

## Do ensino da filosofia: estratégias interdisciplinares About teaching Philosophy: interdisciplinary strategies

*Antônio Joaquim SEVERINO<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Partindo do pressuposto de que a formação, que se espera da educação escolar, é um processo de busca de uma condição marcada por maior autonomia do sujeito educando, processo que é tarefa conjunta de todo o currículo, sendo assim responsabilidade de todas as disciplinas, o artigo reafirma e explicita o papel específico do componente filosófico nessa formação. Sugere estratégia interdisciplinar no desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico para o ensino de Filosofia no curso médio, articulando as demais disciplinas do currículo. Defende que esse modo de lidar com a Filosofia em situação de ensino, além de tornar a atividade didática mais gratificante e motivadora, consegue, com maior fecundidade pedagógica, subsidiar o adolescente a compreender o sentido de sua experiência existencial no âmbito do sentido da existência humana em geral, compreensão essa que é considerada o objetivo intrínseco da formação filosófica. Apresenta, ao final, um esquema sucinto de um exercício de programação integrando as disciplinas do curso médio, destacando os elementos temáticos que lhes são comuns.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Médio. Ensino de Filosofia. Interdisciplinaridade. Transversalidade.

### INTRODUÇÃO

O ensino da Filosofia nos diferentes níveis e modalidades da educação escolar constitui uma exigência e um desafio no contexto cultural brasileiro. Desafio que se tornou ainda mais ingente, quando sua presença no currículo do Ensino Médio voltou a ser obrigatória por determinação legal, depois de uma longa e acirrada luta pelo seu retorno a esse nível de ensino<sup>2</sup>. Se a educação institucionalizada é mediação fundamental para a formação das pessoas, há que se concluir pela imprescindibilidade da Filosofia nesse processo formativo. A intenção deste pequeno ensaio é explicitar as coordenadas dessa necessidade, ao mesmo tempo que sugerir algumas estratégias para uma condução didática mais adequada do ensino de componentes filosóficos na escola.

O desafio enfrentado por essa modalidade de ensino não é apenas de ordem política. O ensino da Filosofia, nos diversos níveis e modalidade dos cursos, enfrenta dificuldades no âmbito do próprio processo, em sala de aula. Aqui se configura então

---

<sup>1</sup> Professor aposentado da Universidade de São Paulo – USP – Atua na Universidade Nove de Julho e Faculdade de Educação da USP.

<sup>2</sup> BRASIL. Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008. Para o resgate a história completa da luta que levou à promulgação dessa lei, que emenda a LDB 9394/96, precisando o sentido em que deve ser tomada a presença da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, pode-se consultar Horn, 2009; Alves, 2009; Silveira, 2009. Quanto aos dispositivos legais estabelecidos pela LDB no concernente à Filosofia, ver Rodrigues, 2002 e Alves, 2002.

um círculo vicioso: para que um aluno se interesse por uma disciplina, é preciso que ele esteja motivado; mas, para estar motivado, é preciso que ele se aproxime mais intimamente da disciplina. Como conseguir essa mútua aproximação? É preciso mostrar ao aluno a relevância da Filosofia, convencê-lo da grande contribuição que a reflexão filosófica trará para sua formação. Mas isso só pode ser feito pelo próprio exercício da Filosofia. Romper esse círculo vicioso permanece um desafio para os docentes da área<sup>3</sup>. As considerações feitas neste texto buscam contribuir para essa tarefa, com o foco específico na esfera do Ensino Médio.

A grande incumbência pedagógica da Filosofia é mostrar aos jovens o sentido de sua existência concreta. É assim que a Filosofia se torna formativa, na medida em que ela permite ao jovem dar-se conta do lugar que ocupa na realidade histórica de seu mundo, como ele se situa no seu contexto real de existência. Cabe à Filosofia, pois, ajudá-lo a compreender o sentido de sua própria experiência existencial, situando-a em relação ao sentido da existência humana em geral. Pode-se então dizer que o papel pedagógico da Filosofia, na condição de uma mediação curricular, é o de subsidiar o jovem aprendiz a ler o seu mundo e a se ler inserido nele. Eis por que se diz que se quer levar o aluno à reflexão, ao exercício do pensamento, à apreensão do sentido das coisas. Isso nos põe diante do fato de que, com a inclusão de componentes filosóficos nos currículos, não se tem em mira a preparação de um especialista em Filosofia, no sentido acadêmico de se formar um filósofo técnico. E esse fato já exige uma inflexão na nossa prática de ensinar Filosofia, diferenciando a postura didática, quando se trata do trabalho docente num curso de graduação em Filosofia daquela que se impõe desenvolver em aulas de Filosofia em outros cursos de graduação e muito mais ainda em cursos de ensino básico. Muitos elementos, de conteúdo e de forma, que se justificam no curso de graduação em Filosofia, não se justificam nesses outros cursos.

