



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**

FRANCISCO DAS CHAGAS GALENO MACHADO

**O ENSINO DA FILOSOFIA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
EXPERIÊNCIA DE ENSINO INTERDISCIPLINAR NA UNIDADE INTEGRADA
JUSCELINO KUBITSCHEK DO POVOADO MAMORANA - SÃO BERNARDO-MA**



SÃO LUÍS-MA

2020

FRANCISCO DAS CHAGAS GALENO MACHADO

**O ENSINO DA FILOSOFIA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
EXPERIÊNCIA DE ENSINO INTERDISCIPLINAR NA UNIDADE INTEGRADA
JUSCELINO KUBITSCHK DO POVOADO MAMORANA - SÃO BERNARDO-MA**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia (PRO-FILO), do Núcleo da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como parte das exigências para a obtenção do Título de Mestre. Sob a Orientação do Prof. Dr. Acildo Leite da Silva

Linha de pesquisa: Filosofia e Prática de Ensino de Filosofia

SÃO LUÍS-MA

2020

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Chagas Galeno Machado, Francisco.

O ENSINO DA FILOSOFIA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO INTERDISCIPLINAR NA UNIDADE
INTEGRADA JUCELINO KUBITSCHK DO POVOADO MAMORANA - SÃO
BERNARDO-MA / Francisco Chagas Galeno Machado. - 2020.
182 p.

Orientador(a): Acildo Leite da Silva.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Rede - Mestrado Profissional em Filosofia/cch,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís - MA, 2020.

1. Ensino. Filosofia. Interdisciplinaridade. Sequência
didática. 2. Filosofia. 3. Interdisciplinaridade. I.
Leite da Silva, Acildo. II. Título.

FRANCISCO DAS CHAGAS GALENO MACHADO

**O ENSINO DA FILOSOFIA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
EXPERIÊNCIA DE ENSINO INTERDISCIPLINAR NA UNIDADE INTEGRADA
JUCELINO KUBITSCHK DO POVOADO MAMORANA - SÃO BERNARDO-MA**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia (PRO-FILO), do Núcleo da Universidade Federal do Maranhão - UFMA com parte das exigências para a obtenção do Título de Mestre.

Sob a Orientação do Prof. Dr. Acildo Leite da Silva

Linha de pesquisa: Filosofia e Prática de Ensino de Filosofia

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Acildo Leite da Silva.
Universidade Federal d Maranhão (UFMA)
(Orientador)

Prof. Dr. Ângelo Rodrigo Bianchini
Universidade Federal d Maranhão (UFMA)
(Examinador)

Prof^a. Dr. Dulcineia de Fátima Ferreira
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
(Examinadora)

SÃO LUÍS-MA

2020

Francisco das chagas galeno Machado

Dedico primeiramente este trabalho ao Senhor Jesus Cristo, ao meu pai biológico, Francisco das Chagas Rodrigues Machado, ao meu pai e avô, João Galeno de Sousa, à minha mãe biológica Maria Adelaide Galeno, à minha mãe e avó de criação, Maria Luíza Mendes Galeno, à Minha esposa, Marina Almeida dos Santos Galeno, aos meus filhos, Breno Almeida Galeno e Samuel Almeida Galeno, e a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao Deus (*יהוה* - *YAHWEH*) que sirvo, e todos os milagres concedidos ao seu humilde servo, desde meu nascimento aos dias atuais.

Agradeço, por toda atenção e contribuição oferecido pelo programa PROF-FILO, desde os primeiros encontros e aproximações com os professores da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em especial ao Prof. Dr. Alexandre Jordão Baptista, a Prof^ª. Dr^ª. Maria Olívia Serra, e a toda coordenação do mestrado profissional em filosofia PROF-FILO, que ainda antes de ingressar no mestrado, contribuíram com ricas informações e incentivos no início da realização deste sonho, por isso tenho muito a agradecer.

Agradecimento especial ao Prof. Dr. Acildo Leite da Silva, orientador deste trabalho, exemplo de pessoa e pesquisador, sempre acolhedor, atencioso, prestativo e, mesmo com o rigor exigido pela vida acadêmica e cobrando pela excelência deste trabalho, nunca deixou de manifestar as qualidades supracitadas.

Estendo ainda este agradecimento ao meu amigo e colega de mestrado Prof. Aldmax Silva Martins, que tão gentilmente leu minha dissertação e expressou sua contribuição por meio de ideias plausíveis e contextualizadas; um verdadeiro irmão nos dias que passei em São Luís-MA.

À Prof^ª. Dr^ª. Lidiana Fonseca de Souza Melo, e à Prof^ª. Ma. Silmara Karine Mendes dos Santos, que ainda na etapa de seleção do mestrado, estiveram orientando-me na organização e estruturação do pré-projeto de mestrado.

Agradeço à Prof^ª. Dr^ª. Dulcineia de Fátima Ferreira e ao Prof. Dr. Ângelo Rodrigues Bianchini, pelas valiosas contribuições na banca de qualificação e entrega dos exemplares com diversas marcações, comentários e sugestões.

Ao Prof. Dr. Almir Ferreira da Silva Júnior, que tanto motivou e contribuiu por meio de ideias para a construção desta pesquisa. Agradeço à Prof^ª. Dr^ª. Marly Cutrim de Menezes, que durante os primeiros meses de curso, contribuiu com ideias e práticas interdisciplinares relevantes para este trabalho.

Ao Prof. Dr. Plínio Santos Fontenelle, onde estendo minha grande admiração por seu trabalho como pesquisador e filósofo; nunca esquecerei de suas aulas e palestras, das orientações e ricas contribuições por meio de palavras centradas e norteadoras durante o primeiro ano deste curso.

Aos meus pais biológicos, Francisco das Chagas Rodrigues Machado (*In*

memoriam) e Maria Adelaide Galeno, por sempre me incentivar nos estudos.

Aos meus avós e pais de criação, João Galeno de Sousa (*In memoriam*) e Maria Luíza Galeno de Sousa, que sempre estiveram ao meu lado lutando pela minha educação, e mesmo nos momentos mais difíceis, suas palavras de motivação traziam conforto e esperança; sempre preocupados com o meu futuro e sucesso profissional.

Agradeço à minha família, em especial à minha esposa, Marina Almeida dos Santos Galeno, aos meus filhos Breno Almeida Galeno e Samuel Almeida Galeno, pela paciência, compreensão e incentivo no labor desta caminhada.

Ao meu irmão Júlio Mateus e sua esposa Debora por estarem sempre com palavras de motivação, abrindo meus olhos com seus sábios conselhos, orando por mim, que, mesmo sem compreenderem muito bem os complicados ritos da pós-graduação, sempre me incentivava e perguntava como estava a escrita “do livro”.

Aos grandes amigos que tão gentilmente me hospedaram em sua casa em São Luís, Ir. Epitácio e Ir^a. Sebastiana, exemplos de bondade e empatia, grandes anfitriões. As palavras tornam-se inefáveis diante do que vocês fizeram por mim, pois a atitude dos dois para comigo é comparada de verdadeiros pais; foram maravilhosos na orientação diária e nos conselhos, no cuidado através das palavras de incentivo em cada apresentação (atividades, trabalhos e a qualificação), sempre na esperança do melhor resultado. Vocês são como estrelas no céu, que brilham mostrando toda a beleza do criador.

A Prof^a. Noemia Silva Santos, pelas palavras de incentivo e motivação, pois suas palavras foram como combustível em minha jornada; uma grande amiga e irmã de fé. Da mesma forma agradeço ao Pr. Francisco de Assis Gomes dos Santos e família.

Ao meu sogro Raimundo Custódio Gomes dos Santos e à minha sogra Maria de Lourdes Almeida dos Santos, que no início de tudo, estiveram presentes e acreditando que este sonho (mestrado) seria possível.

Agradeço Minha irmã Graça Galeno e seu esposo José Fernandes, que tanto me ajudaram durante toda esta caminhada como estudante, e o contato de Epitácio em São Luís. Agradeço principalmente ao meu cunhado José Fernandes pelas palavras de motivação e compromisso com a educação.

Agradeço a secretaria de Municipal de Educação da cidade de São Bernardo-MA, em especial à Secretária Sâmia e ao professor Cléber, pela participação no levantamento dos dados técnicos e históricos sobre a realidade da educação de São

Bernardo, e sobre o que rege o ensino de filosofia naquela região.

Ao Sr. Prefeito João Igor, pelo apoio a pesquisa na cidade de São Bernardo, e por valorizar a educação e o ensino de filosofia, reconhecendo tal disciplina como intrínseca na formação do cidadão na referida cidade.

A Escola Unidade Integrada Juscelino Kubitschek, na gestão do Sr. Diretor Charles, a Profª Ana Clides, Profª Ana Alice, ao Prof. Abdias, à ex-funcionária da U.I.J.K, Sra. Bernarda, por participarem da pesquisa, por meio de entrevista e atividades envolvendo observações e atividades programadas.

Agradeço a todos os pais e estudantes do 6º ano único, turma 2019, pela primordial participação nesta pesquisa. A todos os colegas da referida escola que direta e indiretamente estiveram envolvidos neste trabalho.

Agradeço ao amigo Ronaldo, que por vezes esteve à disposição na orientação e na configuração deste trabalho, emprestando seu tempo e talento por meio da amizade e companheirismo.

A todos os envolvidos neste sonho que se realiza, o meu muito obrigado!

Para que a educação tire proveito de suas relações com a filosofia, é preciso que esta última se coloque realmente à escuta dos problemas de educação contemporânea e indique os primeiros passos a dar na superação desses problemas.

GADOTTI (1998).

RESUMO

O ensino de filosofia apresenta-se com fundamental e necessário para o desenvolvimento da leitura de mundo dos estudantes, uma vez que esse ensino, nos dias atuais, tem-se voltado para práticas educativas que podem ser delineadas por meio de atividades integralizadoras, interdisciplinares, com vista as novas experiências de abordagem dos seus conteúdos escolares. O presente estudo tem como objetivo desenvolvimento de uma sequência didática como proposta interdisciplinar no 6º ano do ensino fundamental, na Unidade Integrada Juscelino Kubistchek, localizada no povoado Mamorana, município de São Bernardo-MA. Nesse intento desenvolveu-se experiência de ensino na perspectiva interdisciplinar analisando os resultados dessa prática no processo ensino e aprendizagem dos alunos da disciplina filosofia. A abordagem metodológica da pesquisa circunscreveu a pesquisa qualitativa de caráter colaborativo, utilizando a observação participante, na investigação da realidade que envolve o ensino de filosofia nos anos finais do Ensino Fundamental. Buscou-se relacionar a filosofia com outras áreas do conhecimento humano, frente ao processo interdisciplinar e sua aplicabilidade no âmbito escolar, com vistas a contemplar a construção do conhecimento conjuntamente a outras áreas do saber disciplinar considerando a relação dos alunos com o meio social e a escola. A experiência da sequência didática com atividades integradoras envolvendo as disciplinas de Filosofia, Língua Portuguesa, História, Geografia, Língua Inglesa e Artes. Contando assim, com três sujeitos professores, participante da pesquisa de campo, relatando e avaliando sobre a experiência de ensino e o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Os resultados da pesquisa evidenciaram significativa melhora no processo ensino e aprendizagem, com aplicação da sequência didática interdisciplinar no ensino da disciplina Filosofia dos anos finais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Ensino. Filosofia. Interdisciplinaridade. Sequência didática.

ABSTRACT

The teaching of philosophy is fundamental and necessary for the development of students' reading of the world, since this teaching, nowadays, has turned to educational practices that can be outlined through integralizing, interdisciplinary activities, with a view to the new experiences of approaching their school contents. The present study aims to develop a didactic sequence as an interdisciplinary proposal in the 6th year of elementary school, at the Juscelino Kubistchek Integrated Unit, located in the village of Mamorana, municipality of São Bernardo-MA. In this attempt, a teaching experience was developed from an interdisciplinary perspective, analyzing the results of this practice in the teaching and learning process of students in the discipline of philosophy. The methodological approach of the research circumscribed qualitative research of a collaborative character, using participant observation, in the investigation of the reality that involves the teaching of philosophy in the final years of Elementary School. We sought to relate philosophy with other areas of human knowledge, in view of the interdisciplinary process and its applicability in the school context, with a view to contemplating the construction of knowledge together with other areas of disciplinary knowledge considering the relationship of students with the social environment and the school. The experience of the didactic sequence with integrative activities involving the disciplines of Philosophy, Portuguese Language, History, Geography, English Language and Arts. Thus, with three teaching subjects, participant in the field research, reporting and evaluating the teaching experience and the development of students' learning. The research results showed a significant improvement in the teaching and learning process, with the application of the interdisciplinary didactic sequence in the teaching of the Philosophy discipline of the final years of Elementary School.

Keywords: Teaching. Philosophy. Interdisciplinarity. Following teaching.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Proposta de plano para SD interdisciplinar: definição dos conteúdos habilidades, tempo de aplicação SD, recursos didáticos.....	97
Tabela 2 – acesso ao universo de leitura	100
Tabela 3 - Resultados da avaliação diagnóstica para aplicação da SD interdisciplinar (filosofia, língua portuguesa, língua inglesa, história e geografia)	105
Tabela 4 - Proposta de plano de aula para três dias de SD	113

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - IDEB 2017, Escola Juscelino Kubitschek, Mamorana-MA.....	76
Gráfico 2 - Quantidade de acertos	106

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Árvore Mamorana.....	15
Imagem 2 - Flor de Mamorana	31
Imagem 3 - Fruto da árvore mamorana.....	59
Imagem 4 - 1º encontro interdisciplinar para a efetivação da pesquisa.....	59
Imagem 5 - Sra. Bernarda Maria da Silva: co-fundadora da escola UIJK-MA.....	73
Imagem 6 - Fachada da Unidade Integrada Juscelino Kubitschek.....	74
Imagem 7 - Aula sendo ministrada na Unidade Integrada Juscelino Kubitschek	75
Imagem 8 - Semente de Mamorana (Um germe em potencial).....	79
Imagem 9 – Proficiência em leitura e interpretação.....	99
Imagem 10 – Prova diagnóstica.....	104
Imagem 11 – A vivência na SDI de filosofia	121
Imagem 10 - Professora Noêmia no 1º dia da SDI.....	124
Imagem 10 - Professora Noêmia no 3º dia da SDI.....	125
Imagem 12 – Professora Marina santos com os estudantes do 6º ano	129

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Maranhão
UIJK	Unidade Integrada Juscelino Kubitschek
UEFT II	Unidade Escolar Francisca Trindade II
SD	Sequência Didática
SDI	Sequência Didática Interdisciplinar
JK	Juscelino Kubitschek

SUMÁRIO

PARTE 1

PALAVRAS INICIAIS	18
1 INTRODUÇÃO	24

PARTE 2

2 A FILOSOFIA, SEU ENSINO E A INTERDISCIPLINARIDADE: APROXIMAÇÃO CONCEITUAL E PROJETOS INTERDISCIPLINARES	32
2.1 O ENSINO INTERDISCIPLINAR E A QUESTÃO CONCEITUAL	43
2.2 OS PROJETOS INTERDISCIPLINARES E O PAPEL DO PROFESSOR.....	51

PARTE 3

3 O ENSINO DE FILOSOFIA E ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS, CAMPO E SUJEITOS	60
3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTADO DA QUESTÃO: O ENSINO DE FILOSOFIA E A INTERDISCIPLINARIDADE.....	60
3.2 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA E O CAMPO EMPÍRICO.....	68
3.3 O ENSINO NA UNIDADE INTEGRADA JUSCELINO KUBITSCHEK.....	73

PARTE 4

4 UM GERME EM POTENCIAL NA EXPERIÊNCIA DE PROJETO INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL	80
4.1 O ENSINO FUNDAMENTAL E A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DA FILOSOFIA	80
4.2 PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO DO MATERIAL DE APOIO AO PROFESSOR	89
4.3 SOBRE A ESCOLHA DO TEMA IDENTIDADE PARA A SEQUÊNCIA DIDÁTICA	95
4.4 USO DE FILME COMO INTRODUTÓRIO AO TEMA: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PARA APLICAÇÃO DA SD	101

4.5	UMA EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NA UIJK, NO ENSINO FUNDAMENTAL DA DISCIPLINA FILOSOFIA.....	107
4.6	APLICAÇÃO DA SD INTERDISCIPLINAR NA AULA DE HISTÓRIA: EXPLORANDO LIMITE COM A FILOSOFIA.....	118
4.7	SOBRE O QUESTIONÁRIO APLICADO PARA AVALIAR A SDI.....	131
5	CONSIDERAÇÕES FINAL	151
	REFERÊNCIAS	155
	APÊNDICES	162

PARTE 1



Imagem 01 – Árvore Mamorana

As árvores são fáceis de achar
Ficam plantadas no chão
Mamam do sol pelas folhas
E pela terra
Também bebem água
Cantam no vento
E recebem a chuva de galhos abertos
Há as que dão frutas
E as que dão frutos
As de copa larga
E as que habitam esquilos

As que chovem depois da chuva
As cabeludas, as mais jovens mudas
As árvores ficam paradas
Uma a uma enfileiradas
Na alameda
Crescem pra cima como as pessoas
Mas nunca se deitam
O céu aceita
Crescem como as pessoas
Mas não são soltas nos passos
São maiores, mas
Ocupam menos espaço
Árvore da vida
Árvore querida
Perdão pelo coração
Que eu desenhei em você
Com o nome do meu amor.
As árvores - Arnaldo Antunes

PALAVRAS INICIAIS

Minhas primeiras palavras, no início dessa escrita dissertativa é sobre um filosofar das minhas impressões, breves, do percurso de minha vida, social e profissional, como um homem de fé, um pai, um amigo e um professor que sempre acreditou na superação e vitória dos limites imposto na caminhada da vida, como bem expressa a canção:

Acredite, é hora de vencer
Essa força vem de dentro de você
Você pode até tocar o céu se crer

Acredite que nenhum de nós
Já nasceu com jeito pra super-herói
Nossos sonhos a gente é quem constrói

É vencendo os limites
Escalando as fortalezas
Conquistando o impossível pela fé

Campeão, vencedor
Deus dá asas, faz teu voo
Campeão, vencedor
Essa fé que te faz imbatível
Te mostra o teu valor

Acredite que nenhum de nós
Já nasceu com jeito pra super-herói
Nossos sonhos a gente é quem constrói

É vencendo os limites
Escalando as fortalezas
Conquistando o impossível pela fé

Campeão, vencedor
Deus dá asas, faz teu voo
Campeão, vencedor
Essa fé que te faz imbatível
Te mostra o teu valor

Tantos recordes você pode quebrar
As barreiras você pode ultrapassar
E vencer
Campeão, vencedor
Deus dá asas, faz teu voo
Campeão, vencedor
Essa fé que te faz imbatível
Te mostra o teu valor

Campeão, vencedor
Deus dá asas, faz teu voo
Campeão, vencedor
Essa fé que te faz imbatível
Te mostra o teu valor
Conquistando o impossível
(Jamily)

A música supracitada, motiva e inspira a encontrar forças na superação dos limites, a ter coragem e garra para enfrentar todas as dificuldades encontradas na caminhada da vida. É bem verdade que, nossos sonhos, nós mesmo é que construímos, escalando fortalezas, degrau por degrau, pois aquele que acredita, realiza e faz sua hora.

O professor é um lutador na busca pela superação de seus limites, às vezes um campeão anônimo, às vezes um vencedor do dia a dia, lutando, superando as diversidades da vida. O professor é um guerreiro enfrentando um inimigo que tenta todos os dias, sequestrar a juventude e mantê-la como refém da ignorância e do medo. O inimigo do professor pode ser encarado como um sistema político falido e arcaico, um sistema de mentiras e leis inválidas que tornam tão dificultoso o trabalho docente.

São muitas as dificuldades impostas pelo sistema contemporâneo que acabam tornando-se o opróbrio da educação e do pensar filosófico, pois, a exemplo disso, podemos citar os estigmas sociais como o preconceito, a desvalorização das minorias e a falta de investimento na educação entre outros motivos. O professor busca firmar na resistência e na resiliência o seu papel como agente da mudança, um fio condutor do conhecimento fragmentado para o desfragmentado pensamento conceitual.

Estudando as teorias e os fundamentos da educação, deparei-me com dois grandes autores que se destacaram entre muitos na contribuição estrutural do conhecimento e do conceito educacional. Estes dois autores são referência em vários trabalhos científicos, tanto conhecimento pedagógico, quanto no conhecimento filosófico. Eles são: Paulo Freire e Edgar Morin.

Foi lendo Paulo Freire, que surgiu a paixão à primeira vista pela ideia de educação libertadora no ato de ensinar uma linguagem clara, fora de uma educação oprimida e opressora, ligada por interesses apenas pelas classes mais favorecidas, deixando de lado a preocupação com os oprimidos e as minorias. Com ele descobri que as minorias necessitavam de atenção, e que o meu preparo deveria contemplar estes grupos sociais. Preocupando-me com as dificuldades das escolas do campo, e das comunidades mais carentes, busquei superação na educação libertadora em Paulo Freire.

Era forte o grito preso em meu peito, ele era um ato de manifestação contra um mundo que oprime, um desejo de transpor barreiras e dificuldades, cheio de

sonhos de mudança para a educação do campo. Era este sentimento de mudança que crescia em meu ser; uma mola propulsora motivando-me para o ramo da educação. Sem esta motivação, seria impossível buscar superação contra um sistema que desfavorece o fluxo natural da Educação em sua ramificação ou rizoma do Saber, "Sem ela é impossível a superação da contradição opressora contra o oprimido" (FREIRE, 2005. p. 42).

Já em Edgar Morin, descobri o caráter filosófico do ensino na complexidade do ensinar; é ensinar a buscar no todo as partes, e nas partes, refletir para conceituar em busca de uma educação para o futuro. Descobri que o professor deve sempre manter a cabeça bem feita no que concerne à educação, pois a cabeça bem feita é uma mente interdisciplinar, distinta dos paradigmas que envolve a prática educacional. É neste sentido que o referido intelectual afirma que: "a missão do ensino não é transmitir o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre" (MORIN, 2011, p. 11).

Por meio da leitura dos autores supracitados, busquei aperfeiçoamento durante minha graduação em pedagogia, para poder lidar com a realidade e problemas vividos durante os estágios supervisionados. Onde no segundo estágio, deparei-me com a realidade de uma escola do campo, e acompanhei de perto os problemas vividos pelas pessoas em uma escola da zona rural da cidade de Parnaíba-PI. Este foi o pontapé inicial para tentar entender a complexidade da educação libertadora e interdisciplinar, na proposta de mudança na forma de ensinar. Foi durante o estágio supervisionado que conheci o Sr. Francisco Higino, homem sofrido, de mãos calejadas pelo tempo e pela lida no campo, mas com uma invejável fome pelo conhecimento. Ele cursava a 3ª etapa do EJA, turno da noite, tendo que viajar 13km a pé de segunda a sexta, com lanterna na mão e seus livros e cadernos embaixo do braço até a escola UEFT II, zona rural de Parnaíba-PI.

Conhecer Francisco Higino foi fundamental em meu estágio para poder colocar em prática as teorias ensinadas e aprendidas na Academia; foi com ele que descobri que a educação libertadora realmente funcionava, e que ensinar utilizando fundamentos e símbolos do homem do campo, não só alfabetizava como transformava o estudante do campo em uma agente da mudança.

É impossível não se apaixonar por algo tão fluido, tão heterogêneo quanto à educação libertadora em toda sua beleza. Afinal, educação não é apenas o ato de

ensinar conteúdo de um currículo já pronto; na verdade é superar limites e barreiras imposta pela sociedade contrária. É claro que, não se trata apenas de repetir objetivos e competências especiais dos planejamentos, pois não é somente isso, é muito mais, é transformar e informar para vida.

Recebi o título de pedagogo em 2007, pela FAIBRA - Faculdade Integrada do Brasil e, no mesmo ano, concluí o curso de teologia pela FATEB – Faculdade de Teologia do Brasil. E como todo recém-formado, estava com a mente repleta de ideias, porém, nos deparamos com uma triste realidade: o desemprego e a busca por um espaço no mercado de trabalho como professor licenciado em pedagogia.

Naquela época, minha esposa estava grávida de nosso primeiro filho (Breno). As preocupações e anseios invadiam nossa mente na busca por soluções e respostas e, por várias vezes, deixei de lado o sonho de trabalhar como educador para poder correr atrás do sustento da família. Foram tempos difíceis aqueles. Naquele tempo trabalhando como vendedor de cosméticos reencontrei na rua um amigo da Faculdade; o professor Mario Silva, que durante o nosso diálogo, nos convidou para participar da semana pedagógica da Escola privada Cristo Domini, em Parnaíba. Aceitei o convite e, durante o evento fomos convidados a apresentar uma aula prática para a comunidade escolar da citada escola; uma semana depois, fui convidado a participar do quadro de professores da escola Cristo Domini, como professor de filosofia sendo, esta, a minha primeira experiência como professor de filosofia.

Diante do desafio de ministrar aulas de filosofia no ensino médio, busquei conhecimento em teóricos da filosofia e do ensino de filosofia como: Marilena Chauí¹ e Sílvio Gallo², e pela segunda vez fiquei apaixonado pelo ensino, agora pelo ensino de filosofia, foi um sentimento arrebatador. Em cada plano de aula elaborado, a cada pesquisa dos conteúdos, em cada participação dos estudantes, a minha paixão pela disciplina ficou mais forte. Durante um ano ministrei aulas de filosofia na referida Escola. Uma unívoca experiência em minha vida onde, mais uma vez, fui motivado a buscar outra formação, agora em filosofia.

No ano 2012 tentei vestibular pela UAP- Faculdade Aberta do Estado do Piauí, passando em 8º lugar, em que cheguei a deferir matrícula; mas por motivos de força

¹ CHAUI, Marilena. Convite à filosofia. São Paulo: Editora Ática, 2000

² GALLO, S. Filosofia no ensino médio: em busca de um mapa conceitual, in FÁVERO, A. et al (orgs.). Um olhar sobre o ensino de filosofia. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002.

maior, por conta do estado delicado de saúde de meu pai biológico, não chegou a ser possível participar da graduação. No ano de 2016 fiz nova tentativa, passando em 1º lugar no vestibular da UFPI – EAD, na cidade de Luís Correia - PI.

No ano de 2013, prestei concurso público na cidade de São Bernardo - MA, concorrendo à vaga de professor de Ens. Religioso, sendo aprovado em 1º lugar. Devidamente empossado do cargo, assumi a docência no povoado Mamorana, em fevereiro de 2014, ministrando aulas de Ens. Religioso e filosofia do 6º a 9º ano do Ensino Fundamental. Comecei trabalhando com carga horária de 20 horas semanais e atualmente com 30 horas, lecionando na Unidade integrada Juscelino Kubitschek.

Nessa escola nunca faltam desafios para serem superados, começando pelo deslocamento para chegar à escola. Todos os dias de segunda a sexta-feira, percorremos 87 km para assumirmos nosso trabalho pontualmente às 13:15. Outro grande desafio é levar a educação na UIJK às condições de superação, pois como escola do campo, os recursos direcionados para o ensino e aprendizagem são poucos. É um grande desafio oferecer aos nossos alunos a possibilidade de mudança de vida por meio da educação e, como todo desafio enfrentado, exige preparo e dedicação com a elaboração de planos, estratégias e projetos de ensino.

Diante de todos os desafios que enfrentei, nunca deixei de sonhar com uma escola de campo próspera em sua educação. Para isso sempre busquei aperfeiçoamento pessoal a fim de contribuir na realização deste sonho. Em julho de 2017, surgiu a oportunidade do mestrado profissional em filosofia PROF-FILO, e acreditando que tudo seria possível, motivado, apostei neste sonho que se tornou real com o meu nome na lista dos selecionados pela UFMA.

Aqui estamos na fase final desta etapa, um sonho que se realiza por meio do produto final da pesquisa. Aqui dediquei horas a fio, pesquisando, revisando literaturas, analisando teorias e teóricos, buscando resposta para hipótese da pesquisa, encontrando os sujeitos no limiar do objeto pesquisado.

Passo a partir de então a adentrar ao trabalho que resultou da pesquisa feita no percurso desse Mestrado Profissional.

1 INTRODUÇÃO

A filosofia não é uma questão privada, ela se constrói no diálogo. Ensinar significa retirar a filosofia do mundo privado e exclusivo de uns poucos para colocá-la aos olhos de todos, na construção coletiva de um espaço público. (CERLETTI, 2009, p. 87).

O ensino da Disciplina Filosofia nas escolas públicas e privadas de todo o Brasil tornou-se obrigatório por meio da Lei nº 11.684/08, que alterou o art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, instituindo a obrigatoriedade da disciplina Filosofia nos currículos do Ensino Médio. Conforme o art. 1º, inciso IV, a referida Lei preconiza que “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (BRASIL, 2008). No entanto, essas diretrizes foram delineadas apenas no que se refere à etapa do Ensino Médio, ficando fora desse contexto o Ensino Fundamental.

No Estado do Maranhão, após amplo debate entre os órgãos governamentais responsáveis pela política educacional e os profissionais da rede estadual de ensino, assegurou a inserção da disciplina filosofia no Ensino Fundamental e não apenas no médio, conforme obrigatoriedade da Lei nº 11.684/08.

Como é de conhecimento, a Filosofia é um estudo crítico e reflexivo sobre tudo que nos cerca, daí a sua importância no currículo da educação básica na formação do e da estudante, principalmente quando se almeja a constituição formativa de cidadãos conscientes. Para dar cabo a essa perspectiva formativa, devemos lutar por uma educação escolar que seja capaz de responder às expectativas do futuro e por uma educação que venha ser essencial na construção de homens e mulheres qualificando a opção política dos seus atos.

Há que pontuar que, a Filosofia, o seu ensino, é antes de tudo um convite para pensar, e é aceitando este convite que os sujeitos- homens e mulheres - vão, aos poucos, sendo introduzidos no seu mundo. Refletindo sobre seu papel no contexto disciplinar, Cotrim (1988), vislumbra-a com uma grandiosa tarefa a desempenhar em nossas escolas, ela deve:

Desenvolver no estudante o senso crítico, que implica a superação das

concepções ingênuas e superficiais sobre os homens, a sociedade e a natureza, concepções estas forjadas pela “ideologia” social dominante. Para isso, é necessário que o ensino da Filosofia estimule o desenvolvimento da reflexão do estudante e forneça-lhe um conjunto de informações sobre reflexões já desenvolvidas na história do pensamento filosófico. O resultado desse processo é a ampliação da consciência reflexiva do estudante, voltada para dois setores fundamentais:

* **a consciência de si mesmo:** crítica de si próprio enquanto pessoa e de seu papel individual e social (autocrítica);

* **a consciência do mundo:** compreensão do mundo natural e social e de suas possibilidades de mudança (COTRIM, 1988, p. 19).

No contexto escolar, o ensino de filosofia deve colaborar para que o/a estudante desenvolva a reflexão sobre os problemas da existência, assim como aprenda a afastar-se deles para melhor compreendê-los. De acordo com Aspís e Gallo (2009) o ensino de filosofia é importante para que cada um possa pensar filosoficamente, pensar por si mesmo. Esse ensino, segundo os autores, desde sua retomada é marcado por desafios no contexto educacional, destacando três que os consideram fundantes:

O primeiro é tomar a filosofia, assim como - a ciência e arte em uma luta contra a opinião. [...] O segundo desafio é o diálogo da filosofia com outros saberes, diálogo esse que também precisa ser produtivo. [...] O terceiro desafio é a questão do ensino que precisa ser tratado filosoficamente (ASPÍS; GALLO, 2009, p. 64, 65).

Ante ao exposto, esse estudo enfatiza sobre o Ensino de Filosofia no 6º ano do Ensino Fundamental e tem como objetivo geral desenvolver sequência didática com proposta interdisciplinar de ensino de filosofia no 6º ano do Ensino Fundamental analisando o impacto dessa prática no processo de ensino e aprendizagem dos e das estudantes.

O ensino da Filosofia nessa etapa da Educação Básica constitui-se uma exigência legal, principalmente no âmbito do contexto educacional do Maranhão. Já no âmbito nacional constitui-se um desafio, uma vez que foi assegurado o ensino de filosofia no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, de acordo com a alteração sofrida no ano de 2009, na Lei nº 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

Como bem ressaltou Ivani Fazenda (2008) em seus estudos sobre essa perspectiva metodológica, o pensar interdisciplinar parte do pressuposto de que nenhuma linha de raciocínio é completamente absoluta ou contínua, sendo assim,

tem-se abertura para outras metodologias com possibilidade de assegurar formas diferentes de aprendizagem, sendo que o saber individual quando abordado em conjunto.

Considerando que a metodologia interdisciplinar engloba os conceitos pedagógicos e epistemológicos com vistas à estruturação de áreas do conhecimento no contexto escolar, um planejamento interdisciplinar na área pedagógica ocorre quando, duas ou mais disciplinas interagem para a massificação do processo ensino e aprendizagem (FAZENDA, 2011).

Assim, a partir dessa inter-relação, abre-se caminho para um aprofundamento do conhecimento, proporcionando uma dinâmica ao modo de ensinar. Como se trata de uma perspectiva de ensino que enriquece o conhecimento ao agregar conteúdo diversificados, esse modo de ensinar pode possibilitar aos e as estudantes uma melhor compreensão, interpretação e elaboração de um único contexto (SANTOMÉ, 1998).

Ciente dessa possibilidade de constituir outras metodologias integralizadoras de ensino, voltamos para a interdisciplinaridade no ensino de filosofia para repensar e propor a metodologia interdisciplinar no contexto da Unidade Integrada Juscelino Kubitschek (UIJK), localizada no povoado Mamorana, São Bernardo-MA, mais especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental, pois, no nosso entendimento, observamos a necessidade de que os responsáveis pela educação devam inserir essa metodologia, para que a dinâmica do ensino aprendizagem, sobretudo no ensino de filosofia, possa tornar mais significativa e, assim, integrar-se em outras áreas específicas, com o propósito de promover uma articulação entre o aluno, professor e o cotidiano (FAZENDA, 2001).

A interdisciplinaridade propõe o rompimento com o conteúdo meramente disciplinar, inserir essa prática no contexto escolar requer engajamento de todos nesse processo de criação da integração interdisciplinar entre as disciplinas. Esse trabalho é resultado desse esforço a partir da disciplina filosofia e demandou discussão entre os docentes sobre o processo de ensino nesta Unidade Integrada, que apesar dessa nomeação não se tem prática de ensino interdisciplinar.

Para dar conta de instituir essa prática iniciamos com um exercício de estabelecer um convívio interdisciplinar entre os docentes propusemos esse trabalho de um novo movimento para novas formas de educação e conhecimento, difusão e transferência, sistema e produção com vista a modificar o resultado do processo de

aprendizagem. Entendemos que cabe ao educador manusear, modular e aplicar este método, visando à melhoria no aprendizado de seus discentes em áreas do conhecimento que, relatam maiores índices de evasão ou de dificuldades de contextualização. Segundo Fazenda (2008),

Se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores. Assim, na medida em que ampliamos a análise do campo conceitual da interdisciplinaridade, surge à possibilidade de explicitação de seu espectro epistemológico e praxeológico (FAZENDA, 2008, p. 18).

Sendo assim, entendemos que se fez necessário o esforço não só de integrar as disciplinas, mas também aqueles os professores, na medida em que no processo interdisciplinar no ambiente educacional, professores e alunos percebem enquanto sujeitos importantes nessa relação de ensino aprendizagem bem como na construção de atividades integralizadas (HARTMANN, 2007). No espaço escolar, pode-se modular a vida coletiva, aplicar práticas que visem a uma reflexão do aluno para o meio social em que ele se encontra, bem como a possibilidade de mudar o senso comum, cabendo ao professor elaborar objetivos e procedimentos que agucem as relações interdisciplinares (FAZENDA, 2011).

Ante ao exposto, esta pesquisa trata de analisar uma experiência nos anos finais do Ensino Fundamental, referente às práticas de ensino interdisciplinar, em uma Unidade Integrada de Ensino, localizada na zona rural, no Povoado Mamorana, do município de São Bernardo, conforme já referimos. Quanto ao contorno metodológico da pesquisa, em um primeiro momento almejamos a perspectiva do tipo pesquisa-ação como uma forma de investigação com vista a implementar experiências interdisciplinares no ensino de filosofia. Mas que, no processo da pesquisa, as circunstâncias do campo de pesquisa nos forçaram a alterar o rumo metodológico, para a abordagem da pesquisa colaborativa.

Neste estudo de abordagem qualitativa, que segundo Moreira e Caleffe (2006, p. 73) “a pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente”, passamos a adotar a pesquisa de tipo colaborativa. A pesquisa colaborativa no contexto escolar supõe a contribuição dos professores em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa, este frequentemente enquadrado por um ou mais pesquisadores

universitários. Nesse tipo de pesquisa os sujeitos tornam-se, em algum momento da pesquisa, “*co-construtores*” do conhecimento que está sendo produzido em relação ao objeto investigado (COLE, 1989; COLE; KNOWLES, 1993).

No âmbito escolar, a pesquisa colaborativa é um trabalho coparticipativo de interação entre pesquisador externo e professor ou grupo de professores, num processo de estudo teórico-prático que envolve constante questionamento e teorização sobre as práticas e teorias que norteiam o trabalho docente (BORTONI-RICARDO, 2011), com vista à compreensão da realidade e construção de novas ações que contribuam para melhor desenvolvimento do ensino. Nesse tipo de abordagem, toda a pesquisa é produzida com o professor e não para ele, e isso o torna um diferencial em relação a outras abordagens.

Na pesquisa colaborativa, o pesquisador tem na realidade estudada o seu objeto de investigação, podendo construir conhecimento com base nesse contexto, descrevendo, explicando e também intervindo nele. Esse tipo de pesquisa conta os estudos de Bortoni-Ricardo (2011) e Horikawa (2008), outros autores como Magalhães (1998, 2002), Magalhães e Fidalgo (2010) e Ibiapina (2008) defendem a pesquisa colaborativa, destacando a construção coletiva do conhecimento e intervenção sobre a realidade estudada como suas principais características.

Em se tratando de uma pesquisa sobre a investigação do modo de ensinar e sobre a proposição de práticas de ensino interdisciplinar no ensino de filosofia, encontramos na pesquisa colaborativa o caminho metodológico para esse feito, na medida em que abordagem de pesquisa é mais do que um modo de conduzir pesquisa ou de requisitar a participação dos docentes; ela supõe o engajamento dos docentes com o pesquisador, a fim de explorar e compreender, em contexto real, um aspecto ou fenômeno da sua prática, a ser tratado como o próprio objeto da pesquisa. O objeto da pesquisa colaborativa se apoia, conforme já referimos, sobre uma concepção de docente como “*ator social competente*”, isto é, um ator que exerce um “*controle reflexivo*” sobre seu contexto profissional.

Atentamos nesse processo de construção de práticas interdisciplinares para apreensão dessa experiência balizada na seguinte questão: Quais as possíveis estratégias de ensino utilizadas pelo corpo docente para construção de experiências interdisciplinares, no que concerne ao ensino da filosofia na escola campo desse estudo? Nesse sentido, esse estudo justifica-se por tratar-se de uma temática relevante para o contexto escolar na atualidade, da inserção dessa prática

na realidade educacional, mais especificamente no ensino da disciplina filosofia nos anos finais do ensino fundamental.

Fomo motivados, ainda, a partir dessa proposição pensar o ensino da filosofia de maneira articulada com outras dimensões da cultura e com outras disciplinas, porque, defendemos que a filosofia deve despertar no estudante do ensino fundamental esse exercício de deslocamento no pensamento, isto é, para a experiência filosófica de construção do pensamento. E isto se daria, no currículo escolar, através da conexão dos saberes disciplinares, pois como lembra Adorno (1995, p. 53), “a filosofia só faz jus a si mesma quando é mais do que uma disciplina específica”.

Esta dissertação está organizada em quatro partes, sendo que na primeira parte início com a apresentação das *Palavras Iniciais* no qual tomo a liberdade de começar uma escrita sobre as impressões de minha caminhada de vida social e profissional passado em seguida a escrita da *Introdução* onde está exposto o que se trata o trabalho as motivações de experenciar um ensino de filosofia interdisciplinar nos anos finais do Ensino Fundamental. Na segunda parte, intitulado *A Filosofia, seu Ensino e a Interdisciplinaridade: Aproximação Conceitual e Projetos Interdisciplinares* trata-se de uma escrita sobre conceituação da interdisciplinaridade e os projetos interdisciplinares com vista a mapear esse campo conceitual da interdisciplinaridade o qual é marcado pela amplitude e pela polissemia. Procuramos traçar um breve percurso sobre os estudos interdisciplinares no Brasil, ressaltando as concepções teóricas, situando alguns autores e autoras que se voltaram à temática da interdisciplinaridade circunscrita ao campo da educação.

