeitando as liberdades civis garantidas no estado democrático de direito (p.467).**

É indiscutível a importância dos componentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas como a história, sociologia, Filosofia e geografia para o cumprimento dessa finalidade do Ensino Médio. Dessa forma, o nosso componente compo-



nente curricular pode trabalhar na articulação interdisciplinar com as demais disciplinas das humanidades para contribuir de forma significativa com essa finalidade. Esse movimento pode ser articulado a partir das dimensões da historicidade, praxidade, politicidade, eticidade.

3- Construir projetos pessoais e coletivos baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade, na cooperação e na sustentabilidade.

Tendo em vista que a Filosofia trabalha os conceitos de liberdade, justiça e responsabilidade moral, a nossa disciplina se torna imprescindível para a construção desse ponto. Percebemos que, em vista da finalidade, podemos trabalhar com os demais componentes da área de humanas a partir das dimensões de politicidade, praxidade, eticidade. Também poderíamos citar a dimensão da facticidade para desenvolver uma proposta pedagógica interdisciplinar com as disciplinas de ciências naturais para trabalhar a compreensão da sustentabilidade, responsabilidade humana com o meio ambiente e com as futuras gerações.

Além dessas finalidades, a escola deve assegurar que os estudantes desenvolvam a **compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos**. Nesse ponto, mais uma vez o documento aponta para a necessidade de um trabalho interdisciplinar para cumprimento dessa finalidade quando enuncia que “Para tanto, a escola que acolhe as juventudes, por meio da articulação entre diferentes áreas do conhecimento, deve possibilitar aos estudantes”(p.467) e elencar os objetivos. Destacamos mais uma vez o termo “articulação” que nesse ponto indica a exigência de um trabalho inter-áreas de conhecimento, ou seja, não pode ser tarefa apenas de uma área de conhecimento.

Nesse sentido, quando elenca que os educandos devem “compreender e utilizar os conceitos e teorias que compõem a base do conhecimento científico-tecnológico, bem como os procedimentos metodológicos e suas lógicas” (p.467), devemos pensar quais contribuições a Filosofia pode dar para essa finalidade. Defendemos que a disciplina de filosofia pode contribuir com esse objetivo, uma vez que é característica do nosso componente curricular a produção de conhecimento conceitual. Dito isso, podemos colaborar para a construção de um entendimento conceitual do que é a tecnologia e das suas implicações éticas na vida dos seres humanos. Mencionamos a

Filosofia da Tecnologia como um campo de investigação recente e em formação que “denota uma vasta diversidade de esforços filosóficos que, de alguma maneira, refletem acerca da tecnologia”(REYDON, 2018, p.235).

A BNCC para o Ensino Médio, em vista da continuidade dos conhecimentos desenvolvidos nas etapas de ensino anteriores (Infantil e Fundamental), está estruturada para desenvolver as competências e “orientada pelo princípio da educação integral” (p. 469). Neste sentido, as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas nessa etapa de ensino são orientadas pelas Competências Gerais da Educação Educação Básica.

De outro modo, as competências é a espinha dorsal do Ensino Médio, assim como nas etapas anteriores, e estrutura essa etapa do ensino. O Ensino Médio se estrutura em quatro áreas do conhecimento, a saber, Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciência Humanas e Sociais Aplicadas e os itinerários formativos. O documento aponta que a finalidade da área de conhecimento é “integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender a complexa realidade e atuar nela” (p.469).

O documento cita o Parecer nº11 de 2019 do Conselho Nacional de Educação (CNE) para sustentar que essa forma de organização por áreas não exclui necessariamente as disciplinas, mas que

[...] 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 (Parecer CNE/CP nº 11/2009 apud BRASIL, 2018).

Destacamos o objetivo de fortalecer as relações entre as disciplinas, a necessidade de trabalho conjugado e cooperativo dos professores como elementos importantes para um ensino interdisciplinar. Severino (2011), defende que o trabalho de articulação entre as disciplinas é movimento de mão dupla que, ao mesmo tempo que a abordagem de uma disciplina fortalece a outra, também colabora para a sua convergência. De outro modo, a organização por áreas de conhecimento favorece o trabalho interdisciplinar à medida que se dispõe a fortalecer a relação entre os componentes curriculares da área. Pensamos que essa ideia converge com a compreensão de Severino sobre o trabalho interdisciplinar, que vimos ocorrendo ao longo do trabalho.

Frisamos que não negamos a possibilidade de articulação entre disciplinas de áreas distintas, mas reforçamos que o nosso objetivo é pensar as possibilidades de articulações entre o componente de Filosofia e as demais disciplinas da área Ciências Humanas e Sociais aplicadas.

Para cada área de conhecimento, a BNCC define competências específicas que orientam as aprendizagens da área e dos itinerários formativos. Relacionado a cada uma das competências específicas da área são pontuadas habilidades que devem ser desenvolvidas durante a etapa de formação. Além das habilidades das áreas, a BNCC traz as competências específicas de Língua Portuguesa e Matemática, que são os únicos componentes curriculares que permanecem garantidos nos três anos do ensino médio.

Seguindo a lógica de que os currículos são compostos por uma base comum e outra flexível e obedecendo o que determina a Lei nº 13. 416/2017, a lei da reforma do ensino médio, os currículos prevê, além das quatro áreas do conhecimento a oferta dos itinerários formativos. Esses itinerários se propõem a aprofundar o entendimento em determinadas áreas do conhecimento ou para a formação técnica e profissional (p. 468). Os itinerários compõem a parte flexível do currículo e que se propõe a dar espaço para a construção de atividades pedagógicas que atendam as demandas locais e “à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida” (p.468). Dessa forma, as competências e habilidades formam a base comum dos currículos e os itinerários formativos a parte flexível (p.470).

Saindo um pouco da estrutura geral da BNCC para o Ensino Médio, entramos agora para a discussão sobre a área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, área na qual a disciplina de Filosofia passa a integrar a etapa de ensino.