### **SUPERANDO UMA EQUIVOCADA TRANSVERSALIDADE...**

O que está em pauta, nessas outras situações, é suscitar no sujeito que está se formando para diversas outras profissões ou finalidades uma sensibilidade fina a significações de aspectos de sua existência, os quais as demais disciplinas não têm condições de fornecer em decorrência de sua própria natureza e conteúdo. E aqui se encontra o argumento radical contra a emergente teoria da transversalidade,

---

<sup>3</sup> No seu recente livro *Filosofia em sala de aula* (2009), Lidia Maria Rodrigo faz uma abrangente e qualificada análise da situação com que a Filosofia se defronta no Ensino Médio, levando em conta as peculiaridades desse nível de ensino no contexto atual: “[...] em sua maior parte encontra-se em escolas públicas com precária qualidade de ensino, sendo portadora de graves deficiências educativas, tanto do ponto de vista linguístico como em relação a referências culturais de caráter mais amplo” (p. 1). Aborda também a problemática da motivação dos alunos (p. 35-39), com muita clareza quanto às condições político-culturais dessa situação. Na segunda parte do livro, a autora traz um consistente planejamento de atividades didáticas, colocando assim à disposição dos docentes um detalhado roteiro para seu trabalho.

quando se trata de elementos formativos. Os recentes reformadores do Ensino Médio brasileiro entendem que disciplinas só se justificam naqueles casos em que os conteúdos respondem por informações ou por habilidades técnicas<sup>4</sup>. Essas informações e habilidades, se devidamente transmitidas pelos professores e apropriadas pelos alunos, transformam-se em competências, eficazes para que, uma vez formados, os alunos possam ter o desempenho satisfatório correspondente ao perfil profissional da área em que se formaram. Como se vê, é a própria ideia de formação que está mudando: ela está sendo vista fundamentalmente como qualificação, habilitação técnica para o desempenho eficiente de determinadas funções sociais. O sujeito formado, em seu nível de ensino, é aquele que se habilitou em determinadas especialidades técnicas, tornando-se competente para executá-las no âmbito do mundo social, na esfera produtiva, na esfera política e na esfera cultural. Contudo, evidentemente toda essa atividade profissional envolve outros aspectos de natureza ética, estética e política, até porque ela se desenvolve no seio da sociedade, marcada por uma trama de relações que impõe exigências especiais para o bom convívio de todas as pessoas. Quanto a essa exigência, há pleno acordo. Também os técnicos responsáveis pela reforma do ensino referem-se aos objetivos como a formação ética, a construção da cidadania, a instauração de relações sociais democráticas. A diferença de posição vem quando está em questão o alcance formativo do processo pedagógico-curricular no caso dessas dimensões de cunho mais qualitativo. 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. Essa posição se sustenta, pois, na convicção de que a Filosofia, como elemento formativo, não se ensina mediante disciplinas como componentes curriculares específicos. Esse foi um dos argumentos utilizado no Parecer do Conselho Estadual de Educação de São Paulo para justificar a improcedência da inclusão das duas disciplinas, Filosofia e Sociologia, no currículo do curso médio, no Estado. Alegava-se que o currículo deve centrar-se em áreas de conhecimento e não em disciplinas estanques, pois assim favoreceria a integração e a articulação dos conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Essa reforma, por conseguinte, encarregava o processo pedagógico, a ser desenvolvido