A terceira parte, sob o título de *O Ensino de Filosofia e Itinerários Metodológico da Pesquisa: Procedimentos, Campo e Sujeitos* traçamos a escrita sobre os caminhos metodológicos da pesquisa, o campo da pesquisa apresentando uma breve escritura de estado da arte, referente aos conhecimentos e estudos sobre o ensino de filosofia e interdisciplinaridade através de leitura e análise baseados nos resumos publicados nós catálogos das instituições.

Na quarta parte, denominada de - *Uma Experiência de Prática Interdisciplinar no Ensino da Filosofia no Ensino Fundamental*, essencialmente estão contidos os aportes metodológicos para o desenvolvimento de uma experiência de prática interdisciplinar no ensino da filosofia no ensino fundamental, na escola de estudo

desse trabalho.

Percorrer esse campo conceitual vislumbra construir um espaço pedagógico para o ensino da disciplina filosofia de forma interdisciplinar e, mostrar de que forma ocorre a sequência didática interdisciplinar no ensino da Filosofia no Ensino Fundamental.

2º PARTE**Imagem 02 - Flor de Mamorana**

Flores são flores
Vivas num jardim
Pessoas são boas
Já nascem assim
Flores são flores
Colhidas sem dó
Por alguém que ama
E não quer ficar só

Trecho da música "O assassinato da flor", autor:
Cazuza

2 A FILOSOFIA, SEU ENSINO E A INTERDISCIPLINARIDADE: APROXIMAÇÃO CONCEITUAL E PROJETOS INTERDISCIPLINARES

A interdisciplinaridade representa a possibilidade de promover a superação da dissociação das experiências escolares entre si, como também delas com a realidade social. Ela emerge da compreensão de que o ensino não é tão somente um problema pedagógico, mas um problema epistemológico.

Lück (1994)

Nas duas últimas décadas do século XXI no Brasil, deparou-se com um esforço, por parte dos agentes públicos (federais, estaduais e municipais) responsáveis pela política educacional, no sentido de reconfigurar, dinamizar e modernizar a educação pública no país tornando-a mais inclusiva e aberta a inovações pedagógicas, na medida em que a educação ganhou centralidade e investimento das políticas públicas e das instituições formadoras - universidades - no esforço de protagonizar essa transformação, sobretudo, no contexto da formação docente e da inovação pedagógica, com impacto na relação ensino-aprendizagem.

Esse movimento de inovação pedagógica no Brasil, nessas últimas duas décadas mostra-se muito fértil devido riqueza de experiências e propostas concernente a novas *práticas educativas*, decorrente das políticas públicas que foram gestadas nesse decorrer temporal. Observa-se que esses movimentos têm objetivado e suscitado alternativas que vem assegurando sustentar as *práxis inovadoras*, pois, no interior do ambiente de ensino, conforme explicita alguns estudos sobre essas inovações ressaltam a tentativa de implantação dessas transformações de crise da educação, seja pelo aspecto das tentativas de reforma, como desses movimentos (DRUMOND, 2007).

Esse exercício de inovação pedagogia além de se voltar para a crítica a forte referência tecnicistas que pesa na educação e das políticas de formação vem provocando repensar todo esse campo educacional desde o modo de formar, o modo de ensinar até ao papel e a identidade docente. Quanto ao docente, tem emergido um pensar como um sujeito reflexivo num exercício em que ele pensa a sua própria prática e, conseqüentemente, o seu modo de ensinar. Estas evidências estão bem explícitas nos estudos, como por exemplo, de Donald Schön (2000) e Kenneth Zeichner (1993).

Quanto ao entendimento sobre esse docente reflexivo, os escritos de Kenneth

Zeichner (1993), na apresentação do conceito de *professor reflexivo*, consideram a riqueza da experiência que reside na prática dos docentes, reconhecendo que o processo de aprender e ensinar se prolonga durante toda a carreira docente. Nesse sentido, identifica-se a reflexividade na formação de professores, que representa uma ação desencadeada pela problematização da *prática pedagógica*³, realizada entre o docente e os elementos que emergem de sua prática docente no sentido de possibilitar-lhes, dentre outros achados, inovações pedagógicas voltadas para esse contexto educativo como sinalizam em suas produções os autores (FINO, 2007).

Mediante esse contexto, a inovação por parte de alguns profissionais da área da educação tem sido vista como uma forma de repensar as práticas no sentido de transformar esse ambiente educativo com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem significativa. Sendo assim, a inovação se apresenta de diversas perspectivas conforme os estudos em torno do tema. Enquanto categoria conceitual, trazemos o de José Cosme Carbonell (2002, p.19) em que define inovação como:

[...] um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (CARBONELL, 2002, p.19).

Para José Carbonell, (2002) a inovação é algo fundamental para que o processo de ensino aprendizagem alcance seus objetivos, assegurando a todos o envolvimento no processo de forma participativa e efetiva. Inovar para o referido autor envolve não só uma mudança nas práticas, mas em todos os contextos relacionados à educação como o currículo, a escola, programas etc. Uma maneira diferente de pensar e agir que rege todo âmbito educacional.

Nessa mesma perspectiva de escrita Maria Isabel Cunha (2016) apreende o termo inovação como forma de romper o modelo tradicional de ensino, que segundo

³ Para Santoro Franco (2018) a prática pedagógica se organiza em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Conforme a autora “será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo” (FRANCO, 2016, p. 536).

ela vai para além de incluir tecnologias, metodologias ou recursos no processo de ensino e aprendizagem, mas aponta à necessidade da compreensão, por parte dos docentes, de como se constrói o conhecimento, em que se imbrica na sua prática docente. Para isto, considera imprescindível reconhecer as interfaces da inovação pedagógica, primando pela reflexão sobre o contexto e espaço no qual será empregado, com vista a promover melhorias no sistema educacional a partir da utilização de estratégias inovadoras.

No âmbito do processo histórico do ensino de filosofia há que considerar que, também, essas mudanças, que ocorreram nessas últimas décadas, afetaram o campo do ensino de filosofia, principalmente entre o final do século XX e no início do século XXI em que, esse ensino sobreviveu entre sombras e esquecimento no contexto do ensino disciplinar escolar, mobilizando forças políticas que, ora movimentou-se para retirá-la do currículo escolar ora a requereu sua presença na escola, para assegurar a formação de novas gerações.

Um marco inicial dessa movimentação, por exemplo, foi por ocasião em que a Presidência da República sancionou, em 02 de junho de 2008, a Lei nº 11.684 que alterou o Art. 36 da LDB, Lei nº 9.394/96, instituindo a obrigatoriedade do Ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. Com esse marco legal ficou de fora, da obrigatoriedade, a etapa do Ensino Fundamental. Nesse movimento político e educacional, da obrigatoriedade do Ensino de Filosofia no currículo escolar, destaca o pioneirismo do Estado do Maranhão que se estendeu a presença desse ensino ao Ensino Fundamental.

A inserção do Ensino de Filosofia, como obrigatoriedade na educação escolar, lançou aos profissionais dessa área novos desafios, principalmente, no que tange a protagonizar o debate sobre o seu ensino, uma vez que, a volta da filosofia para a sala de aula, impôs, a todos e todas, o repensar esse ensino tanto no que se refere ao modo de ensinar quanto na consolidação de sua disciplinarização.

Nesse esforço de organização do saber disciplinar, que requereu marcá-la de certa especialidade, a questão da característica dessa formação, ou seja, do caráter formador da filosofia, como bem apreendemos dos estudos em torno da temática sobre o ensino. Desses estudos, destacam uma abordagem de ensino de filosofia marcado por dois polos - campos: “*o ensino de filosofia ou ensino do filosofar*”. Em torno desses dois polos aglutinam esforços que vai para além da busca de uma resposta, mas sim da necessidade de posicionar sobre as bases teóricas dessa

formação, sua pretensão e compromisso com a prática de ensino, ou seja, o modo de ensinar.

Em um desses esforços, de enfrentamento da relação entre Filosofia e Educação, no que tange ao seu ensino, destaco o estudo de Franklin Leopoldo Silva (1993) que evidencia que, essa inserção da filosofia no currículo escolar, tem procurado demarcar qual a concepção de *formação* com o propósito para uma *concepção pedagógica*. Para esse pesquisador, a questão está, em grande parte nos estudos sobre o ensino, muito mais atrelada em referenciar que, em um curso de filosofia, no seu aspecto disciplinar, não se pode prescindir da história da filosofia, ou seja, na aposta em situar a questão de um ensino de filosofia que entre na Filosofia. Tomando como possibilidade de que, é pela história da filosofia como centralidade, que se abordará o estudo dos sistemas filosóficos em ordem cronológica.

Nessa perspectiva, de compreensão de ensino de filosofia, o estudante familiarizaria-se com os conceitos e soluções no contexto de cada sistema filosófico. Por considerar esse caminho, do modo de ensinar, exaustivo, isso requer do docente as condições para propiciar estudo aprofundado e habilidades na seleção e recorte dos textos. Em um ensino de filosofia que perpassa pela história da Filosofia como referência, o docente fica forçado a optar pelo recorte temático e fazer a articulação do tema, do filósofo e sistema filosófico.

Essa perspectiva, segundo Franklin Leopoldo Silva (1993), apresenta problemática quando se trata da Filosofia no contexto escolar, enquanto disciplina, principalmente, se considerar a carga horária da Educação Básica e, por outro lado, alerta que:

O ensino de um sistema filosófico retira da Filosofia a força interrogante e a reduz a um conjunto de conhecimentos e métodos à maneira das ciências. Esta esterilização da Filosofia não derivaria, entretanto, única e exclusivamente do seu caráter sistemático, pois Schopenhauer encontra no sistema crítico kantiano precisamente o antídoto para os dogmatismos escolares (SILVA, 1993, p.800).

Nos estudos de Franklin Silva não fecha o caminho da disciplinarização do ensino de filosofia mesmo diante do empobrecimento, ambiguidades e ecletismo decorrente dessa institucionalização. Pois, os seus e outros estudos, como por exemplo, de Celso Favaretto (1995) defende atentar para especificidade em termo do ensino de filosofia como disciplina escolar indicando outro caminho para esse ensino.

Propõem voltar-se à própria natureza da Filosofia, revestida de questionamento e indagação, sobre o seu permanente processo de investigar o que outros estudos chamam de “*prática do interrogar*”.

A interrogação como um caminho de ensino, uma prática de educativa, que aproxima com o que os estudos de Franklin Silva consideram como característica do ensino de filosofia disciplinar que é assegurar uma formação em duas partes uma associada com a interrogação “*o que é Filosofia?*”, definindo em que ela consiste para aproximar da sua prática da outra parte que é - *filosofar*.

Nesta *prática do interrogar* como modo do ensino de filosofia disciplinar, assim como a presença da Filosofia na Educação Básica, faz-se emergir outras indagações: qual o lugar da filosofia na escola? Como se dá seu ensino? Para que ensinar filosofia? Somado ao desafio de que à Filosofia deve assegurar a formação de cidadania, implementando o debate e a análise crítica nos âmbitos sociais e políticos, principalmente as referente à contemporaneidade. Considerar esse modo de ensinabilidade de filosofia constitui-se uma tarefa difícil e com certa complexidade, uma vez que, conforme Carrilho (1987),

O ensino escolar habitua os alunos a aprender, a adquirir conteúdos estáveis de conhecimentos. Se o ensino da filosofia se conformasse a esta característica geral, não haveria qualquer problema particular. Mas tal não acontece: os problemas que surgem com o ensino da filosofia decorrem fundamentalmente daquilo que se pretende ensinar, isto é, da própria natureza da filosofia, do facto de ela não poder oferecer aqueles conteúdos e, portanto, ser aprendida *strictu sensu*, mas apenas poder propor, exercitar a aprendizagem do filosofar (CARRILHO, 1987, p. 44),

No espaço escolar o ensino de Filosofia cumpre certo papel dentro desse espaço formativo. No entanto, esse papel, como já referimos, aparece controverso no sentido de não se limitar a essência da filosofia a uma ação pragmática imposta pelos sistemas educacionais e pela prática dos profissionais desse ensino. Um ensino permeado pela *prática do interrogar* há que se voltar para a preocupação de tornar o mundo compreendido, explicitando, explorando e questionando os conceitos relacionando com a realidade e outros significados possíveis de ação.

Nesse sentido, o espaço das aulas de filosofia, mais do que lugar de apresentação de conteúdo, ela deve constituir-se com lugar de para a criação conceitual, ou seja, em espaço de um laboratório no qual possam confrontar as diferentes realidades e possibilitar a constituição de um movimento real de criticidade.

Tornando assim, a sala de aula em um espaço dialógico de criação que se volta para uma realidade subjetiva - do estudante e do docente - e objetiva - da realidade, do mundo, da sociedade. Em um ambiente de contínua interlocução entre os polos constitutivos do conhecimento, na qual a realidade interior e exterior é impermanente, uma vez que se apresenta sempre nova. Desafiando assim, a fomentação da consciência crítica e da cidadania. Em conformidade com Silvio Galo (2004):

(...) ensinar filosofia é um exercício de apelo à diversidade, ao perspectivismo; é um exercício de acesso a questões fundamentais para a existência humana; é um exercício de abertura ao risco, de busca de criatividade, de um pensamento sempre fresco; é um exercício da pergunta pela desconfiança da resposta fácil. Quem não estiver disposto a tais exercícios, dificilmente encontrará prazer e êxito nesta aventura que é ensinar filosofia, aprender filosofia (GALLO, 2004, p. 199).

O ensino de filosofia na perspectiva de Silvio Galo afasta da simples elaboração das teorias e da aquisição de um saber ou transmissão de conhecimentos, tornando ainda mais complexa a delimitação desse saber no contexto da disciplinarização da Filosofia na Educação Básica. Pois, não se deve fazer o ensino por esse caminho, da reprodução e transmissão de conhecimento, mas sim pelo caminho do ensinar e aprender pelos modos de "*criação de conceitos*" que também é apresentado por Deleuze e Guatarri (1992) reforçando a relação do *filosofar* e da *filosofia*. Escreve os referidos autores:

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos (...). Criar conceitos sempre novos, é o objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência (...) Que valeria um filósofo do qual se pudesse dizer: ele não criou um conceito, ele não criou seus conceitos? (DELEUZE; GUATARRI, 1992, p.12).

A partir dessa noção de que a "*filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos...*" vislumbra-se uma dinamicidade no espaço da sala de aula em (re)significar realidades e coisas com bem defende Deleuze e Guattari (1992). Ao considerar o conceito como algo que importa na Filosofia. Sendo assim, o estudante não está à parte do processo de filosofar: apropriar-se de um conceito de outro filósofo

para si mesmo é dar-lhe um novo significado, recontextualizá-lo, recriá-lo, como bem pondera Aspís e Galo (2009),

(...) se a filosofia é uma atividade, não basta que a conheçamos de maneira passiva. É preciso experimentá-la. Se a filosofia é uma atividade, só aprendemos filosofia quando experimentamos, quando praticamos a atividade filosófica [...] cada aluno e todos os alunos, nas aulas de filosofia precisam fazer a experiência de lidar com a filosofia. É, por isso, que essa aula deve ser como um laboratório, ou como dissemos atrás uma oficina. (ASPIS; GALLO, 2009, p. 40-41).

Esse caminho do modo de ensinar filosofia na escola apreende ou concebe a sala de aula como um laboratório de experiências reveladoras para o sujeito pensante, para o exercício do filosofar.

No que tange a *formação da criticidade* considero pertinente destacar que não se configura como exclusividade da disciplina Filosofia, muito pelo contrário, mas sim um desafio para todas as disciplinas, uma vez que, não se forma um aluno crítico, ético e politicamente engajado apenas por ter cursado Filosofia. Essa ponderação de que a Filosofia não se pauta apenas pela criticidade, é porque no contexto da escola existem, outros elementos que devem ser considerados no ensino da Filosofia disciplinar, que vai para além da polarização entre ética e política, na medida em que o conhecimento filosófico se dá na interação entre *educado-educando* sendo, portanto,

[...] uma das funções do filósofo-educador consiste em dar elementos para o aluno examinar de forma crítica as certezas recebidas e descobrir os preconceitos muitas vezes velados que as permeiam. Mais ainda, ao refletir sobre os pressupostos das ciências, da técnica, das artes, da ação política, do comportamento moral, a Filosofia auxilia o educando a lançar outro olhar sobre o mundo e a transformar a experiência vivida numa experiência compreendida (BRASIL, 2002, p. 45).

Nessa concepção de ensino de Filosofia - não se restringe a Filosofia, podendo ser levada às outras disciplinas sem receio de que percam a sua especificidade de objetos de conhecimento -, percebe-se que o conhecimento é uma visão ampliada do objeto de estudo, permitindo interações em encadeamento lógico com outras áreas, com outras realidades da vida, ou seja, um diálogo interdisciplinar.

As discussões sobre o ensino de filosofia disciplinar tem se revelado e cercado de certa polissemia quanto ao entendimento sobre o que vem a ser essa problemática referente a “*ensinar filosofia ou ensinar filosofar*”, que não é a intenção nessa escrita inicial dar conta da totalidade da reflexão nesse campo, mas apenas demarcar essa

tencionalidade desafiadora, que traz também no bojo dessa discussão a questão da formação do professor instalado entre o bacharelado em filosofia - voltado para formação do pesquisador - e a licenciatura, voltada para uma formação do professor marcada pela brevidade de abordagens em que se refere à amplitude das questões educacionais.

Nessa perspectiva de formação do docente, são raros os momentos de reflexão e proposição de como podem ser desenvolvidas as atividades didáticas no contexto da filosofia disciplinar. Essa não preocupação certamente compromete a conceber/refletir um modo de ensinar, salvaguardadas as especificidades da disciplinarização da filosofia na educação Básica. Para que a disciplina se estabilize no currículo escolar, desenvolvendo-se enquanto atividade filosófica é preciso que sua especificidade seja marcada que sua disciplinaridade seja evidenciada no universo escolar, pois só assim, o ensino de filosofia possa exercer o seu caráter formador.

No ensino de filosofia disciplinar há que se atentar, também, para a pretensão da Educação, no processo formativos, cujo objetivo de toda a formação é alcançar a totalização dos saberes, certamente, pelo fato, como chama atenção Silva (1993, p. 804), que “a nossa cultura é determinada pela fragmentação” e todos os envolvidos com a formação são lançados nessa expectativa de superação. Isso cria um problema para o ensino de filosofia quando ela se propõe convergir a essa expectativa totalizadora.

Refletindo sobre essa expectativa, no atual Ensino Médio, alerta Franklin Silva:

(...), é ilusório pensar que o papel da Filosofia no Segundo Grau seja o de aglutinar conhecimentos ministrados de maneira esparsa. A Filosofia é uma dimensão da cultura e sofre igualmente da fragmentação que a afeta. A diferença é que, para a Filosofia, esta própria situação é um tema e uma ocasião de reflexão, enquanto para as ciências é um dado que releva do progresso histórico do conhecimento. O importante é notar que a dispersão curricular reflete a separação das instâncias situacionais, e a Filosofia pode, a partir daí, questionar a separação interrogando as causas, desenvolvimentos e consequências do processo histórico, e refletindo acerca da maneira como a fragmentação repercute na consciência histórica do homem contemporâneo (SILVA, 1992, p. 804).

No enfrentamento dessa expectativa, no contexto escolar, o professor de filosofia no ensino da Educação Básica tem que ter muita clareza sobre o papel que esse ensino pode desempenhar na escola, no que tange a elaboração de estratégia de ensino, para que possa lidar com a variedade de problemas advindo das demandas

da Educação.

Nesse reposicionamento da Filosofia, frente às demais disciplinas, é pertinente a indagação sobre qual seria a contribuição da filosofia na formação escolar? De acordo com Franklin Silva (1992):

Nas condições atuais, o caráter formador da Filosofia só pode ser pensado numa relação de tensão com a informação e com o treinamento, que esta tensão se manifeste no currículo escolar é algo que deve ser inevitavelmente assumido, já que é esta tensão que abre o espaço para a manifestação da característica formadora da Filosofia (SILVA, 1992, p. 804).

Com bem referimos, a filosofia disciplinar, no qual o seu ensino é marcado pela tensão entre “*informação e treinamento*”, está longe de um caráter meramente instrumental, ela pode contribuir para o desenvolvimento crítico quando superar um modo de ensinar que rompe com a simples aquisição de certas técnicas de leitura permitindo uma leitura mais aprofundada, em que vai a raiz das causas e de outra ordem de conhecimento, ou seja, uma leitura sistemática, *uma leitura filosófica* que não é mera leitura de texto filosófico. É uma forma específica de leitura.

Assim, a Filosofia na escola pode se configurar como uma disciplina em que promova um ensino capaz de propiciar ao aluno a formalização de conceito, a problematização de questão, que muitas vezes estão naturalizadas na experiência, gerando o estranhamento indispensável ao pensamento crítico.

A partir dessa relação diferenciada da Filosofia com o conhecimento, tem-se abertura para também pensar um modo diferenciado de ensinar filosofia, principalmente a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, modo esse que passo a centrar a escrita sobre as aproximações com a discussão de uma proposição de ensino de filosofia interdisciplinar no Ensino Fundamental de uma escola pública localizada na zona rural do município de São Bernardo, Maranhão.

A priori faço a ressalva que, a necessidade de integrar as disciplinas escolares e de contextualizá-las no âmbito de um modo de ensinar, vem tornando-se consenso entre docentes, gestores escolares e demais profissionais da educação, uma vez que o termo interdisciplinaridade está cada vez mais presente em pesquisas no âmbito educacional (SOMMERMAN, 2012; MOZENA; OSTERMANN, 2014). Romper com modo de ensinar disciplinar em nome de uma proposta de ensino interdisciplinar, além das dificuldades inerentes a proposição de uma nova postura, no seio da comunidade escolar, constitui um grande desafio para a sua realização, principalmente no contexto

do ensino de filosofia no Ensino Fundamental.

Segundo Heloisa Lück (2000), em sua discussão sobre *Pedagogia Interdisciplinar*, a autora defende que a interdisciplinaridade possibilita a integração e interação entre diferentes disciplinas curriculares. Para isso é preciso, segundo a autora, vencer as barreiras da fragmentação do ensino, com o objetivo de propiciar aos estudantes uma visão global de mundo.

Nessa mesma direção, de uma escrita sobre a defesa da interdisciplinaridade, segue os apontamentos de Ivani Fazenda (2002) no que tange a adoção dessa prática, que para essa autora é caracterizada por trocas recíprocas de conhecimento e enriquecimento mútuo. Sendo assim, acreditamos que as trocas de saberes e o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento favorecem o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais contextualizado. No contexto do Ensino Fundamental consideramos ser esse modo de ensinar, uma possibilidade de inovação pedagógica.

Propiciar essa vivência de uma experiência de ensino de filosofia interdisciplinar no Ensino Fundamental da Educação Básica que juntamente com os docentes da Unidade Integrada, campo dessa pesquisa, que lançamos nessa prática educativa, no contexto do ensino de filosofia. Que no contexto da escola-campo configurou uma novidade e uma experiência de ensino inovadora.

Os estudos sobre o ensino de filosofia e sobre a autonomia da profissão docente de Filosofia, tem sua produção alargada principalmente nas práticas desenvolvidas em sala de aula do Ensino Médio, com bem chama a atenção os estudos de Sônia Campaner (2012):

Certas características devem ser levadas em conta quando se pensa a presença da Filosofia no Ensino Médio: 1) o fato de ela ser transdisciplinar não faz dela uma espécie de ligação natural entre todas as disciplinas, e nem a sua presença no currículo garante essa transdisciplinaridade; 2) a Filosofia tem presença importante na cultura humana há pelo menos 25 séculos. Seu papel na sociedade deve ser compreendido para que não se torne um luxo ou sinal de polimento cultural sem nenhuma finalidade; 3) a Filosofia tem sua especificidade que deve ser respeitada, assim como devem ser reconhecidos os pontos de contato com as outras disciplinas; 4) ela constitui-se de uma multiplicidade de perspectivas que precisa ser respeitada. Isso vai se refletir na elaboração do currículo; 5) e como decorrência do item anterior, a Filosofia não é doutrinária (CAMPANER, 2012, p. 25)

Considerando que no contexto da prática de educativa no ensino de Filosofia na escola do Ensino Médio ela deve despertar, sobretudo, o senso crítico, através de questionamentos em relação ao cotidiano e temas que o cercam, visando

potencialização de uma educação que não se concentra apenas na sala de aula e na escola, mas “*uma educação que ultrapasse os muros da escola, fundamentando, assim, a importância da reflexão filosófica do aluno*” (ARANHA E MARTIS, 1995, p. 23). Sendo assim, o caminho pela prática interdisciplinar tem-se apresentado como uma possibilidade de metodologia inovadora para um ensino disciplinar de filosofia no Ensino Médio que deve:

Levar esses adolescentes a experienciarem essa atividade reflexiva de compartilhamento desse processo de construção de conceitos e valores, experiência eminentemente pessoal e subjetivada, mas que precisa ser suscitada, alimentada, sustentada, provocada, instigada. Eis aí o desafio didático com que nos deparamos (RODRIGO, 2009, p.99).

Uma educação, entendida e trabalhada, na perspectiva interdisciplinar requer a compreensão de que o estudante é agente ativo, comprometido, responsável, podendo ser capaz de planejar suas ações bem como de assumir responsabilidades, tomar atitudes diante dos fatos e interagir no meio em que vive contribuindo, desta forma, para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, impõem ao docente a responsabilidade de fazer, a partir de uma prática de ensino interdisciplinar, com que esse estudante seja sujeito de sua aprendizagem, ciente do que irá realizar, para que e como, ou seja, levar o estudante a aprender a planejar, a trabalhar com hipóteses e a encontrar soluções.

Nessa perspectiva de modo de ensinar, para que esse estudante adquira essas habilidades, faz-se necessário trabalhar com práticas educativas voltadas para a formação do docente, para o exercício da cidadania plena, respeitando a individualidade de cada um, utilizando-se de conteúdos interdisciplinares e contextualizados.

Mediante isso, a questão interdisciplinar emerge como orientação de possibilidade de superação da dicotomia entre *pedagogia* e *epistemologia*, entre ensino e produção de conhecimentos científicos, daí a necessidade, mesmo diante da complexidade, de superar a perspectiva departamentalização e setorialização do ensino. Nesse aspecto que está a importância da interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem, em especial do ensino de filosofia na Educação Básica.

2.1 O ENSINO INTERDISCIPLINAR E A QUESTÃO CONCEITUAL

A ideia de um ensino de forma interdisciplinar no mundo contemporâneo, como já pontuamos, na escrita introdutória dessa seção, tem se configurado cada vez mais vital no sentido de dinamizar o processo ensino-aprendizagem e constituir espaço de interatividade com possibilidade de assegurar ao aluno mais qualidade na relação pedagógica frente aos conteúdos escolares. Para que essa interatividade seja possível é preciso que se institua “[...] os necessários espaços interativos de planejamento e acompanhamento coletivo da ação pedagógica, de acordo com um ensino com característica contextual e interdisciplinar” (BRASIL, 2006, p. 105).

Por outro lado, a escola, com uma instituição que tem a função de contribuir para que os estudantes acessem e compreendam o conhecimento intelectual acumulado ao longo dos anos, no que tange a sua organização, ela prima pela disciplinaridade no qual os conhecimentos são fragmentados e organizados sob a estrutura de diferentes disciplinas que compõe o currículo escolar. Esse modelo tem sido alvo de críticas, pois, com o grande crescimento da informação produzida, o fracionamento em áreas muito específicas não dá conta de resolver problemas, que são complexos (MORIN, 2000, 2006).

Sendo assim, essa instituição escolar é chamada a promover uma formação que proporcione ao alunado e educadores a formação permanente, com a capacidade de perceber a realidade na sua complexidade e de solucionar os problemas emergentes dessa realidade.

Diante desses desafios impostos à escola, um caminho possível para enfrentamento da departamentalização do saber escolar tem sido pela via da prática da interdisciplinaridade com possibilidade de integração das disciplinas escolares, podendo representar uma estratégia para superar o ensino excessivamente fragmentado dos conteúdos escolares e torná-lo contextualizado, capaz de contribuir para compreensão de sistemas mais complexos. Esse anseio tem colocado a interdisciplinaridade no centro do debate no meio educacional há bastante tempo.

No âmbito dessa discussão, o imperativo explicitado, por parte dos agentes planejadores da educação e dos responsáveis pela organização curricular, é o da necessidade da constituição de uma prática de educativa interdisciplinar, entendendo essa prática na sua dimensão multidimensional que colaboram com a estruturação e implementação do trabalho docente na escola e redimensiona a

construção do conhecimento favorecendo a relação professor-aluno, a organização do processo de ensino-aprendizagem de modo a possibilitar melhoria da qualidade desse ensino.

No cotidiano escolar é recorrente, também, o discurso sobre a defesa de elaboração de: “*prática educativa interdisciplinar*”; de que é “*preciso trabalhar de modo interdisciplinar*”; que a “*interdisciplinaridade constrói um conhecimento mais amplo*” ou que a “*escola tem que trabalhar com projetos interdisciplinares*”. Todos esses e outros discursos em torno do tema, nos impõem as seguintes indagações: O que é interdisciplinaridade? Qual a sua importância para a reconfiguração do aprender e do ensinar? Qual a sua relevância no interior das práticas educativas desenvolvidas no Ensino Fundamental dos anos finais?

Essas indagações procedem quando consideramos que pelo caminho de um ensino interdisciplinar almeja-se a possibilidade de integração das disciplinas escolares ato pedagógico nem sempre fácil de assegurar na escola, assim como, dessa necessidade de integrar emerge um dos entendimentos da interdisciplinaridade como, conforme Olga Pombo (1993):

(...) qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes. A interdisciplinaridade implica, portanto, alguma reorganização do processo de ensino/aprendizagem e supõe um trabalho continuado de colaboração dos professores envolvidos (POMBO, 1993, p. 13).

Há que ponderar que, essa integração não se trata da simples justaposição de disciplinas que parecem semelhantes e nem mesmo a escolha de um tema a ser desenvolvido em comum pelas diversas disciplinas que compõem o currículo escolar de maneira desarticulada. A interdisciplinaridade, segundo Jurjo Torres Santomé (1998), requer uma relação de dependência mútua entre as disciplinas. Nessa perspectiva, afirma o autor:

A interdisciplinaridade propriamente dita é algo diferente, que reúne estudos complementares de diversos especialistas em um contexto de estudos de âmbito mais coletivo. A interdisciplinaridade implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual as disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente umas das outras (SANTOMÉ, 1998, p. 73)

No que se refere à presença e discussão do tema da interdisciplinaridade no contexto educacional, são de longa data, como por exemplo, evidenciam os estudos de Japiassu (1976), Jantsch e Bianchetti (1995), Severino (2010), Santomé (1998) e Fazenda (2008), ganhando centralidade principalmente a partir de 1996, com a publicação de alguns marcos legais da política educacional brasileira pelo Ministério da Educação (MEC).

Dentre os documentos estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394 (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 1998a), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000; 2002b) e as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM) (BRASIL, 2006) da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, que são documentos oficiais elaborados para serem trabalhados no Ensino Fundamental e Médio em todo o país.

Do ponto de vista conceitual, os estudos sobre a interdisciplinaridade, como por exemplo, os de Valdir Pedro Berdi (2007) ressaltam que o termo se apresenta como um conceito polissêmico que tem mobilizado vários esforços de definição e interpretação dessa prática. O que sobressai, como consensual, entre os estudiosos do assunto, é o entendimento de que a interdisciplinaridade trata-se da desfragmentação do saber, ou seja, fazer com que as disciplinas dialoguem entre si a fim de que se perceba a unidade na diversidade dos conhecimentos, tanto em pesquisas científicas quanto nas relações pedagógicas em sala de aula.

Nos PCNEM (BRASIL, 2000), o conceito de interdisciplinaridade fica mais evidente quando se considera “o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com os outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, [...]” (BRASIL, 2000, p. 75). Assim, no contexto da Educação Básica, esse debate da interdisciplinaridade tem circunscrito muito no sentido de integrar as disciplinas e de contextualizar os conteúdos de ensino.

No esforço de definição conceitual também, destaca os estudos de Ivani Fazenda que entra nesse debate retomando o sentido da origem da palavra interdisciplinaridade relacionando-a com a ação de reciprocidade na prefixação – *inter* - e como resultado da ação a sufixação - *dade* - no qual exprime também qualidade ou estado deste processo reforçando que não há um conceito acabado

requerendo compreensão do termo disciplina (FAZENDA, 2002).

Do ponto de vista da sua historicidade, Ivani Fazenda remete o seu nascimento no contexto da França e Itália nos meados da década de 1960 do século XX. Já no contexto educacional, as práticas interdisciplinares vindo sendo delineadas ao longo de décadas, com o propósito de desenvolver novas práticas de ensino que possibilite a construção de novos saberes e favoreça a aproximação, através desta forma de ensinar, à realidade social dos alunos com os novos conteúdos socioculturais da realidade humana (FAZENDA, 2012).

O tema tem mobilizado esforços dos estudiosos, no entanto, de acordo com Ivani Fazenda (2011), consiste essencialmente “num trabalho em comum tendo em vista a interação das disciplinas científicas, de seus conceitos e diretrizes, de suas metodologias, de seus procedimentos, de seus dados e da organização de seu ensino” (FAZENDA, 2011 p.34). Desta feita, essa interação deve extrapolar a simples cooperação entre disciplinas e envolver todos os aspectos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. A autora ressalta ainda que, somente uma “*atitude interdisciplinar*” possibilita avançar no processo de construção de uma prática contextualizada na qual as ciências se interpenetrem proporcionando novas compreensões da realidade.

[...] A interdisciplinaridade será possível pela participação progressiva num trabalho de equipe que vivencie esses atributos e vá consolidando essa atitude. É necessário, portanto, além de uma interação entre teoria e prática, que se estabeleça um treino constante no trabalho interdisciplinar, pois, interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se. Interdisciplinaridade exige um engajamento pessoal de cada um. Todo indivíduo engajado nesse processo será o aprendiz, mas, na medida em que familiarizar-se com as técnicas e quesitos básicos, o criador de novas estruturas, novos conteúdos, novos métodos, será motor de transformação (FAZENDA, 2011, p. 94).

Imerso a um tema cercado pela polissemia e tencionado pelo entendimento do que venha a ser, a autora Ivani Fazenda (2012) pondera que, ainda, não se obteve a “(...) criação de uma única e restrita teoria da interdisciplinaridade, é fundamental que se atente para o movimento pelo qual os estudiosos da temática da interdisciplinaridade têm convergido nas três últimas décadas” (FAZENDA, 2012, p. 14). Essa posição converge com a consideração que já havia apresentado por Hilton Japiassu (1976) no qual a interdisciplinaridade “não possui ainda um sentido epistemológico único e estável. Trata-se de um neologismo cuja significação nem

sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma” (JAPIASSU, 1976, p. 72).

Considero pertinente demarca que, nesse campo do debate em torno da interdisciplinaridade no Brasil, como bem já reconheceu Ivani Fazenda (2008), a primeira produção sobre interdisciplinaridade⁴ é de Hilton Japiassu (1976) que na sua obra “*Interdisciplinaridade e patologia do saber*” traz para campo epistemológico primeiras produções intelectuais sobre a interdisciplinaridade, cujos estudos forneceram importantes contribuições acerca dessa temática, principalmente para o contexto educacional.

Desde esse primeiro estudo, Japiassu já alertava para a necessidade de uma postura interdisciplinar, neste caso específico, referindo ao cientista que deveria primar por uma postura crítica, uma vez que era um sujeito pensante frente a sua produção, como uma totalidade e não como o fragmento de um processo unilateral. Essas reflexões coloca o referido autor na vanguarda das discussões sobre interdisciplinaridade no trabalho de construção conceito, ou seja, do campo epistemológico, enquanto Ivani Fazenda (2008) estenderá essa produção para o campo pedagógico.

Para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto. A interdisciplinaridade visa à recuperação da unidade humana pela passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e, assim sendo, recupera a ideia primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente das mudanças do mundo). Nesse sentido Japiassu nos seus estudos esforça para ir além da busca da identificação de um conceito para interdisciplinaridade, mas sim encontrar seu sentido epistemológico, seu papel e suas implicações sobre o processo do conhecer.

A partir dos pressupostos apresentados por Japiassu (1976), sobre a interdisciplinaridade depreende-se que ela se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no

⁴ Georges Gusdorf e posteriormente da de Piaget. O primeiro autor influenciou o pensamento de Hilton Japiassu no campo da epistemologia e o de Ivani Fazenda no campo da educação.

interior de um mesmo projeto de pesquisa, exige-se que as disciplinas⁵, em seu processo constante e desejável de interpenetração, se fecundem cada vez mais reciprocamente. Há uma defesa quanto a necessidade da complementaridade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais se devem se referenciar as diversas práticas pedagógicas das disciplinas científicas. Escreve Japiassu (1976):

(...) do ponto de vista integrador, a interdisciplinaridade requer equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese. A amplitude assegura uma larga base de conhecimento e informação. A profundidade assegura o requisito disciplinar e/ou conhecimento e informação interdisciplinar para a tarefa a ser executada. A síntese assegura o processo integrador (JAPIASSU, 1976, p. 65, 66).

Não se trata nesses estudos de pôr suspensão à questão disciplinar em razão do pensamento e das práticas interdisciplinares, tanto nas ciências em geral quanto na educação, no que tange a dimensão disciplinar do conhecimento - investigação, produção e socialização -, mas trata sim de uma proposta de uma profunda revisão de pensamento, que deve caminhar no sentido da intensificação do diálogo, das trocas, da integração conceitual e metodológica nos diferentes campos do saber. Pois na escrita de Japiassu:

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em 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 encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los *integrarem* e *convergirem*, depois de terem sido *comparados* e *julgados*. Donde poderemos 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 um seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (JAPIASSU, 1976, p. 75)

Na concepção de Japiassu (1976), a interdisciplinaridade exige uma reflexão profunda e inovadora sobre o conhecimento, problematizando a questão da fragmentação do saber, da maneira como que está posto, sobretudo no contexto

⁵ Entende-se a disciplina como um espaço de organização, sistematização e socialização dos conhecimentos parciais produzidos no âmbito de uma ciência para fins de ensino e pesquisa. Na visão de Satomé (1998, p. 55) disciplina é “[...] uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão”.

educacional. Para tal, a interdisciplinaridade propõe um avanço em relação ao ensino tradicional, com base na reflexão crítica sobre a própria estrutura do conhecimento, com o intuito de superar o isolamento entre as disciplinas e repensar o próprio papel dos professores na formação dos alunos sem perder de vista o contexto atual em que estão inseridos.

Sendo assim há que considerar que no campo conceitual a interdisciplinaridade será sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizadora, tanto no campo do ensino quanto da pesquisa, frente aos diversos objetos de estudo. Independente da definição o que apreendemos desses estudos é que os autores assumem a interdisciplinaridade como algo que está sempre situada no campo onde se pensa a possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos por elas e onde se esforça a exprimir a resistência sobre um saber parcelado.

Em torno da temática da interdisciplinaridade é pertinente considera a advertência de Maria Cândida Moraes (2002), na obra "*O paradigma educacional emergente*", no qual autora ressalta que, se a realidade é complexa, ela requer um pensamento abrangente, multidimensional, capaz de compreender a complexidade do real e construir um conhecimento que leve em consideração essa mesma amplitude.

Em se tratando do ensino, modo de ensinar, estamos imersos a uma realidade complexa que conforme Edgar Morin (2005), um dos teóricos da complexidade, defende que só o pensamento complexo sobre uma realidade também complexa pode fazer avançar a reforma do pensamento na direção da contextualização, da articulação e da interdisciplinarização do conhecimento produzido pela humanidade. Para Morin:

(...) a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia, que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo em que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes. (MORIN, 2005, p. 23)

Frente a essas complexidades no campo educacional, a interdisciplinaridade se apresenta como potencializadora e articuladora de um processo de ensino e de aprendizagem inovadora na medida em que a interdisciplinaridade pode se apresentar e se *produzir como atitude* (FAZENDA, 1979), como *modo de pensar* (MORIN, 2005) e como *pressuposto na organização curricular* (JAPIASSU, 1976). Encontramos também estudos que a apreende como fundamento para as opções metodológicas do ensinar (GADOTTI, 2004), e como arcabouço orientador na formação dos profissionais da educação.

A amplitude desse campo impõe o desafio da busca de uma definição única possível para esse conceito, na medida em que são tantas quantas sejam as experiências interdisciplinares em curso no campo do conhecimento e no campo escolar. Essa nos força a evitar a busca por definições abstratas de interdisciplinaridade. Pois como ressaltou Thomas Kuhn, (1989) quando se trata dos conhecimentos disciplinares eles são paradigmáticos diferenciando assim dos interdisciplinares que no sentido não são.