Como falamos, as aprendizagens essenciais do Ensino Médio tem o objetivo de “consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral” (p.471) que foram desenvolvidas no Ensino Fundamental. Nesse sentido, essa área de conhecimento deve garantir o aprofundamento e ampliação do conhecimento conceitual, a construção da argumentação, sistematização do raciocínio, procedimentos analíticos e interpretativos (p. 472). Além disso, essa área deve:

estimular uma leitura de mundo sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana (p.472).

Acreditamos que a disciplina de filosofia, por sua natureza conceitual, é indispensável para a construção desse objetivo, uma vez que elabora conceitos para compreender a realidade e intervir nela. Evocamos mais uma vez o pensamento do Severino que atribui às disciplinas escolares, e particularmente a filosofia, a tarefa de uma formação mais abrangente e que leve os educandos à compreensão conceitual do significado da existência humana e dentro do contexto das suas dimensões natural, social e cultural (2011, p.84).

A BNCC elenca seis competências específicas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e atreladas a elas uma série de habilidades a serem desenvolvidas ao longo dessa etapa de ensino. As habilidades colaboram para o desenvolvimento da competência específica. Com exceção das competências 4 e 5 da área, que contém quatro habilidades cada uma, as outras possuem seis habilidades cada. No momento não nos ater a descrever essas competências e habilidades porque vamos discorrer sobre elas ao fim desse capítulo.

## **2.2 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: UM MOVIMENTO INTERDISCIPLINAR OU TRANSVERSAL?**

Ao longo da nossa experiência acadêmica, estudos e leituras podemos perceber alguns equívocos quando se debate a interdisciplinaridade da BNCC. Alguns estudiosos da área colocam que as competências e habilidades são a parte interdisciplinar ou que sustenta essa forma de fazer pedagógico dentro do documento. Pretendemos aqui discutir um pouco sobre a natureza dessas aptidões e a sua relação com as práticas interdisciplinares.

Daremos um passo atrás para buscarmos entender o que significa “Disciplina”. Secco e Spinelli (2021) apresentam em seu texto as três compreensões formuladas por Pombo sobre a disciplina. Primeiro, ela pode ser entendida com um caráter prescritivo quando se refere a um conjunto de normas. Segundo, pode se referir a um ramo do conhecimento. Por fim, a disciplina como um componente curricular (POMBO apud Secco e Spinelli, p.33). Nos interessa aqui esse último entendimento e reforçamos a

sua compreensão como aquilo que apresenta um conjunto de conteúdos, conhecimentos, métodos, entre outros.

Ainda seguindo o fluxo de pensamento da Pombo (2004), há nas ideias de interdisciplinar, transdisciplinar, multidisciplinar e pluridisciplinar um núcleo comum, que é a ideia de disciplina. O que nos leva a concluir com a autora que

[...] todas elas tratam de qualquer coisa que tem a ver com as disciplinas. Disciplinas que se pretendem juntar: multi, pluri, a ideia é a mesma: juntar muitas, pô-las ao lado uma das outras. Ou então **articular, pô-las inter, em inter-relação, estabelecer entre elas uma acção recíproca** [interdisciplinar]. O sufixo **trans** supõe um **ir além, uma ultrapassagem daquilo que é próprio da disciplina** (POMBO, 2004, p.5, grifo nosso).

Nesse sentido, pensar a interdisciplinaridade é pensar a inter-relação entre as disciplinas, é construir essa ação recíproca que busca construir uma convergência ou intercruzamento entre os conteúdos dos componentes curriculares. Enquanto que a transdisciplinaridade busca ultrapassar as fronteiras da disciplina e fundi-las. No entanto, não pretendemos discutir sobre o conceito de transdisciplinar, mas nos interessa aqui pensar o sufixo *trans* para discutirmos a partir daí a ideia de transversalidade.

Dessa forma, transversalidade possui natureza distinta da inter e transdisciplinaridade, uma vez que não carrega em sua etimologia a ideia de disciplina. Portanto, a transversalidade é um movimento realizado independente da disciplina, é a ação de atravessar algo. Dentro do contexto da nossa discussão, é aquilo que atravessa ou perpassa as práticas pedagógicas.

Em busca de uma compreensão transversal, consultamos o Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa Michaelis o significado do vocábulo “transversal”. Destacamos aqui o significado coloquial que se refere ao que “cruza determinado ponto” e o sentido botânico diz “atravessa o eixo de simetria ou a superfície de um órgão no sentido longitudinal; transversal (TRANSVERSAL, 2023).

Severino (2011, p.83-83) tece críticas a essa proposta de ensino que defende que as disciplinas só se justificam à medida que fornece informações e habilidades, que se bem trabalhadas, transformam-se em competências. A sua posição é que nessa estrutura de ensino a formação é vista como “qualificação, habilitação técnica para o desempenho eficiente de determinadas funções sociais”. Quando a discussão

sobre a inclusão de Filosofia e Sociologia nos currículos escolares se iniciou, alguns defendiam que os conteúdos dessas disciplinas fossem trabalhados de forma **transversal**. Afirma o autor:

Na visão desses teóricos [reformadores do ensino], essa formação deve ocorrer, sim, na escola, mas de **modo transversal**. **O espaço/tempo pedagógico deve ensejar situações em que as questões** éticas, estéticas, epistêmicas e políticas **possam ser explicitadas e trabalhadas pedagogicamente, no âmbito do ensino das disciplinas informativas** (SEVERINO, 2011, p.83, grifo nosso)

Embora o autor esteja tratando do projeto pedagógico-curricular da Filosofia de modo transversal, acreditamos que esse entendimento corrobora para a nossa posição de que as habilidades possuem dentro da BNCC um caráter transversal, uma vez que os professores e professoras devem planejar as suas práticas pedagógicas em vista de promover e trabalhar, no espaço/tempo das suas atividades, essas aprendizagens.