<sup>4</sup> O debate explícito entre aqueles que se posicionavam contra e aqueles que se posicionavam a favor da inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas, no Ensino Médio, pautava-se no modo como se daria essa inclusão, já que todos reconheciam a importância dessas áreas. Os que eram contra, incluindo aí especialistas do Ministério da Educação - MEC e membros do Conselho Nacional de Educação - CNE e do Conselho Estadual de Educação - CEE de São Paulo, defendiam que a contribuição formativa dessas áreas de conhecimento ocorreria, com maior fecundidade, se elas fossem trabalhadas transversalmente por todas as disciplinas do curso. Ver Parecer CNE 38/2006 e Parecer CEE 343/2007. Neste último, está dito: "Filosofia e Sociologia não são disciplinas, mas sim áreas de conhecimento que devem ser apresentadas aos alunos para serem utilizadas como ferramentas necessárias ao exercício da cidadania". Mas, paradoxalmente, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* do Ensino Médio, Filosofia e Sociologia são tratadas como disciplinas, como todas as demais do currículo (p. 317, 327).

no âmbito do ensino disciplinar, também da tarefa de, além de passar informações e técnicas, suscitar situações nas quais possam ocorrer vivências que sensibilizem os alunos aos valores éticos, estéticos, políticos, religiosos etc. Trata-se de considerar a temática filosófica como uma temática transversal, com seus elementos diluídos, para fins pedagógicos, nas temáticas das disciplinas específicas<sup>5</sup>.

Todavia, essa é uma tese insustentável que, além de sua não-pertinência epistêmica, é, na verdade, a redução unilateral da educação a sua função de reprodutora da ideologia vigente no seio da sociedade onde se realiza concretamente a educação escolar. Quando se trabalham, de forma explícita, componentes curriculares de cunho filosófico, tem-se em mente a dimensão da criticidade do processo pedagógico. Em se tratando de disciplinas especificamente formativas, elas não podem ser trabalhadas no plano puramente valorativo, doutrinário, pragmático; elas também precisam ser trabalhadas no plano conceitual. Não se trata, afinal, de levar os alunos à adesão a determinados valores, mas a valores que são criticamente questionados e reelaborados, num processo de apropriação pessoal que se legitima criticamente.

#### **BUSCANDO UMA FECUNDA INTERDISCIPLINARIDADE...**

Superada a tese da transversalidade, que elimina o problema do ensino da Filosofia ao eliminar a própria presença da disciplina filosófica nos currículos, impõe-se reconhecer a necessidade e a relevância desse componente curricular e retomar a problemática de sua transposição didática.

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. O próprio lado predominantemente técnico-institucional, profissionalizante, só faz sentido para o adolescente nesse contexto mais amplo. Assim, todo o currículo do Ensino Médio precisa voltar-se para esse objetivo intrínseco. Bem entendido não é só a Filosofia que forma: são todas as disciplinas, assim como todas as demais práticas curriculares, tanto quanto o próprio contexto da convivência escolar

---

<sup>5</sup> Além desse argumento doutrinário, o Parecer do Conselho Estadual de Educação - CEE de São Paulo referia-se ainda à inconstitucionalidade da medida, por entender que legislar sobre essa matéria era atribuição do Estado e não da União. Fazia eco ainda aos alegados motivos do veto, de 2001, do Presidente Fernando H. Cardoso ao Projeto de Lei 3178/97, que havia sido aprovado pelo Congresso: "1. a inclusão da Filosofia e da Sociologia no currículo do ensino médio implicará na constituição de ônus para os Estados e o Distrito Federal, pressupondo a criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas"; [...] 2. "não há no país formação suficiente de tais profissionais para atender a demanda que advirá caso fosse sancionado o projeto" (SÃO PAULO, 2007).

que respondem, conjuntamente, pelo investimento na formação do estudante. O currículo atua como uma mediação, paralelamente à própria atuação do professor e todas as suas estratégias didático-pedagógicas. Por sua vez, o conhecimento se realiza mediante diversas modalidades de linguagens: a científica, a estética, a ética, a política, a epistemológica, a técnica etc., que constituem os discursos assumidos e praticados pelas diversas disciplinas. Com sua perspectiva de síntese, a Filosofia pode trabalhar conjuntamente com essas várias disciplinas, articulando suas linguagens e explicitando aquelas dimensões abordadas de modo especializado pelas Ciências. A interdisciplinaridade, para ser fecunda, pressupõe que também a Filosofia tenha, no currículo, o *status* de disciplina autônoma.