No processo histórico da interdisciplinaridade ela se confunde com a dinâmica viva do conhecimento, característica essa que não está presente na história das disciplinas em que o conhecimento está congelado de forma paradigmática por tratar-se de um conhecimento alcançado em determinado momento histórico. Um conhecimento protegido de qualquer ataque externo – questionamento e abordagem alternativa.

Sendo assim, a interdisciplinaridade pode constituir um caminho para instituir e consolidar um novo modo de reorganização das disciplinas científicas e de reformulação de suas estruturas de ensino podendo, até mesmo, provocar atitudes de insegurança e de recusa, por se constituir num desafio. Mas, frente a isso, seria adequado introduzir o ensino interdisciplinar utilizando as interfaces possíveis no espaço curricular disponível sem prejudicar o conteúdo curricular de cada disciplina, promovendo um processo de ensino e aprendizagem motivador para os estudantes dentro de um contexto epistemológico, social e histórico.

Ante ao exposto, dos procedimentos delineados pelos envolvidos na construção do conhecimento devem estar voltados para a interacionalidade dos conteúdos nas perspectivas interdisciplinares, necessária para possibilitar uma ampliação a absorção de conhecimentos significativos no contexto escolar em que o aluno não está alijado desse processo de relação com conhecimento, como ser

pensante aproximando ao entendimento de Paulo Freire (1987) sobre a interdisciplinaridade como um processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura.

2.2 OS PROJETOS INTERDISCIPLINARES E O PAPEL DO PROFESSOR

Saber pensar não é só pensar. É também, e sobretudo, saber intervir. Teoria e prática, e vice-versa. Quem sabe pensar, entretanto, não faz por fazer, mas sabe por que e como faz.

(DEMO, 2002, p.17)

Uma instituição de ensino que preza pela realização de uma vivência interdisciplinar, deve estar preparada para delinear uma abrangente reforma nos modelos de capacitação do seu corpo docente, tendo-se em vista que se despontam alguns sérios pontos divergentes a serem discutidos e questionados, que se não forem considerados poderão causar riscos ao projeto interdisciplinar, tornando-se “[...] um empecilho à troca, à reciprocidade, ou seja, de tornar-se um projeto a mais, que a nada conduz” (FAZENDA, 2012, p. 50).

Corroborando com estas assertivas, para que os projetos sejam dotados de multiplicidades de conhecimentos e troca de experiências entre os envolvidos, segundo Japiassu (1976, p. 26), “a exigência interdisciplinar impõe a cada especialista que transcenda sua própria especialidade, tomando consciência de seus próprios limites para acolher as contribuições das outras disciplinas”. A interdisciplinaridade implica simultaneamente uma transformação profunda da pedagogia, um novo tipo de formação de professores e um novo jeito de ensinar (FAZENDA, 1979). A autora ainda reitera que:

Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos. Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência (FAZENDA, 1979, p. 48-49).

Postura interdisciplinar na escola requer uma nova postura professoral, um docente que precisa tornar-se um profissional com visão integrada da realidade, com

compreensão mais profunda sobre sua área de formação e atuação para que assim, dar conta de todo o processo de ensino. Ele precisa apropriar-se também das múltiplas relações conceituais que sua área de formação estabelece com as outras ciências. O conhecimento não deixará de ter seu caráter de especialidade, sobretudo quando profundo, sistemático, analítico, meticulosamente reconstruído; todavia, ao educador caberá o papel de reconstruí-lo dialeticamente na relação com seus alunos por meio de métodos e processos mais instigantes e produtivos.

Pois só haverá interdisciplinaridade no trabalho e na postura do docente se ele for capaz de partilhar o domínio do saber, se tiver a coragem necessária para recuar ao certo conforto da linguagem estritamente técnica e aventurar-se num domínio que é de todos e quer requerer o esforço do pensar coletivo em uma função de um agir na e com a interdisciplinaridade.

Até porque a escola deve ser sempre apreendida como um ambiente de vida e, ao mesmo tempo, um instrumento de acesso do sujeito à cidadania, à criatividade e à autonomia. Ela deve constituir-se como processo de vivência, e não de preparação para a vida. Por isso, sua organização curricular, pedagógica e didática deve considerar a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses. Tornar-se uma escola que contenha em si, a expressão da conviviabilidade humana, considerando toda a sua complexidade. A escola deve ser, por sua natureza e função, uma instituição interdisciplinar. A construção dessa escola requer a atuação a partir de projetos interdisciplinares.

Um projeto educacional interdisciplinar pode ser considerado como um empreendimento característico por seus objetivos específicos, tendo-se em vista o problema a ser estudado, as oportunidades que surgem como aprendizagem, as necessidades e os desafios a serem alcançados dentro de uma instituição de ensino, conjuntamente com seus educadores. Tais projetos objetivam, principalmente “[...] planejar, coordenar e executar ações voltadas para melhoria de processos educativos e de formação humana, em seus diferentes níveis e contextos” (MOURA; BARBOSA, 2006, p. 23).

Destarte, faz-se necessário complementar que as atividades interdisciplinares, construídas a partir de projetos específicos, caracterizam-se pela aglutinação de várias disciplinas, a partir da troca de experiências e de conhecimento entre os especialistas, os quais fazem parte de um mesmo projeto (FAZENDA, 1999).

Esses projetos interdisciplinares estão cotidianamente incutidos no arcabouço educacional de intencionalidades em diversas escolas no Brasil, constituindo-se em uma importante ferramenta para que ocorra a integração entre as variadas disciplinas, possibilitando que temáticas diversificadas façam parte do processo ensino e aprendizagem de maneira mais abrangente (MEIRELES, 2012). Conforme Fazenda (2012):

O número de projetos educacionais que se intitulam interdisciplinares vem aumentando no Brasil, numa progressão geométrica, seja em instituições públicas ou privadas, em nível de escola ou de sistema de ensino. Surgem da intuição ou da moda, sem lei, sem regras, sem intenções explícitas, apoiando-se numa literatura provisoriamente difundida (FAZENDA, 2012, p. 34).

Os projetos têm como escopo principal ajudar os educandos a tornarem-se conscientes dos assuntos a serem assimilados, exigindo dos professores respostas aos desafios propostos para que aconteça uma flexibilização dos conteúdos educacionais (HERNANDEZ; VENTURA, 1998). Segundo Hernández e Ventura (1998, p. 183) um projeto configura-se a partir:

- a) O percurso por um tema-problema que favoreça a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista).
- b) Onde predomine a atitude de cooperação e onde o professor seja um aprendiz e não um especialista (pois ajuda aprender sobre temas que deverá estudar com os alunos).
- c) Um percurso que procure estabelecer conexões e que questione a ideia de uma versão única da realidade.
- d) Cada trajetória é singular, e trabalha-se com diferentes tipos de informação.
- e) O professor ensina a escutar: do que os outros dizem também se pode aprender.
- f) Há diferentes formas de aprender o que queremos ensinar-lhes (e não sabemos se aprenderão isso ou outras coisas).
- g) Uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes.
- h) Uma forma de aprendizagem em que se leve em conta que todos os alunos podem aprender se encontrarem espaço para isso (HERNÁNDEZ, 1998, p. 183).

Hernández (1998) tem o entendimento que o projeto não pode ser uma estratégia retórica, mas uma possibilidade de assegurar a integração com as bases de conhecimento, de ensino e de aprendizagem na medida em que deve servir, como meio para orientações e ações, com vista a construção de contextos diversos de aprendizagens. Para isso no desenvolvimento desses projetos não pode ser

encarado pela escola como rotina ou modismo, como uma mera atividade que abranja um tema qualquer, transformando uma conexão de atividades realizadas pelos discentes ou assuntos a serem trabalhados pelo docente em projeto. Mas como um trabalho de fundamental importância e como *locus* privilegiado para a exploração do ensino interdisciplinar, que põem em relevo a necessidade da reflexão.

Sobre os projetos interdisciplinares nas reflexões de Alcebiades (2011), deparamos com sua literatura que discorre sobre o entendimento de projeto caracterizando-os como uma forma de categorizar os assuntos, tendo-se em vista o favorecimento da construção do conhecimento, nas mais variadas ciências do saber, de maneira abrangente e dinâmica, dentro das suas limitações e possibilidades.

Assim sendo, o projeto interdisciplinar envolve docentes e discentes e pressupõe, como bem referimos, constituição de nova postura metodológica para compreender o ensino, a temática, o problema e a solução. Pela metodologia de projetos é possível assegurar e favorecer o diálogo entre os componentes curriculares na perspectiva de contribuir para uma aprendizagem mais significativa e para a construção da autonomia intelectual dos estudantes através da conjugação do ensino com a pesquisa, bem como da unidade teoria-prática.

No entendimento de Fazenda (2001), destaca-se que no projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se. Assim sendo, a responsabilidade é coletiva, mas a marca do projeto interdisciplinar é a responsabilidade individual. Pois, trabalhar de forma interdisciplinar significa trabalhar com o propósito de que o desenvolvimento das competências escolares seja uma aprendizagem significativa para a vida, em qualquer espaço curricular.

Por outro lado, pensar em trabalhar com projeto interdisciplinar exige desacomodação, um grande esforço de olhar para dentro de si mesmo e perceber que algo pode ser melhorado. Esse é um processo doloroso, porém necessário, pois, como afirma Perrenoud, “sem conflitos não há aprendizagens fundamentais nem mudanças sociais” (2001, p. 34).

No sentido de desacomodar sobre o modo de ensinar filosofia no Ensino Fundamental, é que partimos para essa vivência propondo um novo caminho no modo de ensinar pela via dos projetos educacionais interdisciplinares, que ao nosso entender deve ser um pensamento constante dos gestores, dos

coordenadores, dos docentes das escolas, mas que ainda é uma experiência desafiadora configurando muito mais no âmbito do a ser implementado. E o que estamos apresentando nessa escrita dissertativa resulta dessa ousadia de experimentar um projeto de ensino interdisciplinar nos anos finais ensino fundamental.

A partir da perspectiva da interdisciplinaridade apostamos em vivenciar essa experiência de mudança do modo ensinar com promoção da integralização das disciplinas do conhecimento, convergindo para a criação de projetos interdisciplinares num só propósito: educação de qualidade (BRASIL, 2000). Em conformidade com Miranda (2007):

A função do projeto, portanto, é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação ao tratamento da informação, a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimentos próprios (MIRANDA, 2007, p. 25).

Há que considerar, também, que projeto Interdisciplinar é uma maneira de aprender e de ensinar tão importante quanto o ensino dos componentes curriculares, sua especificidade está na abertura para a aproximação da realidade do aluno com a atuação do docente, o que proporciona ação positiva na resolução de problemas. No que diz respeito às práticas interdisciplinares, em relação à filosofia, segundo Santomé (1998), a escola exige do docente uma postura diferenciada:

Planejar, desenvolver e fazer um acompanhamento contínuo da unidade didática pressupõe uma figura docente reflexiva, com uma bagagem cultural e pedagógica importante para poder organizar um ambiente e um clima de aprendizagem coerente com a filosofia subjacente a este tipo de proposta curricular (SANTOMÉ, 1998, p. 253)

Todavia, as ponderações Santomé, evidencia a clara a necessidade de assegurar uma aprendizagem e vivência, a partir das ações com atividades pedagógicas planejadas que levam em consideração a problematização e compreensão da realidade do contexto estabelecida através de uma prática interdisciplinar e uma formação profissional docente diferenciada, com habilidades, competências e atitudes para atender essas novas exigências (SANTOMÉ, 1998).

A partir da criação de projetos pedagógicos interdisciplinares, os e as

estudantes do ensino fundamental poderão exercitar a formação para o pensar autônomo frente a realidade e ao mundo do saber bem como a cooperação e a interatividade. Pois, conforme Barbosa e Horn (2008), a cooperação e a interatividade sempre estarão presentes nestes momentos em que a autoridade do professor possibilite a liberdade de atitudes individuais, de sociabilidade, motivação, esforço, concentração, para a absorção de conhecimentos inerentes à prática educativa interdisciplinar (BARBOSA; HORN, 2008).

Entrando, nesse debate sobre projetos interdisciplinar, Pombo (2004), também advoga quanto à constituição de uma nova perspectiva da praticidade interdisciplinar que precisa ser repensada por todos do campo educacional, pela necessidade que se tem de contemplar atividades que vislumbram uma visão mais ampla nos processos de ensino e de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que favorece uma série de informações e, conseqüentemente, uma hipertrofia na questão interdisciplinar no contexto escolar. A autora, chama atenção que, diante da interdisciplinaridade, há que sempre lembrar das seguintes indagações: “Qual é o projeto que atualmente não congrega grupos interdisciplinares? Qual é o diálogo que não seja interdisciplinar? [...]. Quais são as atividades do cotidiano que não utilize a interdisciplinaridade?” (POMBO, 2004, p. 48).

No contexto educacional essa alerta levantada por Pombo (2004) nos leva a refletir sobre a desacomodação do papel do docente que, no ambiente de uma prática educativa interdisciplinar com ações a partir de projetos interdisciplinares, requer um docente interdisciplinar que tem que se preparar para diversificar sua área de atuação, utilizando-se dos seus conhecimentos para criar projetos interdisciplinares. Para tanto, faz-se necessário agregar esforços no sentido de viabilizar esta conduta em prol de modificar a forma de repassar os conteúdos. Segundo Marques (2005, p. 22), um educador interdisciplinar não se constrói da noite para o dia, uma vez que “isso exige do educador iniciativa, gosto do risco, capacidade de sair dos esquemas pré-estabelecidos, maturação de personalidade”.

Segundo Ivani Fazenda (2012) no contexto escolar prevalece a carência de um trabalho com docente de postura interdisciplinar, pois esbarra nas dificuldades de ordem estrutural e formativas que possibilite desenvolvimento de projetos interdisciplinares na medida em que “[...] sempre o germe de projetos interdisciplinares de ensino, em que a tônica é o diálogo, e a marca, o encontro, a

reciprocidade” (FAZENDA, 2012, p. 49). Temos poucas escolas em que a relação de aprendizagem se centra no diálogo.

O que se poderia esperar de uma instituição de ensino engajada na propositura de construir projetos interdisciplinares para a modificação da forma de ensinar os conteúdos aos estudantes, seria a admissão de novos conceitos didáticos acerca do processo interdisciplinar. Assim, o processo ensino e aprendizagem dar-se-ia de maneira mais dinâmica e satisfatória, na medida em o educador vai direcionando suas aulas para os trâmites de práticas interdisciplinares. Certamente isso impactaria no estudante o o desenvolvimento de uma postura e visão mais interdisciplinar.

Nessa perspectiva de ensino, o docente estará desenvolvendo atividades em que as temáticas abordadas deverão ser explicitadas, propondo estudos a serem delineados sobre elas (LORIERI, 2010). Dessa maneira, a interdisciplinaridade, ao abordar temas contemporâneos e de interesse dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, podem propiciar uma relação de aprendizagem mais atrativa e menos enfadonha.

Com isso, de forma predominante nas escolas de ensino fundamental no Brasil, o ensino tradicional tem como características a transmissão de conteúdos pelo docente, que na maioria das vezes, não leva em consideração as ideias e os interesses dos estudantes, pois todas estas teorias sobre a interdisciplinaridade, sistematicamente faz-se necessário que os docentes devam olhar o contexto educacional e de aprendizagem com outro enfoque, o da interdisciplinaridade que é uma prática para além da “(...) junção de conteúdo, nem uma junção de métodos, muito menos a junção de disciplinas” (FAZENDA, 1994, p. 64).

Quanto à presença de uma postura de ensino disciplinar e tradicional recorreremos ao posicionamento de Morin (2003), sua crítica sobre o contexto escolar é que:

Em vez de corrigir esses desenvolvimentos, nosso sistema de ensino obedece a eles. Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigamos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento (MORIN, 2003, p. 15).

Algumas reflexões sobre a educação básica brasileira revelam que esse

modelo não atende às atuais demandas necessárias para a formação dos estudantes que, de acordo com os documentos oficiais, exigem que estes se posicionem, julguem e tomem decisões das quais sejam responsáveis. Nestes pressupostos Ivani Fazenda ainda enfatiza que, qualquer atividade de prática interdisciplinar, seja ela de ensino, seja de pesquisa, requer uma imersão teórica “[...] nas discussões epistemológicas mais fundamentais e atuais, pois a questão da interdisciplinaridade envolve uma reflexão profunda sobre os impasses vividos pela ciência atualmente” (FAZENDA, 1994, p. 14).

Além disso, os predomínios do ensino, juntamente com outras variáveis, como condições de trabalho e formação docente, colaboram para os baixos índices de aprendizagem dos estudantes. Todo esse contexto serve de motivação para buscar novas perspectivas educacionais, por meio de projetos interdisciplinares, além de novas metodologias de ensino e, subsequentemente, avaliar suas implicações na formação dos estudantes, como um ávido ser em busca do conhecimento.

A proposta pedagógica interdisciplinar necessita de projetos interdisciplinares, além de educadores capacitados e dispostos a produzirem um ensino consubstanciado nas vantagens que a interdisciplinaridade dispõe para as ciências e as tecnologias dos saberes, para que os estudantes do ensino fundamental possam “[...] entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências da Natureza na vida pessoal, no processo de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social” (TRINDADE, 2011, p. 266).

Recorrendo mais uma vez a Ivani Fazenda, é pertinente a alerta apresentada pela autora, sobre o trabalho coletivo e participativo com vista a instituição de uma prática interdisciplinar com potencialidade para estabelecer o poder descentralizado e o trabalho autônomo do sujeito no que tange as competências da docência, tais como: contextualização dos conteúdos, valorização do trabalho em grupos, apoios à pesquisa e extensão, valorização da informação, valorização humana e o trabalho com os projetos pedagógicos (FAZENDA, 2001). No contexto escolar a proposição de prática interdisciplinar há que se atentar a este alerta.

3º PARTE



Imagem 03- Fruto da árvore mamorana

“Uma árvore dá frutos, não cabe a ela saber quem vai usufruir dos seus frutos. Seja uma árvore, doe-se sem esperar nada em troca”.

Paulo Poli⁶

⁶ Paulo Poli nasceu em Curitiba, formado em Administração de Empresas, é Pai, marido, empresário, filósofo, desportista e sonhador. Seus textos, vídeos e reflexões servem como fonte de inspiração para milhares de pessoas que curtem e compartilham pelas redes sociais. Insights é seu primeiro livro. <<https://www.eviseu.com/pt/autores/1127/paulo-poli/>> data da vista ao site: 05 de março de 2020.

3 O ENSINO DE FILOSOFIA E ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS, CAMPO E SUJEITOS

*(...) Mas discordo daqueles que afirmam que **os saberes docentes são saberes tácitos**, que emergem nas situações da prática, de forma **quase inconsciente**. Se isso (ainda) acontece com grande parte dos professores, que assim reproduzem práticas introjetadas a partir dos modelos de seus professores e experiência como alunos, é por que a formação tem sido realizada de forma muito precária, insuficiente, conforme afirma Shulman (...)*⁷

*(...) a experiência surge espontaneamente no ser social, **mas não surge sem pensamento**. Surge porque homens e mulheres (e não apenas os filósofos) **são racionais e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo**. Pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida tratam essa **experiência em sua consciência e sua cultura** [...] das mais complexas maneiras (sim, relativamente autônomas) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) **agem**, por sua vez, sobre sua situação determinada*⁸.

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTADO DA QUESTÃO: O ENSINO DE FILOSOFIA E A INTERDISCIPLINARIDADE

O ensino da filosofia, na perspectiva da interdisciplinaridade, tem a propositura de alcançar maiores níveis de aprendizagem, uma vez que, enquanto metodologia, é uma postura de abertura ao conhecimento em direção à compreensão de seus diversos aspectos, não só expressos, mas também ocultos, pois coloca em questão, em xeque, para problematizá-los. Como bem ponderou a autora Cláudia dos Anjos,

Ser interdisciplinar é superar a visão fragmentada não só das disciplinas, mas de nós mesmos e da realidade que nos cerca; visão essa que foi condicionada pelo racionalismo técnico. É preciso estabelecer conexões entre os conhecimentos para que possam, assim, adquirir significado e sentido (ANJOS, 2005, p.11).

Conforme a referida autora a interdisciplinaridade significa, a priori, uma questão de atitude frente a problemática do conhecimento que está em oposição a qualquer postura de acomodação. Adotá-la significa, também, atitude de luta por uma educação melhor e mais significativa. Nesse sentido, é o espaço em que, de modo

⁷ MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007, p.188-189 (grifo nosso).

⁸ THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p. 15 e 182 (grifo nosso).

fundamental, o professor pode dar margem às suas ousadias, das quais estamos carentes, necessitados quanto à utilização de estratégias ou metodologias inovadoras de modo de ensinar.

A proposição do modo de ensinar interdisciplinar tomou como ponto de partida e planejamento a elaboração de uma proposta de *sequência didática*⁹, que foi aplicada para experienciar, junto aos e as estudantes dos anos finais do ensino fundamental, na disciplina de filosofia, o modo de ensinar que envolveu a construção coletiva entre os professores das áreas disciplinar contemplada na proposta e o pesquisador, com vista a potencializar o ensino e a aprendizagem no campo da filosofia e demais áreas envolvidas, visando um melhor desenvolvimento educacional de uma escola localizada na zona rural do município de São Bernardo no Maranhão.

Faço a ressalva que o trabalho com *sequência didática* pressupõe a elaboração de um conjunto de atividades pedagógicas ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo etapa por etapa. A organização das atividades tem o objetivo de oportunizar aos e as estudantes o acesso às práticas de linguagens tipificadas, que permeiam a vida em sociedade, preparando-os para usarem a língua nas mais variadas instâncias sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar sua capacidade de ler e escrever (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Na adoção dessa metodologia, no contexto do ensino de filosofia, vislumbramos o desenvolvimento e aprofundamento da reflexão filosófica.

A aplicação desta proposta metodológica permitiu explorar as características do modelo didático do gênero o que se constitui numa preciosa fonte de informações para o professor acompanhar e orientar os e as estudantes a ler, escrever e explorar a reflexão filosófica a partir do conteúdo ou tema estudado. Dessa forma, e as estudantes foram apropriando, pouco a pouco, os conhecimentos e elaborando conceitos, durante o processo de ensino e aprendizagem no ensino da disciplina filosofia.

No contexto do ensino de filosofia a sequência didática, foi apreendida como uma proposta didático-metodológica desenvolvida a partir da aproximação e aplicação da metodologia alternativa do *Círculo Hermenêutico Dialético*¹⁰, na busca por

⁹ O termo Sequência Didática surgiu no Brasil nos documentos oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais como "projetos" e "sequência didática".

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. p. 53. Acessado em: 10/10/2019.

¹⁰ O *círculo hermenêutico* é uma metodologia alternativa para as ciências humanas que segundo Charles Taylor, um dos mais influentes defensores do método interpretativo, formula assim o

conceituações de temas integralizados às formas teórico-metodológicas de aprendizagem dos saberes (OLIVEIRA, 2013).

Assim, é possível o entendimento de que a proposta didático-metodológica propicia ao docente a organização de etapas contendo atividades a serem desenvolvidas durante o processo de construção do conhecimento, mais especificamente da disciplina filosofia. Trata-se de atividades interdisciplinares que exploram as competências individuais dos educandos e possibilita uma maior abrangência no processo ensino e aprendizagem (SILVA; OLIVEIRA, 2016).

Em todas as áreas do conhecimento humano, durante a pesquisa em busca dos saberes, a interdisciplinaridade é um instrumento que propicia uma maior diversidade de opções que potencializam e facilitam o processo ensino e aprendizagem, por meio da integração de disciplinas e, nesse arcabouço, o ensino de filosofia se faz presente no currículo das escolas de ensino fundamental em todo o Brasil (SANTOMÉ, 1998).

A escola como agente formadora da cidadania, da autonomia e da criatividade humana, traduz-se como um espaço social de vivência. Sua propositura na organização didático-pedagógica e curricular deve ter como escopo a absorção das diversidades e das pluralidades de opiniões, de concepções, das múltiplas formas culturais e de experiências de vida. Deve promover, principalmente, a expressão da conviviabilidade das pessoas que ali transitam, em suas mais complexas essências de vida (THIESEN, 2008).

Dentro do ambiente escolar, a prática docente no ensino da filosofia no ensino fundamental pode trazer para as crianças e adolescentes a capacitação reflexiva interdisciplinar necessária, no tocante, à confrontação de ideias e o discernimento para o debate. A filosofia é a disciplina que pode trazer para os e as estudantes a experiência acerca das conceituações sobre o mundo em que vivem e não apenas repetir o pensamento já existente (SCARIOTTO, 2007).

Diante desses pressupostos, a escola deve oportunizar aos educandos a

chamado *círculo hermenêutico*: "O que se tenta estabelecer é uma certa leitura de textos ou de expressões e as bases a que se recorre para essa leitura só podem ser outras leituras. O círculo também pode ser formulado mediante as relações entre a parte e o todo: tentamos estabelecer a leitura do texto como um todo e para isso recorreremos a leituras de suas expressões parciais; mas como estamos lidando com significado e com atribuição de sentido, em que as expressões fazem ou não sentido apenas em relação a outras, a leitura das expressões parciais depende da leitura das outras e, em última análise, da leitura do todo" (Taylor, 1985, p. 18), in: Apud MANTZAVINOS Chrysostomos, *O círculo hermenêutico Que problema é este?*, **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 26, n. 2, 2014.

construírem seus conhecimentos científicos e culturais, possibilitando o entendimento da realidade em que está inserida cabendo ao professor a utilização das tecnologias disponíveis, por exemplo, para a construção de projetos interdisciplinares, correlacionando as teorias estudadas com as nuances cotidianas, para que assim, os e as estudantes consigam transformar a realidade das coisas em sua volta (SANTOS, 2015).

O projeto interdisciplinar, de acordo com Fazenda (2012) surge quando se busca o conhecimento por meio da dúvida, quando se formula perguntas, na promoção do diálogo e das trocas de informações, na reciprocidade das ideias. A partir das escolhas dos projetos, de acordo com a autora supramencionada, a interdisciplinaridade torna-se uma exigência natural e interna das ciências, “[...] no sentido de uma melhor compreensão da realidade que elas nos fazem conhecer. Impõe-se tanto à formação do homem como às necessidades de ação, principalmente do educador” (FAZENDA, 2012, p. 91).

Sobre esses aspectos, Aranha (1996, p. 105) infere que através da reflexão filosófica, “o homem atinge uma dimensão além daquela que lhe foi concedido pelo imediatismo. A filosofia também possibilita uma reflexão crítica, impedindo o não questionamento”.

O ensino da filosofia compreende uma forma do e da estudante adentrar em um universo de conhecimentos ilimitados, em que o eu interior começa a aflorar e a conhecer os valores éticos e morais inerentes ao ser humano. “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” (SEVERINO, 2011, p. 82).

O pensamento de Antonio Joaquim Severino vem ao encontro a posição de Aranha e Martins (1995), quando em seus estudos revelam que a filosofia é a “[...] possibilidade da transcendência humana, ou seja, a capacidade que só o homem tem de superar a situação dada e não escolhida. Pela transcendência o homem surge como ser de projeto, capaz de liberdade e de construir o seu destino” (ARANHA; MARTINS, 1995, p. 73- 75). Essa defesa de uma perspectiva de ensino de filosofia, que perpassa pela interdisciplinaridade, nos leva a aproximar aqui do filósofo Edgar Morin (2011) quando revela que:

Para a educação do futuro, é necessário promover grande remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo; dos conhecimentos derivados das ciências humanas,

para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como para integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes (MORIN, 2011, p. 44).

Assim, pode-se compreender que o ensino da disciplina filosofia nas escolas de ensino fundamental, tem um papel relevante na formação do estudante e na construção do seu conhecimento. Para que se consiga esse resultado, faz-se necessário que a interdisciplinaridade esteja inserida nesse contexto educacional, promovendo, dessa forma, potencialidade na absorção dos conteúdos repassados pelos docentes (FERREIRA; FERREIRA, 2018).

A educação interdisciplinar no ensino fundamental, não só na disciplina filosofia, mas em todas as outras áreas pertencentes ao currículo escolar, pode desempenhar “[...] um papel neste processo se colocar questões filosóficas fundamentais, mas também se souber trabalhar ao lado do conhecimento, essa nossa capacidade de nos encantar com o universo” (GADOTTI, 2008, p. 61).

Muitas são as atividades que correspondem à prática interdisciplinar no ensino da disciplina filosofia nas escolas de ensino fundamental. Essas práticas podem ser delineadas por meio de atividades integralizadoras, as quais promovem mudanças na forma de aprendizagem, principalmente quando atreladas à construção de projetos específicos como empenho metodológico (FENNER, *et al.*, 2017).

Nesse sentido, pode-se entender que tais condições consubstanciam o processo ensino e aprendizagem da filosofia, possibilitando novos pensares e, conseqüentemente o surgimento de novas tendências teórico-metodológicas, agregadas às práticas pedagógicas edificadas no ambiente escolar (FERREIRA; FERREIRA, 2018).

Essas práticas pedagógicas enfatizadas acima devem ser subsidiadas de forma contínua, convertendo-se o aluno de forma a mantê-lo sempre focado nas atividades correlacionadas à interdisciplinaridade na disciplina filosofia. As práticas interdisciplinares não podem estar excluídas da formação do discente. Os ditames curriculares das escolas devem observar sempre a inclusão dessas práxis na formação do docente (SCHULZ, 2012).

Partindo-se desses pressupostos, Ferreira e Ferreira (2018), inferem que “será preciso, que os profissionais da área de ensino possam vivenciar as novas *práxis pedagógicas* do ensino e da aprendizagem do Ensino de Filosofia de maneira interdisciplinar com todas as áreas do conhecimento que compõe a escola”

(FERREIRA, FERREIRA, 2018, p. 9).

Assim, tem-se que haver um maior engajamento e nova propositura de modo de ensinar para que se possa concretizar e inculcar, no seio escolar, as práticas interdisciplinares no ensino da filosofia, onde o aluno será o maior beneficiado. Tem-se que ter em mente que, não se pode mais negligenciar essas nuances pedagógicas interdisciplinares pois, o que está em evidência é a formação do estudante, no sentido de que ele possa compreender-se como ser social e identificar-se com a realidade histórica e cultural, no lugar que ele ocupa no mundo (SEVERINO, 2011).

Faz-se necessário que a escola, mais especificamente o educador, tenha abertura para buscar uma postura dissociada das práticas tradicionalistas, onde a didática do modo de ensinar consiste em mera construção e correção de exercícios. A busca por uma atitude contrária a essa prática, faz-se necessária a uma transformação na forma de repasse dos conteúdos, principalmente com a construção de projetos interdisciplinares, com uma metodologia inovadora e mais eficaz (LORIERI, 2010).

Não se quer nesse momento abolir os livros didáticos utilizados para o ensino da disciplina filosofia. O que se pondera aqui é a necessidade de se cogitar tomadas de providência no que tange a adequação necessária, para obter resultados mais abrangentes na formação educacional dos estudantes do ensino fundamental, com a aglutinação de competências, aprendizagens éticas e morais, além de valores e de saberes, proporcionando uma formação crítica e reflexiva desse estudante (FERREIRA; FERREIRA, 2018).

No entanto, o que ocorrem em diversas escolas do ensino fundamental, é a chamada fragmentação dos saberes, ou seja, os conteúdos são ensinados de forma disciplinarizada, desintegralizada, das outras disciplinas, formando estudantes com visão fragmentada, referente a uma área do saber. “A fragmentação das disciplinas engessa a produção de conhecimentos de pesquisadores e as práticas de ensinar e aprender de docentes e discentes” (SANTOS, 2015, p. 15).

De fato, aprendizagem fragmentada pode não se traduzir em significativa absorção de conhecimentos, ou seja, de aprendizagem significativa. Necessariamente, a criação de projetos interdisciplinares apresenta uma potencialidade para construir itinerários de aprendizagens com possibilidade do estudante melhor absorver os conteúdos ensinados. Para Ferreira e Ferreira (2018, p. 9), “a interdisciplinaridade é uma tarefa fácil a ser cumprido pelas escolas, o que

falta é a formação dos Educadores que conduzir o processo”. Quanto à formação dos professores é pertinente as ponderações de Schulz (2012):

Há, no entanto, barreiras epistemológicas, pedagógicas e de formação de professores que envolvem, em especial, as licenciaturas, as quais, em parte pretendem atender através dos projetos do PIBID. É preciso também aprender a atuar em equipe que é uma prática pouco desenvolvida. Usa-se mais planejar em equipe, mas não trabalhar efetivamente como equipe, entretanto, nesse caso, planejar é um requisito de atuar. Nem sempre isso é uma tarefa fácil para o filósofo, uma vez que, para muitos, filosofia se faz na solidão e no afastamento (SCHULZ, 2012, p. 157).

Trata-se de uma questão histórica que vem de longa data, em que contínuas reformas educacionais são lapidadas pelo poder público, incluindo-se didáticas hodiernas ao seu tempo, exigindo-se novas metodologias de ensino, proporcionando novas contextualizações didático-pedagógicas, com vista a instituição de novas práticas docente.

Nesse sentido, parece almejar as proposituras de diretrizes, regulamentos e parâmetros curriculares implementados pela política educacional referendado pelo Conselho Nacional de Educação, no qual a partir do ano de 2006, incluiu a Disciplina filosofia no currículo escolar. Na ocasião foram inferidas as condições necessárias para que o intento fosse concretizado, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), conforme segue:

(i) solicita uma competência profissional específica, de sorte que os temas próprios da Filosofia devam ser determinados por uma tradição de leitura consolidada em cursos de licenciaturas próprios; (ii) solicita do profissional já formado continuidade de pesquisa e formação especificamente filosóficas; (iii) evita a gratuidade da opinião, com a qual imperariam docentes malformados, embora mais informados que seus alunos, suprimindo o lugar da reflexão e da autêntica crítica; e (iv) determina ainda o sentido da utilização de recursos didáticos e de quem pode usar bem esses recursos, de modo que sejam filosóficas as habilidades de leitura adquiridas (BRASIL, 2006, p. 37-38).

Nesse contexto, para o ensino da filosofia, as novas tecnologias associadas aos recursos didáticos exigem o delineamento de novas atitudes por parte das escolas. Porém, essa nova realidade encontra uma imposição imperativa, não permitindo a compreensão de que se faz necessário à adoção do dialogismo associado ao processo democrático, para o sucesso do processo ensino e aprendizagem da disciplina filosofia, promovendo-se a utilização da

interdisciplinaridade de forma contínua (FREITAS, 2009).

Assim, deve-se ter a percepção de que os ganhos educacionais promovidos pela escola integradora rompem com essas barreiras e massifica a aprendizagem dos discentes. Nesse sentido, a interdisciplinaridade requer, “[...] não apenas repensar o currículo escolar e o trabalho pedagógico, mas, fundamentalmente, provocar transformações epistemológicas muito profundas nos sistemas de pensamento dos agentes pedagógicos” (SANTOS, 2015, p. 17).

Mediante isso, entendo e defendo que, sem a e da elaboração dos projetos didático-pedagógicos, o ensino da filosofia no ensino fundamental estará fadado ao continuísmo, ao egocentrismo e à tendência para atingir resultados aquém do esperado, tendo-se em vista a não adoção de critérios interdisciplinares como abertura para a democratização do saber e a modernização do ensino.

Essas competências de novas aprendizagens passam necessariamente pela reestruturação organizacional dos currículos escolares. É imperativo que se possa propiciar aos docentes desafios integralizadores para que as escolas trabalhem o conteúdo interdisciplinar, tendo-se em vista a necessidade de organização dos conteúdos, no sentido de assegurar uma integração entre as disciplinas (SCHULZ, 2012).

Nesse sentido, a organização dos conteúdos passa pela integralização das várias disciplinas do conhecimento humano, incluindo-se a filosofia. Para Severino (2011), “a filosofia desempenha, solidariamente com todas as disciplinas, um papel fundamental na tarefa de emancipação do ser humano, quando se tem em pauta a constituição da autonomia das pessoas” (SEVERINO, 2011, p. 58).

Corroborando com o que ensina o professor Antônio Joaquim Severino, a aglutinação de várias disciplinas para a construção dos saberes, possibilita que o ser humano construa a sua identidade, a partir de uma formação neologística do entendimento das coisas que o cerca. A filosofia faz parte dessa construção, consubstanciando uma melhor condição de significâncias das situações vivenciadas no transcorrer do tempo.

Tecida essa breve consideração sobre o “*estado da questão*”, o ensino de filosofia e a interdisciplinaridade, entendo que se tratou de um levantamento bibliográfico, para apreender e situar como se encontra os estudos sobre o tema, priorizamos alguns estudos, passamos na seção seguinte a escritura do itinerário da pesquisa e do seu campo.

3.2 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA E O CAMPO EMPÍRICO

A metodologia da pesquisa implica em um conjunto de ações a serem delineadas em conformidade com a temática a ser estudada. O fator determinante para que se possa adotar uma abordagem de pesquisa está pautado nos caminhos a serem percorridos pelo pesquisador, para que o mesmo possa alcançar os objetivos da pesquisa científica, além de responder às questões norteadoras. A construção do conhecimento parte da necessidade de descobrir novas formas de aplicabilidade de determinadas situações que se desenvolvem no seio social. Assim, a pesquisa científica é “[...] a exploração, é a inquirição e é o procedimento sistemático e intensivo que têm por objetivo descobrir, explicar e compreender os fatos que estão inseridos ou que compõem uma determinada realidade” (BARROS; LEHFELD, 2003, p. 30).

Isso posto, a abordagem de pesquisa inicialmente delineada para esse estudo foi do tipo pesquisa ação, por se tratar de uma investigação cujo os sujeitos são os docentes de uma Unidade Escolar da zona rural do Estado do Maranhão. A pesquisa-ação trata-se de forma de aprimoramento de docentes e pesquisadores com a utilização de suas experiências anteriores, visando aperfeiçoar seus conhecimentos e as formas de repassar os conteúdos, para que surta uma eficácia no processo aprendizagem dos alunos (TRIPP, 2005).

Assim, os primeiros encontros realizados com os docentes visando o desenvolvimento da estratégia para que fossem abordados os assuntos da disciplina filosofia na perspectiva interdisciplinar no ensino da turma do sexto ano do ensino fundamental na Unidade Integrada Juscelino Kubitschek. Iniciamos a apresentação e discussão dessa proposta de ensino, como o conjunto de docentes da Unidade Escolar, no mês de março/2019, com o tema “*A filosofia interdisciplinar primeiro*”.

No período em que se constrói, junto com os docentes da Unidade Integrada em epígrafe, as diretrizes de uma proposta para um ensino interdisciplinar, a continuidade da pesquisa-ação foi inviabilizada porque parte do corpo docente, juntamente com os gestores saíram da Unidade escolar, comprometendo assim a continuidade da pesquisa nos contornos metodológicos da pesquisa-ação.

Diante dos percalços do fazer metodológico da pesquisa, bem como do envolvimento dos docentes da escola campo, por sugestão da orientação desse trabalho dissertativo, optamos pela modificação do tipo de abordagem da pesquisa, recorrendo para esse estudo, a abordagem de pesquisa colaborativa. Tal instrumento

de investigação pode ser entendido como uma forma estratégica para a construção do conhecimento entre docente e pesquisador, tendo como principal objetivo a busca por reflexões e soluções para atender as demandas que a escola necessita (CARVALHO; VITALIANO, 2016).

De acordo com a dinâmica ocorrida entre o pesquisador, docentes e os temas abordados durante os encontros, nos quais os principais enfoques foram direcionados para a proposta de ensino na perspectiva da interdisciplinaridade, com vista a ultrapassar e explorar os limites ou fronteiras do ensino disciplinar. Pois no âmbito de uma proposta de ensino disciplinar nos anos iniciais a integração com a Filosofia contribui muito com a ampliação dessa formação uma vez que “a Filosofia no Ensino Fundamental II contribui para formar o homem do amanhã, o que não é uma tarefa simples, mas plausível, capaz de transformar a realidade do jovem educando” (FIGUEIREDO, 2015, p. 9).

Nas reuniões com o corpo docente sobre a construção de uma proposta de ensino interdisciplinar foi apresentado e discutido, este projeto de pesquisa apresentado no Mestrado Profissional.



Imagem 4 - 1º encontro interdisciplinar para a efetivação da pesquisa
Fonte: Própria do autor, 2019.

Durante os encontros falou-se sobre a metodologia da pesquisa proposta no

Projeto de Mestrado, discutiu-se o tempo da pesquisa, seu campo e sujeitos bem como o objetivo a ser alcançado. Ao final de todo o processo elucidativo, destaquei que o objetivo era construir, de forma interdisciplinar, uma proposta de Sequência didática para um ensino interdisciplinar envolvendo a filosofia e outras áreas disciplinares que seria experienciado no próximo ano letivo. Esse seria o ponto de partida para a organização do trabalho pedagógico de caráter mais reflexivo. A Sequência didática é entendida como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.” (ZABALA, 1998, p.18). Conforme Zabala (1998), o objetivo da sequência didática deve ser de:

[...] introduzir nas diferentes formas de intervenção aquelas atividades que possibilitem uma melhora de nossa atuação nas aulas, como resultado de um conhecimento mais profundo das variáveis que intervêm no papel que cada uma delas tem no processo de aprendizagem dos meninos e meninas. (ZABALA 1998, p.54)

É importante considerar, ao planejar uma sequência didática, as relações interativas entre docente/aluno, aluno/aluno e as influências dos conteúdos nessas relações, o papel do docente e o papel do aluno, a organização para os agrupamentos, a organização dos conteúdos, a organização do tempo e espaço, a organização dos recursos didáticos e avaliação.