Nesse sentido, a nossa tese é que as habilidades são aptidões de caráter transversal, pois orienta e atravessa todas as práticas pedagógicas do ensino em vista de alcançar as competências específicas da área. Dessa forma, as habilidades da área que são estabelecidas no documento podem ser desenvolvidas de forma isolada pelos componentes curriculares sem manter nenhum tipo de diálogo ou articulação com os demais componentes. É por isso que, em si, não apresentam, necessariamente, uma natureza interdisciplinar e não garante esse tipo de articulação, embora acreditemos que elas possibilitam um espaço para esse movimento pedagógico e que pode potencializar o desenvolvimentos de tais habilidades.

Não é a BNCC que estabelece as formas interdisciplinares das práticas pedagógicas, pois o próprio documento atribui a responsabilidade aos currículos de

decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem [BRASIL, 2018, 16]

É nessa perspectiva que se afirma que os currículos pedagógicos e BNCC têm funções complementares um do outro. À medida que um estabelece as competências e habilidades a serem desenvolvidas, o outro traça as estratégias, formas e conteúdos a serem trabalhados em vista de efetivar as aprendizagens essenciais estipuladas pela BNCC.

Nós, que assumimos a responsabilidade de pensar o ensino de filosofia de forma interdisciplinar, devemos conhecer as habilidades da área e nos indagarmos **como** trabalhá-las de forma interdisciplinar para, a partir daí, traçarmos as nossas propostas pedagógicas. Ressaltamos que no movimento interdisciplinar, como bem pensou Japiassu (1994, p, 2), se supõe uma “interpenetração ou interfecundação” entre as disciplinas que vai desde a comunicação de idéias à integração de conceitos, métodos e axiomas das disciplinas que se articulam nesse movimento do saber. De outra forma, interdisciplinaridade se refere à articulação entre as disciplinas no movimento de *convergir, interpretar e cruzar* os conhecimentos em busca de unidade do saber. Por isso, afirmamos que esse tipo de articulação diz respeito ao conteúdo.

Levando em consideração as três dimensões da Filosofia debatidas por Ronai (ANO), pensar a interdisciplinaridade a partir desse componente pressupõe refletir sobre o conteúdo da Filosofia, isto é, sua história, os conceitos e métodos, e a articulação com os outros componentes curriculares. Isso quer dizer que a finalidade do movimento interdisciplinar não é culminar em habilidades e competências, para resolver problemas de ordem práticas, como muitas vezes a BNCC dá a entender, mas é, antes de tudo, buscar reconstruir a unidade do conhecimento e seu significado existencial.

Salientamos que a nossa posição sobre o interdisciplinar, não anula a possibilidade do seu trabalho pedagógico desenvolver as habilidades elencadas pela BNCC. É por isso que propomos, na seção seguinte, que as práticas pedagógicas interdisciplinares da filosofia em conjunto com os outros componentes da área de Ciência Humana e Sociais Aplicadas sejam pensados em vista de trabalhar as habilidades da área.

Como bem enfatizou a Lídia Maria Rodrigo (COMPETÊNCIAS..., 2023) no II Colóquio de Ensino de Filosofia - NEFI/UFPI, disponível no Youtube, a BNCC opera uma mudança que impacta a presença e a configuração da Filosofia no currículo do ensino, isto porque a BNCC muda de uma perspectiva de ensino pautada na formação de conhecimentos organizados em disciplinas para a proposta de formação de competências e habilidades. A palestrante realiza uma distinção importante entre disciplina e conteúdos ao sustentar que aquela é uma das formas de organização dos conteúdos.

Relembramos aqui que o documento da BNCC não garante o caráter da filosofia como componente curricular autônomo, o que contraria a posição de Severino e Pombo na sustentação da necessidade do caráter disciplinar da Filosofia para realização da interdisciplinaridade. Como o documento da BNCC não define o conteúdo mínimo, a filosofia pode estar presente de duas formas, como aponta Rodrigo: 1) na formação básica geral, dependendo que as redes de estados e escolas insiram temas da filosofia nos currículos; e 2) como componente do itinerário formativo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, quando assim por incluída, pois a BNCC não obriga que todos os componentes da área sejam abordados dentro dos percursos formativos.

Embora critique esse modelo de formação e aponte para refletir como ele desrespeita a especificidade das ciências humanas, indica que, como forma de garantir a presença da filosofia no currículo, alguns professores têm promovido associação entre os conteúdos especificamente filosóficos e as competências e habilidades da BNCC.

O movimento que realizaremos na próxima seção vai nesse sentido de observar as habilidades e apontar os caminhos para o trabalho interdisciplinar da filosofia. Nossa posição está de acordo com a fala da professora Lídia Maria Rodrigo, que destaca que esse modelo deve ser encarado como provisório e enfatiza a necessidade de defender competências específicas da filosofia como, por exemplo, capacidade de problematização, conceituação e argumentação como exercício do pensamento. Tal compreensão diverge totalmente da visão pragmatista proposta pela BNCC sobre as competências.

### **2.3 POSSIBILIDADES DE ENSINO INTERDISCIPLINAR DA FILOSOFIA A PARTIR DAS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADE DA ÁREA.**

Para analisarmos as competências e habilidades, sua relação com a Filosofia e seu trabalho interdisciplinar, vamos nos apropriar das contribuições e método de análise dos autores Salvia e Neto (p. 12-13) que discriminam duas constantes para análise, a saber, as “competências ligadas a procedimentos intelectuais e epistêmicos



e aquelas ligadas a valores e comportamentos”. Isto é, os autores buscam dentro das competências destacar as noções e conceitos específicos do exercício filosófico.

Acreditamos que esse movimento está de acordo com a proposta do Ronai (*apud* SECCO e SPINELLI, 2021) que indica as três dimensões da Filosofia, isto é, conceitos, métodos e história, que já descrevemos no primeiro capítulo deste trabalho. Nesse contexto, podemos falar que Silvia e Neto vão ao documento da base comum buscando as dimensões dos métodos e conceitos, além de destacarem, constantemente, os espaços que o documento abre para o trabalho com os textos filosóficos (história da filosofia).