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. 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. 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.

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

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. Obviamente, não se trata de desconsiderar e de eliminar a inserção do ser humano na realidade natural, o que seria um absurdo, mas de exercer essa imanência de uma maneira específica, diferenciada, marcada por significações intencionais.

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. Com efeito, a humanidade se construiu pela prática, ao longo do tempo, ocupando o espaço social e o espaço ambiental de seu habitat natural, servindo-se do conhecimento, que se expressa sob diferentes modalidades de linguagens.

Ora, tudo isso precisa ser apropriado pelas sucessivas novas gerações que acedem à comunidade humana, formadas por indivíduos ainda não “humanizados”. Tal a finalidade intrínseca da educação, tal a tarefa concreta das mediações realizadas pelos processos de ensino, como é também o caso do Ensino Médio.

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. 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.

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.

Para se referir a algumas estratégias para o processo didático do ensino da Filosofia, impõe-se ter bem presentes as dimensões existenciais que se encontram envolvidas na condição humana e às quais o jovem aprendiz precisa se sensibilizar, mediante o processo pedagógico.

## **HISTORICIDADE**

Sem dúvida, a historicidade é uma das mais fundamentais. Compreendendo sua relação com a temporalidade específica, ele poderá “entender” sua própria experiência como pessoa humana integrante de sua espécie, habitando uma sociedade histórica, vivendo num tempo e num espaço bem concretos. Só assim ele poderá

inteirar-se da complexidade de sua experiência de vida, começando a apropriar-se, então, do sentido complexo e diferenciado de sua condição existencial.

Não é nada fácil, nos dias de hoje, despertar o jovem para essa dimensão de historicidade, pois a cultura real envolvente investe na direção contrária, não ajudando, portanto, a pedagogia escolar. Vivemos hoje como se a vida se espraiasse num eterno presente, que é o único momento efetivamente valorizado. O passado é visto e tratado como algo de que se quer livrar o mais rapidamente possível, dele resgatando apenas as cargas pesadas que nos legou. E o futuro passa a ser visto apenas como sofreguidão do desejo, o mais das vezes delirante. Afoga-se, portanto, no presente, instável e veloz, eternamente insaciável.

Entretanto, na educação, impõe-se elaborar um contradiscurso, resgatando-se o verdadeiro significado da tradição, de nossa inserção na temporalidade. O jovem precisa se perceber como inserido no processo temporal; precisa dar-se conta de que faz parte de uma longa história, em cujo processo deve inserir-se para dar-lhe continuidade. E isso só pode ser feito na medida em que ele se situe na historicidade.

## **PRAXIDADE**

É preciso mostrar ainda ao adolescente que essa longa construção cultural se dá efetivamente graças à prática dos homens em suas relações com a natureza, com a própria sociedade e com a cultura já consolidada a cada passo. A configuração que a humanidade assume, em cada momento da história, é aquela resultante da intervenção humana que acontece por meio de sua trílice prática: a prática econômica, a prática política e a prática simbolizadora.

Com efeito,

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

Estamos falando das atividades relacionadas à sobrevivência, à produção e à reprodução da vida física, das práticas relacionadas à convivência sob a condição da sociabilidade e àquelas relacionadas à consciência, à produção e à fruição dos bens simbólicos da cultura.

Toda a atividade prática da espécie se dá, portanto, num espaço social e num tempo histórico, o que faz o homem situar-se na malha das relações sociais,

da sociedade e da praxidade. O homem existe agindo sempre e necessariamente situado num espaço da sociedade e num determinado momento do tempo.

Esse resgate da historicidade e da praxidade da existência humana é problema teórico e pedagógico também para os professores de todas as disciplinas, com maior agudez para os professores das disciplinas da área das Ciências Humanas – e eles, certamente, terão seu trabalho facilitado, se atuarem em parceria com o professor de Filosofia. Cabe às Ciências Humanas explicitar os elementos objetivos que configuram essa tríplice condição do existir humano, elementos que servirão de lastro igualmente para o projeto de construção antropológica que cabe à Filosofia.