Assim, a Sequência didática interdisciplinar pode ser considerada uma estratégia planejada pelos docentes para que possam alcançar os objetivos previamente traçados, tendo como embasamento o plano de aula elaborado pelos docentes, ferramenta indispensável para o bom andamento do processo ensino e aprendizagem, tendo como meta a facilitação do repasse dos conteúdos (SOARES, 2013).

No que tange a abordagem metodológica, pondero que a pesquisa colaborativa ancorada nas bases da pesquisa qualitativa, tem uma aproximação com a abordagem etnográfica em ambiente escolar, devido a sua potencialidade tem sido muito utilizada no sentido de ampliar a participação do pesquisador na escola. Seu objetivo atende à necessidade de estreitar laços entre a educação básica - a escola - e a Universidade, promovendo resultados profícuos relacionados diretamente à prática docente, “contribuindo para a elaboração de novas compreensões acerca dos trabalhos realizados na instituição escolar, estabelecendo um compromisso da academia de

também se engajar na busca das soluções para as problemáticas aí apresentadas” (HORIKAWA, 2008, p. 27).

Considerando a especificidade de nossa proposta de pesquisa e a peculiaridade da pesquisa colaborativa quanto aos seus mecanismos que possibilita a entrada do pesquisador no ambiente escolar, esta abordagem de pesquisa colaborativa visa à intersecção possibilita, no contexto escolar, a promoção de conhecimento, autoavaliação e construção de novas práticas, por meio da ação e da reflexão (BORTONI-RICARDO, 2011), que conduzam à produção de metodologias próprias de trabalho, sustentadas por escopo teórico-metodológico adequado.

Na pesquisa colaborativa o pesquisador insere no ambiente escolar não apenas para observar, dizer o que está ou não adequado, mas sim para refletir junto ao docente a realidade de seu trabalho, as dificuldades encontradas e oferecer subsídios teórico-metodológicos para a implementação de novas práticas que ressignifiquem seu trabalho.

Trata-se, portanto, de uma proposta de pesquisa em que todo o processo é conduzido em coparticipação entre docente e pesquisador, visando sempre à reestruturação e reconstrução do trabalho em situação de ensino, no caso específico deste estudo, a proposta de um ensino interdisciplinar de filosofia.

A pesquisa colaborativa no âmbito escolar é um trabalho coparticipativo de interação entre pesquisador externo e docente ou grupo de docente, num processo de estudo teórico-prático que envolve constante questionamento e teorização sobre as práticas e teorias que norteiam o trabalho docente (BORTONI-RICARDO, 2011), no sentido de compreender a realidade e construir novas ações que contribuam para melhor desenvolvimento do ensino. Quanto a esta pesquisa essa interação se deu em torno da discussão do ensino interdisciplinar e na construção de Sequência didática para um ensino de filosofia interdisciplinar, visando a intervenção sobre a realidade estudada.

Todo o trabalho de campo de pesquisa, utilizou-se dos instrumentos de perguntas exploratórias, observação e contexto, sendo que esses procedimentos foram sendo construídos durante todo o processo, mas, sobretudo, no primeiro encontro entre pesquisador e docente.

Além da pesquisa colaborativa não perdemos de vista de fazer uma observação etnográfica sobre o campo escolar. Esta estratégia de pesquisa parte do princípio de que os processos investigativos podem ser conduzidos de forma

explícita ou implícita, dependendo das questões propostas pelo pesquisador (MATTOS, 2011). Quanto ao entendimento sobre a abordagem etnográfica, trazemos aqui o posicionamento de Sousa e Barroso (2008, p. 151) quando refere que, tal dispositivo metodológico, tem como princípio “[...] a busca exaustiva do conhecimento por meio da interação entre o discurso e o comportamento das pessoas, e as observações do pesquisador sobre cada detalhe que compõe os ambientes físicos e sociais pesquisados”.

Em relação ao campo empírico, a pesquisa foi desenvolvida na Unidade Integrada Juscelino Kubitschek, localizada na zona rural do município de São Bernardo-MA, no povoado Mamorana. A cidade de São Bernardo-MA está localizada na mesorregião leste do Estado do Maranhão, distante 372 quilômetros da capital São Luís, e conta, de acordo com o censo realizado pelo IBGE, com aproximadamente 28.507 habitantes (IBGE/IBGE, 2019). Pois, segundo Vaz (2016), a cidade de São Bernardo:

Possui uma área de 1.007 Km². No mapa político do Estado, está no 173º lugar, é o nonagésimo quarto município maranhense em grandeza territorial. (...) Sua posição geográfica vista em linha reta da capital do Estado do Maranhão, cerca de 232 km, com uma altitude de 25m na sede do município. As coordenadas geográficas são: Latitude (s) 20º 12’, Longitude Oeste de Greenwich 42º, 18’. 45’ (VAZ, 2016, p. 49)

Com relação aos dados sobre à educação, a taxa de escolarização do Município, ao que se refere, a faixa etária de 6 a 14 anos de idade, a ocupação/atendimento é de 94,9%, sendo que, no ano de 2018, em números totais foram matriculados 4.562 alunos no Ensino Fundamental (BRASIL/IBGE, 2019). Nos dias atuais a referida cidade conta com sessenta escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal, dez escolas da Rede Estadual e quatro escolas da Rede Particular.

Quanto aos docentes da área de filosofia, há que observar que, nas escolas públicas, os que assumem a responsabilidade pelo ensino de filosofia não tem a formação inicial na área. No entanto, alguns docentes são formados em *Ciências Humanas*¹¹, pela UFMA, São Bernardo, o que os credenciam também para docência da referida disciplina.

¹¹O Curso de Licenciatura em Ciências Humanas é uma proposta interdisciplinar que forma professores aptos a exercerem suas funções nas principais áreas do conhecimento das Ciências Humanas, tais como: Geografia, Filosofia, História e Sociologia.

3.3 O ENSINO NA UNIDADE INTEGRADA JUSCELINO KUBITSCHKEK

A Escola Integrada Juscelino Kubitschek, localizada no povoado Mamorana, município de São Bernardo-MA, surgiu por iniciativa de pessoas que eram donas de terras na região. De acordo com o relato de uma das moradoras que viveram e presenciaram a criação da referida escola, a Sra. Bernarda Maria da Silva, no início a escola contava com apenas uma pequena sala e apenas uma professora ministrava aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, no antigo Ensino Primário.



Imagem 5 - Sra. Bernarda Maria da Silva: co-fundadora da escola UIJK-MA
Fonte: Própria do autor, 2019.

O nome da comunidade onde foi construída a sala de aula que deu origem a Escola, foi inspirada no nome de uma árvore nativa, denominada “Mamorana”¹² árvore

¹² O nome científico da árvore conhecida como Mamorana, segundo o site Jardinheiro.net é *Pachira aquática*. A *Pachira aquática*, conhecida vulgarmente como *munguba*, *castanhola*, *castanha-do-maranhão*, *carolina*, *paineira-de-cuba* e *mamorana*, é uma árvore frondosa, cujas folhas pecioladas e digitadas apresentam de 5 a 9 folíolos verde-escuros. Suas flores com 5 pétalas muito grandes são castanho-avermelhadas. As sementes são comestíveis. Estudos desenvolvidos sobre a composição das sementes demonstram que a *Pachira aquática* tem um elevado teor de óleo (44,1 por cento), sendo o ácido palmítico o seu principal componente. Observou-se, também, a existência de proteína com alto teor de *triptofano*. Espontaneamente, a árvore vegeta em locais úmidos, nas margens e nos

de grande abundância na região. O nome dessa planta foi utilizado para batizar o povoado onde hoje se localiza a Unidade Integrada Juscelino Kubitschek, campo de pesquisa desse estudo.



Imagem 6 - Fachada da Unidade Integrada Juscelino Kubitschek
Fonte: Própria do autor, 2019.

Somente em 29 de junho de 1982 foi fundada oficialmente a Escola Municipal Juscelino Kubitschek e, a partir de 2010 passou a ser denominada de Unidade Integrada Juscelino Kubitschek, tendo-se em vista o crescimento demográfico da região, fato esse que demandou a abertura de novas salas de aula para atender os alunos aptos a serem matriculados nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Atualmente a Unidade Integrada conta com um total de 376 alunos matriculados e 48 profissionais da educação (docentes e funcionários).

barrancos de rios e lagoas, ou em terrenos alagadiços e brejosos, de onde provém a palavra "aquática" do seu nome científico. Em geral, a monguba é árvore de tamanho variável, bastante frondosa, possuindo uma copa densa e arredondada. Por tais qualidades e pela beleza e exotismo de suas grandes flores amarelas de pontas avermelhadas, é árvore de reputada função ornamental. A monguba é, inclusive, bastante utilizada na arborização das ruas, provando sua adaptabilidade e sua capacidade de medrar até mesmo em terrenos secos. Embora seja espécie muito conhecida, adaptável ao cultivo, de frutos saborosos e de variadas utilidades, a monguba é pouco utilizada pelos brasileiros, não sempre reconhecida como espécie de importância para a exploração econômica, o que é um equívoco. As belas mongubas produzem anualmente grandes quantidades de frutos, disputados avidamente pela fauna. Deles, aproveitam-se as sementes. Sendo da mesma família das paineiras, as sementes da monguba, que permanecem guardadas em grandes e compridas cápsulas de coloração castanho-avermelhada e de aparência aveludada, ficam envoltas em meio a uma paina branca. Disponível em: <<https://www.jardineiro.net/plantas/munguba-pachira-aquatica.html>>. Acessado em: 04 nov. 2019.

A Unidade Integrada conta com uma estrutura física que contém 08 salas com aproximadamente 30 carteiras (mesas com cadeiras), 01 quadro branco, e três ventiladores. Conta ainda com 2 banheiros (masculino e feminino) para os alunos e um para os docentes e funcionários. Existe também uma sala para diretoria com ar refrigerado e banheiro, uma sala para os docentes com biblioteca, um pátio para lanches e reuniões e de uma área para a prática esportiva. Contém, também, três corredores e uma cantina.



Imagem 7 - Aula sendo ministrada na Unidade Integrada Juscelino Kubitschek
Fonte: própria do autor, 2019.

Recentemente a Unidade Integrada passou por uma reestruturação no seu quadro de docentes além de mudança na gestão escolar. Houve uma mobilidade grande de docentes contratados pelo município, e isso fez com que alguns fossem transferidos para outras escolas. A UIJK conta até o presente momento desta experiência de ensino, com um corpo docente completo e efetivo na promoção do ensino e aprendizado. Parte dos profissionais atuantes nesta unidade integrada são formados na área que lecionam, eles possuem formação em áreas distintas, tais como: Licenciatura plena em Língua Portuguesa, Licenciatura plena em matemática, História e Teologia. Por conta da necessidade de complemento de carga horária na referida escola, algumas disciplinas ficaram distribuídas entre os docentes dos anos finais do ensino fundamental, como foi o caso das disciplinas de: Filosofia, Educação Física e Língua Portuguesa.

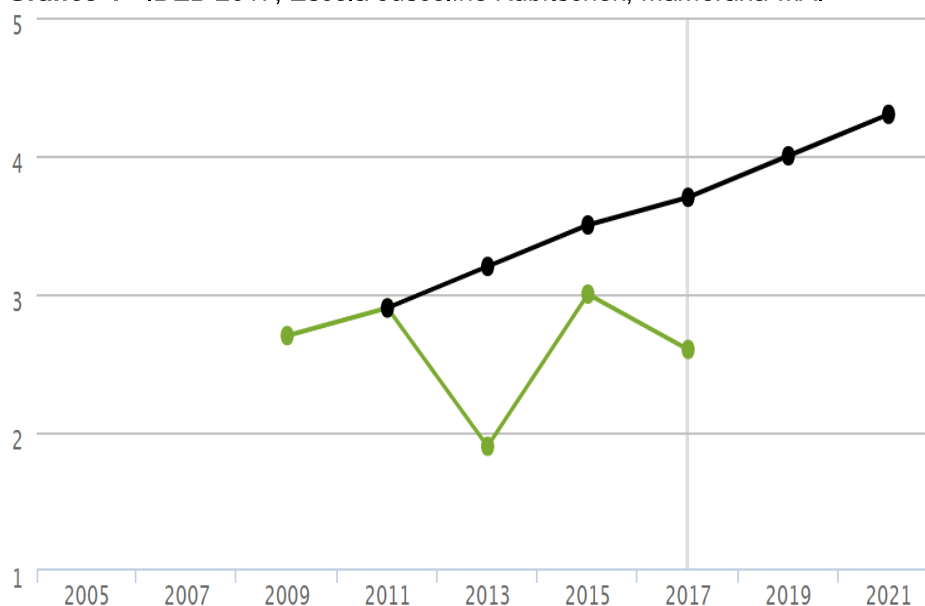
Há que ressaltar que o desenvolvimento dessa pesquisa no âmbito do contexto

escolar da UIJK, constitui-se um espaço também para discussão sobre formação docente bem como sobre a compreensão da Filosofia e do seu ensino. Os encontros ocorridos durante a pesquisa foram pertinentes às mudanças de paradigmas no que tange a uma conscientização sobre a interdisciplinaridade no ensino da disciplina filosofia.

O Ensino Fundamental, na Unidade Integrada pesquisada ocorre em horário regular, nos períodos matutino e vespertino, sendo que nos Anos Iniciais, inicia-se às 07:00 h, e finda às 11:00. Os Anos Finais no período vespertino, as aulas iniciam a partir das 13:15 e finda-se às 17:40 h. Quanto as disciplinas ministradas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental são à Língua portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Já nos Anos Finais do Ensino Fundamental, além das citadas, acrescenta-se as disciplinas de: Filosofia, Artes, Língua Inglesa, Ensino Religioso e Educação Física. Todas as aulas ocorrem de forma disciplinar.

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹³, da UIJK está abaixo da meta projetada, isso tem mobilizado a escola na busca de ações de ensino com vista a alcançar uma educação de qualidade, que reflita positivamente no IDEB bem como na qualidade da aprendizagem dos alunos, para uma melhor qualidade de vida.

Gráfico 1 - IDEB 2017, Escola Juscelino Kubitschek, Mamorana-MA.



Fonte: QEdu.org.br. Dados do IDEB/INEP (2017).

¹³ O IDEB é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação) (BRASIL, 2017).

Como se pode observar no Gráfico 01, com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), referente ao período compreendido entre 2009 a 2017, a avaliação da referida Unidade Integrada tem variado entre a nota 2,0 e 3,0, enquanto que a meta estabelecida para a referida instituição escolar, para o período analisado, era de 3,6 que não foi atingida, ficando o índice em apenas 2,7, havendo, portanto, uma discrepância de 0,9 (BRASIL, 2017).

Quanto a avaliação sobre o tópico “*situação das escolas*” os dados do IDEB, em relação a referida Unidade Integrada, apresenta como situação de alerta em virtude de não se destacar em dois critérios avaliativos dentre os três analisados, mostrando que, de cada 100 alunos, 27 não obtiveram aprovação, devendo a mesma tomar medidas de planejamento educacional para que possa crescer no índice e atingir as metas almejadas (BRASIL/IDEB, 2017).

Essa recomendação vai ao encontro a proposição de uma experienciarão de *prática educativa*¹⁴ com foco no ensino interdisciplinar com vista a melhorar a relação e o ensino aprendizagem dos alunos tendo como eixo desse modo de ensinar o ensino de filosofia.

Quanto aos documentos pedagógicos da Unidade Integrada, analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP), que foi construído no mês de agosto do ano de 2018, nesse documento deparamos com as diretrizes a serem seguidas no que tange às normas que regem o processo ensino e aprendizagem da Unidade Integrada. O PPP, conhecido como projeto pedagógico, é um documento que deve ser produzido por todas as escolas, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (FRANÇA, 2019).

No entanto, o referido documento ainda será submetido à avaliação pelo corpo docente da Unidade Integrada para que seja aprovado. Para tanto,

¹⁴ O entendimento de *prática educativa* no âmbito dessa escrita aproxima da perspectiva pragmática, no qual ela está centrada na experiência como um modo de interação entre sujeito e natureza. Tem-se, pois, uma ênfase no processo de desenvolvimento e controle da experiência por meio da utilização do método experimental científico, indicando que o “o pensamento é útil” (DEWEY, 2007). Não desconsiderando as observações de Saviani (2008) quanto a caracterização e os passos de constituição de um *método de ensino ativo*: atividade – problema – coleta de dados – hipóteses – experimentação. A *prática educativa*, em Dewey (2007), é um agir inteligentemente, isto se for direcionada por um objetivo, já que, ter objetivo é agir com significado; por essa razão, requer formar todo cidadão para e na democracia – mediante esse significado utilitário, esse agir é também segundo um interesse que pode revelar e medir a qualidade da individualidade, dando atenção às diferenças. A *prática educativa*, nesta perspectiva, é conceituada das seguintes formas: a) Uma ação intencional com significado utilitário, que exige experiência, reflexividade individual e participação democrática; b) Um processo de formação política do cidadão que requer reflexividade individual e participação democrática.

necessariamente, passará pelo crivo de um conselho escolar que possa definir se o seu conteúdo está de acordo com os objetivos teórico-metodológicos que a escola busca, para que o processo ensino e aprendizagem se torne cada vez mais eficiente, em consonância com a política de educação da Secretaria de Educação do município de São Bernardo - MA. Considerando que ainda não passou pela aprovação do corpo docente, a dinâmica para elaboração desse importante documento escolar, parece não contado com a participação da comunidade escolar em sua elaboração.

Não obstante à sua aprovação, o PPP proposto para a escola em foco traz em seu bojo os objetivos a serem perseguido para que o alunado possa se desenvolver dentro dos parâmetros emanados pelas Constituições Federal e Estadual, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, buscando ministrar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens, adultos e idosos, observando-se as normas específicas para cada caso.

Considerando esses contextos da Unidade Integrada no qual não se perdeu de vista tanto nos encontros de discussão e preparação de uma proposta de intervenção de ensino interdisciplinar culminou-se na proposição da sequência didática, considerando as orientações da pesquisa colaborativa, no contexto do ensino e prática interdisciplinar envolvendo as disciplinas Português, Filosofia, Arte, Ciências, Língua Inglesa, História e Geografia, conforme a concordância dos docentes destas áreas disciplinar. Todos, prontamente, aceitaram o desafio de vivenciar essa experiência ade ensino. Apenas a disciplina Matemática não se fez presente nesta proposta de interdisciplinaridade em decorrência da não aceitação por parte do docente.

4º PARTE

Imagem 8 - Semente de Mamorana (Um germe em potencial)

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher”.

Cora Coralina¹⁵

¹⁵ Biografia de Cora Coralina < https://www.pensador.com/autor/cora_coralina/biografia/> pesquisa feita em: 05 de março de 2020.

4 UM GERME EM POTENCIAL NA EXPERIÊNCIA DE PROJETO INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

[...] a colaboração entre as diversas disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações propriamente ditas, isto é, existe certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida (JAPIASSU, 1976, p. 74).

4.1 O ENSINO FUNDAMENTAL E A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DA FILOSOFIA

Enveredar-se na construção de um projeto interdisciplinar requer do docente uma postura dialógica com vista a constituição de espaço de aprendizagem para além das fronteiras do conhecimento disciplinar. Essa postura vai muito ao encontro da *teoria dialógica freireana*¹⁶, no qual os sujeitos se encontram para conhecer e transformar o mundo em colaboração. Esse diálogo, que se apresenta como comunicação, está fundado na colaboração que se realiza entre sujeitos. Diante dessa perspectiva, “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2007, p.47).

Nesse sentido, no intuito de experienciar um ensino interdisciplinar nos anos finais do ensino fundamental, vislumbrando uma postura de docência em um processo ensino aprendizagem, onde o docente e o estudante são sujeitos do conhecimento e *sujeitos aprendentes* e que ousamos propor e vivenciar esse germe de uma experiência de um projeto interdisciplinar no ensino de filosofia no ensino fundamenta, a qual reservamos nessa parte da escrita dissertativa a apresentação do projeto e avaliação dos sujeitos aprendentes dessa experiência.

Com bem já referimos alhures o processo de construção dessa experiência de prática de ensino interdisciplinar, que representou para os envolvidos momentos de uma *educação dialógica* de dimensão metodológica por viabilizar entre os docentes e o pesquisador aquisição de conhecimento, indagações e investigação sobre a

¹⁶ O diálogo em Freire (1983) é compreendido como o momento em que os seres humanos se encontram para conhecer e refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem como seres conscientes e comunicativos que são. “O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos.” (FREIRE, 1986, p.122-3).

interdisciplinaridade, projeto de ensino interdisciplinar em que articule atividades de aprendizagem com mais de uma disciplina isolada e sobre a sequência didática de um projeto interdisciplinar. Também pode surgiram muitas inquietações que desafiaram os limites de leitura sobre essas temáticas.

Dentre as inquietações dos docentes e discentes, ressaltou a questão de como romper com limites, de certa maneira sólida, fornecidos por uma única disciplina com seus saberes isolados, com seu tempo espaço definido no currículo escolar e como organizar outras perspectivas de saberes e modos de ensinar. Nesse diálogo sempre ponderava que interdisciplinaridade encontra na organização de projetos cujo eixo é de integração de atividades e formas de conhecimento; não intenciona diluir as fronteiras das disciplinas, embora represente uma possibilidade para integrar suas formas de compreensão.

Nesses momentos de *educação dialógica*, entre o pesquisador e os docentes aprendentes, diante de entraves e barreiras advindos da necessidade de superar a fragmentação dos conhecimentos para adotar a abordagem interdisciplinar, apostamos no otimismo expresso nas DCNEM¹⁷ e nos PCNEM¹⁸ sobre a viabilidade de implantação desse princípio da interdisciplinaridade, que apesar de estar voltado para o Ensino Médio, a nossa ousadia no âmbito desse projeto interdisciplinar era aproximar essa interdisciplinaridade do Ensino Fundamental.

Pois há que considerar o que nessas diretrizes refere-se sobre a interdisciplinaridade, defendendo a necessidade assegurar a interação entre o contexto escolar e a interdisciplinaridade, como caminho para garantir a interação entre as disciplinas, pois assim como segue a escrita nesse documento:

Interdisciplinaridade e contextualização são recursos complementares para ampliar as inúmeras possibilidades de interação entre as disciplinas e entre as áreas nas quais disciplinas venham a ser agrupadas. Juntas, elas se comparam a um traçado cujos fios estão dados, mas cujos resultados finais podem ter infinitos padrões de entrelaçamento e muitas alternativas para combinar cores e texturas (BRASIL, 2000, p. 97).

No mesmo contexto, também se destaca que a interdisciplinaridade quanto a

¹⁷ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acessado em: 01 fev. 2020.

¹⁸ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília. 2006.

sua potencialidade para a integração de docentes e estudantes:

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 2000, p. 76).

Com bem já referimos, a abordagem interdisciplinar dos conteúdos, considerando-se sua historicidade, permite aos estudantes compreenderem os ensejos sociais que levaram ao avanço de determinados conhecimentos, procedimentos, metodologias, regras, valores e expressões artísticas que é básico para identificar grupos sociais, em um determinado tempo e espaço.

Há que se reiterar mais uma vez, nessa parte da escrita de apresentação da experiência de ensino de filosofia interdisciplinar, que estamos considerando como *germe potencial*¹⁹, que o projeto interdisciplinar, de acordo com Fazenda (2012) surge quando se busca o conhecimento por meio da dúvida, quando se formula perguntas, na promoção do diálogo e das trocas de informações, na reciprocidade das ideias. A partir das escolhas dos projetos, de acordo com a autora a interdisciplinaridade torna-se uma exigência natural e interna das ciências, “(...) no sentido de uma melhor compreensão da realidade que elas nos fazem conhecer. Impõe-se tanto à formação do homem como às necessidades de ação, principalmente do educador” (FAZENDA, 2012, p. 91).

Sobre esses aspectos, Aranha (1996, p. 105) infere que através da reflexão filosófica, “o homem atinge uma dimensão além daquela que lhe foi concedido pelo imediatismo. A filosofia também possibilita uma reflexão crítica, impedindo o não questionamento”.

Sobre esse diálogo circunscrito ao campo do ensino de filosofia, entendemos que ao insistir nesse caminho, ou seja, nessa prática do diálogo filosófico, compreendido como uma forma do estudante adentrar em um universo de conhecimentos ilimitados, em que o eu interior começa a aflorar e a conhecer os valores éticos e morais inerentes ao ser humano, pode propiciar um outro sentido nessa relação pedagógica do ensinar e aprender, uma vez que, “cabe à Filosofia, pois,

¹⁹ Aqui, a potência é entendida como princípio de movimento e todas as potências. Como princípio de movimento e mudança em outro ou nele mesmo enquanto outro.

ajudá-lo a compreender o sentido de sua própria experiência existencial, situando-a em relação ao sentido da existência humana em geral” (SEVERINO, 2011, p. 82).

Temos que sempre considerar nesse diálogo disciplinar, o contexto da aprendizagem a ponderação do filósofo Edgar Morin (2011):

Para a educação do futuro, é necessário promover grande rememoração dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo; dos conhecimentos derivados das ciências humanas, para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como para integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes (...) (MORIN, 2011, p. 44).

Assim, pode-se compreender que o ensino da disciplina filosofia nas escolas de ensino fundamental, tem um papel relevante na formação do estudante e na construção do seu conhecimento. Para que se consiga um resultado e uma aprendizagem mais significativa, faz-se necessário a presença da interdisciplinaridade nesse contexto educacional, promovendo, dessa forma, potencialidade na absorção dos conteúdos ensinados pelos docentes (FERREIRA; FERREIRA, 2018).

No âmbito da educação básica, temos a convicção que propiciar a educação interdisciplinar dos estudantes do Ensino Fundamental, na disciplina filosofia bem como em outras disciplinas do currículo escolar, pode desempenhar na formação dos aprendentes “(...) um papel neste processo se colocar questões filosóficas fundamentais, mas também se souber trabalhar ao lado do conhecimento, essa nossa capacidade de nos encantar com o universo” (GADOTTI, 2008, p. 61).

Visando experienciar uma prática educativa centrado nesse encantamento como inspiração formativa que entramos nesse movimento é conhecimento dos projetos de ensino interdisciplinar no ensino fundamental, pois contemporaneamente, não temos, ainda, muitas atividades de ensino que correspondem à prática interdisciplinar no ensino de filosofia nas escolas de Ensino Fundamental. Essas práticas podem ser delineadas por meio de atividades integralizadoras, as quais promovem mudanças tanto na forma de aprendizagem, quanto na construção de projetos específicos como empenho metodológico (FENNER, et al., 2017).

Diante a imersão dessa proposição de ensino interdisciplinar, que resultou em *um germe potencial*, não perdemos a referencialidade apontada por Ferreira (2018), quanto a entendimento das condições que consubstanciam o processo ensino e aprendizagem da filosofia, ou seja, da possibilidade de um novo pensar e,

consequentemente, o surgimento de novas tendências teórico-metodológicas, agregadas às práticas pedagógicas no ambiente escolar. As práticas interdisciplinares não podem estar excluídas da formação do discente. Os ditames curriculares das escolas devem observar sempre a inclusão dessas *práxis* no aprendiz do dos mesmos (SCHULZ, 2012).

Partindo-se desses pressupostos, Ferreira e Ferreira (2018, p.9), afirmam que “será preciso, que os profissionais da área de ensino possam vivenciar as novas *práxis* pedagógicas do ensino e da aprendizagem do Ensino de Filosofia de maneira Interdisciplinar com todas as áreas do conhecimento que compõe a escola”.

Assim, tem-se que haver um maior engajamento e propositura por parte de gestores, educadores e educandos, para que se possa concretizar, no seio escolar, as práticas interdisciplinares no ensino da filosofia, onde o aluno será o maior beneficiado. Há que ter em mente que, não se pode mais negligenciar essas nuances pedagógicas interdisciplinares, pois o que está em questão é a formação do aluno, no sentido de que ele possa compreender como ser social, seu lugar no mundo, inserido em uma realidade histórica e cultural (SEVERINO, 2011).

Por outro lado, faz-se necessário que a escola, tenha abertura para nova postura pedagógica dissociada das práticas tradicionais, onde a didática consiste em mera construção e correção de exercícios, bem como tomar atitude contrária a essas práticas, em nome da transformação do modo de ensinar, principalmente com a construção de projetos interdisciplinares (LORIERI, 2010). Pois o que tem prevalecido em diversas escolas do Ensino Fundamental no Brasil, é a chamada fragmentação dos saberes, ou seja, os conteúdos são ensinados de forma individualizada, desintegralizada, das outras disciplinas.

Trata-se de uma questão histórica que vem de longa data, questões preconizadas por algumas reformas educacionais que se voltaram também para o modo de ensinar, na tentativa de induzir a modernização da didática atual, exigindo novas metodologias de ensino, proporcionando, assim, novas contextualizações didático-pedagógicas, para que se possa modificar a prática do docente.

No que tange ao ensino da filosofia, é imperativo pensar nas possibilidades de instituição de nova *práxis* e aproximar-se das novas tecnologias associadas aos recursos didáticos visando o delineamento de novas atitudes por parte das escolas. Porém, essa nova realidade encontra uma barreira, imposta pela costumeira forma de ensinar filosofia no qual faz pouco uso da prática do dialogismo, enquanto elemento

humanizador e transformador da realidade, associado ao processo democrático, para o sucesso do processo ensino e aprendizagem da disciplina filosofia, promovendo-se a utilização da interdisciplinaridade de forma contínua (FREITAS, 2009).

Assim, deve-se ter a percepção de que os ganhos educacionais advindo de uma prática interdisciplinar rompe, no seio da escola, com essas barreiras disciplinar e com práticas que massifica a aprendizagem dos alunos pelo conteúdo. Nesse sentido ressalto que, a interdisciplinaridade requer, “[...] não apenas repensar o currículo escolar e o trabalho pedagógico, mas, fundamentalmente, provocar transformações epistemológicas muito profundas nos sistemas de pensamento dos agentes pedagógicos” (SANTOS, 2015, p. 17).

Sem a adoção de critérios interdisciplinares, e da elaboração dos projetos didático-pedagógicos, o ensino da filosofia na etapa do Ensino Fundamental estará fadado ao continuísmo, ao egocentrismo e com forte tendência na geração de resultados aquém do esperado, uma vez que prática disciplinar tende a ser e dotar práticas antidemocráticas, impositivas.

É imperativo que se tenha abertura para vivenciar os desafios das práticas interdisciplinares no contexto escolar assim como, trabalhar o conteúdo interdisciplinar, tendo em vista a necessidade de organização dos conteúdos, no sentido de propiciar a integração entre as disciplinas (SCHULZ, 2012).

Nesse processo de integralização das várias disciplinas do conhecimento humano, segundo Antonio Severino (2011), “a filosofia desempenha, solidariamente com todas as disciplinas, um papel fundamental na tarefa de emancipação do ser humano, quando se tem em pauta a constituição da autonomia das pessoas” (SEVERINO, 2011, p. 58).

Seguindo na linha argumentativa dos estudos de Antônio Joaquim Severino, a aglutinação de várias disciplinas para a construção dos saberes, possibilita que o ser humano construa a sua identidade, a partir de uma formação neologística do entendimento das coisas que o cerca. Conforme o autor:

Para formar as novas gerações, é preciso que elas se insiram neste processo todo de formação, de desenvolvimento, obra que é construída coletivamente. É preciso levar em conta a historicidade e a solidariedade do processo que instaura a humanidade no tempo. Não há, pois, como inserir as novas gerações no mundo do trabalho, no mundo da participação social, no mundo da cultura, de maneira ingênua, de maneira automática, de maneira mecânica ou de maneira dogmática. Por isso, a função da educação é exatamente de explorar esta que é a nossa única ferramenta: o conhecimento. Para que a

educação, os currículos, o ensino possam se tornar fecundos e significativos em qualquer um dos níveis da formação humana, em qualquer de suas modalidades, obviamente é preciso que, ao lidarmos com eles, estejamos lidando adequadamente com o conhecimento (SEVERINO, S/d, p. 1).

Ciente de que o papel da filosofia no contexto escolar tem como primordial a emancipação do ser, tendo como meta a construção de um sujeito autônomo. Uma prática educativa com vista à emancipação do homem requer a construção de prática e do ensino de Filosofia na perspectiva interdisciplinar, pois como bem assevera Antonio Severino, o pensar filosófico, em sua substantividade, desdobra-se numa dupla dimensão: uma dimensão política e uma dimensão pedagógica, ou seja, a busca do sentido não é única e exclusivamente um problema do sujeito individual, não é só epistêmica e ética, ela é sempre ligada à esfera do sujeito coletivo, histórico e social e o campo da educação escolar é primordial para essa prática inovadora.

Assim, para que aconteça o processo interdisciplinar, faz-se necessário a coadunação dos interesses e da vontade, pelo menos na maioria dos que lidam com a educação. É imperativo que os educadores da disciplina filosofia possam cotidianamente abraçar a interdisciplinaridade como uma forma de intervenção criativa nos paradigmas educacionais rotineiros e, dessa forma, promovam uma nova concepção sobre a prática do ensinar-aprender filosofia, experienciando novas teorias pedagógicas e construindo uma aplicabilidade entre as várias disciplinas do saber. Em conformidade com Paulo Freire, “a educação deve ser desinibidora e não restritiva. Um educador que restringe os educandos a um plano pessoal impede-os de criar” (FREIRE, 2004, p. 32).

De fato, a educação para ser qualificada precisa, necessariamente, de docente corajosos, que busquem diversificar as formas de ensino e aprendizagem. E, por meio da interdisciplinaridade, particularmente, na disciplina filosofia, onde o “Eu” pensante deve ser sempre colocado à prova, faz-se necessário que o docente pratique a sobrepujança na prática filosófica. Para Moacir Gadotti, é importante que o educador tenha a coragem de transformar a educação, pois é dessa forma que se pode formar pessoas capazes de conquistar a sua autonomia como personalidades emancipadas e conceituadas dentro de uma sociedade interacionista (GADOTTI, 1998).

Uma postura ousada do docente, conseqüentemente pode reverberar em uma prática educadora e transformadora que certamente influenciará no aprendizado e na mudança de postura dos e das estudantes, podendo fazê-los a sentirem-se

importantes, não apenas no ambiente escolar, mas, em todas as instâncias sociais fora da escola. Epistemologicamente o pensar filosófico transcende indefinidamente todas as etapas da vivência humana, a partir do autoconhecimento e do entendimento das coisas a seu redor. Pois, a interdisciplinaridade na disciplina filosofia está incutida nessa construção, por tratar-se de uma metodologia onde todos os envolvidos ampliam seus conhecimentos sobre as várias disciplinas do saber. Conforme Floriani e Knechtel (2003, p. 75), “[...] é inviável o simples encontro de diversos saberes, sem uma atitude metodológica deliberada de interdisciplinaridade”.

Quando a escola não está aberta para refletir-se criticamente, ela se comporta tal como as fábricas, colocando-se distante do estudante e tratando estes como se fossem “objetos”. A educação delineada nesse modelo de formalidade causa o impedimento do aprendente em se emancipar plenamente, por tratar-se de um prisma educacional pautado pelo autoritarismo de modo de ensinar.

Novas proposições de maneira de ensinar põem em questão a clássica concepção que se tem do aprendente da relação ensino aprendizagem, um estudante que é considerado um mero coadjuvante passivo e percebido apenas como um sujeito que não sabe e, por outro lado, um docente que é tido como um ser autoritário nessa relação pedagógica, detentor do saber tradicional (ADORNO, 1995). Em um modus operandi muito acético em relação ao diálogo na aprendizagem, daí a importância da alerta de Cury (2007, p. 491), quanto a formatação das regras internas da escola no que tange a sua problematização pois, “(...) deve incentivar as formas dialógicas como modo de superação de tensões e conflitos, esgotando-se todos os recursos pedagógicos antes de se aplicarem eventuais sanções disciplinares”. Em conformidade com (ZAMBEL; LASTÓRIA, 2016, p. 2210).

A formalização faz com que os alunos vejam o mundo somente a partir daquilo que a escola julga ser o verdadeiro, enquanto instituição onde se concretizam as políticas do Estado para a educação, destruindo a capacidade imaginativa tão importante para o desenvolvimento da criança. Se perseguir tão somente esse formalismo a escola se colocará como a detentora da verdade, e o aluno como o receptor; a sala de aula, por sua vez, se apresentará como espaço de afirmação de verdades e não como lugar de construção e desconstrução de ideias.

A interdisciplinaridade como forma metodológica de ensino e aglutinação dos saberes, nas mais variadas instâncias da educação moderna, pode ser uma alternativa de quebra desses paradigmas autoritários e aristocratas que permeia e

fundamenta a relação pedagógica. Todos devem participar ativamente do processo educacional na construção do saber interdisciplinar, mais especificamente na disciplina filosofia, pois esse foi o esforço de experiência germinal de um projeto interdisciplinar do ensino de filosofia em um Unidade Integrada de ensino, no contexto da zona rural.

Na construção dessa experiência, primordialmente, traçamos as para assegurar a desfragmentação do saber, almejando a promoção de uma educação emancipadora, que movimentou processo educacional da escola campo. A ação do docente envolvido na elaboração do projeto interdisciplinar, vivenciou, na prática, bem o que escreveu Edgar Morin: “o processo é circular, passando da separação à ligação, da ligação à separação e, além disso, da análise à síntese, da síntese à análise. Ou seja: o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese” (MORIN, 2002, p. 24).

Com o processo desfragmentado com bem apontado por Morin, os envolvidos, docentes e estudantes, nessa experiência germinal, desenvolvemos uma educação de caráter interdisciplinar no qual a relação pedagógica foi mais harmoniosa, do ponto de vista emancipador e libertador no ato de aprender. Ouve mais espaço para o diálogo.

Foi fundamental, na vivência dessa experiência interdisciplinar, o apoio da instituição de ensino, da gestão escolar, e dos docentes envolvidos na transformação da Unidade Integrada como um campo fértil para a implantação desse germe interdisciplinar como forma de buscar novos caminhos para uma educação libertadora que, no dizer do educador Paulo Freire “expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isto respeitadora do homem como pessoa” (FREIRE, 1975, p. 37).

Esse germe no ensino interdisciplinar da disciplina filosofia que foi implantado na UIJK, possibilitou, também, o atendimento dos princípios constitucionais da educação, no que se refere à Gestão Democrática. Por configurar uma prática que envolveu o ensino de filosofia e outras áreas do saber disciplinar, vivenciamos momentos de discussão coletiva de gestão da docência escolar resultando na mudança tanto na produção do fazer docente, quanto relação da escola-comunidade.

Porém, esse germe, no âmbito da gestão, foi um pequeno e importante passo para a UIJK, com vista a transformação democrática nas relações e planejamento pedagógico bem como no enfrentamento dos empecilhos frente à cultura

organizacional da escola. Com bem escreveu Libâneo esse processo democratizador passa pelo “assentamento ou a resistência ante as inovações, certos modos de tratar os alunos, as formas de enfrentamento de problemas de disciplina, na aceitação ou não de mudanças na rotina de trabalho” (LIBÂNEO, 2007, p. 320).

A participação massiva de todos os profissionais do sistema educacional da Unidade Integradora onde vivenciamos a experiência do ensino interdisciplinar foi determinante para esse ato germinativo da interdisciplinaridade, bem como foi o elo para uma aprendizagem significativa ampliando as relações democráticas, dissipando as formas de poder aristocrático e exclusivo e melhorando a qualidade do ensino como um todo (GADOTTI, 2004). Essa melhoria passa necessariamente pela descentralização de poder na gestão escolar.

Há que reforçar que, o modelo de ensino deve ser democrático, permitindo a participação de todos, como vem sendo conduzido na escola UIJK pois, a partir da proposta de germinação do ensino de filosofia interdisciplinar que foi experienciado na escola, germinou uma perspectiva de gestão democrática, e uma relação de ensino aprendizagem que desfragmentou os conteúdos na busca de ampliar o trabalho com os conceitos, ideias, opiniões e reflexões sobre o *eu pensante* e autônomo, na perspectiva dos ensinamentos do filósofo francês Edgar Morin quando afirma que a interdisciplinaridade propõe utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto, ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista (MORIN, 2000).