Embora esses autores façam sugestões dos conteúdos filosóficos que podem ser desenvolvidos em observância às competências e habilidades do documento, sem se preocupar com a articulação com os outros componentes curriculares, vamos aqui nos apossar delas e dos apontamentos feitos por Severino (2011) para propormos as possibilidades de articulações com outras disciplinas.

1. Valorizar e <b>utilizar os conhecimentos historicamente</b> construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. <b>Exercitar a curiosidade intelectual</b> e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para <b>investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções</b> (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. <b>Utilizar diferentes linguagens</b> – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, <b>reflexiva e ética</b> nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, <b>com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade</b> .
7. <b>Argumentar</b> com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os <b>direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável</b> em âmbito local, regional e global, com <b>posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta</b> .
8. <b>Conhecer-se, apreciar-se e cuidar</b> de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o <b>diálogo</b> , a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com <b>autonomia, responsabilidade</b> , flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em <b>princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários</b> .

Fonte: BRASIL *apud* Silvia e Neto (2021, p. 12). Grifo dos autores.

Como podemos observar na tabela acima, Silvia e Neto (2021, p.12) destacaram dentre as Competências Gerais da Educação os termos e noções para evidenciar como “a filosofia incorpora as competências estruturais da BNCC”. Os termos grifados foram classificados em dois grupos, os **Procedimentos e Metodologia** no qual podemos ver os seguintes destaques:

[...] utilizar conhecimentos históricos; abordagem científica; exercitar a curiosidade intelectual; elaborar e testar hipóteses; usar diferentes linguagens, expressar pensamentos; lidar com novas tecnologias; argumentação (2021, p. 13).

A partir desses destaques os autores apontam o exercício da **curiosidade** como uma postura que está na origem do pensamento filosófico e a relaciona a atitude do “espanto, ou admiração, pela realidade vista como intrigante e digna de investigação” (p.13). Além disso, os autores evocam a **argumentação, elaboração e teste de hipótese** e o **diálogo** como métodos da filosofia. Aqui fica evidente o que sustentamos anteriormente, os autores buscaram nas Competências Gerais o espaço para trabalhar os métodos da filosofia, para usar o termo aplicado por Ronai, buscaram os elementos que compõem a dimensão da filosofia, isto é, os métodos.

No grupo dos **Comportamentos e Valores**, vemos:

[...] construção de sociedade justa; criatividade; valorizar diversidade cultural e artística; entendimento mútuo; valorizar diversidade cultural, experiências para as escolhas e exercício da cidadania; direitos humanos, consciência socioambiental, posicionamento ético; autoconhecimento e autocuidado; diálogo; agir responsável e autônomo (2021, p.13).

Nesse trecho, Silva e Neto faz um destaque importante para os aspectos que remetem a conceitos e discussões do campo da ética. Os autores sublinham as ideias de “autonomia, liberdade, cuidado de si e autoconhecimento” que são conceitos trabalhados ao longo de toda a história da filosofia e que possuem nela um campo específico de discussão.

Depois de termos debatido esses destaques, abaixo apontamos as possibilidades de articulações entre os componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas delimitando as dimensões das existências humanas propostas por Severino (2011) e os conteúdos que podem ser trabalhados. Chamamos atenção dos nossos leitores para o fato de que classificamos todas as Competências Gerais no quadro das dimensões da existência humana tratada por Severino, no entanto em algumas delas não apontamos as disciplinas e temas filosóficos a serem trabalhados, seja porque não engloba a nossa área de estudo ou porque não identificamos a possibilidade de articulação entre as disciplinas.

Tabela 01 - Classificação das Competências Gerais da Educação Básica a partir das dimensões e temas filosóficos que podem ser trabalhados.

<b>COMPETÊNCIA GERAL 1</b>		
<p>Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p>		
<b>DIMENSÕES*</b>	<b>DISCIPLINAS</b>	<b>TEMAS FILOSÓFICOS</b>
<p>Historicidade Praxidade Politicidade Eticidade Facticidade</p>	<p>História Sociologia Geografia.</p>	<p>Noções de temporalidade e espaço; Epistemologias e formas de conhecimento; Relação humanos-natureza; Períodos da história da filosofia e os problemas e conceitos de importância histórica e social; Pensamento político; Relações de poder e formas de organização (Estado, família e demais instituições); Relação indivíduo-sociedade.</p>
<b>COMPETÊNCIA GERAL 2</b>		
<p>Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p>		
<b>DIMENSÕES</b>	<b>DISCIPLINAS</b>	<b>TEMAS FILOSÓFICOS</b>
<p>Historicidade Praxidade Esteticidade.</p>	<p>História Sociologia.</p>	<p>Origem do pensamento racional; Discursos e formas do conhecimento; Conceitos de ciência e conhecimento; Lógica e sua importância para o conhecimento humano; Problematização dos objetos de investigações da história, sociologia e filosofia.</p>
<b>COMPETÊNCIA GERAL 3</b>		
<p>Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p>		

Esteticidade Praxidade	Sociologia Geografia História	Discussão sobre cultura e estética; O papel da arte/cultura e sua relação com identidade local e mundial; Indústria cultural, cultura popular e de massa; Discutir as manifestações artísticas na era da tecnologia;
<p><b>COMPETÊNCIA GERAL 4</b></p> <p>Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo</p>		
Praxidade Esteticidade Historicidade	Sociologia História	Conceitos estéticos, lógica, linguagens do conhecimento, comunicação e filosofia; A importância das linguagens e discussões para construção do conhecimento; Comunicação e relação entre indivíduo e sociedade.
<p><b>COMPETÊNCIA GERAL 5</b></p> <p>Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p>		
Praxidade Eticidade Politicidade.	Sociologia História Geografia.	Discussão sobre tecnologia, seus impactos sociais, políticos e ambientais; Transformações humanas e sociais ao longo da evolução tecnológica; O futuro do trabalho e sociedade com a tecnologia; Tecnologia, liberdade e responsabilidade; Conhecimento e mundo tecnológico.
<p><b>COMPETÊNCIA GERAL 6</b></p> <p>Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade</p>		