### **POLITICIDADE**

Essa construção prática do mundo humano não é resultado mecânico de ações de indivíduos isolados, mas é obra de um sujeito sempre coletivo, os sujeitos individuais estando sempre articulados em torno de significações que os fazem compartilhar de destino comum. É de se esperar, pois, que o jovem se veja integrando a humanidade, existindo num processo coletivo social, num destino solidário. Agora está em pauta sua pertença à sociedade, sua condição de sócio, ou, melhor dizendo, de cidadão. Afinal, ele habita a cidade, integrando uma cultura comum a tantas outras pessoas, vivenciando uma experiência coletiva. Aí compartilha direitos e deveres, numa rede complexa de relações sociais e políticas.

Por isso mesmo, a existência histórica dos homens, para que seja efetivamente humanizada, depende ainda da qualidade das relações que os homens estabelecem entre si. Agora o que está em pauta é a relação indivíduo-sociedade, a qual é radicalmente marcada pela presença atuante do poder. Nasce então o conflito e instaura-se o poder, modo violento de se impor uma unidade forçada entre as subjetividades. Enquanto o mundo natural pode ser apreendido, até certo ponto, como um cosmos, onde as diferenças não impedem uma harmonia processual, o mundo social revela-se mais entrópico e tende à dispersão de um caos. As forças efetivamente atuando na ação visam antes à divergência, à oposição, ao conflito, gerando um campo fértil para a emergência do poder.

É alto o preço que a humanidade paga por se constituir como um universo de identidades subjetivas, visto que tal situação comprometeu a possibilidade de uma condição de equilíbrio, à imagem e semelhança do cosmos físico e do sistema ecobiológico. Ao contrário, o seu é um modelo de caos social. Isso acarreta uma verdadeira contradição para a existência da espécie, pois, de um lado, o indivíduo precisa do grupo social para realizar-se como ser especificamente humano, para superar sua condição de mero indivíduo isolado e para tornar-se um ente pessoal, pessoa humana; porém, de outro lado, a sociedade resiste, por sua própria

natureza, em lhe assegurar a autonomia e a liberdade, condições mínimas para sua personalização.

Nesse contexto, ficam mais concretas a percepção e a discussão das questões do poder, das relações inter-humanas, da dimensão ética e da sociabilidade humana, de suas formas de organização, como a família, o Estado e as demais instituições. Na verdade, trata-se de aproveitar a descrição objetiva que as Ciências Humanas fazem da realidade social para explicitar às jovens consciências que os objetos de sua experiência não são assim tão naturais, como tanto o senso comum como o cientificismo pode lhes fazer crer, mas, ao contrário, são objetos culturais, frutos da própria intervenção humana.

### **ETICIDADE**

O agir humano implica, além de sua referência cognoscitiva, uma referência valorativa. Com efeito, a intencionalização da prática histórica dos homens depende de um processo de significação simultaneamente epistêmico e axiológico. Daí a imprescindibilidade das referências éticas do agir e da explicitação do relacionamento entre ética e educação.

A vivência moral é uma experiência comum a todos os homens. Ao que cada um pode observar em si mesmo e ao que se pode constatar pelas mais diversificadas formas de pesquisas científicas e de observações culturais, todos os homens dispõem de uma sensibilidade moral, mediante a qual avaliam suas ações, caracterizando-as por um índice valorativo, o que é expresso comumente chamando-as de boas ou más, lícitas ou ilícitas, corretas ou incorretas.

Se o homem é um ser histórico em construção, em devir, sem vinculação determinante à essência metafísica e à natureza física, naquilo que lhe é específico, onde ancorar a referência valorativa de sua consciência moral? O valor fundante dos valores que fundam a moralidade é aquele representado pela própria dignidade da pessoa humana, ou seja, os valores éticos fundam-se no valor da existência humana. É em função da qualidade desse existir, delineado pelas características que lhe são próprias, que se pode traçar o quadro da referência valorativa, para se definir o sentido do agir humano, individual ou coletivo. Ou seja, o próprio homem já é um valor em si, nas suas condições de existência, na sua radical historicidade, facticidade, corporeidade, incompletude e finitude, enfim, na sua contingência. E essa premissa precisa estar sempre subjacente ao diálogo docente/discente, no processo de ensino/aprendizagem no curso médio.