Na proposição e experimentação dessa proposta germinal do ensino de filosofia interdisciplinar foi, principalmente, melhorar a qualidade do ensino da unidade escolar, criando um ambiente de aprendizagem em que os estudantes e docentes convivessem numa relação de afeto em busca de uma aprendizagem significativa e promovendo, assim, as mudanças necessárias para esse intento. “A qualidade do ensino implica, então, o enfrentamento de um processo de mudança que vai do processo de produção às mais elaboradas formas de estética” (CURY, 2007, p. 488). Pelo menos no âmbito de um passo inicial esse projeto foi uma semente germinal.

Cabe aqui ressaltar que para que uma aprendizagem ocorra, ela deve ser significativa, o que exige que seja vista como a compreensão de significados, relacionando-se às experiências anteriores e vivências pessoais dos estudantes, permitindo a formulação de problemas de algum modo desafiantes que incentivem o aprender mais, o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos, objetos,

acontecimentos, noções e conceitos, desencadeamento, modificações de comportamentos e contribuindo para utilização do que é aprendido em diferentes situações. Nessa perspectiva o ensino ultrapassa a visão de um adestramento de habilidades, indo ao encontro da visão de Paulo Freire, que só há aprendizagem quando houver participação consciente do estudante, como sujeito do processo.

Apresento esses preambulo sobre essa experiência germinal de ensino interdisciplinar de filosofia no ensino fundamental, passo a apresentar a experiência dessa prática interdisciplinar na próxima seção que tratará da escrita da germinação do processo de interdisciplinaridade na disciplina filosofia, o projeto, os sujeitos e resultados dessa experiência.

4.2 PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO DO MATERIAL DE APOIO AO PROFESSOR

Dentro do contexto da preparação dessa experiência da SD aplicada na UIJK, no que tange a proposta de ensino por meio de estratégias interdisciplinares, a discussão foi muito focada na forma integradora de desenvolvimento das aulas e do trabalho dos conteúdos disciplinares. Buscamos subsidiar nossa reflexão e encaminhamento tomando como referência os encaminhamentos metodológicos e as representações e teorias de Zabala (1998), que nos apresenta uma coerente e relevante consideração sobre os conteúdos trabalhados na relação ensino aprendizagem.

Nos pressupostos teóricos Zabala (1988) põem em relevo que os conteúdos conceituais são importantes de serem trabalhados, mas não são os únicos, como o autor explica, faz-se necessário a compreensão dos conteúdos de aprendizagem segundo uma determinada tipologia e, o quanto isso é fundamental para identificar com mais precisão as intenções educativas do docente. Pois segundo ele, a noção de conteúdos necessita superar aquela restrita aos conhecimentos das disciplinas e ser ampliada para um entendimento de que os "*conteúdos*" se configuram como tudo o que se tem que aprender para alcançar determinados objetivos. Pois, os conteúdos de aprendizagem são "todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social" (ZABALA, 1998, p. 30).

No que diz respeito ao ensino dos conteúdos, Zabala os classifica em

conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais e cada um tem implicação em aprendizagens diferenciadas. Zabala (1998) considera que o estudante aprenderá o conceito na medida de sua capacidade de utilizá-lo para interpretar, compreender, expor um fenômeno ou uma situação. Quanto a especificidades dos conteúdos procedimentais, ele os define como "aqueles conteúdos de aprendizagem que se enquadram na definição de ser um conjunto de ações ordenadas e dirigidas para um fim" (ZABALA, 1999, p. 10).

Quanto aos procedimentos, há que ressaltar que, eles diferem de hábitos, pois estes não possuem um fim dirigido. Para se trabalhar com conteúdo procedimentais, é necessário que as atividades partam de situações significativas e funcionais para que o conteúdo possa ser utilizado em contextos e, assim, aprendido pelos educandos. Para Zabala (1998), a aprendizagem de conteúdos procedimentais ocorre mediante: a realização das ações que compõem o procedimento; a exercitação múltipla para o domínio competente; a reflexão sobre a própria atividade, a qual permitirá que o sujeito tome consciência de sua atuação; e a aplicação do procedimento em contextos diferenciados.

No que diz respeito aos conteúdos atitudinais, sua aprendizagem relaciona-se com um conhecimento que implica a análise dos fatores positivos e negativos, uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma avaliação da própria atuação do sujeito (ZABALA, 1998). Com esse entendimento, percebemos que, ao desenvolver atividades com os conteúdos atitudinais, estas poderão fazer com que o estudante pense sobre sua postura perante o mundo, reveja seus valores e sua própria ação em contexto social.

Sendo assim, na elaboração dessa proposta pedagógica procuramos relacionar com estes aspectos da teoria educacional e pesquisa empírica feita junto ao campo em que se desenvolveu este estudo e experiência de ensino interdisciplinar. Em primeiro momento dedicamos a observação das ações docentes (dois professores em sala) do 6º ano, no que tange a aplicação da SD. Antecedeu a aplicação da experiência, alguns momentos de construção e reflexão de um planejamento, um plano bem elaborado e dinâmico, bem referenciado em um arcabouço teórico metodológico. Definimos, também, conjuntamente que após a aplicação da SD teríamos um tempo para fazer os ajustes e correções à serem aplicadas nas aulas subsequentes. Dessa forma, aplicou-se essa experiência de ensino durante o segundo semestre de 2019. A primeira experiência foi desenvolvida no mês de

setembro, e a segunda, no mês de novembro.

Quanto ao levantamento de dados junto aos estudantes, levando em considerações os temas/conceitos a serem trabalhados, inicialmente elaborou-se uma prova diagnóstica como pré-teste, com intuito de apreender o grau de conhecimento de cada estudante em relação aos conceitos prévios sobre o tema, que no caso da primeira SD era *Identidade*, visão do senso-comum ou epistemológico, considerando que o estudante e a estudante poderiam pesquisar tanto no uso da internet quanto na escola. Nesse diagnóstico indagou como esse tema poderia conectar-se na vivência dos estudantes no contexto social e escolar. Além do levantamento do diagnóstico, propôs-se aos docentes participantes da pesquisa, uma SD com aulas expositivas aplicando na prática, os diferentes conceitos sobre a prática do ensino de filosofia interdisciplinar no ensino fundamental.

A prova diagnóstica foi primordial na construção da SD, onde rendeu discussões positivas ao ponto de estabelecer datas inspiradas no calendário escolar local. A intencionalidade das decisões envolvendo as sequências didáticas foi o tema mais trabalhado nestes planejamentos, onde ficou decidido que seriam delineadas as sequências didáticas a serem desenvolvidas em três aulas.

Dando continuidade ao projeto, propôs-se aos docentes a elaboração da sequência didática a partir do tema propostos e subsidiados pelo diagnóstico, no qual poderia contemplar aulas expositivas acerca dos conceitos bem como apropriar de outras diferentes metodologias de ensino. O diálogo em torno da construção da proposta da SD foi bastante positivo e animador, ao ponto de estabelecerem-se datas inspiradas no calendário escolar local. Para as práticas de cada aula sequenciada definimos que deveriam ser trabalhadas com: figuras, gráficos, recorte de revistas, matéria de cunho jornalístico de sites especializados que envolvessem a prática e o conhecimento dos temas abordado na SD. A principal estratégia era envolver toda a proposta de trabalho com a finalidade de desenvolver a leitura e a conceituação dos temas.

Nesse processo, ocorreram algumas dificuldades, principalmente em encontrar os materiais adequados e necessários para subsidiar o trabalho de ensino proposta pela sequência didática, bem como sobre os fundamentos teóricos metodológicos para a elaboração desse planejamento, sobre tudo referências textuais que contemplassem a reflexão sobre os limites e fronteiras estabelecidas entre uma disciplina e outra. A complexidade e as dificuldades já eram esperadas pelos docentes

e discentes colaboradores desta pesquisa, tendo-se em vista que sempre que algo novo ocorre no âmbito da educação, ou em qualquer outro sistema público ou privado, a mudança sempre gera tensões, sobretudo, quando põem questão a postura mais confortável do continuísmo das velhas *práticas educacionais pedagogizada*,²⁰. Pois, é melhor manter a caminhada pedagógica já conhecida do que experimentar algo que poderá dá certo ou não. Acredita-se que esse tenha sido um dos maiores desafios durante a prática: motivar os colegas docente na possibilidade de mudança.

Paulo Freire (2001) abre uma discussão sobre este processo de mudança nas escolas brasileiras quando afirma que:

Somente numa perspectiva histórica em que os homens e mulheres sejam capazes de assumir-se cada vez mais como um sujeito objetos da história, vale dizer, capazes de reinventar o mundo numa direção ética e estética mais além dos padrões que aí estão e que tem sentido discutir aplicação na nova etapa da comunidade da mudança e da Inovação. (FREIRE, 2001, p. 20).

Mesmo diante do temor de vivenciar essa experiência de mudança do modo de ensinar, ciente dos riscos desmotivadores, insistimos no convencimento de que poderíamos dar esse passo de ousadia, devido a caminhada já iniciada. Construimos nos encontros pedagógicos que se efetivaram, a partir da prática da pesquisa colaborativa, novas ideias relacionadas ao ensino de filosofia, que culminou na proposição do trabalho por meio de uma sequência didática interdisciplinar aplicada entre os dias 18 e 21 de novembro de 2019, com o tema: “*Identidade*”. Na de construção da pesquisa e da SD envolveram os seguintes docentes e suas respectivas disciplinas escolar: Francisco das Chagas Galeno Machado - disciplina Filosofia; Marina Almeida dos Santos - disciplina Geografia; Noemia Silva Santos - disciplinas: História e Português; Anaclides Sousa Ramos - disciplina de língua Inglesa.

Assim, cada docente ficou responsável de aplicar a sua SD, envolvendo em sua prática a participação não só dos estudantes, como também, dos professores envolvidos na pesquisa como sujeitos ativos. E no trabalho didático em sala de aula

²⁰ Definição apresentada por Sílvio Gallo, inspirada no pensamento de Rancière onde ele define: Jacques Rancière denominou tal ensino de “explicador, na medida em que se centra no processo de um mestre que explica ao discípulo uma verdade. E ele está desde nossas origens, desde as origens do ensino de filosofia. É precisamente disso que trata a alegoria da caverna: o filósofo que faz o percurso do aprendizado, libertando-se da contemplação das sobras, tem uma espécie de “dever moral” de tornar à caverna e ensinar a seus iguais o caminho da verdade. A questão é que hoje vivemos numa espécie de “sociedade **pedagogizada**”, para usar a expressão de Rancière, que se produziu pelo exercício da máquina explicadora. Tal sociedade é embrutecedora, pois, ao ligar o aprendizado à explicação, coloca na figura central do mestre a figura daquele de que não podemos prescindir.

ficou acertado, previamente em reuniões, que a aplicação da SD envolveria a presença de no mínimo três dos docentes em sala de aula na compreensão da organização da prática pedagógica como trabalho coletivo, almejando-se a implicação na reflexão sobre o significado do ensino, relacionado a um processo mais amplo: o de formação e desenvolvimento do estudante como ser histórico e social. Pois além dessa intencionalidade, o trabalho coletivo poderia oferecer um suporte técnico metodológico, favorecendo uma melhor compreensão da proposta interdisciplinar da SD por parte dos estudantes.

Há que ponderar que, enquanto configuração o trabalho pedagógico escolar é uma atividade coletiva, uma vez que no trabalho pedagógico, várias ações são realizadas para atingir um mesmo objetivo. Assim, pensando na atividade principal da escola, que é a de “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência)” (SAVIANI, 2005, p.15), para as quais, as ações são realizadas, no trabalho da docência não se tem o hábito da ação coletiva, que numa perspectiva interdisciplinar, pelo seu caráter impõe a organização do trabalho de diferentes docente, ou seja, necessariamente, há um trabalho coletivo na sala de aula.

Por outro lado, o que define uma atividade coletiva não é o trabalho em conjunto, num ambiente em que ocorre a solidária cooperação entre as pessoas e sim é caracterizado por algo que não está aparente, que não se evidencia apenas ao observar as ações de cada membro da coletividade. Pois, o princípio da atividade humana é o de que suas ações são dirigidas por metas, “[...] o homem, ao planificar sua ação, age conscientemente, mantendo uma autonomia maior ou menor, dependendo do grau de objetivação do processo de trabalho que está envolvido” (BASSO, 1998, p. 02).

No cotidiano escolar, são diversas as oportunidades de se efetivar o trabalho coletivo. Na proposição dessa experiência de ensino, cuja meta é aprendizagem dos estudantes, tivemos a oportunidade de vivenciar esse trabalho coletivo, na medida em que o pesquisador que é docente da escola e com formação em pedagogia, junto com os demais docentes envolvidos na SD que atuaram em busca da melhor forma de organização do processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da interdisciplinaridade.

Na realização do planejamento da Sequência Didática Interdisciplinar, além de pesquisador, atuei como o pedagogo na orientação e construção da SD bem como na

atenção aos conteúdos selecionados pelos demais docentes, discutindo como desenvolvê-los em sala de aula e, posteriormente, acompanhando a sua efetivação através do ensino interdisciplinar, sempre fornecendo ideias e recursos de enriquecimento, com muito envolvimento e comprometimento com o trabalho do docente. Essa interação possibilitou a articulação das experiências de ensino e organização dos encontros de compartilhamento de aprendizagem com os docentes envolvidos na pesquisa. Neste seguimento, é necessário destacarmos que o envolvimento dos profissionais da escola nas atividades coletivas acontece, também, quando se promove planejamento de modo interativo. Nessa dinâmica, coordenada pela coordenação pedagógica da escola, os profissionais têm a oportunidade de discutir a rotina da escola, ou seja, as reuniões, palestras, cursos, eventos, conselhos de classe, planejamentos e demais atividades. A visão da escola, na sua totalidade, possibilita ao coordenador pedagógico envolver os diferentes profissionais em trabalho que contribui para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Quando o docente e os demais profissionais da escola se reconhecem na atividade coletiva, sua ação é dotada de sentido para o grupo e, dessa forma, contribui para que cada um desempenhe seu trabalho com mais satisfação, além de evitar o sentimento de sobrecarga e exploração. A intencionalidade da escola deve estar sempre voltada para o ensino e para a aprendizagem. Assim, é nas trocas de experiências, nos grupos de estudo e de reflexão sobre a prática educativa, organizados pelo coordenador pedagógico, surgirão a compreensão do trabalho de cada profissional no cotidiano escolar, principalmente dos docentes que atuam em sala de aula.

4.3. SOBRE A ESCOLHA DO TEMA IDENTIDADE PARA A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A escolha do tema “Identidade” foi inspirada nos eventos que antecederiam a semana da Consciência Negra na referida escola, evento este que ocorre todo dia 20 de novembro. É bem verdade que este evento já faz parte do calendário escolar, onde o mesmo procura em sua temática mover os diferentes debates sobre cultura, política públicas, minorias e preconceito racial. Neste contexto, a discussão da Identidade ganha relevo nos trabalhos pedagógicos da escola e nas discussões sobre a identidade negra.

A semana da consciência negra é decorrente da comemoração do dia 20 de novembro, quando é celebrado no Brasil o Dia Nacional da Consciência Negra. A data foi sancionada como lei no ano de 2003, e escolhida por ser o dia da morte de Zumbi dos Palmares, um ícone na luta contra a escravidão no Brasil.

O propósito principal da Semana da Consciência Negra na escola é de estimular junto aos estudantes uma reflexão sobre a inserção do negro na sociedade, um quadro que ainda se encontra muito distante do ideal. Apesar da abolição da escravidão ter ocorrido em 1888, a população negra ainda enfrenta grandes obstáculos sociais e dentre eles o reconhecimento da identidade negra. Nesses projetos pedagógicos tem se a oportunidade a questão do preconceito enraizado ainda é muito presente no dia a dia das relações raciais brasileira.

É importante pondera que a escola é reconhecida como um espaço sociocultural que deve refletir essa questão fundamental que é a Identidade, sobretudo do povo negro brasileiro, mas, por outro lado, essa mesma escola tem sido palco de exclusão, ou sentimento de inferiorização da identidade racial (CAVALLEIRO, 2005). Neste contexto, é extremamente difícil e até doloroso, assumir uma identidade racial em um país, principalmente, a negra, já que a educação é, conseqüentemente, a sociedade, muitas vezes, não traz o negro como algo positivo (NASCIMENTO, 2005). E esta causa inúmeros danos aos povos negros e indígenas, por intermédio do racismo e seus subprodutos (PEREIRA, 2005).

Em se tratando da temática da identidade racial, por exemplo do estudante negro no cenário do trabalho pedagógico escolar vem da necessidade da inclusão da história e cultura dos Afrodescendentes seja trabalhada em sala de aula, conforme assegurado pela Lei Federal 10.639/03, que vai ser alterada pela Lei 11.645 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “*História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*”, alterando a Lei (LDB-Lei 9394/96) e torna obrigatório o estudo sobre a cultura e Historia Afro-Brasileira e Africana nas instituições públicas.

Nesse contexto que o tema Identidade surge como tema gerador em nossa SD interdisciplinar, cuja a intenção foi ampliar esse processo de formação sobre a temática identidade e identitária dos estudantes com vista a construir ou melhorar a sua autoestima. Além disso, objetivou-se o aperfeiçoamento da leitura e a compreensão de mundo, fortalecendo o pensamento crítico, estabelecendo o vínculo interacional entre estudantes, docentes e famílias, considerando que quando os

estudantes lidam com sua subjetividade, seus próprios sentimentos e extravasam suas frustrações, por meio de atitudes positivas, elas conseguem compreender esses processos de construção identitárias. Teve, também, um peso nessa temática, da Identidade, e na elaboração da sequência didática a questão da dificuldade observada nas relações e vínculo interacional entre os estudantes, docente e famílias.

Na proposta de elaboração da sequência didática interdisciplinar contou com o apoio pedagógico e suporte da gestão escolar da UIJK, que foi fundamental para que de fato conseguisse vivenciar essa experiência germinal da escola. A referida Unidade Integrada, como várias outras de Ensino Fundamental, do Município de São Bernardo, movimentou-se para melhorar o desempenho de aprendizagem do alunado a despeito dos problemas de infraestrutura, formação continuada aos docentes e outros empecilhos que interferem no processo de ensino-aprendizagem no seu cotidiano, dentre os quais podem ser citados: o desempenho aprendizagem no que tange ao nível de leitura e interpretação de textos por parte dos discentes, as constantes práticas do bullying na escola, agressões físicas e verbais, além de muitas situações de adoecimento de estudantes, especificamente depressão na adolescência.

Olhando para o desempenho da Unidade Integrada Juscelino Kubitschek através dos dados do Censo Escolar a partir dos dados do *QEdu*, referente aos índices do ano de 2018, em relação ao Ideb, que é indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho dos alunos na Prova Brasil com informações sobre o rendimento escolar, medido pelos índices de aprovação obtidos através do censo escolar, que em relação a essa Unidade Integral, já referida nessa escrita, ainda não atingiu a meta proporcional, pois a escola apresenta índice de 2,6 e a meta é 3,7. Retomando esses dados quantitativo do *QEdu*, quanto a distribuição de matrícula e desempenho de leitura, apreendendo-os como um aspecto da identidade dessa Unidade Integrada apresenta o seguinte quadro de matrícula:

MATRÍCULAS

Creche	89
Pré escola	25
Anos iniciais (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano)	88
Anos finais (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano)	119
Ensino Médio	0

Educação de Jovens e Adultos	210
Educação Especial	2

Fonte: QEdu (2019).

MATRÍCULA POR SÉRIE

Matrículas 1º ano EF	21
Matrículas 2º ano EF	20
Matrículas 3º ano EF	14
Matrículas 4º ano EF	13
Matrículas 5º ano EF	20
Matrículas 6º ano EF	44
Matrículas 7º ano EF	31
Matrículas 8º ano EF	23
Matrículas 9º ano EF	21
Matrículas 1º ano EM	0
Matrículas 2º ano EM	0
Matrículas 3º ano EM	0

Tabela 01

Fonte: QEdu (2019)²¹.

Em relação ao Ideb, especificamente ao desempenho de leitura e interpretação os dados de proficiências quanto ao aprendizado adequado dos estudantes do 5º ano²² do ensino fundamental da Unidade Integrada Juscelino Kubitschek apresentam o seguinte retrato:

²¹ In: <https://qedu.org.br/escola/37939-ui-juscelino-kubitschek/censo-escolar>.

²² Os dados de desempenho de leitura e interpretação é levantado a partir da Provinha Brasil no 5º e 9º ano do ensino fundamental. Esse perfil do 5º ano é importante porque ele retrata o perfil dos estudantes que no ano seguinte estarão no 6º ano.

PROFICIÊNCIA EM LEITURA E INTERPRETAÇÃO



Imagem 09 – Proficiência em leitura e interpretação.

Fonte: QEdu (2019)²³

Observando o desempenho de aprendizado em leitura e interpretação, ainda é baixo o percentual de estudantes em condição *Avançado*²⁴ (4%) e em condição *Proficiente*²⁵ (9%), pois ressalta as condições de desempenho *Básico*²⁶ (39%) e *Insuficiente*²⁷ (48%). O perfil desse grupo de estudantes, 5º ano, quanto ao sexo são 50% masculino e 50% feminino, quanto a identidade racial 5% são pardos e 95% preto, e não tinha nenhum branco, amarelo e nem indígena. A faixa etária do grupo varia de 10 a 14 anos sendo que 39% com 10 anos, 35% com 11 anos, 13% com 12 anos, 9% com 13 anos e 4% com 14 anos.

Olha para o perfil sociocultural do grupo de acordo ainda com os dados do *QEdu* referente ao acesso ao universo da leitura no que se refere a frequência de leitura de jornais, livros, revista em geral, revista em quadrinhos (gibis), notícia de internet biblioteca e sala de leitura ou biblioteca escolar temos os seguintes retrato:

²³ In: <https://qedu.org.br/escola/37939-ui-juscelino-kubitschek/proficiencia>.

²⁴ Legenda de Escala de Aprendizado:

Aprendizado além da expectativa. Recomenda-se para os alunos neste nível atividades desafiadoras.

²⁵ Legenda de Escala de Aprendizado: Os alunos neste nível encontram-se preparados para continuar os estudos. Recomenda-se atividades de aprofundamento.

²⁶ Legenda de Escala de Aprendizado: Os alunos neste nível precisam melhorar. Sugere-se atividades de reforço.

²⁷ Legenda de Escala de Aprendizado: Os alunos neste nível apresentaram pouquíssimo aprendizado. É necessário a recuperação de conteúdos.

Frequência de Leitura	Jornais	Livros	Revista em geral	Revista em quadrinhos (gibis)	Notícia de internet	Biblioteca	Sala de Leitura ou Biblioteca Escolar
Sempre ou quase sempre.	0%	52%	14%	23%	13%	4%	14%
De vez em quando.	13%	38%	43%	54%	30%	57%	5%
Nunca ou quase nunca.	87%	10%	43%	23%	57%	39%	81%

Tabela 02: Acesso ao universo da leitura.

Fonte: QEdU (2019)²⁸

Pensando nesta realidade, que ainda representativa em relação ao grupo de estudante em que se aplicou a proposta da SD interdisciplinar, por conta da necessidade de uma prática pedagógica que intencionava movendo-se para uma intervenção didática em sala de aula, em que através da reflexão filosófica problematizasse sobre as diferentes dificuldades e realidades vividas pela Unidade Integrada Juscelino Kubitschek, em especial o 6º ano único, viesse ao encontro da aprendizagem na aquisição da autonomia e na Identificação do "SER" e do "EU"²⁹ bem

²⁸ In: <https://qedu.org.br/escola/37939-ui-juscelino-kubitschek/pessoas/aluno5ano>.

²⁹Na filosofia clássica o "SER" não tem forma. Só o ente - o que é - tem forma. Esta flutua no oceano ilimitado do ser. A forma possui a qualidade de ser. A forma é. Em Parmênides, confunde-se o ser com a essência esfera, uma, homogênea, contínua. Em Platão, formas eternas variadas - a Esfera, o Belo, o Bem, o Justo - e ser confundem-se. Parmênides foi o primeiro existencialista: fez coincidir a existência com a essência ou forma. Em Aristóteles, o ser não coincide com as formas, engloba estas mas é mais extenso do que elas, inclui a matéria atualizada, a matéria organizada, tocada pela "varinha mágica" da forma. Aristóteles distingue com suficiente precisão o ser do ente ligando este ao uno. <<https://filosofar.blogs.sapo.pt/4604.html>>.

A auto consciência está ligada ao "EU" pensante e dinâmico em sua identidade presente. Segundo Kant: A autoconsciência como apercepção originária ou pura é a autoconsciência lógica ou transcendental. O "eu penso" é produzido por esta autoconsciência pura e espontânea; nesse sentido, ele pode ser considerado a representação "originária" de todas as demais - este "eu" não se produz, mas é um produto dessa autoconsciência. Essa espontaneidade ou apercepção pura não pode, por um lado, ser identificada com a receptividade da sensibilidade porque nela o "eu penso" é apenas um ato, isto é, é o ato dela própria; por outro, ela também não pode ser confundida com a espontaneidade da razão prática, aplicada sobre as condições sensíveis e referida à causalidade da razão. A espontaneidade (pela qual o sujeito é consciente de si diretamente) é o conceito fundamental para entendermos a relação entre autoconsciência e consciência da espontaneidade nas funções lógicas do pensar: só a consciência da espontaneidade ou apercepção originária é que estabelece uma referência à identidade do sujeito. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31731999000100008>.

como fosse ao encontro da ampliação da formação de leitura e interpretação, potencializados através desse trabalho interdisciplinar.

Diante desse quadro, e com o pensamento de efetuar mudanças no fazer pedagógico dos docentes, as atividades propostas pela SDI, apresentava-se como uma possibilidade de um caminhar didático capaz de promover e estimular as potencialidades e a possibilidade de superação das dificuldades de aprendizagens dos estudantes.

A partir dessa realidade que a escola apresentava como um forte justificativa da adoção, na SDI, do tema “*Identidade*” não somente como molde de reflexão sobre os paradigmas na *diferenciação do eu, e do outro*, mas como tema gerador do exercício do pensar filosófico e da formação de leitura e interpretação de texto e mundo bem como a visão de mundo dos estudantes.

4.4.USO DE FILME COMO INTRODUTÓRIO AO TEMA: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PARA APLICAÇÃO DA SDI

Com o propósito de dar continuidade à prática da SDI, propôs-se aos docentes que fosse introduzido nesse processo do ensinar e aprender uma outra forma lúdica que estabelecesse uma conectividade entre os conhecimentos de forma científica e teórica com a vivência e realidade dos estudantes. Para iniciar apresentação do tema definido, para trabalhar na primeira sequência didática interdisciplinar, optou-se pela introdução de um filme que abordasse a problemática da Identidade. A escolha recaiu sobre o filme “*Extraordinário*”, o qual conta o drama do Garoto Auggie Pullman, que nasceu com uma deformidade facial, passando por 27 cirurgias plásticas. Aos 10 anos de idade, ele iria frequentar uma escola regular, como qualquer outra criança pela primeira vez. O filme trata de diferentes dificuldades enfrentadas pelo personagem e o novo ambiente onde teria que conviver com diferentes formas de identidades e enfrentamento de novos desafios.

O referido filme abre uma gama de discussão identitárias, sobre igualdade diferença, preconceito, discriminação, convivência com outro, etc. Na aproximação com um olhar da filosofia possibilitou abordar sobre os conceitos envolvendo determinismo e casualidade para apreender o personagem do Garoto e os diferentes personagens que participam da trama e por outro lado, aproximamos do texto

filosófico sobre a alegoria do "*Mito da Caverna de Platão*" pois, assim como o escravo preso no fundo da caverna, Auggie vive a sua vida sem conhecer o mundo exterior.

A problemática descrita no filme, os efeitos psicossociais do *Bullying* vivenciados pelo protagonista, onde se verifica na narrativa fílmica que apesar da ocorrência da intimidação sistemática no ambiente escolar, os pais e a escola foram fundamentais no processo de socialização e autodefesa de Auggie diante dos ataques de alguns colegas praticantes do *Bullying*. Esse fenômeno abordado pelo filme despertou o interesse dos demais docentes, uma vez que a partir da trama poderia aproximar com a realidade local no que tange a compreensão das diferenças e dificuldades enfrentadas no cotidiano do estudante. Assim como refletida na história do protagonista do filme, entra em contraste com a realidade dos estudantes do 6º ano da UIJK, onde os e as estudantes entraram em debate sobre como a sociedade e o espaço escolar, podem ser preconceituosos e cruéis com as diferenças, pois a temática abordada no filme trazia em seu principal contexto a reflexão sobre o bullying e os conflitos sociais.

O *bullying*, preconceito, discriminação, rejeição ao diferente dentre outras questões que violenta a subjetividade do que é visto como o diferente, no contexto da escola, são fenômenos graves que impacta na formação do ser humano. Os educadores devem ter a conscientização e preparo no trato com esse tipo de violência. A escola tem que ter uma atitude diante de todo tipo de violência, da simbólica a verbal, tem que apresentar e executar projetos pedagógico formativo nesse campo também.

Considerando, também, as dificuldades de leitura e interpretação, uma das problemáticas desafiadora para escola campo, e sendo essa questão e um dos focos a ser abordado na SDI, definimos fazer uma avaliação diagnóstica, uma sondagem sobre a situação de desenvolvimento de leitura e interpretação dos estudantes, para assim subsidiar a elaboração e o trabalho da SDI. A escolha desta estratégia avaliativa inicial, teve o intuito de identificar inicialmente algumas dificuldades a serem pontuadas na aplicação da sequência didática, como bem já referimos.

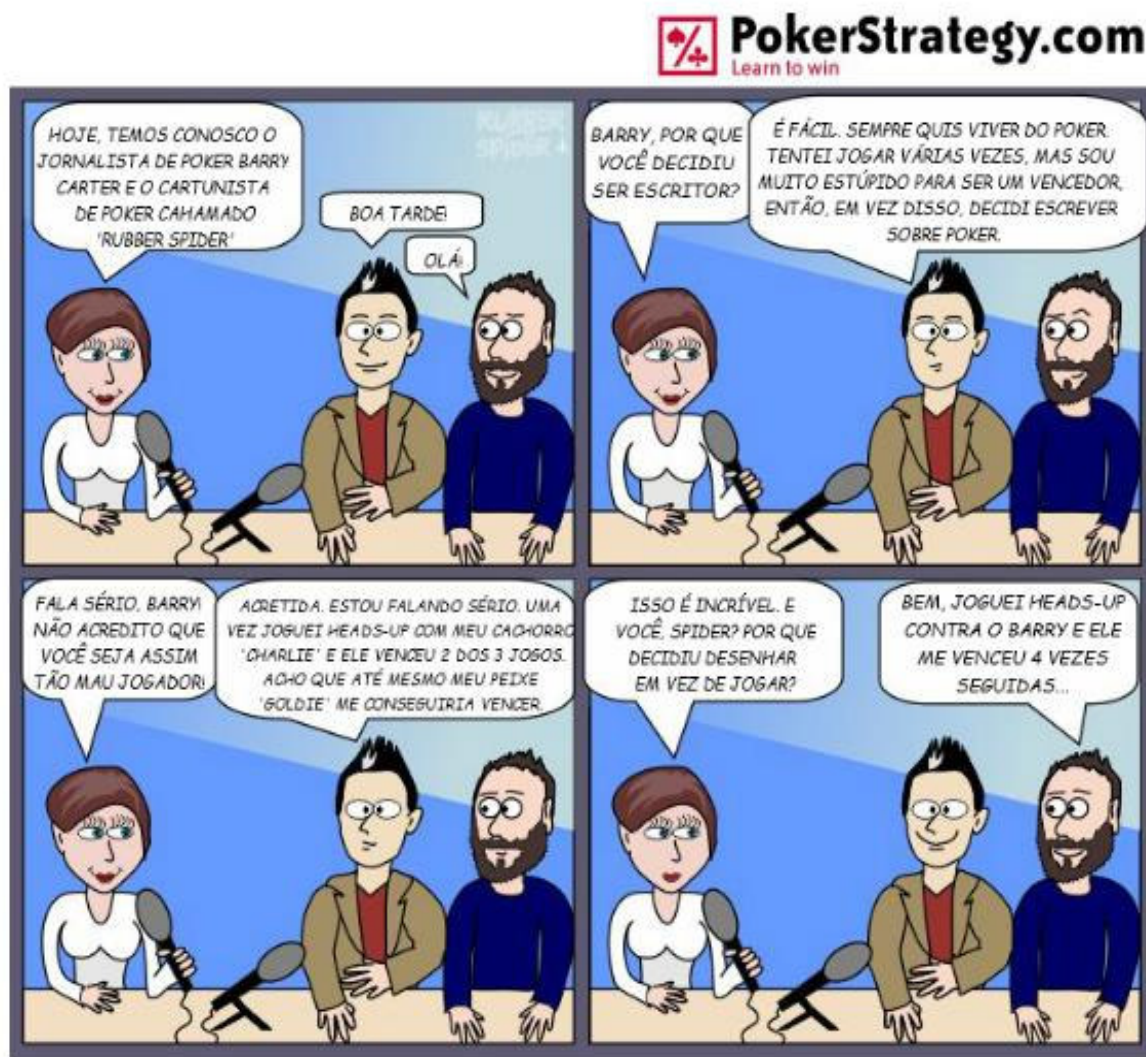
Na aplicação da avaliação diagnóstica, procuramos sondar o nível de leitura e interpretação dos estudantes frente a diferentes textos com a possibilidade de inserção desses textos no trabalho pedagógico com a sequência didática. Para essa sondagem elaboramos a avaliação com dez questões, sendo as:

ESCOLA _____ DATA: ____ / ____ / ____³⁰

PROF: _____ TURMA: _____

NOME: _____

01. Leia a tirinha abaixo:



³⁰ Material didático extraído do website acessaber:

<<https://acessaber.com.br/avaliacoes/avaliacao-de-portugues-genero-textual-entrevista-60-ano/#more-31051>> visita feita em 08 de novembro de 2019. Detalhes no apêndice 10.

Imagem 10 – Prova diagnóstica

A avaliação diagnóstica tem sido cada vez mais requisitada nas escolas, onde os professores com o intuito de encontrar e diagnosticar inicialmente as dificuldades, preocupados com os conhecimentos prévios dos estudantes, aplicam este tipo de avaliação para estabelecer estratégias de desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Através desse instrumento de avaliação, mapeamos as condições dos estudantes quanto as suas habilidade e dificuldades na interpretação de textos filosóficos, literários, jornalísticos, ou mesmo de texto dos livros didáticos das disciplinas envolvidas no currículo escolar. Zabala (1998) explana muito bem este tema, explicando a utilidade da avaliação na educação contemporânea, afirmando que:

A tomada de posição em relação às finalidades do ensino, relacionada a um modelo centrado na formação integrada da pessoa, implica mudanças fundamentais, especialmente nos conteúdos e no sentido da avaliação. Além do mais, quando na análise da avaliação introduzimos a concepção construtivista do ensino e aprendizagem como referencial psicopedagógico, o objeto da avaliação deixa de ser centrar exclusivamente nos resultados obtidos existem e se situa prioritariamente no processo de ensino/aprendizagem, tanto no grupo/ classe como de cada um dos alunos. Por outro lado, o sujeito da avaliação não apenas centra no aluno, como também na equipe que intervém no processo (ZABALA, 1998, p. 198).

Quanto à leitura, é fato comprovado que ao praticá-la, o estudante promove a evolução da interpretação, podendo aprimorar o respeito mútuo sociocultural, e a conceituação dos diversos temas sociais e científicos. Além de expandir o desenvolvimento intelectual, facilitando o processo de interpretação e aprendizagem, assim como os atos comunicacionais que serão cada vez mais eficientes.

Na aplicação da avaliação diagnóstica, descobrimos que é bastante eficiente na questão de estimular a capacidade do estudante na busca do ser crítico e reflexivo, no tocante a exposição das suas opiniões. Na verdade, além de expandir o repertório vocabular, possibilita a capacidade de argumentação eloquente e da expressão persuasiva.

Seguindo este raciocínio, e após os resultados advindo através dos dados do instrumento da avaliação diagnóstica, procuramos inserir no contexto do trabalho de ensino estabelecer o contato direto com tirinhas e textos reflexivos dentro do contexto interdisciplinar na busca pelo entendimento sobre as questões que envolvem discussões no ambiente escolar e fora dele. Esses dados possibilitaram aproximar

mais no trabalho da SD interdisciplinar com a realidade de leitura e interpretação desse grupo de estudante, com o trabalho do tema gerador “*Identidade*”. O diagnóstico apontou para os seguintes problemas:

- Dificuldade de leitura e interpretação de texto;
- Dificuldade de conexão entre as imagens e o texto;
- Dificuldade de manter concentração durante a leitura;
- Problemas relacionados a escrita (erros gramaticais, tipografia, variação das letras, etc.);
- Descontinuidade de raciocínio na escrita das respostas.
- Falta de conhecimento prévio sobre o conteúdo da avaliação.

Na tabulação dos dados levantados pela avaliação diagnóstica organização e apresentamos na Tabela, a seguir, os percentuais de acerto por questão e temos o seguinte retrato desse diagnóstico:

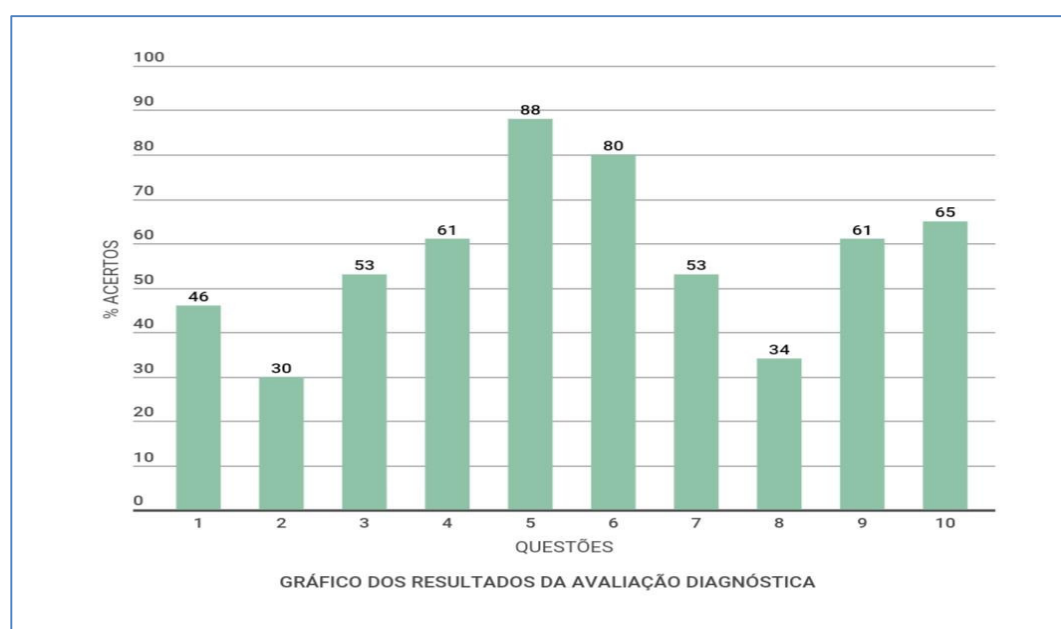
Tabela 3 - Resultados da avaliação diagnóstica para aplicação da SD interdisciplinar (filosofia, língua portuguesa, língua inglesa, história e geografia).

QUESTÕES	TÓPICOS ABORDADOS	ACERTOS (%)
01	Identificar os tipos características do gênero textual.	46,15
02	Interpretação do texto, e definir o período da oração.	30,76
03	Interpretação do texto na tirinha.	53,84
04	Interpretação do texto, indicar a possível identidade do personagem da tirinha.	61,53
05	Questão de lógica e observação e interpretação textual.	88,46
06	Questão de lógica e observação e interpretação textual.	80,76
07	Questão de lógica e observação e interpretação textual.	53,84

08	Questão de lógica e observação e interpretação textual.	34.61
09	Questão de lógica e observação e interpretação textual.	61.53
10	Questão envolvendo etnocentrismo, lógica de linguagem, ideologia cultural, identidade e tolerância.	65,38

Quanto a representação gráfica temos o seguinte diagnóstico:

Gráfico 2 - Quantidade de acertos



Fonte: Própria do autor, 2019.

Vale ressaltar, que as questões que compuseram a avaliação diagnóstica foram elaboradas em uma perspectiva interdisciplinar para atender não somente da disciplina de filosofia. A avaliação diagnóstica foi aplicada com 26 estudantes do 6º ano UIJK, e durante essa etapa da construção dos questionários envolveu um debate interdisciplinar. Da análise do tabulamento dos dados ressalta a nossa atenção os resultados das questões 1, 2 e 8, que foram as que mais se distanciaram da média geral de acertos de (100%). Quanto as questões 3, 4, 5, 6, 7, 9 e 10, temos um nível de acerto acima de 50% da média.