Historicidade	História	Conceito de trabalho;
Praxidade	Sociologia	Sociedades, identidade e cultura;
Eticidade	Geografia	Relação entre sujeito e sociedade;
Politicidade		Trabalho e sociedade tecnológica.
<p><b>COMPETÊNCIA GERAL 7</b></p> <p>Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta</p>		
Historicidade	Sociologia	Conceitos de realidade, verdade e ideologias na sociedade tecnológica;
Praxidade	Geografia.	Discussões éticas sobre a relação do indivíduo e sociedade;
Eticidade		Ética, meio ambiente e responsabilidade social.
Esteticidade		
Facticidade.		
<p><b>COMPETÊNCIA GERAL 8</b></p> <p>Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p>		
Facticidade	Sociologia	Construção do Eu;
Historicidade	História	Identidades e diferenças individuais, coletivas e regionais;
Praxidade	Geografia.	Relação entre sujeito, natureza e cultura;
Esteticidade		Discussão de gênero e sexualidade;
Eticidade		Discussões éticas, formas de ser e se manifestar no mundo.
<p><b>COMPETÊNCIA GERAL 9</b></p> <p>Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>		
Politicidade	Sociologia	Discussão sobre a relação entre sujeitos,

Esteticidade Eticidade Historicidade.	História Geografia.	diversidade e respeito; Debate sobre a construção de uma sociedade justa e respeitosa; Relação entre EU e o Outro; Relação entre identidades e diversidades dos humanos; Relação entre natureza, espaço, tempo e criação de identidades.
<p><b>COMPETÊNCIA GERAL 10</b></p> <p>Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>		
Praxidade Politicidade Eticidade.	Sociologia Geografia.	Discussões ética (liberdade, responsabilidade); Relação indivíduo-sociedade; Debate sobre instituições políticas e relação de poder; Responsabilidade ambiental e sustentabilidade.

Fonte: Elaborada pelo autor com base em Brasil (2018) e Severino (2011).

### **Competências Específicas, habilidades e propostas interdisciplinares para a Filosofia.**

A seguir, realizamos um exercício de pensar a partir das competências específicas e das habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas temas ou conteúdo filosóficos que podem ser trabalhados de forma interdisciplinar entre os componentes da área.

Não pretendemos aqui esgotar as possibilidades das articulações que podem ser desenvolvidas dentro da área, mas apontar algumas possibilidades e provocar o leitor a pensar quais outros problemas ou temas podem pensados dentro desse movimento de articulação entre as disciplinas a partir das habilidades. É por isso que os nossos destaques estão apresentados de forma ampla, cabendo ao leitor selecionar a disciplina que deseja fazer a parceria, os conteúdos e as habilidades

trabalhadas.

De antemão, informamos que classificamos as habilidades dentro das categorias da existência humana na qual o trabalho interdisciplinar precisa ser desenvolvido, segundo Severino (2011), e elencamos alguns conteúdos filosóficos que favorecem esse trabalho. O leitor perceberá que aqui não classificamos as competências, como fizemos com as Competências Gerais, mas sim, as habilidades. Isso acontece porque acreditamos que, como o conjunto das habilidades culminam na competência, ao classificar as habilidades estamos também categorizando as competências a qual elas se relacionam.

Pensamos que aqueles que se empenham em refletir o interdisciplinar podem optar em realizar esse movimento a partir das competências, uma vez que ela explicita de forma mais sucinta os conteúdos que precisam ser operados ou mobilizados. Por isso, acreditamos que os conteúdos destacados dentro de uma determinada habilidade pode ser desenvolvidos dentro de outra habilidade que pertença a mesma, ou até outra, competência. Um exemplo prático disso pode ser observado na tabela 4, na qual optamos por elencar os mesmos conteúdos para mais de uma habilidade. Frisamos apenas a importância de, ao desenvolver determinado conteúdo, não perder de vista qual habilidade se pretende trabalhar, isto é, qual exercício intelectual se pretende desenvolver com ele.

Tabela 2 - Relação entre competência 1 da área de CHS, suas habilidades, disciplinas e temas filosóficos.

<b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1</b>
Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
<b>HABILIDADES</b>
<b>(EM13CHS101)<sup>1</sup></b> Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos,

<sup>1</sup> O documento da BNCC identifica cada habilidade com um código alfanumérico. Nesse caso, EM se refere a etapa de ensino (Ensino Médio); 13 indica as séries nas quais a habilidade deve ser desenvolvida (1º, 2º e 3º ano); CHS informa a área do conhecimento (Ciências Humanas e Sociais Aplicada) e os últimos dígitos indicam a competência (1º) e numeração da habilidade (2º e 3º dígitos).



geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.		
<b>Dimensões</b>	<b>Componentes</b>	<b>Conteúdos filosóficos</b>
Historicidade Politicidade Praxilidade	História Geografia Sociologia	Períodos históricos do pensamento filosófico e seus problemas; Conceitos de poder e trabalho; Refletir as linguagens usadas ao longo do tempo para pensar a realidade.
<p><b>(EM13CHS102)</b> Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.</p>		
<b>Dimensões</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Conteúdos</b>
Historicidade Politicidade Praxidade	História Geografia Sociologia	Origem do pensamento filosófico e suas relações históricas, econômicas, sociais e geográficas; Debate sobre a origem da filosofia: na Grécia ou no território africano?; Problematização da relação entre contexto histórico, social, político e o pensamento filosófico; Pensamento iluminista e revolução francesa; Correntes filosóficas modernas e as transformações científicas, social, política e cultural; Problematizar o pensamento moderno e pós-moderno e suas implicações práticas;
<p><b>(EM13CHS103)</b> Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros)</p>		
<b>Dimensões</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Conteúdos</b>
Historicidade Politicidade Praxidade	História Sociologia Geografia	Discursos epistêmicos das ciências humanas; Recursos linguísticos do conhecimento; Métodos filosóficos e sua utilização na compreensão da