Assim, a Filosofia, por meio da ética, busca dar conta dos possíveis fundamentos desse nosso modo de “vivenciar” as coisas, tendo sempre em vista que é necessário ir além das justificativas imediatistas, espontaneístas e particularistas

das morais empíricas de cada grupo social. A ética coloca-se numa perspectiva de universalidade, enquanto a moral fica sempre presa à particularidade dos grupos e mesmo dos indivíduos. Mas é possível encontrar um fundamento universal para os valores éticos? De acordo com Severino (2011) a Filosofia ocidental, como mostra sua história milenar, sempre o procurou e continua a procurá-lo, dada a permanência das demandas da consciência ética.

### ESTETICIDADE

A sensibilidade estética é outra dimensão intrínseca de nossa existência. A presença de componentes curriculares do campo das artes no currículo se justifica exatamente pela necessidade de desenvolvimento da sensibilidade estética nos educandos. Sem esse desenvolvimento, sua formação fica incompleta. Sensibilidade estética não é entendida aqui como capacidade de admiração e de apreensão do belo, mas como processo abrangente de percepção que se dá através de todo o espectro dos sentidos corpóreos, subjetivamente internalizados, e de nossa expressividade simbólica, capacidade que se adensa pela produção e utilização de diferentes linguagens.

Quando se trata das opções valorativas necessárias para a significação de nosso agir, base de orientação da própria existência, a sensibilidade afetiva, a emotividade, a subjetividade desejante são fatores dinâmicos indiscutíveis. Isso legitima as colocações teóricas das novas formas de Filosofia que têm se manifestado ultimamente, justificando plenamente a crítica que fazem ao racionalismo exacerbado, na medida em que ele signifique a exclusão de qualquer dimensão de sentimento, de emoção, de paixão, de desejo. Contudo, o que é preciso ter bem presente é que essa potência desejante, se não impregnada pela intencionalização da subjetividade epistêmica, perde toda sua especificidade humana. É quando prevalece o irracionalismo cego! Mas essa imagem da cegueira não quer legitimar um iluminismo radical, nem a defesa de um logicismo formalístico, transcendental, idealista. Não é disso que se trata! O que está efetivamente em pauta é a abrangência de nossa subjetividade e, conseqüentemente, da dimensão epistemológica, cognoscitiva de nossas atividades de conhecimento. O território da subjetividade envolvida na atividade de conhecimento não se confunde com nem se restringe ao território da racionalidade lógica. Toda expressão emocional da subjetividade humana é igualmente atravessada pela dimensão epistêmica do saber! Por isso, entendo que o sabor, presente na vivência afetiva emocional, só se vivencia como sabor na exata medida em que é atravessado pela vivência do saber ou, dito de outra forma, *o desejo só se sabe (saboreia) sabor, na medida em que se sabe (vivencia) como saber*. 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.

No que concerne ao campo epistêmico, do ético e do estético, também podem ocorrer processos de alienação. Seja no âmbito da produção, seja da fruição dos bens simbólicos da cultura, relacionados com o exercício do conhecimento, com a apropriação dos valores éticos e com a vivência dos valores estéticos, o enviesamento ideológico acontece com muita força, dada a maior facilidade de manipulação das sensibilidades subjetivas. E elas são manipuladas exatamente no sentido de legitimarem, ideologicamente, as relações vigentes no âmbito do trabalho bem como no mundo da sociabilidade. Por isso mesmo, na formação do adolescente, não pode faltar o exercício da crítica à postura ideológica tão poderosa quanto o senso comum para a configuração dos valores que ele facilmente incorpora, no seu fluxo existencial.

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

Nessa explicitação e consolidação de sentido, professores das disciplinas do campo artístico e de Filosofia podem atuar conjuntamente, a partir de expressões e de eventos artísticos, tanto das artes plásticas, quanto das artes cênicas, da música, do cinema, da literatura etc.