Porém a análise individual da avaliação diagnóstica mostrou que seriam

pertinentes alguns comentários a respeito da forma com os estudantes responderam as questões, observando que os resultados apontam para um significativo *déficit* na habilidade/capacidade quanto ao uso da semântica e de compreensão e interpretação de textos. Logo, o resultado já nos aponta para a que foco de concentração da ação docente na desfragmentação do ensino para elaboração da SD interdisciplinar.

Durante a análise das respostas da avaliação diagnóstica, que foi feito em grupo colaborativo, observamos pontos relevantes na construção e formulação das respostas dos estudantes, como também observamos a descontinuidade de raciocínio e interpretação lógica das questões. Como por exemplo: nas questões 5 e 6, o percentual de acertos foram (88,46% e 80,76%), onde houve uma compreensão positiva do problema em questão, porém, na sequência das questões 7 e 8, o percentual já diminui significativamente para (53,84% e 34,61), sendo que as questões são de interpretação lógica do texto proposto na avaliação, ou seja, a descontinuidade, ou seja, a dificuldade de interpretação é visível para mais de 50% da turma de 26 estudantes do 6º ano da UIJK.

4.5 UMA EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NA UIJK, NO ENSINO FUNDAMENTAL DA DISCIPLINA FILOSOFIA

A obra dos poetas e compositores Almir Sater e Renato Teixeira, intitulada “*Tocando em Frente*”, entra nessa escrita dissertativa como uma forma de motivação para a condução das atividades exigidas no dia-a-dia e nas mais variadas instâncias da vivência de cada um, neste caso em especial, no trabalho docente, no contexto do ensino. A letra da música mostra que cada um é responsável pelas suas escolhas e preferências e, como bem dizem os poetas: “Cada um de nós compõe a sua história... cada ser em si carrega o dom de ser capaz” (SATER; TEIXEIRA, 1990). Diz a letra:

“Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei
Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir

Penso que cumprir a vida
 Seja simplesmente
 Compreender a marcha
 E ir tocando em frente
 Como um velho boiadeiro
 Levando a boiada
 Eu vou tocando os dias
 Pela longa estrada, eu vou
 Estrada eu sou
 Conhecer as manhas e as manhãs
 O sabor das massas e das maçãs
 É preciso amor pra poder pulsar
 É preciso paz pra poder sorrir
 É preciso a chuva para florir
 Todo mundo ama um dia
 Todo mundo chora
 Um dia a gente chega
 E no outro vai embora
 Cada um de nós compõe a sua história
 Cada ser em si
 Carrega o dom de ser capaz
 E ser feliz
 Conhecer as manhas e as manhãs
 O sabor das massas e das maçãs
 É preciso amor pra poder pulsar
 É preciso paz pra poder sorrir
 É preciso a chuva para florir
 Ando devagar porque já tive pressa
 E levo esse sorriso
 Porque já chorei demais
 Cada um de nós compõe a sua história
 Cada ser em si
 Carrega o dom de ser capaz
 E ser feliz” (SATER; TEIXEIRA, 1990).

A composição da letra em epígrafe eleva a *noção de ser e estar no mundo* diante das adversidades e das proposituras vivenciais que cabe a cada pessoa. Revela também que, cada um é capaz de mudar as suas condições de vida, possibilitando transcender as dificuldades cotidianas.

Considerando esta condição *ser e estar no mundo*, na perspectiva da filosofia existencialista, significa que *ser-no-mundo* do homem é uma ocorrência concreta, acontecendo e realizando em suas múltiplas formas peculiares do comportamento humano e em suas diferentes maneiras em se relacionar com às coisas e com às pessoas. *Ser-no-mundo* é uma estrutura total e originária podendo ser visualizada e descrita em seus vários momentos constitutivos. *Ser-no-mundo* é ir muito além de ser (humano) e estar (no mundo), mas sim se encontrar aberto às possibilidades que lhe são oferecidas e superar os limites, se tornando à medida que é lançado ao mundo a cada momento, a cada experiência cotidiana (HEIDEGGER, 1988).

Conforme referimos, nessa seção, da apresentação do projeto interdisciplinar, iniciamos tratando da prática que envolveu a experiência da sequência didática interdisciplinar (SDI) no 6º da UIJK, onde a filosofia tornou-se proativa disciplina na reflexão e argumentação em seu encontro com outras disciplinas envolvidas no projeto de ensino interdisciplinar. Antecedeu a elaboração da SDI, a discussão e definição dos temas geradores em cada plano de aula que deveria configurar o envolvimento nos conteúdos planejados para 03 (três) dias de experiência em sala de aula, tendo em vista a formação e o ensino reflexivo abrangendo as disciplinas envolvidas nesta etapa (Filosofia, História, geografia e Língua Inglesa). Em cada proposta de SDI, discutimos os procedimentos conceituais, procedimentais e atitudinais, bem com as estratégias e possíveis práticas, além de compreensão dos conteúdos que sendo propostos, aos resultados a serem alcançados.

O trabalho com sequência didática é parte integrante um planejamento didático no qual pressupõe a elaboração de um conjunto de atividades pedagógicas ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo etapa por etapa. A organização das atividades em sequência tem o objetivo de oportunizar aos estudantes amplo entendimento sobre o que está sendo estudado.

Quanto ao sentido da palavra “*sequência*” tem-se aí uma polissemia de sentido, pois, significa está relacionada a “*ação de seguir*”, bem como podendo significar, ou ser entendida como “*etapas continuadas*” ou “*conjuntos de atividades*”, de um tema, que tem por objetivo ensinar um conteúdo, etapa por etapa. No trabalho com sequência didática, a definição e elaboração não podem ser feitos de qualquer forma. Requer da parte do docente vários momentos de reflexão sobre a escolha dos temas e preocupação o com o destinatário desse trabalho, com o tipo de conteúdo e prática que se quer proporcionar para os e as estudantes, no âmbito da motivação a leitura e a interpretação de mundo, e ter clareza que o resultado no desenvolvimento desse trabalho, contribuirá para o despertar filosófico, onde cada tema será discutido na perspectiva do conceito. É preciso organizar as ações de modo que exista uma continuidade de desafios e uma diversidade de atividades que os prepare para a continuação da vida educacional.

Enquanto termo, a Sequência Didática entra no cenário da educação no Brasil a partir dos documentos oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), editados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC, 1998), como “*projetos*” e “*atividades sequenciadas*” usadas no estudo da Língua Portuguesa. Nos dias atuais,

deparamos cada vez mais, com a utilização das sequências didáticas ao estudo de todos os conteúdos dos diversos componentes curriculares da escola básica (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006). Segundo os estudos da pesquisadora Oliveira (2001 e 2005), referente aos objetivos de uma Sequência Didática, sob a ótica dos discentes e do executor da atividade, ela destaca que cabe ao docente:

- Conduzir os discentes a uma reflexão e apreensão acerca do ensino proposto na sequência didática;
- Almejar que estes conhecimentos adquiridos sejam levados à vida dos estudantes e não somente no momento da aula ou da avaliação;
- Organizar as intenções pedagógicas através de temas, objetivos, conteúdo que atendam às necessidades do projeto didático, dos professores e dos alunos;
- Organizar as intenções pedagógicas de tal forma que garanta a transversalidade de seus conteúdos temas e objetivos;
- Preparar técnica e academicamente o professor, tornando-o capaz de fomentar e propiciar a construção dos conhecimentos específicos com o grupo alunos sob sua responsabilidade, posto que seja fundamental que se procure, através de pesquisas, ter conhecimentos prévios que ultrapassem o sensu comum, o óbvio (OLIVEIRA, 2001, p. 74).

Assim, conforme Guedes (2020), a sequência didática nada mais é que um conjunto de atividades amarrado ao conteúdo, o qual busca favorecer a aprendizagem dos estudantes, sempre com foco nos objetivos já estipulados no planejamento. Isso demonstra a importância do planejar para que o professor consiga organizar-se e orientar-se em relação aos discentes.

Um fazer pedagógico através da elaboração da sequência didática, vai de encontro ao rompimento com um paradigma ultrapassado, que é quando um docente somente reproduz um conhecimento aos estudantes. Através da metodologia da Sequência Didática é possível ensinar qualquer tema e conteúdo, e ela é muito profícua no ensino de filosofia. Por esse caminho metodológico, ela se aproxima muito da pedagogia freireana, no qual o docente não é o detentor do conhecimento, mas é a relação docente e estudante que está na potência de construir juntos um conceito, ou seja, a visão desses agentes: professor/aluno. Deixando de ser uma visão de técnicas de ensino, e passa a ser uma visão de interação entre dois seres humanos com uma aprendizagem mais significativa e transformadora. O processo de aprendizado deixa de ser apenas um processo cognitivo, mas passa a envolver pensamentos, sentimentos e ações. Pois, conforme Paulo Freire (1996),

[...] o educador que, ensinando qualquer matéria, 'castra' a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica. [...] nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica e, de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da efetividade, da intuição ou adivinhação (FREIRE, 1996, p. 17).

Deve-se ressaltar que as mudanças no papel do docente precisam ocorrer no conjunto de ações articuladas entre o sujeito aprendente e o meio. Logo se torna necessário procurar compreender os seus inúmeros fatores e relações que envolvem por exemplo: docente e estudante, currículo e metodologia, escola e projetos em conexão com a comunidade na infinita busca pela excelência do ensino e aprendizagem.

Sobre essa relação de aprendizagem, aproximamos de Zabala quando nos seus escritos cita Hans Aebli (1998), ao descrever sobre o que ele denomina das doze formas básicas de ensinar, considerando as seguintes dissensões: o meio do ensino/aprendizagem na relação estudante/docente e a matéria a ser estudada - nessa inclui a narração, a reflexão, a amostragem, a reprodução -; a observação comum dos objetos ou imagens - ler e escrever; e a dimensão dos conteúdos de aprendizagem, ou seja, de distinguir entre esquemas de ação, operações e conceitos; e a dimensão das funções no processo de aprendizagem.

Na elaboração da Sequência Didática, como proposta metodológica para o ensino de filosofia interdisciplinar além de compreender o seu valor pedagógico e o porquê usá-la como metodologia, atentamos para as fases, as atividades que a constitui bem como para as relações que estabelecem com o objeto de conhecimento. Com vista a atender as necessidades dos estudantes, as atividades ou tarefas determinadas propostas seguiram toda uma forma de agrupá-las em sequência de atividades (aula expositiva, por descobrimento, por projetos), em formas de agrupamento ou organização social da aula (diretivos, participativos, cooperativos) (ZABALA, 1998).

Todas essas formas de agrupamento ou organizações sociais da aula (grande grupo, equipes fixas, grupos móveis) bem como a maneira de distribuir o espaço e o tempo (disciplinar, interdisciplinar, globalizador), o uso dos materiais curriculares (livros-textos, ensino dirigido, fichas de autocorreção) e o

procedimento para avaliação (de resultados, formativa, sancionadora), foi sob a ótica das ponderações de Zabala (1988) no que se refere ao estudo sobre a sequência didática com foco em uma unidade didática, tecendo as seguintes afirmações:

- As sequências de atividades de ensino/aprendizagem são uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que as adquirem quanto a uma sequência orientada para realização de determinados objetivos educativos. As sequências podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outra ou ênfase que devemos lhes atribuir.
- O papel dos professores e dos alunos e, em resumo, das relações que se produzem na aula entre professor e alunos ou alunos e alunos, afeta o grau de comunicação e os vínculos afetivos que se estabelecem e que dão lugar a um determinado clima de convivência. Tipos de comunicações e veículos que fazem com que a transmissão do conhecimento ou os modelos e as Propostas didáticas estejam de acordo ou não com as necessidades de aprendizagem.
- A forma de estruturar os diferentes alunos e a dinâmica grupal que se estabelece configuram uma determinada organização social da aula em que os meninos e meninas convivem, trabalham e se relacionam segundo modelos, nos quais os grandes grupos ou grupos fixos e variáveis permitem e contribuem de uma forma determinada para o trabalho coletivo e pessoal e sua formação.
- A utilização dos espaços e do tempo; concretizam as diferentes formas de ensinar usando o espaço mais ou menos rígido e onde o tempo é intocável ou permite uma utilização adaptável às diferentes necessidades educacionais.
- A maneira de organizar os conteúdos segundo uma lógica que provém da própria estrutura formal das disciplinas, ou conforme formas organizativas centradas em modelos globais ou integradores.
- A existência, as características e uso dos materiais curriculares e outros recursos didáticos. O papel e a importância que adquirem, nas diferentes formas de intervenção, os diversos instrumentos para a comunicação da formação, para ajuda nas exposições, e construção do conhecimento ou para o exercício e aplicação.
- E, o sentido e o papel da avaliação, entendida tanto no sentido mais restrito do controle dos resultados de aprendizagem conseguidos, como no de uma concepção global do processo de ensino/aprendizagem. Seja qual foi o sentido que se adote, avaliação sempre incide nas aprendizagens e, portanto, é uma peça-chave para determinar as características de qualquer metodologia. A maneira de avaliar os trabalhos, o tipo de desafios e ajuda que se propõe, as manifestações das expectativas depositadas, os comentários ao longo do processo, as avaliações informais sobre o trabalho que se realiza, a maneira de dispor ou distribuir os grupos, etc., são fatores extremamente ligados a concepção que se tem da avaliação e que que têm, embora muitas vezes de maneira implícita, uma fonte carga

educativa que a converte numa das variáveis metodológicas mais determinantes (ZABALA, 1998, p. 20).

Levando em considerações todas essas reflexões, sobre a elaboração de um Sequência Didática e de sua importância ao se planejar uma SD para conduzir um determinado conteúdo, na fase do planejamento, com os docentes envolvidos nessa experiência de ensino interdisciplinar, discutimos os modelos e proposta de plano de SD, apresentado por autores que tem defendido essa metodologia, e optamos pela proposta/roteiro do plano para a SD interdisciplinar, o modelo apresentado na Tabela 1 e 2, pois neles propomos a possibilidade de explicitar a metodologia a ser trabalhada e critérios bem definidos para que o objetivo do processo ensino aprendizagem pudessem ser concretizado.

Tabela 4 - Proposta de plano para SD interdisciplinar: definição dos conteúdos habilidades, tempo de aplicação SD, recursos didáticos.

DISCIPLINA:		TEMA GERADOR:	
CONTEÚDOS	HABILIDADES	TEMPO DA SD	RECURSO DIDÁTICO
Insira em tópicos os conteúdos que serão trabalhados (factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais).	Insira as habilidades selecionadas que serão trabalhadas, conforme o currículo do sistema de ensino local.	Anotar a quantidade de aulas previstas.	Material necessário para a SD: Livros didáticos, caderno para anotações, lápis de cor, Datashow, aparelho de som, etc.

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

Tabela 5 - Proposta de plano de aula para três dias de SD.

AULA 1	<u>Organização da turma</u> Escrever como os alunos serão organizados (individual em fileiras, em duplas, em trios, em grupos, na sala de vídeo, na quadra, etc.).
	<u>Introdução</u> Descrever como será o início da sua aula, conforme os exemplos demonstrados no vídeo ou, ainda, conforme sua criatividade para introduzir o tema.

	<p style="text-align: center;"><u>Desenvolvimento</u></p> <p>Listar as atividades que serão desenvolvidas com os alunos (ou pelos alunos), tais como: Discussão coletiva; análise de texto, produção de mapa, análise de mapa, gráfico, tabela, foto, etc.</p>
	<p style="text-align: center;"><u>Conclusão</u></p> <p>Como a aula será finalizada? Como será o fechamento dessa aula? Alguma atividade prevista para casa? Algum aprofundamento de estudos? Alguma indicação de vídeo/filme/texto para complementar os estudos?</p>
	<p style="text-align: center;"><u>Avaliação</u></p> <p>Como esta aula será avaliada? Observação e registro do professor? Produção textual? Produção de algum material (desenho, quadro, gráfico, mapa, etc.)?</p>
AULA 2	<p style="text-align: center;"><u>Organização da turma</u></p> <p>Descrever como os alunos serão organizados (individual em fileiras, em duplas, em trios, em grupos, na sala de vídeo, na quadra, etc.).</p>
	<p style="text-align: center;"><u>Introdução</u></p> <p>Iniciar a aula perguntando o que os estudantes compreenderam da aula anterior, quais os pontos que mais chamaram a atenção deles. Leitura do texto referente à aula 2.</p>
	<p style="text-align: center;"><u>Desenvolvimento</u></p> <p>Palavra-chave: Retirar do texto palavras com potencialidade de argumentação ligadas ao tema da aula. Discussão coletiva; análise de texto, produção de mapa, análise de mapa, gráfico, tabela, foto, etc.</p>
	<p style="text-align: center;"><u>Conclusão</u></p> <p>A conclusão nesta aula deve levar o estudante ao processo de reflexão sobre o conteúdo exposto. Na verdade, espera-se que nesta etapa de conclusão o estudante já desperte seu senso crítico/ conceito.</p>
	<p style="text-align: center;"><u>Avaliação</u></p>

	Como esta aula será avaliada? Observação e registro do professor? Produção textual? Produção de algum material (desenho, quadro, gráfico, mapa, etc.)?
AULA 3	<p style="text-align: center;"><u>Organização da turma</u></p> <p>Nesta última etapa da SD, promover-se a formação de grupos de discussão sobre a luz de subtemas inspirados no tema central, organizando-os em dois grupos de debates (se faz necessária a mediação do professor(a) no momento do debate). Mediante a necessidade interdisciplinar, existe a possibilidade de outras estratégias pedagógicas na organização da sala, como por exemplo: colocar as mesas na posição de meia lua, caso o professor queira que os alunos montem uma pequena encenação.</p>
	<p style="text-align: center;"><u>Introdução</u></p> <p>Iniciar a aula perguntando o que os estudantes compreenderam da aula anterior, quais os pontos que mais chamaram a atenção deles. Leitura do texto referente a aula 3. Apresentação de um curta metragem, quadro de imagens, quadro de palavras.</p>
	<p style="text-align: center;"><u>Desenvolvimento</u></p> <p>Debate com a finalidade de trazer o respeito às regras de organização do evento e às opiniões diversas, saber a hora de falar, de esperar, de ouvir, além do modo de discordar ou concordar.</p>
	<p style="text-align: center;"><u>Conclusão</u></p> <p>Nesta etapa, a conclusão deve apontar para uma filosofia dos conceitos, observando os limites encontrados entre uma disciplina e outra.</p>
	<p style="text-align: center;"><u>Avaliação</u></p> <p>Como esta aula será avaliada? Observação e registro do professor? Produção textual? Produção de algum material (desenho, quadro, gráfico, mapa, etc.)? Indicamos como prática avaliativa: análise de texto, produção de cartazes, análise de gráficos e tabelas, apresentação de fotografias envolvendo o tema, etc.</p>

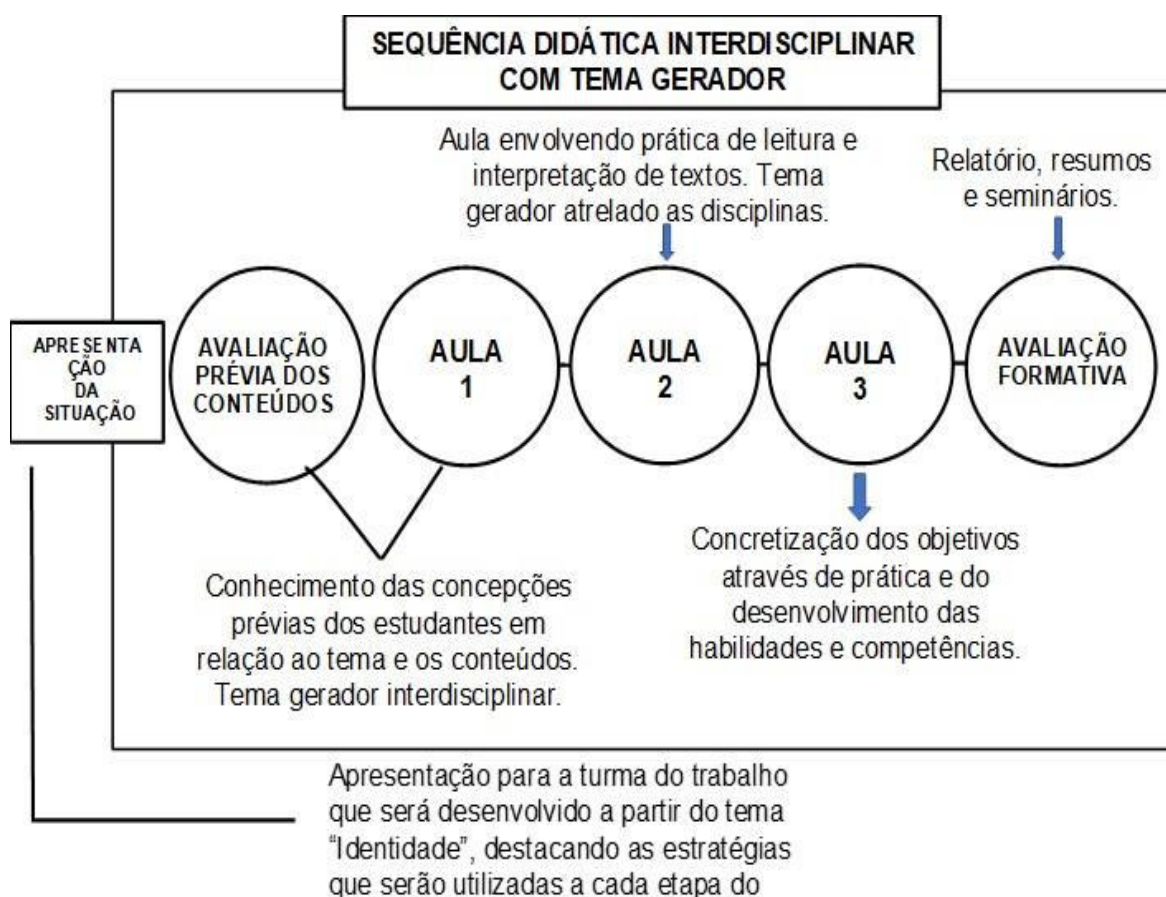
Há que ressaltar que, o docente sempre tenha em vista que, diante das diferentes metodologias e estilos de aprendizagem, é fundamental reconhecer a singularidade dos estudantes, bem como, em se tratando do ensino de filosofia, deve considerar o que o define como ser analítico e questionador e a complexidade que se manifesta na individualidade de cada estudante, em seus diferentes modos de pensar e aprender. Considerar essas questões, tem como intencionalidade, intervir nos processos de ensino e aprendizagem de forma significativa, tornando a educação mais interessante e eficaz, contribuindo, assim, para a inserção do estudante no mundo do saber cultural e científico. Portanto, o docente deve buscar por meio de seu ensino, em conformidade com Cherobim e Martinazzo (2005):

[...] a criação de uma civilização de alcance planetário que através do diálogo intercultural se aproxime da individualidade de cada um, daquilo que diz respeito à inteireza do ser. Pressupõe uma compreensão do mundo de uma maneira global, sistêmica, ecológica, de modo a permitir a articulação, a religação, a contextualização e a globalização dos saberes adquiridos” (CHEROBIM; MARTINAZZO, 2005, p. 171).

Uma SD envolve planejamento resultado de um trabalho cooperativo bem mais amplo e flexível, sempre prevendo um número de aulas dedicadas ao seu conteúdo, em sua estruturação e na distribuição dos conteúdos nas etapas de cada aula, procura desenvolver competências, habilidades, recursos pedagógicos e avaliações. Pode-se afirmar, que apesar de seguir uma organização similar à de um plano de aula, a SD não é um plano; sua aplicação organizam e orientam o processo de ensino, não apenas para o docente, mas também para o estudante. Pois a SD considera todas as etapas do aprendizado, da explanação do docente à produção do estudante. Isso faz com que as sequências didáticas sejam segmentadas, do ponto de vista pedagógico, em pelo menos três blocos principais: a abertura, o desenvolvimento e o encerramento.

Para os fins didático da experiência de ensino interdisciplinar seguimos a orientação de Dolz e seus colaboradores na elaboração da proposta de Sequência Didática Interdisciplinar (SDI) conforme o esquema abaixo, na Figura 1, apresentado pelos autores como uma representação do processo envolvido na sequência didática. Tal tabela foi elaborada como uma adaptação para o ensino interdisciplinar de filosofia inspirada na tabela original de Dolz e Scheneulwy (2004).

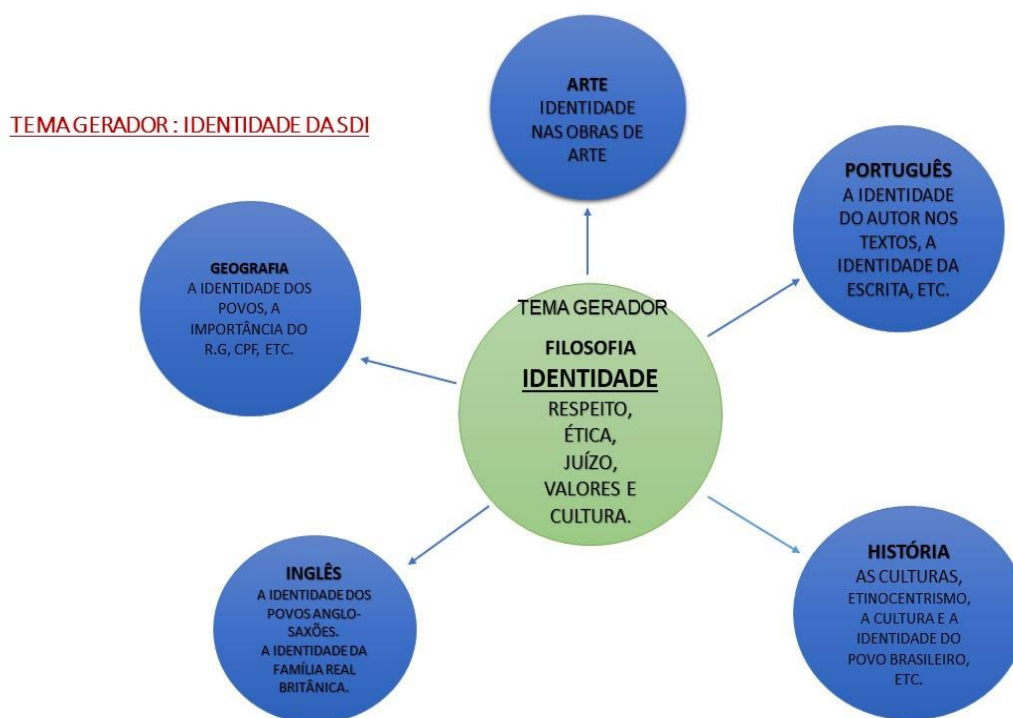
Figura 1 - Esquema inspirado na proposta de Dolz e Scheneulwy (2004).



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

Estamos cientes que todos esses modelos apresentados pelos autores, e apropriado por essa escrita dissertativa, foram feitos levando em consideração o contexto das escolas em que desenvolveram a pesquisa e a aplicação. Então, requer na adoção desse modelo que faça as adaptações a nossa realidade. E foi isso que fizemos na SDI que apresentamos na UIJK, a escola-campo da pesquisa. Sobre esse processo de planejamento e aplicação versa a escrita da próxima seção.

Figura 2 - Esquema inspirado na proposta de Dolz e Scheneulwy (2004), adaptado para a organização da SDI para o 6º ano único da UIJK.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

4.6 APLICAÇÃO DA SD INTERDISCIPLINAR DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA: EXPLORANDO LIMISTE COM A FILOSOFIA

No âmbito escolar, o ensino fundamental é uma etapa ímpar, pois coincide na etapa em que jovens começam a desenvolver uma visão crítica do meio onde viver e do mundo, logo assumido seu lugar social e determinadas preocupações antes não vivenciadas. Com isso, a escola estende o seu lugar de formação e passa a ser um local de socialização, desenvolvimento afetivo, criativo e de pensamento crítico.

O papel do professor ou professora de Filosofia, História e Geografia, é de extrema importância ao intermediar a leitura de vários temas ao ponto de dialogar entre as disciplinas do currículo escolar. Logo, cada disciplina em seu contexto, aborda

conteúdos históricos, estimulando a argumentação, o debate, a observação da realidade, a conceituação do abstrato na confirmação do concreto, onde cada aluno vive complexidade a fim de formar uma opinião consciente e transformadora.

É bem verdade que a sociedade precisa ser entendida como forma de legitimar a herança cultural e reivindicar melhorias nos vários setores, neste caso, é de fundamental investida a proclamação dos temas envolvendo os diferentes grupos sociais e cada discurso que estes propõem. Por isso, a disciplina de Filosofia, História e Geografia, pode contribuir paulatinamente na transformação social, pois não existe um caminho rápido para o desenvolvimento histórico e sócio econômico na história natural.

A história e Geografia, estão diretamente ligada a filosofia, no que tange os diferentes temas que motivam tanto o pensamento filosófico quanto sua extensão histórica na roda do tempo. Desta forma, ao contemplar uma proximidade entre as ciências sociais e humanas através desta pesquisa, motivamos os docentes envolvidos na prática da aplicação de uma SD interdisciplinar.

Na proposta interdisciplinar apresentada para o 6º ano único da UIJK, foi incluída a participação da disciplina de história ministrada pela professora Noêmia Santos, onde a mesma dedicou-se na organização da SDI envolvendo-se tanto com a disciplina de história, quanto com disciplina de filosofia em seu plano inicial, onde posteriormente ficou em definitivo para o desenvolvimento da vivência interdisciplinar.

O tema identidade como tema gerador, destacou-se por sua conectividade com a semana da consciência negra, um terreno fértil para produções filosóficas, debates e reflexões na tomada de decisões para o resultado final da experiência: a conceituação do próprio tema por parte do estudante.

Trabalhar o ensino de filosofia no 6º ano exige do professor estratégia objetivas e de fácil entendimento para os estudantes, neste caso, a elaboração da SDI possibilitou uma integração diferenciada das demais práticas estabelecidas pela própria escola JK. Nesta empreitada, sair da zona de conforto foi o nosso maior desafio, pois, desprende-se do manual que envolvem o tradicional ensino de história da filosofia e sua constante repetição de conteúdo, provocou um sentimento de liberdade diante da forma de ensinar filosofia.

Iniciamos a SDI, socializando os conhecimentos prévios sobre o gênero em debate durante na o tempo de nossa vivência, assim como o tempo de cada aula, as

produções e como possivelmente seria a culminância do trabalho. Na sequência, alguns objetivos foram apresentados:

- Leitura e escrita, com a finalidade de produzir textos descritivos objetivos e subjetivos, no tocante as fases de comunicação;
- Senso crítico diante das problemáticas a serem discutidas em sala de aula, dentro ou fora dela;
- Produção filosófica de argumentos que atendam uma determinada lógica de linguagem oral ou escrita;
- Capacidade de conexão com teorias filosóficas já existentes, no intuito de fortalecer argumentos filosóficos na crítica do tema em debate;
- Compreender o significado da palavra identidade.

As aulas focaram distribuídas com os seguintes tópicos:

- Aula 1 - Minha identidade: somos números e letra somente?
- Aula 2 - Identidade: as diferenças culturais (respeito).
- Aula 3 - Compartilhando saberes sobre identidade.

Na introdução ao tema, apresentamos o trailer do filme “Trocando os pés”, que conta a história de um solitário sapateiro de Nova York (Adam Sandler) costuma consertar os sapatos de clientes experientes na arte de viver: que frequentemente tiram férias e vivem aventuras. Ao lado de seu amigo barbeiro (Steve Buscemi), ele espera a sua própria aventura, e vê a vida passar diante de seus olhos. Quando recebe uma generosa herança de família, surge a possibilidade do trabalhador assumir outro papel e ver o mundo de uma forma diferente.

O trailer do filme “Trocando os Pés”, foi bastante sugestivo e facilitou a aglutinação e inspiração dos estudantes na produção textual, onde os mesmos contribuíram com a leitura dos textos produzidos, informando a compreensão da necessidade de assumimos nossa própria identidade diante de qualquer circunstância. Nesse contexto, podemos destacar a fala da estudante G.D.S do 6º ano único da escola U.I.J.K:

[...]. Gostaria muito de assistir este filme, só pelo trailer vejo que ele bom! Vejo que ele mostra os dois lados dos seres humanos, onde um lado é bom e outro é ruim. O sapateiro não gosta da vida que leva, por isso que ele deseja mudar de identidade, assumir a vida de outras pessoas. Com a gente é da mesma forma, quando não temos condições financeiras, quando somos pobres, queremos sempre ser parecidos com algum artista da TV, do cinema ou da internet (G.D.S do 6º ano único da escola U.I.J.K).

Podemos observar pela fala da estante supracitada, que os diferentes conflitos de identidade são motivados pelo o desejo interno de mudança da realidade financeira. A fala da estudante é pertinente no que diz respeito a reflexão sobre o desejo de firma-se socialmente, pois os diferentes problemas enfrentados pela classe estudantil da escola do campo (falta de transporte público, adequado, falta de saneamento básico, falta de recursos que motivam a produção agrícola na região, falta de iluminação pública, saúde e educação), motivam os estudantes a pensarem que sua identidade está intimamente ligada as questões financeiras.



Imagem 11 – A vivência na SDI de filosofia.

Fonte: Própria do autor, 2019.

Na verdade, a questão financeira pode fazer parte de um universo de decisões sobre quando e como um adolescente pode construir de forma voluntária ou involuntária sua identidade, como por exemplo: ter que trabalhar para complementar a renda da família, ou usar drogas no intuito de fazer parte de um grupo. A formação da identidade não é somente uma necessidade financeira, ela requer aproximação da escola através do contato interpessoal, como afirma Schoen-Ferreira (2003):

Compreende-se a importância da área interpessoal no desenvolvimento da identidade. Observamos que na prática, pouco valor se dá a ela, deixando-se as pessoas se desenvolverem sozinhas nesta área, com pouca orientação, se compararmos com as atitudes ideológicas ou ocupacionais. É preciso que

as escolas comecem a se preocupar mais com os relacionamentos, não só com o conteúdo. (Schoen-Ferreira, 2003, p. 114).

A necessidade do contato interpessoal é, doravante uma realidade transparente na escola JK, pois observamos que ainda existe muita indiferença sobre a realidade sociocultural dos estudantes, existe casos de crianças que não tem o que comer em casa, e na esperança da merenda escolar, alimenta-se de esperança da possível primeira refeição, e muitas vezes, nada encontram na escola.

Finalizamos a primeira aula reafirmando o compromisso com o tema identidade, motivando os estudantes a pesquisarem poemas, cações e matérias de jornais ou revistas, que falacem sobre identidade racial e de gênero, para a confecção de cartazes na próxima aula.

Partindo para o conteúdo de nossa segunda aula com o título: identidade e diferenças raciais, buscamos fortalecer a ideia de cultura e respeito as diferenças, onde cartazes foram elaborados utilizando de recortes de revistas na confecção do mesmo, e textos elaborados pelos próprios estudantes. A intenção dos cartazes era de sensibilizar a comunidade estudantil sobre os diferentes conflitos que levam ao preconceito racial, com imagens e citações das leis que afirmam os direitos humanos, de igualdade social e gênero, através da uma exposição no dia da consciência negra.

Em nossa terceira aula, nos preocupamos em fortalecer a ideia de conceito sobre o tema trabalhado, onde organizamos um debate dividindo à sala em duas equipes. O debate foi crucial no que consiste a impressão e exposição do tema proposto, servindo como termômetro dos resultados, na avaliação e compreensão do conceito do que é identidade para os estudantes do 6º ano único da escola UIJK. Segundo Dolz, Pietro e Schneuwly (2004, p. 248 e 249):

O debate coloca assim em jogo capacidades fundamentais, tanto do ponto de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade).

A aprendizagem sobre o tema em foco, ajudou os estudantes pluralizarem realidades, albergando o outro na empatia do ser, fortalecendo o entendimento dos limites de caráter, de personalidade e de respeito. Por fim, aplicamos um questionário

com oito questões subjetivas na intencionalidade de soma dos resultando da SDI, possibilitando registro do mesmo.

A interdisciplinaridade que foi descoberta através desta experiência de ensino, convocou o corpo docente da escola UIJK a rever sua forma de ensinar, principalmente o 6º ano, por ser a porta de entrada do ensino fundamental II da referida escola.

A professora Noêmia Santos iniciou sua aula na presença do professor Francisco Galeno responsável pela disciplina de filosofia e da professora Marina Santos da disciplina de geografia, pois durante a semana de planejamento, ficou decidido que a primeira participação seria da Professora Noêmia.

A Professora Noêmia, convidou os estudantes a fazer uma reflexão sobre as diferentes famílias existentes em nossos dias e, dando continuidade à SDI, foi perguntado para a turma se a influência da família ajuda na formação da identidade do indivíduo? Após a participação dos estudantes e registrados os seus argumentos, a professora apresenta em sua aula um quadro comparativo sobre a história da família real no período do Brasil colônia portuguesa.



Imagem 12 - Estudantes do 6º ano único participando da avaliação de filosofia na SDI.
Fonte: Própria do autor, 2019.

É importante destacarmos que na aplicação da SDI, a professora Noêmia procurava sempre conectar a ideia de identidade (tema filosófico) ao conteúdo explanado. Em sua prática, principalmente para a turma do 6º ano, o seu objetivo era

de resgatar em cada educando sua identidade, individual e coletiva, fazendo com que eles percebessem sua importância como agente histórico, ao ponto de desenvolver um pensamento reflexivo sobre si mesmo e sobre sua trajetória de vida, compreendendo o papel como agentes da mudança propagadores do conhecimento.

Diante do debate sobre a influência da família real, e sobre a cultura brasileira no período colonial, a professora Noêmia perguntou para a turma se tal influência perdurava ainda em nossos dias e, alguns estudantes responderam de forma direta a pergunta, outros de forma tímida, onde posteriormente escreveram alguns argumentos. Desta forma, destacamos o argumento da estudante C.C.N:

[...]. Acredito que a influência dos portugueses foi mais forte na nossa língua oficial, sobre o nosso comportamento, principalmente na organização familiar e sobre arte e arquitetura (aluna C.C.N, do 6º ano U)".

Neste caso a fundamentação e reflexão do e da estudante sobre o tema proposto, somado ao contexto envolvendo a compreensão da identidade cultural e comportamental de cada indivíduo, formaram um limite a ser explorado pela disciplina de história e filosofia, é claro que este limite pode ser transposto por uma ou outra disciplina, pois cada tema convida a uma reflexão e cada estudante tem sua afinidade sobre uma ou várias disciplinas. Logo, o que são as propostas de interdisciplinaridade, de colocar em diálogo as diferentes disciplinas, senão uma forma de resgatar a totalidade perdida. O que é a interdisciplinaridade, senão a tentativa de ir para além dos galhos para conseguir vislumbrar a árvore completa.

Ao propor sua SD a professora Noêmia não só traspôs aos limites como também rompeu com as velhas práticas de ensino engessadas pelo tempo. Sua preocupação não era o resultado quantitativo de sua aula, não buscava uma simples coerência de por parte de seus estudantes, na verdade sua intenção era manter a conexão com o complexo.

Através de uma dinâmica própria de ensino, a professora Noêmia apresentou sua SD em três encontros seguindo a programação organizada pelo grupo de professores envolvidos neste projeto. Desta forma ela trabalhou um tema específico ligado ao tema gerador da SDI – identidade, ficando distribuído da seguinte forma:
1º dia – História Geral: Identidade e a organização estrutural da cultura egípcia e sua identidade religiosa e política.

2º dia – História do Brasil: Identidade e Brasil colonial, a família real portuguesa.

3º dia – História contemporânea: A cultura afro-brasileira sua identidade.



Imagem 13 - Professora Noêmia ministrando sua SDI com o tema: Identidade e a organização estrutural da cultura egípcia e sua identidade religiosa e política – 1º dia.
Fonte: Própria do autor, 2019.



Fonte: Própria do autor, 2019.

Observamos que a prática envolvida nesta etapa com a disciplina de história foi de grande relevância, principalmente pela percepção dos estudantes ao refletirem sobre as conexões entre o tema específico da aula de história e o tema identidade, Como por exemplo - ao questionar os estudantes sobre o porquê dos cabelos Black Power³¹ na atualidade? O estudante G.D.S do 6º ano único respondeu da seguinte forma:

[...]. Acredito que esta forma de manter os cabelos, de pentear eles todos os dias, é uma manifestação cultural, é a identidade do povo negro brasileiro. Eu gosto muito desta forma de usar o cabelo, e gostaria que meu pai deixasse eu usar ele assim". (estudante G.D.S do 6º ano único da escola U.I.J.K).