Esteticidade		<p>realidade humana;</p> <p>Lógica filosófica e sua importância para elaboração dos discussões científicas;</p> <p>A utilização dos discursos artísticos para a compreensão do mundo humano;</p> <p>Linguagens utilizadas ao longo da história para construção do conhecimento.</p>
--------------	--	---

**(EM13CHS104)** Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

Dimensões	Disciplinas	Conteúdos
<p>Historicidade</p> <p>Praxidade</p> <p>Esteticidade</p> <p>Eticidade</p>	<p>História</p> <p>Geografia</p> <p>Sociologia</p>	<p>O fazer e a construção do ser humano;</p> <p>Conceitos estéticos e sua relação com a identidade humana;</p> <p>Identidade, gênero e sexualidade;</p> <p>Debates morais sobre valores e sua relação com o tempo e espaço;</p> <p>Problematização dos conceitos de tempo e espaço.</p>

**(EM13CHS105)** Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/ natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.

Dimensões	Disciplinas	Conteúdos filosóficos
<p>Praxidade</p> <p>Esteticidade</p> <p>Eticidade</p>	<p>História</p> <p>Geografia</p> <p>Sociologia</p>	<p>Condição humana (cultura x natureza);</p> <p>Relação entre a racionalidade e emoção;</p> <p>Novas epistemológicas e o papel do afeto;</p> <p>O fazer humano ao longo da história, tecnologia e impactos culturais;</p> <p>Problematização da ideia de real, virtual e sua relação com a sociedade e o trabalho;</p> <p>Correntes filosóficas dicotômicas e a utilização dos seus métodos de análise para as ciências humanas;</p> <p>O ser humano como animal da cidade e sua relação</p>

		prática com o espaço geográfico.
<p><b>(EM13CHS106)</b> Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p>		
<b>Dimensões</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Conteúdos Filosóficos</b>
Eticidade Praxidade Políticidade	História Geografia Sociologia	Discussões sobre a importância da tecnologia na vida humanas, implicações políticas, sociais e bioéticas; Papel da tecnologia na construção do conhecimento; Responsabilidade moral nos espaços virtuais; Debate bioéticos da área da tecnologia; Problemática de conceitos políticos e o papel da tecnologia; Pós-verdade e mundo digital; Globalização e construção do conhecimento; Utilização das diferentes linguagens para o conhecimento humano.

Fonte: Elaborada pelo autor com base em Brasil (2018) e Severino (2011).

Percebe-se que a competência um da área se fundamenta no trabalho com a **análise** a partir de **procedimentos** epistemológicos, tecnológicos e científicos dos processos históricos, sociais, políticos e culturais em vista de compreender esses fenômenos e se posicionar de forma fundamentada diante deles. De outro modo, busca desenvolver o conhecimento de métodos de análises da realidade humana com intuito de que os educandos sejam capazes de utilizá-los para analisar o mundo e se posicionar diante dele. Nesse sentido, favorece o trabalho dos quatro componentes da área, a saber, sociologia, história, geografia e filosofia.

Tabela 3 - Relação entre competência 2 da área de CHS, suas habilidades, disciplinas e temas filosóficos.

<b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2</b>
Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a

compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações

### HABILIDADES

**(EM13CHS201)** Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

Dimensões	Componentes	Conteúdos filosóficos
Praxidade Historicidade Politicidade Eticidade	Geografia Sociologia História	Problematização das ideias de espaço e tempo; Discussão sobre ideias e instituições; Sociedade capitalista e trabalho; Liberdade e Estado.

**(EM13CHS202)** Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.

Dimensões	Disciplinas	Conteúdos
Praxidade Historicidade Politicidade	Geografia Sociologia	Pensar sobre a tecnologia e suas implicações; Repensar o trabalho e a tecnologia; As possibilidades e potencialidades da tecnologia para os humanos; O agir moral nos espaços virtuais; Mundo virtual, (pós) verdades e responsabilidades; A construção da identidade individual e sua relação com o Outro; Espaço e cultura cibernética; Novos conceitos políticos (Ciberdemocracia).

**(EM13CHS203)** Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).

<b>Dimensões</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Conteúdos</b>
Praxidade Historicidade Politicidade	Geografia História Sociologia	Trabalhos com ideia de espaço e tempo; Problematização entre a fronteiras e limites do real e virtual; O humano como ser da cidade e sua ontologia; Espaços de construção de conhecimento; A fronteira entre o racional e a emocional; Limites do conhecimento humano; Fronteiras entre a natureza e a cultura; Física aristotélica e espaço natural; Gênero e sexualidade humana: territórios, fronteiras e poder. Estado, territórios e sociedade.
<p><b>(EM13CHS204)</b> Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.</p>		
<b>Dimensões</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Conteúdos</b>
Politicidade Historicidade Eticidade	Geografia História Sociologia	Pensamento Político e análise dos processos políticos, históricos e sociais; Formas de organizações políticas; Conceitos éticos e resolução de conflitos; Tecnologia, Guerras e limites éticos.
<p><b>(EM13CHS205)</b> Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.</p>		
<b>Dimensões</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Conteúdos filosóficos</b>
Historicidade	Geografia	Problematização de identidade e sociedade;

Praxidade Eticidade	Sociologia	A construção do indivíduo e sua relação com ambiente; Natureza ou cultura humana?; Mundo contemporâneo e pós-modernidade, identidades; Gênero e sexualidade: onde cabe a diversidade? Identidades e a negação da identidade; Responsabilidade ambiental, bioética e o papel do Brasil;
<b>(EM13CHS206)</b> Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.		
<b>Dimensões</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Conteúdos Filosóficos</b>
Praticidade Historicidade	Geografia	Conhecimentos lógicos e importância para o saber geográfico; Concepções de espaço e tempo; Cosmologias filosóficas e contribuições científicas.

Fonte: Elaborada pelo autor com base em Brasil (2018) e Severino (2011).