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

#### **AS PARCERIAS NA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA...**

Destaco, então, à guisa de exemplos, algumas temáticas que podem ser trabalhadas conjuntamente pela Filosofia e pelas Ciências: a facticidade, a historicidade, a praxidade, a politicidade, a eticidade e a esteticidade. Esses aspectos podem ser igualmente desdobrados e especificados ainda mais, para fins de abordagem didática. Por outro lado, todos eles encontram pontos de ligação em todas as disciplinas, ou seja, podem ser feitas várias pontes entre as disciplinas, em relação a cada um deles. 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.

Nos limites deste ensaio, não é possível expor modelos completos de projetos de trabalho docente em Filosofia, articulado com os projetos das diferentes disciplinas, tais como são, comumente, apresentadas em nossos currículos escolares. No entanto, cabe insistir nessa possibilidade de trabalho integrado, chamando a atenção para aspectos relevantes para a formação do adolescente, os quais podem ser abordados em atividades conjuntas, ainda que sem entrar em detalhes técnicos de sua operacionalização.

Na lide com a dimensão histórica e social da existência, o professor de Filosofia pode desenvolver um trabalho conjunto com os professores de História, de Geografia e de outros componentes em que se realizam abordagens de resgate da memória histórica da espécie. De modo geral, os alunos dos diversos níveis de ensino se sensibilizam a essas retomadas.

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

Já a Geografia possibilita trabalhar a antropologização do espaço natural e sua transformação em espaço social, com tudo que isso acarreta, em termos de criação de relações políticas entre os homens. Em suas interfaces com as demais Ciências Humanas (Economia, Sociologia, Administração etc.), permite discutir, significativamente a sociabilidade do homem, sua inserção na sociedade, na trama das relações de poder, plantando germes de sensibilidade ética e política na consciência reflexiva dos jovens. É bem verdade que nossos currículos do Ensino Médio são mais que parcimoniosos na oferta de componentes do campo das Ciências Humanas, certamente, por uma ressalva de cunho profundamente ideológico. Todavia, a relevância formativa dos elementos significativos dessas ciências exige sua presença já nessa fase de formação. Por isso mesmo, cabe registrar a pertinência da presença, no mínimo, da Sociologia nesse currículo e a legitimidade da luta em que os educadores se têm empenhado, para que também ela seja explicitamente incluída, juntamente com a Filosofia, no currículo da escola média.

Mas não se trata de perder de vista a radical facticidade humana, isto é, a condição de imanência do homem na natureza físico-biológica. Daí a grande contribuição das Ciências Naturais para a explicitação dessa condição. O homem faz parte da natureza cósmica, do mundo material, da vida orgânica. Física, Biologia e ciências ambientais

forneem sugestivos pontos de encontro nessa problematização, fazendo despertar o interesse dos alunos para questões relevantes do ponto de vista filosófico.

## CONCLUSÃO

Certamente, o desenvolvimento do trabalho docente no campo filosófico, de uma perspectiva interdisciplinar, pressupõe, da parte do professor de Filosofia, uma atitude prévia e operativa de abertura e de sensibilidade aos diversos campos científicos da formação do adolescente. Isso implica uma aproximação sistemática a esses campos de conhecimento, uma desejável interlocução com os professores das diferentes disciplinas, uma possível sintonia com suas abordagens e temáticas. Fique bem claro que não se trata de ser especialista em todos os campos de conhecimento, o que, além de impossível, seria desnecessário. O que é imprescindível é o acompanhamento dos conteúdos temáticos gerais que são desenvolvidos nessas disciplinas, portanto, um mínimo de informação e domínio dos diversos programas, para que possa referir-se a eles, explicitando aos alunos as vinculações existentes. E também para que possa mostrar-lhes o que os diversos olhares permitem perceber sob diversas modalidades de linguagens. 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<sup>6</sup>.

O seguinte esquema poderia ilustrar, sinótica e sinteticamente, essa articulação:

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

<sup>6</sup> Tenho insistido na necessidade desse trabalho integrado entre todas as disciplinas do currículo do curso médio, sugerindo que o docente de Filosofia tome iniciativas no sentido de envolver seus colegas de curso ou, pelo menos, as respectivas programações. Trato do assunto em outros dois trabalhos: Severino, 2009a e 2009b.