Desta forma, podemos observar que o conceito de identidade de um povo ou cultura, já despertava e estabelecia uma crítica filosófica por parte do estudante, pois se observarmos sua fala, ele afirma que o estilo de cabelo Black Power é a manifestação cultural de um povo, em especial o povo negro brasileiro. Logo, encontramos na resposta do estudante um levantamento de conceito sobre a cultura de seu povo brasileiro, e além disso, na própria fala ele deseja adotar o estilo Black Power, pois desperta algo além de uma tendência cultural, na verdade é um empoderamento racional e racial, um manifestar de liberdade. Neste caso, a busca pelo conceito pode se tornar uma atividade interessante no contexto escolar. Como já afirmava Emille Durkheim (2010, p. 175):

Se os conceitos fossem apenas ideias gerais, não enriqueceriam muito o conhecimento; pois o geral, como já dissemos, não contém nada mais que o particular. Mas, se eles são, antes de tudo, representações coletivas, acrescentam àquilo que nossa experiência pessoal pode nos ensinar tudo que a coletividade acumulou de sabedoria e de ciência ao longo dos séculos. Pensar por conceitos não é simplesmente ver o real pelo lado mais geral: é projetar sobre a sensação uma luz que a ilumina, a penetra e a transforma.

A luz manifestou-se como um estralo em nossas mentes naquele momento, as professoras participantes da SDI, começaram a perceber os resultados positivos desta experiência de ensino.

³¹ O movimento *Black Power*, que significa literalmente "Poder Negro", surgiu nos anos 60, como uma forma de renascimento cultural da comunidade negra dos EUA, a exemplo do que tinha acontecido nos anos 20 com a "Harlem Renaissance". Considerado por muitos autores como o "movimento da consciência negra" ou das "artes negras", o *Black Power* estimulou a criação de instituições culturais e educacionais. (Inforpédia-[https://www.infopedia.pt/\\$black-power](https://www.infopedia.pt/$black-power)).

É interessante observarmos a potência de uma atividade de reflexão desenvolvida nessas condições, sendo ela apresentada como forma de despertar para o conceito. Na verdade, tudo que experienciamos na SDI estava o tempo todo em nossa frente, diante de nossos olhos outrora engessados pelo cotidiano, agora despertos e impactados pela experiência interdisciplinar.

Neste contexto é importante ressaltar que a contribuição por parte da docente Noêmia Santos durante o evento, foi de grande valia para a compreensão dos resultados obtidos nesta pesquisa. A professora Noêmia Santos estava sempre preocupada em contribuir com a pesquisa, em constante conexão, dedicada e muito pontual durante o período de reunião e planejamento de nossa SDI, e sempre indicando estratégias e citando livros e revistas como a revista História da Biblioteca Nacional³², no fortalecimento e segurança para a futura vivência do tema gerador desta pesquisa.

Dando continuidade à nossa SDI, partimos para a contribuição da Professora Marina Santos com a disciplina de Geografia, onde a mesma deu introdução ao seu tema identidade territorial e cultural do Brasil dividido em três conteúdos:

1º dia – Geografia Geral: Somos todos números.

2º dia – Geografia do Brasil: Identidade do povo brasileiro.

3º dia – Geografia regional: A linguagem do povo maranhense.

. Em sua introdução no primeiro dia da SDI, a professora destaca a importância da identificação por meio de documentos específicos, pois os documentos servem para identificar as pessoas, seja ela através de documento como a certidão de nascimento, Registro Geral (RG), cadastro de pessoa física (CPF) ou uma identidade sociocultural. Ao tempo que organizava a sua apresentação, fazia perguntas tais como: Somos números? Somente os documentos de identificação comprovam a nossa identidade? Assumir uma identidade cultural me liberta das amarras sociais? Sobre a importância deste tema no ensino da geografia principalmente como um ensino interdisciplinar, destacamos a fala de Gonçalves e Pimenta (1990, p. 86)

[...] partindo dos conhecimentos que os alunos já possuem, quando ingressam na escola (adquiridos através das experiências sociais), a escola

³² A Revista de História da Biblioteca Nacional foi uma publicação mensal da Sociedade Amigos da Biblioteca Nacional (Sabin) dedicada à divulgação da História do Brasil. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Revista_de_Hist%C3%B3ria_da_Biblioteca_Nacional. Visita feita em 23 de dezembro de 2020.

utilizará métodos que desenvolvam a capacidade de pensar e de sentir, em relação permanente com o fazer. Em síntese, procurará promover o desenvolvimento integrado e integrativo do cidadão, seja em relação a si mesmo, seja em relação a comunidade próxima e à sociedade em geral.

De fato, a formação plena do indivíduo é algo relevante em um contexto escolar, por isso a necessidade de estabelecer novas formas de ensino. Ao fazer perguntas introdutórias, a docente desperta nos estudantes a curiosidade e a necessidade de questiona-se sobre o seu papel como ser do mundo e integrantes do sistema.

Durante a sua abordagem a Professora Marina Santos na sua segunda vivência interdisciplinar, apresentou uma sequência de slides com o título a identidade do povo brasileiro e maranhense, onde em sua fala destacava a identidade territorial, e exemplificou que a identidade territorial está ligada ao lugar onde você vive na sua cultura, nas suas crenças e em suas festividades, enfim, no seu modo de vida, estendendo o tema para a terceira e última parte.

Assim podemos entender que cada um de nós carrega consigo sua própria identidade territorial, pois ela está ligada com a nossa vida no cotidiano de maneira tal, que as características em comum que os diferenciam de outros povos em sua identidade é construída ao longo da história.

A atenção dos estudantes durante a apresentação foi algo que nos surpreendeu bastante, não só pelo uso dos equipamentos Datashow e computador por parte da professora (onde a mesma relatou posteriormente que raramente usava este equipamento em sala), mas pela postura deles diante do tema. Portanto, é importante destacarmos que a abordagem do tema identidade é de caráter filosófico, onde a reflexão sobre o tema deve ser explorada de forma interdisciplinar pelos docentes e conceituado pelos estudantes e as estudantes. Paulatinamente, os debates foram instaurando-se na fala da professora em *feedback* com a sala de aula, formando um clima amistoso, onde o grau de entendimento observado foi surpreendente. É o caso da estudante F.C.L.S, do 6º “U”, da UIJK, que em sua resposta sobre a questão da identidade, delibera um raciocínio conceitual sobre o tema. Ela apresenta a seguinte resposta:

[...]. É importante a pessoa ter o seu documento de identidade, eu mesma tenho o meu! Meu pai disse que deu muito trabalho para obter sabe. Eu fui para assinar e, em pouco tempo, eu já estava com o meu documento nas

mãos. *Eu entendo que, assim como a identidade, também é a cultura; ela envolve a minha fala e o meu jeito de se vestir. Eu sou maranhense mesmo! E gosto do meu povo, da minha gente, do meu povoado, da festa da dança portuguesa e de tudo que deixa a gente vivo. (aluna F.C.L.S, do 6º “U”).*

Assim como ocorreu na SDI de história e filosofia, a mobilidade de compreensão entre uma disciplina e outra foi estabelecida. No trecho da fala, “*Eu entendo que, assim como a identidade, também é a cultura; ela envolve a minha fala e o meu jeito de se vestir. Eu sou maranhense mesmo!*” A estudante invoca uma percepção de entendimento ligado ao conceito estabelecido por ela, afirma que a cultura já faz parte de sua identidade, está presente na fala e na sua forma de se vestir. No momento em que os atores do cotidiano estabelecem sua conexão com a realidade vivida, quando passa a se interconectar com o fator memória de seus personagens no prisma da realidade, movimenta os traços e valores sociais (SANTOS, 2004, p.59).



Imagem 15 - Professora Marina Santos após a sua vivência com a SDI entre Filosofia, Geografia e História.

Fonte: Própria do autor, 2019.

As considerações apresentadas até o presente momento deste trabalho dissertativo, nos mostraram como os referenciais identitários se movimentam no trajeto da evolução interdisciplinar e, em consequência, o discurso da disciplina de Geografia nesta experiência de ensino, foi notadamente reconhecida pelos docentes

do 6º único em relação ao *status quo* da cultura territorial, e a leitura de mundo feita pelos estudantes diante da temática identidade. O curso dessa análise, as referências de identidade, se deslocaram para a noção de identidade física (número social), para a cultural. Tal discurso promove o entendimento sobre o agente de mudança mediante incorporação de referenciais simbólicos de pertencimento a um dado lugar; fortificando o processo de evolução educacional. Segundo Haesbaert, identidade territorial no ensino de geografia é configurado como:

[...] Dentro de uma relação de apropriação que se dá tanto no campo das ideias quanto no da realidade concreta, o espaço geográfico constituindo assim parte fundamental dos processos de identificação. [...] De forma muito genérica podemos afirmar que não há território sem algum tipo de identificação e valoração simbólica (positiva ou negativa) do espaço pelos seus habitantes. (1999, p. 172).

O ensino de Filosofia, Geografia e história, pode promover a superação de velhas práticas educativas como o uso excessivo dos manuais e a reutilização dos planos de aula de anos anteriores. Outras perspectivas filosóficas podem contribuir para o ensino de geografia, assim como, novas responsabilidades de formação, inclusive relacionadas à cidadania, a identidade e o conceito de lugar diante dessas novas incumbências.

A Sequência Didática Interdisciplinar no ensino de filosofia, caracterizou-se pela quebra de paradigmas do ensino da referida escola campo da pesquisa, e além disso, essa proposta amplia a compreensão do mundo do sujeito, uma vez que rompe com a fragmentação do aprendizado, permitindo que o educando entenda que os conceitos estudados na escola, também são encontrados para além dos muros da escola. Em virtude de tais resultados, compreendemos existem uma rede de conexões (rizoma) que estão presentes nas diversas situações do cotidiano.

Uma perspectiva interdisciplinar no ensino fundamental II por exemplo, contribui no processo de entender que a escola não é um universo a parte, mas sim, um ambiente que faz parte de sua rotina e de suas diversas experiências da realidade. Nesse sentido, percebemos que para trabalhar com a realidade é preciso desvincular-se da restrição de dominância única do saber, e então, buscar estabelecer relações entre diferentes saberes em parceria com outros.

Diante da aplicação da SDI de Filosofia, história e Geografia, ligamos os

resultados dos questionários aplicados a SDI de filosofia (que se encontram em anexo neste trabalho), entendemos como foi importante e relevante a conexão entre as diferentes disciplinas envolvidas neste trabalho. E todas as respostas foram fundamentais para pensarmos sobre os resultados da pesquisa, e a partir deste resultado, consideramos que seria importante também aplicar um questionário para avaliar o trabalho didático da SDI. Assim fizemos essa avaliação.

4.7 SOBRE O QUESTIONÁRIO APLICADO PARA AVALIAR A SDI

Assim, após a aplicação da SDI com o tema identidade, marcamos uma reunião com a equipe participante da pesquisa, e definimos uma data para respondermos um questionário sobre os resultados das aulas sequenciadas. A data escolhida foi o dia 29/11/2019, na secretaria da UIJK, onde aplicamos um questionário aberto qualitativo, contendo dez perguntas, com o intuito de estabelecer uma melhor compreensão da experiência supracitada pelas docentes, dentro dos objetivos alcançados ou não alcançados. Esse questionário contém as seguintes questões:

1- Quais foram as etapas de organização de sua SD?

2 - Durante a formulação de sua SD, houve um desprendimento dos manuais de ensino (livro didático), ou manteve uma linha de conexão ao conteúdo disciplinar?

3 - Quais foram as dificuldades enfrentadas na formulação da SD?

4 - Houve participação dos estudantes?

5 - Durante o desenvolvimento e aplicação da SD, houve interdisciplinaridade?

6 - No tocante a sua avaliação, os estudantes evoluíram na leitura e interpretação dos textos?

7 - Diante da experiência vivida com a SD em sala, você seguiria na formulação e aplicação de suas aulas por meio deste seguimento de ensino?

8 - Como você avalia a participação da filosofia na exploração dos limites de conexão entre uma disciplina e outra, na desfragmentação dos conteúdos, ou seja, quebrando paradigmas das antigas aulas, que ainda são aplicadas de forma disciplinar sequenciada, sem inovação?

9- Em sua opinião, os estudantes desenvolveram uma compreensão científica e filosófica do tema abordado?

10-Diante da experiência vivida durante as aulas e encontros interdisciplinares, você diria que houve uma mudança significativa na forma de ensinar filosofia na U.I.J.K?

Passamos, então na seção seguinte a discorrer sobre o questionário de avaliação sobre a aplicação da sequência didática, apresentando inicialmente às perguntas e respostas das docentes participantes da pesquisa, e logo após a resposta de cada docente, seguiremos com a análise.

Nas reflexões de Paulo Freire (1996) sobre a docência, ele ressalta que a ação docente constitui um pilar fundamental para uma boa formação escolar com consequência na construção de uma sociedade pensante. Para isso faz-se necessário o comprometimento do com o ato e busca de caminho para essa questão do aprender a ensinar. Evidentemente, ensinar é uma responsabilidade que precisa ser trabalhada e desenvolvida. Um educador precisa sempre, a cada dia, renovar seu fazer pedagógico para, da melhor maneira, atender as necessidade e expectativas de aprendizagem dos estudantes, pois é por meio do comprometimento e da “paixão” pela profissão e pela educação que o educador pode, verdadeiramente, assumir o seu papel e se interessar em realmente aprender a ensinar.

Na construção dessa germinal experenciação de novo modo de ensinar com vista a potencializar o interesse dos estudantes da UIJK pelas aulas, especialmente as do componente curricular envolvido nesse ensaio de ensino interdisciplinar, depois de aplicar a sequência didática aplicou-se um questionário de avaliação da experiência com vista a apreender como foi a condução das aulas e a apreciação dos discentes em relação a apropriação do que foi ensinado. Para dar conta da experiência do ensino interdisciplinar a aposta recaiu na metodologia como uma das várias maneiras de conduzir uma boa aula.

Buscar o aprimoramento das metodologias de ensino tem que sempre configurar uma preocupação de gestores e docentes no âmbito do Ensino Fundamental em todo o Brasil. O Desenho interdisciplinar como como um caminho de ensino ainda encontra empecilhos no processo ensino e aprendizagem em diversas escolas, quer de Ensino Médio e, principalmente, do Ensino Fundamental.

Uma das formas de quebrar essa barreira, é que motivou nós lançarmos nesse desafio de experimentação na UIJK, nessa proposta interdisciplinar de ensino,

visando a integralização das várias disciplinas do saber, buscando uma melhor performance de aprendizagem, no pensar filosófico e na propositura de uma maior absorção dos conteúdos por parte dos estudantes. Como já pontuamos, participaram da aplicação da SD três docentes que laboram na UIJK, com o intuito de buscar novos caminhos no fazer pedagógico junto aos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da instituição de ensino. Os resultados da pesquisa estão transcritos abaixo.

Na pergunta sobre o processo de organização da SD (1- *Quais foram as etapas de organização de sua SD?*) os docentes responderam que:

PROF ^a . NOÊMIA SANTOS	PROF ^a . MARINA SANTOS	PROF ^a . ANACLIDES RAMOS
<p><i>“A ideia que eu tive foi de pesquisa na Internet para saber o que era uma SD. Comecei a assistir vídeos para poder me planejar melhor e aplicar minha aula em conjunto com as outras disciplinas”.</i></p>	<p><i>“Primeiro organizamos os conteúdos, depois foram as competências as serem desenvolvidas nesta SD, seguindo a orientação do professor Galeno, fizemos uma conexão, se podemos dizer assim, da filosofia com a geografia na continuidade do saber. A avaliação e as estratégias, também fizeram parte da fase de organização da SD”.</i></p>	<p><i>“Tive algumas dificuldades durante aplicação da SD, por exemplo: a Falta do planejamento, tempo para organizar as estratégias e quadro concreto interdisciplinar de língua inglesa, a estrutura da escola que não ajuda muito, a participação dos estudantes durante o tempo. Sobre as etapas, eu procurei seguir a orientação discutida nas reuniões de capacitação envolvendo o tema. Na verdade, tudo isso é muito novo para mim, no sentido da interdisciplinaridade envolvendo outras disciplinas. Creio que na próxima será bem melhor de aplicar, pois terá mais tempo para o planejamento das etapas da sequência didática”.</i></p>

É notório que as docentes participantes da pesquisa sentiram as dificuldades na elaboração e aplicação da SDI como metodologia de ensino interdisciplinar juntos aos alunos. Essas inseguranças sempre estavam acompanhadas do desejo e experimentar e ampliou a busca de estudos para melhor apropriação dessa nova metodologia de ensino proposto. Os empecilhos inerentes ao processo e percurso são decorrentes da falta de experiência nos aspectos que envolvem a interdisciplinaridade

no ensino da Filosofia. No entanto, como bem explicita esse estudo, trata-se de um germe interdisciplinar que buscou desenvolver-se e alcançar patamares mais elevados no fazer pedagógico, na iminência de tornar-se uma árvore que possa dar frutos que elevem um conhecimento mais dinâmico e integralizador nas relações de ensino aprendizagem dentro das várias disciplinas que compõem o currículo escolar da UIJK.

É importante reafirmar que a sequência didática, como uma estratégia metodológica para o ensino interdisciplinar, exige do educando conhecimentos específicos sobre a utilização dos materiais, o planejamento, a aplicação das tarefas, além de analisar os resultados da sua intervenção nesse processo (ZABALA, 1998).

Na sequência desse questionário de avaliação indagou sobre a relação com o material didático - (2 - *Durante a formulação de sua SD, houve um desprendimento dos manuais de ensino (livro didático), ou manteve uma linha de conexão ao conteúdo disciplinar?*) – no ato do planejamento da SD. As docentes responderam que:

PROF^a. NOÊMIA SANTOS	PROF^a. MARINA SANTOS	PROF^a. ANACLIDES RAMOS
<i>“De início não. O manual é um norte para mim, porém, com a leitura e a palestra sobre o tema “interdisciplinaridade”, foi que compreendi a proposta da pesquisa do professor Galeno de conexão das disciplinas através de uma sequência didática”.</i>	<i>“Houve, ao meu ver, uma conexão com os conteúdos do livro didático, porém de forma criativa e dinâmica, deixando de lado aquelas velhas práticas de ensino ligadas apenas aos conteúdos, de forma que na prática foi possível aplicar com bastante êxito”.</i>	<i>“Foi outro problema que enfrentei, pois os livros de língua inglesa são bem escassos na UIJK, e pesquisar temas na internet não é muito minha prática, porém, contei com ajuda do professor Galeno na organização da SD, e no final deu tudo certo”.</i>

Como se pode constatar diante das falas das docentes, os manuais e os livros didáticos ainda são partes integrantes do processo educacional nessa unidade de ensino pois, o livro didático é bastante comum nas escolas e, em muitos casos, facilita sobremaneira a vida do docente, assumindo papel central no processo de ensino-aprendizagem, por isso consideramos importante entender qual seria o papel do Livro Didático nessa experiência de ensino através da SDI uma vez que o livro didático configura como um “instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos

conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade...” (ROJO; BATISTA, 2003, p. 44).

O livro didático sempre foi um dos instrumentos do trabalho pedagógico do professor. Vale ressaltar que, em muitas escolas brasileiras, ele é o único instrumento de que o professor dispõe. Os planejamentos e atividades são realizados de acordo com os conteúdos trazidos pelos livros, muitas vezes, sem uma prévia seleção ou análise para averiguar se o conteúdo está realmente adequado às classes que o irão receber.

Sendo assim, consideramos pertinente a indagação supramencionada para entender como esse material didático foi utilizado na SDI e como os docentes estabeleceram a conexão desses livros com a prática interdisciplinar no ensino de Filosofia, se fomentou um direcionamento mais criativo e dinâmico, diante da falta de experiência das docentes com o modo de ensinar interdisciplinar.

Voltar-se para o papel e a relação com o livro didático em uma experiência metodológica interdisciplinar porque esse material é uma das ferramentas mais eficazes no processo de formação no contexto escolar. Mesmo não sendo a intencionalidade e nem o objetivo do livro didático determinar o que o docente deve ou não fazer em sua prática pedagógica, conforme bem ressalta Ricardo Azevedo (2004) que “uma das práticas mais recorrentes que são encontradas na sala de aula é o professor se utilizar do livro didático como se ele suprisse toda a necessidade que o processo de ensino e aprendizagem requer” (AZEVEDO, 2004, p.12).

Como um material bem familiar em nossa sociedade e cotidiano escolar, é complicado ter uma definição exata quanto a sua função exercida pelo livro didático em sala de aula, na medida em que o mesmo é utilizado de maneiras diferentes de acordo com a importância que lhe é atribuída através do meio, situações e condições em que os docentes os apropriam e utilizam. Pois como um instrumento impresso, carrega intencionalidade estruturada para induzir um processo de aprendizagem com finalidade de melhorar a eficácia da relação ensinar e aprender.

Portanto, a sua importância não deve pautar apenas aos aspectos pedagógicos e na aprendizagem dos estudantes. Além da metodologia de propagação do conhecimento, o livro didático contribui para a formação completa do indivíduo, envolvendo os aspectos políticos, culturais e científicos. Para Batista (2011), devido a sua no contexto intramuro e extramuro da escola o uso do livro didático para,

A família tem como referência de “bom ensino” a prática de exercícios exaustivos, fato que pressiona o professor a ensinar em conformidade com o LD, devendo obedecer à disposição dos conteúdos dentro do livro. A família cobra que se façam todos os exercícios propostos no livro. E o professor, devido à frágil formação acadêmica, vê o LD como verdade absoluta e praticamente não utiliza de outros elementos para enriquecer o aprendizado na sala de aula. E quando ele consegue romper as barreiras do livro didático, buscando outros suportes para o ensino-aprendizagem, enfrenta resistência, inclusive dos alunos que muitas vezes não entendem o seu método de ensino e solicitam o uso de LD (BATISTA, 2011, p. 13)

Ao longo dos anos o livro didático vem sendo considerado como uma ferramenta indispensável nas escolas para o auxílio dos docentes. É importante que se possa considera-lo como um material de apoio, reconhecendo-se suas limitações, como por exemplo, simplificar alguns temas e tratar com superficialidade alguns conteúdos. O livro didático deve ser um material realmente de apoio, sendo o docente capaz de fazer críticas pertinentes à obra didática, com embasamento no qual o docente é o mediador desses saberes escolares.

Na SDI elaborada para o ensino interdisciplinar que aplicada com a intencionalidade de melhorar a absorção dos conteúdos, os docentes manusearam o livro didático tendo uma postura diferenciado frente ao mesmo, na medida em que aglutinaram atividades diversificadas como a leitura, ampliaram os conhecimentos através de pesquisa empírica, não atrelada especificamente a um conteúdo do manual, individual ou coletivo e ampliaram, também, a diversificação de produções textuais, além de aulas práticas e dialogadas. Todos esses contributivos são atributos de uma dinâmica interdisciplinar integralizadora, pois delinea uma sequência de atividades que buscou desfragmentar conteúdo específicos, visou a formação de conceitos e ideologias que culminaram em uma produção escrita (BRASIL, 2012).

Quanto as dificuldades do percurso de construção da SDI – (3 - *Quais foram as dificuldades enfrentadas na formulação da SD?*) as docentes responderam:

PROF^a. NOÊMIA SANTOS	PROF^a. MARINA SANTOS	PROF^a. ANACLIDES RAMOS
<i>“Foi organizar os conteúdos do tema gerador, você tem que pesquisar e ter tempo para organizar a SD, você tem que compreender de filosofia também, pois o tema pede uma reflexão filosófica”.</i>	<i>“A dificuldade foi ter que fazer a interdisciplinaridade entre a geografia e a disciplina de filosofia. Não tenho muito conhecimento da disciplina filosofia, porém, de forma</i>	<i>“Na minha opinião faltou a participação dos estudantes no desenvolvimento das atividades, como é o primeiro ano deles no aprendizado da língua inglesa, a participação é bem dispersa, e chamar atenção da sala para nossa</i>

	<i>positiva, com estudo e pesquisa, foi possível manter essa conexão, não só com a filosofia, como também entre outras disciplinas do currículo escolar”</i>	<i>aula expositiva não foi fácil. Como eu havia falado anteriormente, montar uma SD interdisciplinar exigiu uma experiência que inda não tenho”.</i>
--	--	--

Diante das respostas das docentes participantes da pesquisa, elas evidenciaram, na experiência de ensino interdisciplinar proposta pela SD com a disciplina filosofia, tivemos algumas dificuldades, por se tratar de uma vivência e temática ainda nova, no qual estávamos em formação sobre esse modo de ensinar, pareceu natural essa insegurança. Assim como se tratava de um modo novo na relação pedagógica, também era novo para os estudantes, certamente isso explica a não participação dos mesmos, requerendo um certo tempo de aprendizagem também. Todos esses percalços tornaram um certo entrave na aplicação da SDI em toda a sua potencialidade de eficácia.

Experenciar uma dinâmica educacional inovadora como a SDI pode ser uma tarefa um tanto quanto tensa gerando insegurança, pois exige que todos os participantes estejam mutuamente engajados nesse propósito, para que possam galgar patamares mais elevados no tocante a absorção dos conhecimentos de forma interdisciplinar, mais especificamente acerca dos conteúdos partilhados pela disciplina filosofia com as outras demais envolvida.

Exige dos docentes o entendimento de que, adotar uma SDI como uma prática educativa contínua, há que redimensionar o tempo escolar de aprendizagem, exigindo constantemente um pensar reflexivo e um preparo de cada etapa, determinando as ferramentas didáticas necessárias e os temas a serem trabalhados em sala de aula, para que possam lograr êxito nessa empreitada.

Também cabe ao docente instigar o estudante a desenvolver uma postura investigativa frente ao conhecimento trabalho, mostrar os caminhos para a mudança de postura e de pensamento, fazer-lhe pensar nos porquês que ainda perduram na sua vivência escolar, fazer como que eles, os estudantes, possam entender os meandros do processo interdisciplinar proposto pela SDI. É preciso que o docente tenha a capacidade de “conduzir os discentes a uma reflexão e apreensão acerca do ensino proposto na sequência didática” (OLIVEIRA, 2005).

Quanto a apreensão da participação dos estudantes no trabalho pedagógico a

partir da SD, a percepção deles, indagamos aos docentes: “(4 - Houve participação dos estudantes?), que assim responderam:

PROF ^a . NOÊMIA SANTOS	PROF ^a . MARINA SANTOS	PROF ^a . ANACLIDES RAMOS
<p><i>“Sim, eles acharam muito interessante, principalmente no tocante a leitura bem mais ampla das disciplinas envolvidas, no caso as que ministrou: história e língua portuguesa, foi de bastante proveitoso”.</i></p>	<p><i>“Sim! Foi de suma importância para o desenvolvimento da SD, nossos alunos não gostam de rotina, tão pouco de ler, porém, eles são muito exigentes na questão de novidade. Então, com a prática da interdisciplinaridade quebramos a rotina da simplicidade, envolvendo o estudante a cada encontro. Nesta SD, observamos que os estudantes refletiram mesmo sobre o tema identidade, principalmente quando falamos sobre o Registro Geral no Território Brasileiro e o passaporte para registro internacional”</i></p>	<p><i>“Não, faltou em minha prática participação dos alunos, eles não entenderam o novo formato de aula que tentei expor para eles. Acho que levará um tempo para o avanço dessa técnica de ensino na UIJK”.</i></p>

As respostas das docentes mostraram que os alunos tiveram uma boa receptividade na quebra dos paradigmas educacionais habituais, com a aplicação de novas metodologias de ensino e na absorção de conteúdos trazidos pela SDI. Apenas a Prof^a. Anaclides Ramos mencionou uma participação não satisfatória por parte dos estudantes. Não obstante de maneira geral, esse comportamento bem como os resultados referentes à receptividade por parte dos estudantes foi mais positiva considerando em se tratar de que todos estavam diante desse novo modo de estabelecer a relação ensino aprendizagem no contexto dessa escola, pois há que levar em consideração que os estudantes das outras docentes participantes mostraram-se interessados na continuidade da SDI interdisciplinar.

O que se pode perceber é que a interdisciplinaridade proposta pela SDI requer uma aceitação e compreensão de todos envolvido nessa aprendizagem, discente e docentes tem que estar cômico da imersão nesse modo de ensinar. Não se pode ampliar e experenciar a aprendizagem interdisciplinar se todos os envolvidos nesse

processo não estiverem motivados e imbuídos no propósito de percorrer os caminhos didático-metodológicos propostos pela SDI. Assim, ao ver aqueles que demonstravam desmotivado, o docente deve intervir, mostrando-lhe os novos caminhos propostos pela interdisciplinaridade, por meio da SDI, com a “[...] finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 95).

Sobre a avaliação dos docentes se houve ou não a interdisciplinaridade, ou seja, se atingiram no desenvolvimento da SDI - (*5 Durante o desenvolvimento e aplicação da SDI, houve interdisciplinaridade?*) – elas responderam que:

PROF ^a . NOÊMIA SANTOS	PROF. ^a MARINA SANTOS	PROF ^a . ANACLIDES RAMOS
<p><i>“Sim, eles se destacaram na leitura e fizeram a produção de texto, dando continuidade em conexão com a SDI dos outros professores”.</i></p>	<p><i>“Sim! Como já havia falado, essa foi uma das dificuldades que encontramos ao montar nossa SDI, pois dessa forma tivemos que fazer um link que possibilitasse a interdisciplinaridade entre as disciplinas do currículo escolar, no entanto, apesar de ser um desafio ímpar, o resultado final foi bastante compensador”</i></p>	<p><i>“Sim! Sobre a interdisciplinaridade houve muita evolução, principalmente na última aula da SDI que foi no sistema de palestra em grupo. Gostei muito desse formato por conta da dinâmica envolvendo os alunos e produções deles em nossas disciplinas”.</i></p>

Diante das respostas pode-se perceber que as docentes foram unânimes na assertiva com relação à existência da interdisciplinaridade durante a execução da SDI, nas suas experiências interdisciplinares em sala de aula. Percebe-se aqui que o “*germe plantado*” tem a potência de arvorecer como um novo modo do fazer docente e do aprender discente, pelo caminho da interdisciplinaridade. A sua germinação favorece grandemente para que o processo ensino e aprendizagem interdisciplinar, particularmente no que tange à disciplina Filosofia, promova novos horizontes em busca de um conhecimento mais eficiente e dinâmico, que promova a autonomia e o desenvolvimento pessoal de cada um dos envolvidos rumo ao pensar reflexivo.

Essa relação da experiência do ensino interdisciplinar, nesse contexto escolar,

como um “*germe em potência*”, obriga-nos a fazer a ressalva sobre a aproximação conhecimento versus árvore, aproximando essa escrita das ponderações sobre o entendimento do conhecimento sob a *metáfora da árvore* apresentado na escrita de Silvio Gallo (2008). Esse filósofo nos adverte sobre entendimento do conhecimento, sob a metáfora da árvore, entendimento esse, advindo desde Descarte, do *modelo arborescente* é a estrutura de onde deve partir todo o conhecimento, inclusive no sentido precisamente cartesiano, uma vez que, também, Descartes utiliza a imagem da árvore para descrever o todo ou a totalidade do conhecimento.

Segundo Silvio Galo, a origem do conhecimento que é identificada nas raízes, ou seja, a origem do tronco, e, portanto, do próprio conhecimento. Por se erguer sobre premissas irrefutáveis, o tronco precisa ser firme, pois se ramificam todas as áreas do conhecimento, representadas pelos os galhos, dessa concepção metafórica emerge toda problemática que demonstra como o *processo arborescente* do conhecimento conduz da raiz ao galho, às especializações do conhecimento.

O tronco da ‘árvore do saber’ seria a própria Filosofia, que originalmente reuniria em seu seio a totalidade do conhecimento; com o crescimento progressivo da árvore, adubada intensamente pela curiosidade e pela sede de saber própria do ser humano, ela começa a desenvolver os galhos das mais diversas ‘especializações’ que, embora mantenham suas estreitas ligações com o tronco – nutrem-se de sua seiva e a ele devolvem a energia conseguida pela fotossíntese das folhas em suas extremidades, num processo de mútua alimentação/fecundação – apontam para as mais diversas direções, não guardando entre si outras ligações que não sejam o tronco comum, que não seja a ligação história de sua genealogia. Para ser mais preciso, as ciências relacionam-se todas com seu ‘tronco comum’ – pelo menos no aspecto formal e potencialmente -, embora não consigam, no contexto desse paradigma, relacionar-se entre si (GALLO, 2008, p.73).

Nesse sentido, ao se considerar de fato a possibilidade de uma de uma relação de ensino aprendizagem de perspectiva interdisciplinar, é necessário que se busque visualizar o conhecimento e seu processo de construção de outra forma, diferente da maneira da *metáfora da árvore*, uma vez que, essa maneira é utilizada, tradicionalmente, para compreender o campo dos vários saberes. Esse modelo requer uma hierarquização do saber, pois essa é a forma de mediatizar e regular a cadeia de informações pelas vias internas da árvore do conhecimento. “A frondosa árvore que representa os saberes apresenta-os de forma disciplinar: fragmentados - os galhos - e hierarquizados - os galhos ramificam-se e não se comunicam entre si, a não sei que passem pelo tronco” (GALLO, 1994, p. 29).

Apesar de ser uma metáfora botânica, o *paradigma arborescente* representa uma concepção mecânica do conhecimento e da realidade, repetindo a fragmentação cartesiana do saber, corolário das concepções científicas modernas. Contrapondo a essa maneira, o “*germe em potência*” vivenciado na experiência da SDI interdisciplinar na UIJK, aproxima da *perspectiva rizomática*, dos teóricos Deleuze; Guattari (1995) que apresenta o rizoma, mediante à imagem de bulbos e tubérculos de múltiplas ramificações, servindo para indicar um modelo semântico oposto às noções de árvore, com a hierarquia, centro e ordem de significação.

Segundo Deleuze; Guattari (1995), a *proposta rizomática*, tem inerente em sua concepção a responsabilidade de compreender o mundo em toda a sua complexidade e amplitude, sendo a assim, faz-se necessário que se tenha uma interpretação em rede, horizontal, dos saberes formando assim um rizoma, uma raiz em que se entrecruzam e fixam diversas conexões, em vários pontos, os temas e as ideias. Pois, assim afirmam Deleuze; Guattari: “o que chamamos de rizoma é precisamente um sistema aberto” (GUATTARI, 1995, p.58), ou seja, o que é predominante no modelo rizomático é o descentramento que causa em relação ao paradigma predominante de pensamento: *o da árvore*.

Se o rizoma se opõe a árvore, é essencialmente sobre a impossibilidade de ligações diretas no modelo arbóreo, pois toda ligação, aí, necessita de passar pelo tronco, ou seja, toda associação é determinada por um centro. A existência de centros supõe hierarquias, onde o eixo de suporte, ou uma estrutura sobrecodificadora, decalca o que já está dado. A lógica da árvore é, portanto, a lógica do mesmo, toda lógica da árvore é uma lógica do decalque e da reprodução. [...] A árvore articula e hierarquiza os decalques, os decalques são como folhas da árvore (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21).

Em uma perspectiva de ensino não interdisciplinar, assistimos, frequentemente, uma unidade superior de conhecimento determina as conexões – estabilizando-as previamente e dando seu significado. Enquanto que na perspectiva do *rizoma*, pode ser interrompido “em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas”. Não se justifica então, ao contrário árvore, o assentamento em uma estrutura essencial ou em um modelo gerativo. O rizoma é “estranho a qualquer ideia de eixo genético ou de estrutura profunda” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, pp. 18 e 21).

O rizoma diferencia da *metáfora da árvore* porque não se hierarquiza, pois não envolve significações prévias e nem pode ser reduzido a uma unidade. O rizoma

caracteriza-se sempre como múltiplo, e só opera a partir do agenciamento que faz com outro rizoma que pode ser conectado em múltiplos pontos, de acordo com a sua cartografia. O rizoma é devir, pois “não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.32). Por isso ele é um sistema a-centrado não hierárquico e não significativo, definido apenas por uma circulação de estados.

Diante disso, se o conhecimento for pensado como rizoma, no âmbito dessas escrita dissertativa na perspectiva da interdisciplinaridade, e não como árvore, as disciplinas já não seriam gavetas que não se comunicam, mas tenderiam a soar como linhas que se misturam, teia de possibilidades, de conexões, multiplicidade de nós, de interconexões. Assim como a interdisciplinaridade, a noção de rizoma contribui significativamente nas discussões quanto a natureza, abrangência da área do conhecimento e suas inter-relações com outros domínios. Além disso, o conceito de rizoma traz à tona as reflexões acerca da organização do conhecimento, pondo em choque as estruturas rígidas e planejadas de representação, assim como questiona os aspectos hierárquicos e unilaterais das mesmas.

Retomando aqui Morin (2003), os saberes tradicionais foram submetidos a um processo reducionista que ocasionou a perda das noções de multiplicidade e diversidade.

O sistema educativo fragmenta a realidade, simplifica o complexo, separa o que é inseparável, ignora a multiplicidade e a diversidade. As disciplinas como estão estruturadas só servem para isolar os objetos do seu meio e isolar partes de um todo. Eliminam a desordem e as contradições existentes, para dar uma falsa sensação de arrumação. A educação deveria romper com isso mostrando as correlações entre os saberes, a complexidade da vida e dos problemas que hoje existem (MORIN, 2003, p. 22).

Por isso a defesa, nesse estudo, com o rompimento com a disciplinarização, e a filiação a outro paradigma de conhecimento, o interdisciplinar, ou rizomático proposto pelos filósofos Deleuze e Guattari. Aproximar desses modelos significam, também, redesenhar o mapa estratégico do modo de ensinar no campo da educação, conduzindo as relações numa outra dimensão.

Esses atributos só podem ser conseguidos mediante um labor dedicado, com a organização dos conteúdos das disciplinas, com vistas a conduzir as tarefas escolares no sentido interdisciplinar filosófico, pois a filosofia exerce uma função exponencial para que ocorra a emancipação e a autonomia e o pensar reflexivo do

ser humano (SEVERINO, 2011).

No que tange aos impactos no aprendizado dos estudantes e aplicação da avaliação da aprendizagem – (6 No tocante a sua avaliação, os estudantes evoluíram na leitura e interpretação dos textos?) – a percepção das docentes foram:

PROF^a. NOÊMIA SANTOS	PROF.^a MARINA SANTOS	PROF^a. ANACLIDES RAMOS
<i>“No momento temos que planejar a aplicabilidade de uma avaliação tradicional ou não, pois depende muito de material didático para colocar em prática. Pois a evolução é significativa, acredito que ainda vai levar um tempo para os estudantes, e a escola, adaptarem-se com este tipo de estratégia didática”.</i>	<i>“O resultado foi surpreendente! Vimos que realmente funciona, podemos pontuar alguns resultados como, por exemplo: mais atenção durante a aula expositiva, maior participação na hora das atividades e dos questionários. Enfim, uma forma bastante proveitosa de ensinar, que trouxe resultados positivos e significativos para nosso ensino na UIJK”</i>	<i>“Com certeza, houve evolução na forma de avaliar e nos resultados esperado na produção final em conjunto. Acredito que a continuidade desta prática possa ser desenvolvida ao ponto de fazer parte do currículo da escola”.</i>

Como se pode contatar, diante das falas das docentes participantes, as mudanças de paradigmas e a desfragmentação dos conteúdos concorreram para uma surpreendente transformação no processo ensino e aprendizagem dos conteúdos. A prática interdisciplinar promoveu uma maior concentração e um maior interesse por parte dos estudantes, ampliando e alguns momentos a integração e participação dos mesmos nas atividades propostas e, conseqüentemente, uma melhor absorção dos conteúdos, promovendo, ao final, resultados satisfatórios e significativos.

A experiência delineada é apenas o começo de uma transformação que poderá subsidiar uma educação voltada para a autonomia e o pensar reflexivo dos estudantes. A função reflexiva é dar sentido para formular as relações e continuidades entre os elementos de uma experiência inesquecível, entre a experiência e outras experiências, entre a experiência e o conhecimento que se carrega e, por outro lado, abordar as saberes e conhecimentos produzidos por outros pensadores e por si mesmo.

O pensamento é o que nos torna capazes para conduzir nossas ações com

previsibilidade, tornando-nos competentes para planejar e alcançar objetivos de forma consciente. Nos capacita para atuar de forma deliberada e intencional, de acordo com a finalidade, para conseguir atingir objetivos ou conquistar o domínio daquilo que ainda está por vir, ou seja, de poder enxergar aquilo que está adiante, de forma refletida, é a capacidade de antecipar as consequências de nossas ideias e ações.

Para atingir esse intento a participação de todos nesse exercício reflexivo é importante na colheita dos frutos almejados para uma educação de qualidade. Para tanto, é preciso que haja cooperação e interatividade entre os envolvidos. Faz-se necessário que o/a docente possa abdicar da postura autoritária e busque o diálogo afetivo, motivador bem como a sociabilidade na busca de uma prática educativa onde todos possam angariar subsídios para uma melhoria significativa na qualidade do ensino interdisciplinar (BARBOSA; HORN, 2008).