À primeira vista, a competência dois favorece de forma mais explícita os problemas e temas da geografia como formação de territórios, fronteiras e relações geopolíticas dos Estados-nações. Dessa forma, pensar o movimento interdisciplinar da filosofia dentro dessa competência pressupõe que a nossa principal parceira poder ser a disciplina de Geografia. Não estamos aqui excluindo as inúmeras possibilidades de articulações com os outros componentes, isto porque, como pode ser observado na nossa tabela, também mencionamos outras disciplinas, mas apenas destacando como a relação mais explícita a partir da leitura.

Tabela 4 - Relação entre competência 3 da área de CHS, suas habilidades, disciplinas e temas filosóficos.

<b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3</b>
Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o

consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global		
<b>HABILIDADES</b>		
<b>(EM13CHS301)</b> Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.		
<b>Dimensões</b>	<b>Componentes</b>	<b>Conteúdos filosóficos</b>
Eticidade Historicidade Praxidade	Geografia Sociologia História	Discussão de valores morais; Pensar a relação humanos-natureza; Discussão bioética sobre a exploração de recursos; Produção e capitalismo; Impactos ambientais das ações humanas.
<b>(EM13CHS302)</b> Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.		
<b>Dimensões</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Conteúdos</b>
praxidade historicidade politicidade eticidade	Geografia Sociologia	Impactos ambientais das ações humanas; Formas de se relacionar com a natureza; Relação humanos e natureza a partir das epistemologias dos povos originários; Repensar a ideia de natureza e conceito de humano.
<b>(EM13CHS303)</b> Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.		
<b>Dimensões</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Conteúdos</b>
Praxidade	Sociologia	Sociedade capitalista;

Politicidade	Geografia	Sociedade do consumo; Indústria cultural e construção de subjetividades; Pensar valores para construir uma nova sociedade; Pensar a existência humana para além do agora; Relação entre humanos e natureza.
<b>(EM13CHS304)</b> Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.		
<b>Dimensões</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Conteúdos</b>
Praxidade Eticidade Politicidade	Sociologia Geografia	Consultar conteúdos elencados nas demais habilidades da referida competência. <sup>2</sup>
<b>(EM13CHS305)</b> Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.		
<b>Dimensões</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Conteúdos filosóficos</b>
Politicidade Eticidade Praxidades	Sociologia Geografia	Organizações do Poder; Responsabilidade social e ambiental; Respeito a cultura e as epistemologias dos diferentes povos.
<b>(EM13CHS306)</b> Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).		
<b>Dimensões</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Conteúdos Filosóficos</b>

<sup>2</sup> Optamos por não elencar conteúdos porque acreditamos que os temas mencionados nas outras habilidades da competência são satisfatórios para o conjunto de habilidade dessa competência.



Politicidade Praxidade Eticidade	Geografia Sociologia	Consultar conteúdos elencados nas habilidades anteriores da referida competência.
--	-------------------------	---

Fonte: Elaborada pelo autor com base em Brasil (2018) e Severino (2011).

A competência três é marcada pela presença da relação humano-natureza, suas atividades produtivas e econômicas, bem como pensar os seus impactos dessa ação. Essa competência favorece a inserção de conteúdos da Filosofia que refletem sobre a relação ética dos humanos com a natureza e a sustentabilidade.

Tabela 5 - Relação entre competência 4 da área de CHS, suas habilidades, disciplinas e temas filosóficos.

<b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4</b>		
Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades		
<b>HABILIDADES</b>		
<b>(EM13CHS401)</b> Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.		
<b>Dimensões</b>	<b>Componentes</b>	<b>Conteúdos filosóficos</b>
Eticidade Historicidade Praxidade	História Sociologia Geografia	Sociedades de classes; Relação indivíduo-Estado; Importância da técnicas e seus impactos sociais, políticos e ambientais; Classes e seus papéis ao longo da história; Conceito do trabalho; O ser humano e a técnica e trabalho; Modelos econômicos: liberalismo, marxismo, entre outros; Mundo virtual e relações sociais; Robôs e as regras sociais;

		Inteligência Artificial e impactos culturais e morais; inteligência coletiva e ciberespaços;
<b>(EM13CHS402)</b> Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.		
<b>Dimensões</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Conteúdos</b>
Praxidade Historicidade Eticidade	História Sociologia Geografia	Origem das desigualdades sociais; Filosofia política e justiça social; Sistemas econômicos e debate morais; Ética e responsabilidade social.
<b>(EM13CHS403)</b> Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.		
<b>Dimensões</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Conteúdos</b>
Praxidade Eticidade	Sociologia Geografia História	Ética e Tecnologia; Tecnologias e as relações sociais; Tecnologia, política e sociedade; Tecnologia e respeito ao Outro; Tecnologias, opressão e liberdade; Gênero, sexualidade e mundo tecnológico;
<b>(EM13CHS404)</b> Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.		
<b>Dimensões</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Conteúdos</b>
Praxidade Historicidade	História Geografia Sociologia	Tecnologia e trabalho; O futuro do trabalho em um mundo tecnológico; Refletir uma nova ideia de ser humano diante da tecnologia.

Fonte: Elaborada pelo autor com base em Brasil (2018) e Severino (2011).

O objeto que marca essa competência são as relações de produção, a categoria do trabalho e suas transformações ao longo do tempo. Objetivo marcante dos componentes de Sociologia, História e Geografia.

Tabela 6 - Relação entre competência 5 da área de CHS, suas habilidades, disciplinas e temas filosóficos.