É bom lembrar ainda aos professores que as coisas assim tratadas no plano conceitual parecem simples. A dificuldade central está em despertar o aluno para essa percepção, de tal forma que ele transite da teoria para a prática. Se, em teoria, o papel do conhecimento é exatamente o de “nortear” a prática, por conseguinte, de levar a decisões e a ações, na experiência cotidiana da vida, as coisas não são nada fáceis. Mas, de qualquer maneira, para que possam contribuir para a ruptura daquele círculo vicioso, a que me referi de início, precisamos, nós, os professores, estar conceitualmente equipados e axiologicamente convencidos da validade da Filosofia como disciplina formativa e da necessidade estratégica dessa atuação pedagógica integrada. Nessa condição é que poderão tornar-se fecundas nossas sempre precárias estratégias didáticas.

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

SEVERINO, A. J. About teaching Philosophy: interdisciplinary strategies. *Educação em Revista*, Marília, v. 12, n.1, p. 81-96, Jan.-Jun. 2011.

**ABSTRACT:** Assuming that the formation which is expected from school education is a process of searching for a condition marked by greater autonomy of the individual learner, a process that is common task for the whole curriculum, so the responsibility of all disciplines, this essay reaffirms and clarifies the specific role of the philosophical component in this formation. It suggests interdisciplinary strategy for the development of didactic and pedagogic work for teaching philosophy in high school, joining other disciplines of curriculum. It argues that this way of dealing with philosophy in teaching situation, in addition to making the activity more rewarding and motivating, can, with greater pedagogical fecundity, support adolescents to understand the existential meaning of their experience within the meaning of human existence in general, understanding that this is considered the intrinsic purpose of philosophical formation. Displays at the end a brief outline of an exercise program incorporating the disciplines of high school, highlighting its common thematic elements.

**KEYWORDS:** Secondary Education. Teaching Philosophy. Interdisciplinarity. Transversality.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, D. J. *A Filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- \_\_\_\_\_. O ensino de Filosofia na educação escolar brasileira: conquistas e novos desafios. In: SILVEIRA, René J. T.; GOTO, Roberto A. *A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo: Loyola, 2009. p. 35-51.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Básico. *Parecer CNE/CBE n. 38/2006*. Brasília, DF, 2006.
- \_\_\_\_\_. Governo Federal. *Lei n. 11.684*, de 02 de junho de 2008. Altera art. 36 da Lei 9394-96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 2008.
- HORN, G. B. *Ensinar Filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos*. Ijuí: Unijuí, 2009.
- RODRIGO, L. M. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- RODRIGUES, Z. A. L. A Filosofia no ensino médio conforme a LDB- 9394/96 e as diretrizes curriculares do Ministério da Educação – PCN, EM (1999). In: FAVERO, A. A.; RAUBER, J.; KOHAN, W. O. (Org.). *Um olhar sobre o ensino de Filosofia*. Ijuí: Unijuí, 2002. p. 165-188.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Conselho Estadual de Educação. Brasil. *Parecer 343/2007*. São Paulo, 2007.
- SEVERINO, A. J. Interdisciplinaridade transdisciplinar e complexidade: implicações epistemológicas para a teoria e a prática da educação. In: ALMEIDA, C.; PETRAGLIA, I. (Org.). *Estudos de complexidade*. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2010.
- \_\_\_\_\_. Desafios atuais do ensino da Filosofia. In: TRENTIN, R.; GOTO, R. A. *A Filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo: Loyola, 2009a. p. 17-34. (Filosofar é Preciso).
- \_\_\_\_\_. *Filosofia: guia do professor*. São Paulo: Cortez, 2009b.
- \_\_\_\_\_. *Estudos de complexidade*. São Paulo: Xamã, 2010. p. 51-62
- \_\_\_\_\_. Formação e atuação dos professores: de seus fundamentos éticos. In: SEVERINO, F.E. S. (Org.). *Ética e formação de professores em questão: política, responsabilidade e autoridade*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 130-149.
- SILVEIRA, R. J. T. Filosofia e segurança nacional: o afastamento da Filosofia do currículo do ensino médio no contexto do regime civil-militar pós-1964. In: SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, R. A. *A Filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo: Loyola, 2009. p. 53-77.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CEB/CNE n. 3, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF, 1998.
- PETRAGLIA, I. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

*SEVERINO, A. J.*