<b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5</b>		
Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.		
<b>HABILIDADES</b>		
<b>(EM13CHS501)</b> Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.		
<b>Dimensões</b>	<b>Componentes</b>	<b>Conteúdos filosóficos</b>
Eticidade Politicidade Historicidade	Sociologia História	Fundamentos filosóficos ao longo do tempo; O ser humano e os valores; Conceitos de liberdade e política; Modelos políticos e relação de poder; O Eu, o Outro, Alteridade e responsabilidade; Ideias de cidadania.
<b>(EM13CHS502)</b> Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.		
<b>Dimensões</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Conteúdos</b>
Eticidade Praxidade	História Sociologia	Problematizar a formação do sujeito; Subjetividade e liberdade; Conduta humana: sociedade e natureza;

		<p>Debate sobre a liberdade e política;</p> <p>Liberdade e mecanismo de opressão;</p> <p>Liberdade e relação com movimentos de libertação;</p> <p>Liberdade individual e Estado;</p> <p>Valores e direitos humanos.</p>
<p><b>(EM13CHS503)</b> Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.</p>		
<b>Dimensões</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Conteúdos</b>
<p>Eticidade</p> <p>Politicidade</p> <p>Praxidade</p>	<p>Sociologia;</p> <p>Geografia;</p> <p>História.</p>	<p>Gênero e sexualidade;</p> <p>Técnicas de controle e liberdade;</p> <p>Problematizar os conceitos de violência, opressão e liberdade;</p> <p>Epistemologias negra e formas de ler o mundo;</p> <p>Epistemicídio;</p> <p>Mulheres e autonomia política e social.</p>
<p><b>(EM13CHS504)</b> Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.</p>		
<b>Dimensões</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Conteúdos</b>
<p>Eticidade</p> <p>Politicidade</p>	<p>Sociologia</p> <p>Geografia</p>	<p>Problemas éticos, políticos e sociais da atualidade;</p> <p>Biopolítica;</p> <p>Bioética;</p> <p>Relação Humanos e Robôs;</p> <p>Ciberespaço e valores éticos;</p> <p>Tecnologias e a vida humana em risco.</p>

Fonte: Elaborada pelo autor com base em Brasil (2018) e Severino (2011).

Nota-se a presença do debate sobre o respeito às diferenças, a diversidade humana e cultural dentro do contexto de direitos humanos. Tal objeto possibilita à filosofia o papel do seu debate do caráter mais ético e moral da discussão, bem como a discussão de conceitos políticos.

Tabela 7 - Relação entre competência 6 da área de CHS, suas habilidades, disciplinas e temas filosóficos.

<b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6</b>		
Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade		
<b>HABILIDADES</b>		
<b>(EM13CHS601)</b> Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.		
<b>Dimensões</b>	<b>Componentes</b>	<b>Conteúdos filosóficos</b>
Politicidade Eticidade	Geografia História Sociologia	Libertação da América Latina; Epistemologias negra e afro-ameríndias; Autonomia e liberdade política; Relações de poder.
<b>(EM13CHS602)</b> Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.		
<b>Dimensões</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Conteúdos</b>
Politicidade proxidade eticidade	História Sociologia Geografia	Pensamentos políticos; Formas de organização do Estado; Poder na América latina e teoria da libertação; Direitos humanos e filosofia;

		Discussão sobre ideia de cidadania e participação política.
<p><b>(EM13CHS603)</b> Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).</p>		
<b>Dimensões</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Conteúdos</b>
Politicidade Eticidade Praxidade	Sociologia História Geografia	Noções de Estado; Relações de Poder; Relação entre sujeito e Estado; Estados e Justiça; Identidade, cultura e formação dos sujeitos.
<p><b>(EM13CHS604)</b> Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais.</p>		
<b>Dimensões</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Conteúdos</b>
Politicidade praxidade	Sociologia Geografia	Formas de organização políticas; Relação entre valores humanos e institucionalidades.
<p><b>(EM13CHS605)</b> Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.</p>		
<b>Dimensões</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Conteúdos filosóficos</b>
Eticidade Politicidade Praxidade	Geografia Sociologia História;	Valores universais dos humanos; Noções de Justiça em diversas culturas e contextos; Relação do Eu e os Outros.
<p><b>(EM13CHS606)</b> Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para</p>		

enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.

<b>Dimensões</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Conteúdos Filosóficos</b>
Politicidade Eticidade Praxidade.	História Sociologia Geografia	Pensamento brasileiro e seus problemas; Identidade e cultura; Indivíduo e sociedade brasileira.

Fonte: Elaborada pelo autor com base em Brasil (2018) e Severino (2011).

Essa última competência está fundamentada no objeto da discussão política e possibilita uma ampla articulação entre as disciplinas da área, bem como na abordagem dos temas transversais determinados pela BNCC (2018), como o ensino da história e cultura afro-brasileira. Esse espaço favorece a abordagem de conteúdos filosóficos poucos trabalhados nos currículos nas escolas como, por exemplo, filosofia africana e sul americana, epistemologias afro-ameríndia, entre outras.

Ao analisarmos o conjunto das competências e habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do ensino médio, concordamos como Salvia e Neto (2021. p.18) que apontam a presença com mais enfoque dos conteúdos da ética e política, isto é, a priorização de conteúdos de ordem mais prática.

## CAPÍTULO 3



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

BRASIL. Lei Ordinária 11.684 de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 de junho de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Do ensino da filosofia: estratégias interdisciplinares. Educação em Revista, Marília, v.12, n.1, p.81-96, Jan.-Jun., 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Básico. Parecer CNE/CBE n. 38/2006. Brasília, DF, 2006.

JAPIASSU, Hilton. A questão da interdisciplinaridade. In: Seminário Internacional sobre a Reestruturação Curricular, 1994, Porto Alegre. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/interdisciplinaridade-japiassu.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2023.

JAPIASSU, Hilton. O espírito interdisciplinar. Cadernos EBAPE, v. 4, n.3, p. 1-9, Outubro, 2006. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/7401/5877>. Acesso em 04 abril. 2023.

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

SECCO, Gisele Dalva; SPINELLI, Priscilla Tesch. Sobre os sentidos e os lugares interdisciplinares da Filosofia. In: Encontro de Filosofia e Ensino do Rio Grande do Sul, 1, 2020, Porto Alegre. Anais eletrônicos [...] Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 19 - 57. Disponível em: <https://www.editorafi.org/287encontro>. Acesso em: 16 abr. 2023.