Quanto a possibilidade de continuidade na adoção de modo de ensinar na perspectiva da interdisciplinaridade - (*7 Diante da experiência vivida com a SDI em sala, você seguiria na formulação e aplicação de suas aulas por meio deste seguimento de ensino?*) - com uso da metodologia da SDI as docentes responderam tecendo ponderações:

PROF ^a . NOÊMIA SANTOS	PROF. ^a MARINA SANTOS	PROF ^a . ANACLIDES RAMOS
<p><i>“Como eu havia falado antes, depende muito da escola e dos professores. Não vou negar que é uma proposta interessante para o ensino, porém, vale ressaltar, que a educação em nosso país é disciplinar, e quebrar este tipo de paradigma leva tempo. Estamos nos planejando para melhor atender nossos alunos, e por que não continuar aplicando sequências didáticas interdisciplinares, ligadas a história, filosofia, língua portuguesa e outras disciplinas do currículo escolar. Com certeza, continuarei no seguimento interdisciplinar”.</i></p>	<p><i>“Com certeza! Bastante útil em nosso meio, veio para somar com outras práticas, principalmente no despertar dos questionamentos científicos e sociais. Foi muito proveitoso trabalhar utilizando este método de ensino no cotidiano da vida escolar, continuarei aplicando a interdisciplinaridade da geografia com a filosofia”</i></p>	<p><i>“Possivelmente seguiremos nesta prática. A interdisciplinaridade é o envolvimento com a mudança, eu tenho a consciência que devo mudar, melhorar minhas estratégias de ensino. É claro que este processo leva um tempo para ser aperfeiçoado, porém acredito que a continuidade levar a evolução da prática de ensino”.</i></p>

Quanto a adoção, no fazer pedagógico, da interdisciplinaridade por parte dos educadores na UIJK, pode-se notar que houve certo entusiasmo na aprovação dessa metodologia de ensino. Assim como o reconhecimento, que é perfeitamente entendível, da existência de alguns percalços a serem dirimidos, porém a semente foi prantada e germinada. A partir de então, necessariamente deve ser a cada dia regada, para que floresça e dê frutos didático-pedagógicos interdisciplinares.

Enquanto um caminho potencial para instituição de uma prática inovadora na Unidade escolar centrada em uma relação participativa e colaboradora, para uma melhor caminhada no processo educacional e de aprendizagem dos estudantes, uma vez que cabe a escola, como fomentadora da transformação social, pautar a inovação pedagógica assim como acolher no seu ensino as diversidades culturais, inerentes a todos ser humano, promovendo a convivibilidade entre docentes e estudantes, respeitando as suas mais complexas caminhadas e diferenças (THIESEN, 2008).

Na questão da interdisciplinaridade com a disciplina filosofia – (8 - *Como você avalia a participação da filosofia na exploração dos limites de conexão entre uma disciplina e outra, na desfragmentação dos conteúdos, ou seja, quebrando paradigmas das antigas aulas, que ainda são aplicadas de forma disciplinar sequenciada, sem inovação?*) – como cada uma delas avaliaram essa experiência, responderam:

PROF ^a . NOÉMIA SANTOS	PROF. ^a MARINA SANTOS	PROF ^a . ANACLIDES RAMOS
<p><i>“Nesse caso, acredito no poder da filosofia, o poder influenciador do pensar, da mudança, mas temos que planejar com os demais professores a proposta de construção de novas SDs. No intuito de fazer com que os alunos venham entender os objetivos a serem alcançados naquele ano escolar”.</i></p>	<p><i>“Olha, apesar de ser bem mais elaborada e demorada, de exigir mais estudos e maior preparo do professor, chega a ser compensador o resultado final, por isso, vejo que a SD interdisciplinar é proveitosa para o ensino aprendido. Lembro bem de uma das frases do professor Galeno inspirado no teórico Japiassu: “Temos que ser generalista e não especialistas”. Acredito nisso! Temos que explorar mesmo novos caminhos”</i></p>	<p><i>“Olha, eu tiro meu chapéu para a filosofia viu, podemos dizer que ela realmente é a mãe das ciências. Observei que a filosofia ajuda muito nas questões envolvendo interpretação de texto, na lógica da linguagem, na reflexão, na continuidade do pensar em soluções dos problemas envolvendo o ensino. Acredito que toda escola deveria ensinar filosofia. Digo isso por que não trabalho somente em São Bernardo-MA, tenho contrato na cidade de Buriti dos Lopes-PI, e o sistema de ensino dessa dita cidade não contempla o ensino de</i></p>

	<i>filosofia em seu currículo escolar</i>
--	---

O entusiasmo e o otimismo com interdisciplinaridade com a filosofia expressado pelas docentes foram unânimes. A filosofia, como bem disse a Prof.^a Anaclides Ramos, “*é mãe das ciências*”. A realidade é que a disciplina Filosofia aglutina uma gama considerável de ensinamentos sobre várias ciências do saber. A prática interdisciplinar no ensino de filosofia promove uma multiplicidade de conhecimentos que podem fazer com que o processo ensino e aprendizagem potencialize questões inerentes à várias disciplinas de forma integralizadora, promovendo as mudanças na forma de aprender, principalmente atrelados a projetos específicos como a SDI (FENNER, et al., 2017).

No que se refere ao ensino de filosofia, tem-se ainda reforçando sobre às consequência de um ensino interdisciplinar no que tange ao ato de pensar, ou pensar reflexivo que se estabelece com uso do diálogo, leitura, na continuidade da desfragmentação, explicando definições e reformulando resposta das diferentes situações e temas do cotidiano. Por outro lado, pensar é refletir acerca de problemas e questões sobre os quais já pensaram, buscando compreender a relação do problema com o entorno na busca da capacidade de potencializar a criação de conceito.

O estudante, nas aulas de filosofia bem como das demais áreas curriculares tem se conduzido no exercício do pensar através de perguntas e respostas sobre temas, mas, esse ato de pensar deve incluir algo que vai além da capacidade de desenvolver metodologias que conduzem ao pensamento, através de habilidades que proporcionam o pensar filosófico, é, sobretudo, experimentar a vida através de construções e desconstruções de conceitos.

A Filosofia tem uma ligação íntima com o pensar. Ela é uma forma de exercitá-lo, permitindo ainda uma experiência de pensamento à medida que proporciona uma abertura para que o pensar não se mantenha em um ponto fixo, fechado e acomodado. Essa dimensão do pensar, enquanto experiência já traz consigo essa possibilidade de abertura. Ela é o pensamento vivo, que não se conforma com o que já foi pensado, que recoloca novas possibilidades para se pensar de outra forma, e que ainda é capaz de criar, a partir de uma força que expande esse pensar.

Sobre a percepção das docentes em relação a compreensão dos temas abordados, perguntamos: (9- *Em sua opinião, os estudantes desenvolveram uma*

compreensão científica e filosófica do tema abordado?). Assim responderam:

PROF. ^a . NOÊMIA SANTOS	PROF. ^a MARINA SANTOS	PROF. ^a . ANACLIDES RAMOS
<p><i>“Sim! Na verdade, até me surpreendi com o envolvimento deles nas atividades, a estratégia da SDI foi muito significativa para eles. Observei que eles ficaram mais atentos e reflexivos sobre o tema e subtemas abordados durante as aulas. Creio que o caminho é este para a evolução de nossas aulas”.</i></p>	<p><i>“Apesar de ser uma experiência nova, o que pode se observar, é que o feedback dos estudantes foi positivo. Podemos dizer que houve realmente uma compreensão do complexo ensino para o mais aberto e luminoso ensino”</i></p>	<p><i>“Sim! Apesar da participação deles em minhas aulas expositiva terem sido penalizada por falta de participação, e como eu havia explanado antes, sobre a falta de planejamento por minha parte ter contribuído na falta de participação. Observei que eles desenvolveram as práticas integralizadas, ou seja, as práticas interdisciplinares desenvolvidas em conjunto com os outros professores na aula final. Por isso, acredito que houve essa compreensão científica e filosófica dos temas”.</i></p>

Segundo as professoras entrevistadas a SDI aplicada como forma diferenciada de ensino foi melhor recebido pelos estudantes mais do imaginavam *a priori*, isso impactou positivamente nos resultados satisfatórios demonstrado na avaliação juntos aos estudantes, por isso o entusiasmo, pela aplicação da SDI, expressado pela Prof.^a. Noêmia Santos. De acordo com os resultados os alunos se mostraram mais atentos e reflexivos quando na absorção dos conteúdos.

Esse resultado mostrou que a interdisciplinaridade, aplicada por meio da SD na disciplina filosofia, obteve bons frutos e, diferentemente da forma tradicional de ensino, promete vislumbrar um caminho autônomo, crítico e reflexivo entre docentes e discentes. Na realidade a função da interdisciplinaridade é exatamente desfragmentar para que ocorra a conexão entre os conhecimentos, para que se possa adquirir fontes cada vez mais capazes de transformar a realidade social do ser humano (ANJOS, 2005).

No encerramento dessa entrevista de avaliação da aplicação da SDI interdisciplinar e vivência germinal dessa experiência de ensino, perguntamos as docentes: (10-*Diante da experiência vivida durante as aulas e encontros interdisciplinares, você diria que houve uma mudança significativa na forma de ensinar*

filosofia na U.I.J.K?):

PROF ^a . NOÉMIA SANTOS	PROF. ^a MARINA SANTOS	PROF ^a . ANACLIDES RAMOS
<p><i>“Sim! Como havia falado anteriormente, a filosofia necessária para a mudança na forma de ensinar e aplicar o ensino em sala de aula e fora dela. Como educadora, compreendo a necessidade do ato de pensar filosoficamente dos alunos, pois é sabido por nós educadores, que uma contaminação de ignorância vem se alastrando em todo mundo através das mídias sociais, principalmente através da internet. Durante a aplicação deste projeto, observei a grande necessidade de ensinar filosofia não só no ensino fundamental II, como também no fundamental I, na base da educação brasileira”.</i></p>	<p><i>“Sim, com certeza, a proposta da SDI apesar de um tanto complexa, ela promove um desbloqueio de intelecto. Vejo de no futuro não muito distante de nossa realidade, as escolas trabalharão com este segmento de ensino. Pois realmente funciona, pois observei estudante refletindo sobre o valor da vida, questões sobre cultura e sociedade, sobre sua personalidade, preconceitos e diferenças presentes em todas as sociedades. Foi bastante proveitosa a experiência que vivemos durante nossas aulas sequenciadas”</i></p>	<p><i>“Sim, houve uma mudança bastante significativa pós SDI. Acredito que a mudança não foi somente na filosofia, como também nas outras disciplinas envolvidas neste projeto”.</i></p>

Esses encontros de aprendizagem sobre o fazer docente, marcado por relação interativa e interdisciplinares, no âmbito escolar, aglutinam uma série de valores educacionais que certamente transcenderão o tempo em que se desenvolveu esta pesquisa de mestrado profissional, pois como um semente germinal, apesar dos percalços, afetou o percurso educacional, o aprender da experiência da docência das docentes e a aprendizagem dos estudantes que vivenciaram a interdisciplinaridade no ensino de filosofia, na medida em que participava desse percurso. As expressões das docentes revelam que esses valores educacionais adquiridos serão de grande valia para a vida social e profissional de todas elas.

A mudança no comportamento das docentes e dos estudantes são frutos dessa primeira vivência pedagógica de uma organização do fazer docente interdisciplinar com a aplicação da SDI, no ensino de filosofia na UIJK. É preciso que se enfatize a persuasão e criticidade de profissionais que se dedicam ao magistério de forma incansável e participativa. Fazem-se necessárias inciativas e intervenções

inalienáveis e direcionadas para uma abrangência educacional que transcendam as meras aplicações didático-pedagógicas curriculares tradicionais, centrada no modo de ensinar calcada na *metáfora da árvore*.

Como consequência do enfrentamento desses processos de *ensino arborescente*, o conhecimento ganha uma dimensão que ultrapassa o limitado campo disciplinar, reivindicando novos conceitos e práticas. Assim, torna-se importante pensar essa nova prática de conhecimento interdisciplinar orientado na investigação teórica que produza ações interdisciplinares que envolva diferentes áreas, para responder a complexa variedade de demandas observadas atualmente na educação, em específico no seu ensino. Faz-se então necessário abrir o campo de visão das áreas do conhecimento, negando certezas dogmáticas e isolamentos teóricos em função da abertura à pluralidade de relações e perspectivas por meio de um olhar mais crítico e reflexivo sobre o mundo e sobre a própria ideia de conhecimento. Abrir os olhos para interdisciplinaridade.

Essa mudança de postura no modo de ensinar, para uma perspectiva interdisciplinar, requer ainda o enfrentamento de algumas questões, como por exemplo: Como construir um conhecimento que nos possibilite ultrapassar modelo de fragmentação do saber tradicional, baseado em disciplinas específicas que dialogam muito pouco entre si? E a outra questão que precisa ser pensada é o que fazer com a construção já realizada que passou a supervalorizar a especialidade? Isso no âmbito de um paradigma de ensino disciplinar.

No contexto da interdisciplinaridade estamos desafiados a questão sobre como seria possível viabilizar a construção de processos de ensinar e aprender que possam ser utilizados para transpor as lacunas do conhecimento interdisciplinar, com vista a quebrar a inquietação e resistência à mudança. Por outro lado, essas inquietações podem estimular as potencialidades de mudança do saber linear para o saber interdisciplinar onde o conhecimento é construído por todos de maneira colaborativa e participativa.

Essa construção individual e, ao mesmo tempo, coletiva parece possibilitar uma nova percepção do saber do outro, permitindo maior valorização do coletivo em favor do conhecimento. O entendimento do movimento interdisciplinar necessita ser, mais do que uma aproximação de disciplinas, uma interação em que a troca de saberes assinala a interdependência e a necessidade entre as áreas do conhecimento.

Assim, a mudança do *paradigma arborescente*, significa a quebra de

paradigmas educacionais tradicionais e desatualizados da realidade social nos dias atuais, sobretudo da realidade dos nossos estudantes. Faz-se necessário, a partir da consciência de que cada docente ou gestor deve plantar, semear, em cada instituição de ensino que laboram, uma semente interdisciplinar, por meio de Sequências Didáticas que possibilitem uma mudança de comportamento social e educacional, deixando raízes fortes, frondosas e inquebrantáveis, para que gerações presentes e futuras possam angariar saberes que elevem o potencial educacional e, dessa forma, promovam mudanças essenciais e necessárias para uma melhoria da qualidade de vida e do conhecimento de toda a população escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A filosofia não é uma questão privada, ela se constrói no diálogo. Ensinar significa retirar a filosofia do mundo privado e exclusivo de uns poucos para colocá-la aos olhos de todos, na construção coletiva de um espaço público.

Cerletti

Ao iniciar escrita dessas considerações finais, que está longe de ser final, principalmente por se tratar do resultado de uma experiência/vivência de um ensino de filosofia interdisciplinar, um *germe em potencial* vivenciado na UIJK, sem a pretensão, nessa escrita final, de apresentar as respostas prontas e acabadas para todos os questionamentos e percalços enfrentados durante o percurso desta pesquisa, tampouco, configura a apresentação das soluções para implementação do ensino interdisciplinar no contexto disciplinar do ensino de filosofia nos anos finais do Ensino Fundamental.

Nessa escrita, bem como ao logo do texto dissertativo, apresentamos as observações sobre o que encontramos e vivemos durante esta experiência de ensino interdisciplinar do ensino de filosofia no contexto escolar de um ensino em zona rural do Município de São Bernardo-MA.

Destaco que pensar em uma prática ensino que promovesse o desafio da quebra dos velhos paradigmas tradicionais do sistema educacional do modo de ensinar, também presente na UIJK não foi tarefa fácil, principalmente, quando essa prática se trata disciplina de filosofia no Ensino Fundamental. Tal desafio acarretou uma árdua pesquisa na revisão de literatura em busca de teóricos que dialogassem com o objeto em questão de nossa pesquisa, como também de criação de estratégia que convencesse os demais docentes a participação em uma pesquisa que exigiria a colaboração em vivenciar e construir essa experiência de ensino interdisciplinar na Unidade Escolar.

Perpassou em primeiro momento o convencimento de que a interdisciplinaridade no ensino da filosofia em nenhuma instância seria uma utopia, por mais que permanece a grande dúvida e a ideia de um eu não saber fazer o ensino interdisciplinar muito presente no pensamento de grande maioria dos docentes e dos estudantes. Foi necessário encarar esse pensamento como um desafio favorável na construção do conhecimento com as mais variadas disciplinas, inclusive na filosofia.

A partir da perspectiva interdisciplinar.

Dentro deste contexto, buscamos as respostas para a questão hipótese de nossa pesquisa: Quais as possíveis estratégias de ensino utilizadas pelo corpo docente para construção de experiências interdisciplinares, no que concerne ao ensino da filosofia na escola campo desse estudo? E no enfrentamento dessa questão delineamos um caminho colaborativo, através da pesquisa colaborativa que perpassou por momento de estudos sobre a interdisciplinaridade a construção de uma metodologia para experenciar o ensino de filosofia interdisciplinar.

A resposta veio por meio da sequência didática interdisciplinar para o ensino de filosofia, conciliada ao plano didático-metodológico, tema gerador, e nos conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos em sala de aula. Os sujeitos da pesquisa concordam e discordam em diferentes pontos relacionados ao ensino interdisciplinar da filosofia, chegando a estender os resultados para uma proposta de mudança no ensino da referida disciplina.

Procuramos evidenciar o nosso interesse pela interdisciplinaridade, por um projeto interdisciplinar, como uma prática educativa para o ensino de filosofia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, configura-se como uma base metodológica. Para isso buscamos nos estudos coletivos a clareza dos conhecimentos que nos permitiu apreendê-la, compondo-se as relações entre os conceitos, originadas a partir do seu contexto e das diferentes áreas do conhecimento, representadas pelas disciplinas, ciente de que essa proposição, desde o início, estava marcada pelo desafio circunscrito ao ensino de filosofia interdisciplinar no Ensino fundamental.

Durante a pesquisa sobre o ensino de filosofia, em busca dos saberes da docência, defendemos a interdisciplinaridade como um caminho poderia propiciar uma maior diversidade de opções que pudessem potencializar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem, por meio da integração de disciplinas e, tendo o ensino de filosofia como eixo integrador para pensar e desenvolver postura interdisciplinar nesta etapa de ensino.

Procuramos demonstrar como que no ambiente escolar, a prática do docente no ensino da filosofia, no Ensino Fundamental, pode possibilitar às crianças e adolescentes a experiência interdisciplinar necessária no tocante à confrontação de ideias, ampliação de conhecimento e desenvolvimento do pensar reflexivo. Cabendo a escola e aos docentes oportunizar aos estudantes a construir seus conhecimentos científicos, e o entendimento da realidade com a utilização de

metodologias de ensino inovador e mais integrador e a posta poderia ser os projetos interdisciplinares.

Pois, a interdisciplinaridade traz para o arcabouço educacional filosófico, novas formas de condução e de possibilidades na construção do conhecimento. A prática interdisciplinar, nesses moldes, seria uma condutora das mudanças de paradigmas curriculares tradicionais, os quais perduram até os dias atuais em diversas escolas de ensino fundamental, inclusive na Unidade escolar locus dessa pesquisa.

Para isso foi fundamental o protagonismo das docentes que envolveram no processo educacional interdisciplinar, no qual passaram a conscientizar-se das potencialidades da interdisciplinaridade na construção de uma educação libertadora, onde todos possam participar em condições de igualdade, de modo efetivo, possibilitando reflexões e entendimentos a partir da concepção crítica tanto dos docentes como dos estudantes. A educação não pode e não deve obedecer a diretrizes e modelos educacionais pré-elaborados. Os moldes tradicionais tendem a formalizar a educação, impedindo o seu pleno desenvolvimento, quando deveria tornar-se crítica de si mesma (ZAMBEL; LASTÓRIA, 2016).

Na verdade, todo processo ensino aprendizagem, em qualquer disciplina, principalmente na disciplina de filosofia, leva em sua composição estrutural uma boa dose de dedicação, compreensão, reflexão, tempo e dedicação, no intuito de obter êxito na sua propositura pedagógica, devendo ser ministrada de forma interativa, para que possa alcançar os níveis de aprendizagem satisfatórios, promovendo a “desfragmentação dos saberes do todo pelas partes”, conforme Edgar Morin apregoou em sua literatura.

Nesse contexto, os objetivos deste estudo foram alcançados, partindo-se dos pressupostos de que as na escrita desta dissertação evidencia essa experiência interdisciplinar e de sua importância para a área do ensino da filosofia, e, principalmente para o aprendizado dos estudantes, o qual o impacto foi muito positivo.

Apresentamos também, nessa escrita final, a percepção das docentes envolvida na pesquisa sobre o experiência interdisciplinar os resultados no fazer docente e na relação ensino aprendizagem dos estudantes, propiciando mudanças na forma de ensinar, de educar, de promover a leitura e interpretação de texto de caráter filosófico, científico, sociológico-cultural, de compreender o mundo e poder conceituá-lo em seus diferentes complexos. Um germe plantado em busca de uma

educação com sentido para os estudantes da Unidade escolar.

É mister salientar que essa pesquisa não se encerra com os tópicos aqui abordados, mas sim é o início de uma experiência em germinação, pois há um vasto campo e caminho a ser explorado e pesquisado em torno do objeto de estudo sobre a interdisciplinaridade no ensino da filosofia nos anos finais do Ensino Fundamental. Nessa caminhada inicial germinou o entendimento da escola não apenas como lugar de transmissão dos conhecimentos, mas como o lugar onde os conhecimentos são compartilhados. Isso não quer dizer que as hierarquias deixaram de existir, pelo contrário, elas permanecem, na medida em o docente é sempre docente em qualquer modelo pedagógico de ensino. Como o caminho se faz caminhando, na UIJK ainda resiste às adversidades, mas semeamos no seu espaço o rizoma de fazer da interdisciplinaridade uma atitude emancipatória de cidadãos críticos, onde o conhecimento não está restrito às salas de aulas e nem contido aos muros das escolas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. 2. ed., São Paulo: Moderna, 1996.

ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: Introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 1995.

ASPIS, R. L.; GALLO, S. **Ensinar filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

BARROS, A. de J. P.; LEHFELD, N. A. de S. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis: Vozes, 2003.

BATISTA, A. P. **Uma análise da relação professor e o livro didático**. Monografia apresentada na Universidade do Estado da Bahia. Salvador, BA: UNEB, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?>

_____. **Decreto nº 4.281 de 25 de julho de 2002**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: Brasília, 2002.

_____. **Lei 10.639/03. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana nas escolas públicas**. Brasília, 2003. Brasília: MEC/Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-bernardo/panorama>. Acessado em: 18 set. 2019.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-bernardo/panorama>. Acessado em: 18 set. 2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Filosofia e Sociologia no Ensino Médio**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12768-filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio-sp-1870990710>. Acessado em: 20 ago. 2019.

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9.394/96. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. 2006.

CAMPANER, Sônia. **Filosofia: Ensinar e Aprender**. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

CARBONELL, J. **A Aventura de inovar: a mudança na escola**; trad. Fátima Murad. - Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CARRILHO, M. M. **Razão e transmissão da filosofia**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1987.

CARVALHO, T. P.; VITALIANO, C. R. **A pesquisa colaborativa como método no contexto da educação inclusiva**. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/RESUMO>. Acessado em: 20 set. 2019.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia: como problema filosófico**. Trad. Ingridt Müller Xavier, BH: Ed. Autêntica, 2009.

CUNHA, M. I. **Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência**. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set.-dez. 2016.

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

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1995, (v. 1)

DEMO, Pedro. **Politicidade: Razão Humana**. Campinas: Papirus, 2002.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-249.

DURKHEIM, Émile. Religião e conhecimento. In: RODRIGUES, José Albertino (Org.). Durkheim. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 2010.

p.147-203.

FAZENDA, Ivani. C. A (Org.). **A virtude da força nas práticas interdisciplinares**. Campinas: Papirus, 1999.

_____. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**. São Paulo: Loyola, 2011.

_____. (Org.). **Interdisciplinaridade**: dicionário em construção. São Paulo: Cortez, 2001.

FENNER, R. dos S. et al. **Sequência de ensino investigativa (sei) - um olhar interdisciplinar acerca de resíduos sólidos**. 2017. Disponível em: <https://edeq.furg.br/images/arquivos/trabalhoscompletos/s02/ficha-77.pdf>. Acessado em 15 jun. 2019.

FERREIRA, J. de S.; FERREIRA, F. L. **Interdisciplinaridade**: o ensino da filosofia no ensino médio. 2018. Disponível em: <https://www.uninter.com/cadernosuninter/index.php/intersaberes/article/.../400/755>. Acessado em: 01 jun. 2019.

FIGUEIREDO, K. R. **Importância da filosofia para o ensino fundamental II**. 2015. Disponível em: https://www.fapcom.edu.br/iniciacao_cientifica/importancia-da-filosofia-para-o-ensino-fundamental-ii. Acessado em: 06 out. 2019.

FINO, C. J. N. **Inovação Pedagógica**: significado e campo (de investigação). Texto apresentado no III Colóquio do DCE - UMa, oficina B – Inovação e Supervisão. 2007.

FRANÇA, L. **Saiba o que é o projeto político pedagógico (PPP)**. 2019. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/saiba-o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico/>. Acessado em: 05 Out. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

FREIRE, Paulo; SHÖR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, O. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

GADOTTI, M. **Autonomia da Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____, M. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição crítica à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. 2008.

GALLO, S. **Ensino de filosofia**: teoria e prática. Ijuí: Unijui, 2004.

GALLO, Sílvio. Educação e interdisciplinaridade. In: **Impulso**, vol. 7, n. 16. Piracicaba: Ed. Unimep, 1994.

GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S. G. Revendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1990

_____ **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HARTMANN, A. M. **Desafios e possibilidades da interdisciplinaridade no Ensino Médio**. 2007. 229f. Dissertação (Dissertação Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2007.

Heidegger, M. (1988). **O ser e o tempo**. Petrópolis: Vozes

HAESBAERT, Rogério. Identidades territoriais. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (Orgs.) Manifestações da cultura no espaço. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999, p. 169-190.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORIKAWA, A. Y. Pesquisa Colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 18, p. 22-42, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora. 2008.

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

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

JESUS, Rodrigo Marcos. **Filosofia e consciência negra: desconstruindo o racismo**, coleção saberes & amp; Práticas; 1. – Cuiabá: EdUFMT, 2018. 102 p.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

LORIERI, M. A. **Complexidade, Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade e**

Formação de Professores. 2010. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/11230779-Complexidade-interdisciplinaridade-transdisciplinaridade-e-formacao-de-professores.html>>. Acessado em: 17 jan. 2019.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos.** Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.

MACHADO, A.R.; CRISTOVÃO, V.L.L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso.** v. 6, n. 3. set/dez., 2006.

MAGALHÃES, M. C. C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. **The ESpecialist,** v. 19, n. 2, p. 169-184, 1998.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Critical Collaborative research: focus on meaning of collaboration and on mediational tools. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada,** v. 10, n. 3, p. 773-797, 2010.

MATTOS. C. L. G. de. **A abordagem etnográfica na investigação científica.** 2011. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf>. Acessado em: 05 out. 2019.

MONTEIRO, A. M. **Professores de História: entre saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A Escola mata a curiosidade.** Entrevistador: P. Gentili. Nova Escola, São Paulo, edição 168, dez. 2003.

_____. **A cabeça bem feita.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

_____. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** São Paulo: Cortez, 2005.

MOURA, D. G.; BARBOSA, E. F. **Trabalhando com projetos.** Petrópolis: Vozes, 2006.

MOZENA, E. R.; OSTERMANN, F. Uma revisão bibliográfica sobre a interdisciplinaridade no ensino das Ciências da Natureza. **Revista Ensaio,** (16) 2, 185- 206, 2014.

OLIVEIRA, M. M. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____, M. M. **Metodologia Interativa: um desafio multicultural à produção do conhecimento** V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005.

_____. Metodologia Interativa: um processo hermenêutico dialético. **Revista Educação:** Porto Alegre: INTERFACES BRASIL/CANADÁ, V1, N.1, 2001.

POMBO, O.; GUIMARÃES, H.; LEVY, T. **A interdisciplinaridade** - reflexão e experiência. Lisboa: Texto Editora, 1993.

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

ROJO, R.; BATISTA, A. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena.; AZNAR-FARIAS, Maria.; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. **A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório**. 2003. Disponível em < <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n1/17240.pdf>> acesso em: 19 de mar. 2021.

SANTOS, Reinaldo Soares dos. O Encanto da Lagoa: O imaginário historicocultural como elemento propulsor para o turismo cultural na Lagoa Encantada. Dissertação (Mestrado em Cultura e Turismo) –UESC/UFBA, Ilhéus-BH, 2004.

SANTOS, H. G. **A mostra interdisciplinar e suas tecnologias da escola estadual de ensino médio barão de aceguá (RS): potencialidades para a interdisciplinaridade no ensino de ciências da natureza**. 2015. 45f. Monografia (Especialização em Educação e Diversidade Cultural). Universidade Federal do Pampa. Bagé-RS, 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SCARIOTTO, V. J. **A importância da filosofia para educação**. 2007. 31f. Monografia (Pós Graduação em Psicopedagogia). Centro Universitário Claretiano, São José dos Campos-SP, 2007.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ARTMED. 2000.

SCHULZ, A. Filosofia e Interdisciplinaridade no Ensino Médio. **Polyphonia**, v. 23, p. 147-159, 2012.

SEVERINO, A. J. Do **ensino da filosofia: estratégias interdisciplinares**. Educação em Revista, Marília, v. 12, n. 1, p. 81 -96, jan./jun. 2011.

_____, 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.

SILVA, F. L. Currículo e formação: o ensino da filosofia. **Síntese Nova Fase**, Belo

Horizonte, v. 20. n. 63. 1993. Disponível em: <http://faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/download/1301/1697/>. Acessado em: 15 out. 2019.

SILVA, S. C. G. de M.; OLIVEIRA, M. M de. Sequência didática interativa trabalhada como proposta CTS com a temática aquecimento global para a Educação básica. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** v. 33, n. 1, p. 345-364, jan./abr., 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/download/5370/3614>. Acessado em: 10 jun. 2019.

SOARES, A. de F. da L. **Sequência didática como estratégia de ensino interdisciplinar**: uma experiência com alunos deficientes intelectuais. 2013. 91f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia, da Gerência de Pesquisa e Pós-Graduação). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa-PR, 2013.

SOMMERMAN, A. **A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como novas formas de conhecimento para a articulação de saberes no contexto da ciência e do conhecimento em geral**: contribuição para os campos da Educação, da Saúde e do Meio Ambiente. 853 f. 2012. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SOUSA, L. B. de; BARROSO, M. G. T. Pesquisa etnográfica: evolução e contribuição para a enfermagem. **Esc Anna Nery Rev Enferm.** 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ean/v12n1/v12n1a23.pdf>. Acessado em: 01 Out. 2019.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p.545-554, set /dez. 2008.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acessado em: 05 Set. 2019.

VAZ, R. N. **História da Matriz de São Bernardo**: nossa terra, nossa gente. 4. ed. 2016.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K. M. **O professor como Prático Reflexivo In: A Formação Reflexiva de Professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE 1



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**



DISCIPLINA: Filosofia

NOME DO PROFESSOR: Francisco das Chagas Galeno Machado

Turma: 6º ano único.

TEMA: Identidade

CONTEÚDOS TRABALHADOS

- Minha identidade: somos números e letra somente?
- Identidade: as diferenças culturais (respeito).

OBJETIVOS:

- Leitura e escrita, com a finalidade de produzir textos descritivos objetivos e subjetivos, no tocante as fases de comunicação;
- Senso crítico diante das problemáticas a serem discutidas em sala de aula, dentro ou fora dela;
- Produção filosófica de argumentos que atendam uma determinada lógica de linguagem oral ou escrita;
- Capacidade de conexão com teorias filosóficas já existentes, no intuito de fortalecer argumentos filosóficos na crítica do tema em debate;
- Compreender o significado da palavra identidade.

Tempo da sequência didática

A sequência didática a desenvolver-se, será aplicada em três aulas de 45 minutos cada, sendo que estas aulas são de caráter experimental.

Materiais necessários para a sequência didática

- Revistas, textos de caráter filosófico sobre o respeito as diferenças;
- Livro didático, caderno para anotações, lápis de cor, Datashow, aparelho de som, etc.

Aula 1

(Tempo da aula, 90 minutos)

Organização da turma

Individual em fileiras.

APÊNDICE 2



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**



Introdução

A identidade é a construção de ser, e a base fundamental para as estruturas e pilares de sustentação construídos na infância e aperfeiçoada no decorrer da vida. Logo, ter consciência de si, de sua importância, seus gostos, sentimentos, origens, laços, cultura, nacionalidade, são coisas vitais para o desenvolvimento de uma identidade cidadã, bem resolvida e responsável.

Para fazermos introdução ao tema, apresentaremos o trailer do filme “Trocando os pés”, Um solitário sapateiro de Nova York (Adam Sandler) costuma consertar os sapatos de clientes experientes na arte de viver: que frequentemente tiram férias e vivem aventuras. Ao lado de seu amigo barbeiro (Steve Buscemi), ele espera a sua própria aventura, e vê a vida passar diante de seus olhos. Quando recebe uma generosa herança de família, surge a possibilidade do trabalhador assumir outro papel e ver o mundo de uma forma diferente. Youtube <<https://www.youtube.com/watch?v=W75VSbcT5tU>>

Desenvolvimento.

- Na sequência, colocar os alunos em círculo e conversar com eles sobre o tema Identidade. Apresentar para os estudantes a carteira de identidade (RG), falar sobre a necessidade de todos os cidadãos serem registrados.
- Leitura do texto minha identidade
< <https://escolakids.uol.com.br/geografia/voce-e-sua-identidade.htm>>
- Iniciar uma discussão coletiva sobre a importância do RG.
- Pedir para os estudantes organizarem-se em duplas para a confecção da identidade dos personagens do seriado “Chaves”.
- As diferenças entre os personagens do seriado Chaves e aquilo que os fazem iguais (Identidade em Hegel).
- Com qual personagem da turma do chaves você se identifica mais?
- Leitura do texto: “Conhece-te a ti mesmo” Sócrates (479-399 a.C.). < <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/filosofia/conhecete-ti-mesmo.htm>>.

Conclusão

A conclusão de nossa aula será através de uma reflexão sobre as diferenças que nos aproximam, as singularidades biológicas como classificação taxonômica e nossas diferenças pessoais, encaradas empiricamente como nossa identidade.

Avaliação

Os estudantes deverão produzir um texto reflexivo sobre sua experiência na primeira aula da SD.

APÊNDICE 3



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**



AULA 2

(Tempo da aula, 90 minutos)

Organização da turma

Nesta segunda aula, os estudantes serão organizados em dupla. Em segundo momento, os estudantes serão convidados a organiza-se em forma de círculo.

Introdução

Iniciaremos nossa aula pedindo para os estudantes relatarem suas críticas sobre à aula anterior, através da leitura de seus respectivos resumos. (Nesta etapa introdutória, esperamos a maior participação possível).

Assistir o vídeo “Aliados pelo respeito”, campanha promovida pelo grupo Bradesco contra o preconceito racial e a busca pela identidade do povo brasileiro. Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=Un5AJebGt-8>

Desenvolvimento

Nesta etapa os alunos confeccionarão cartazes com frases de impacto escolhidas previamente por eles, envolvendo diversidade cultural e respeito as diferenças; Cada cartaz deve ser exposto previamente para a turma, no intuito de produção, leitura e argumentação oral;

O pensamento de Lévi-Strauss “É necessário que haja um esforço de relativização para não julgar as outras culturas através de nossa própria cultura. É preciso vê-las sem os pressupostos da nossa”.

- Desigualdade social;
- Desigualdade Cultural;
- As minorias;
- Diversidade de Gênero.

As frases dos cartazes serão inspiradas neste documento: Declaração universal sobre a diversidade cultural.

<<https://www.sogeografia.com.br/Conteudos/GeografiaFisica/Brasil/diversidade.php>>

Obs. O cartaz deve conter frases e imagens relacionadas a problemática vivenciada em sala,

A Declaração Universal sobre a diversidade cultural, deve ser lida em sala de aula pelos estudantes.

Conclusão

No final desta aula haverá resumo do que foi falado e desenvolvido em sala. Será lembrado aos estudantes a leitura do texto complementar.

Avaliação

A avaliação da aula consiste em observar a participação dos alunos na atividade em grupo. Escolher a produção de texto para avaliação e, um questionário que será entregue na terceira aula.

APÊNDICE 4



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**



AULA 3

(Tempo da aula, 1:40 minutos)

Organização da turma

Nesta etapa, os estudantes serão organizados em fileiras no pátio da escola, onde ocorrerá uma atividade interdisciplinar.

Introdução

Será apresentado aos estudantes uma sequência de palestras desenvolvidas pelos professores envolvidos na sequência didática, com intencionalidade de fortalecer o aprendizado e conceituação do tema “IDENTIDADE”.

Desenvolvimento

Iniciaremos nossas apresentações com um pensamento de Augusto Cury que diz: “individualidade deve existir, pois ela é o alicerce da identidade da personalidade. (...) Não há duas pessoas iguais no universo. Mas o individualismo é prejudicial”.
https://www.pensador.com/frases_de_identidade/

John Locke, e a identidade pessoal de uma pessoa (O príncipe e o sapateiro).

1º palestra: Filosofia – A identidade presente, fonte:

<https://pt.slideshare.net/VitorCarvalho1/a-identidade>.

2º palestra: Filosofia, Língua portuguesa e Língua Inglesa – Reflexão e análise textual da letra da música “Consciência” da banda Cidade Negra. Fonte:

<https://www.vagalume.com.br/cidade-negra/consciencia.html>

3º palestra: Filosofia, História e Geografia – As características que mancam a identidade do povo brasileiro. Fonte:

<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/identidade-brasileira.htm>

Conclusão:

A conclusão de nossa SD, ocorrerá através da apresentação do material produzido pelos estudantes do 6º ano único para o público estudantil da U.I.J.K, onde os professores aplicarão comentários sobre a produção dos estudantes.

Avaliação

A avaliação será desenvolvida através da participação do estudante durante toda aula. Analisaremos a complexidade dos temas e as variações de interpretações por parte dos estudantes, havendo assim um registro qualitativo e quantitativo.

FINALIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA

Lista os instrumentos que permitirão a aferir a aprendizagem dos alunos. Deve-se pensar, em estratégias de recuperação para aqueles que não atingirem os objetivos propostos (apreensão dos conteúdos listados acima).

REFERÊNCIAS

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.95-128).

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar/ Antoni Zabala; trad. Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Blog de Filosofia - DER Suzano,

<<http://filosofiadesusano.blogspot.com/2013/10/sequencia-didatica-de-filosofia.html>>
visita feita no dia: 07/11/2019.

Website: e. docente, <<https://www.edocente.com.br/sequencia-didatica-para-educacao-basica/>>, visita feita no dia: 07/11/2019.

Website: Na escola, <<http://naescola.eduqa.me/registros/o-que-e-uma-sequencia-didatica/>>, visita feita no dia: 07/11/2019.

APÊNDICE 5



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



Disciplina: Filosofia

Professor: Francisco Galeno

Questionário da segunda aula da SD, tema “identidade”.

1ª) Para você, o que é ter uma identidade?

2ª) Qual a sua opinião sobre as questões que envolvem à identidade?

3ª) Qual a importância da identidade na vida do ser humano?

4ª) Quais são as características que definem sua identidade pessoal?

5ª) Explique com suas palavras o que é ter uma identidade transitória.

6ª) Você concorda que questões sobre identidade envolve respeito ou preconceito? Justifique sua resposta.

7ª) De acordo com a leitura da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, como podemos contribuir para a construção de um mundo mais tolerante, e menos preconceito com diversidade cultural?

8ª) Você concorda com o pensamento de Lévi-Strauss, quando ele fala que “é necessário que haja um esforço de relativização (ser mais compreensivo), para não julgar as outras culturas através de nossa própria cultura. É preciso vê-las sem os pressupostos da nossa”?

“A amizade e a lealdade residem numa identidade de almas raramente encontrada”.

Epicuro (341 a.C.-271 a.C.)

APÊNDICE 6

4º BIMESTRE							
Nº	PARTILIPACÃO	ATIVIDADES DESENVOLVIDA EM SALA	TRABALHOS AVALIATIVOS	AVALIAÇÃO	RECUPERAÇÃO PARALELA	MEDIA DO BIMESTRE	FALTAS INJUSTIFICADAS
01	9,5	9,5	9,0	9,0		9,0	AP
02	9,0	9,0	10,0	10,0		9,5	AP
03	9,0	10,0	10,0	10,0		9,5	AP
04	10,0	10,0	10,0	10,0		10,0	AP
05	7,0	7,0	7,0	9,0		7,5	AP
06	6,0	7,0	7,0	8,0		7,0	AP
07	10,0	10,0	10,0	10,0		10,0	AP
08	10,0	10,0	9,0	9,0		9,5	AP
09	7,5	9,5	9,0	9,0		8,5	AP
10	9,0	8,0	8,0	9,0		8,5	AP
11	10,0	10,0	10,0	10,0		10,0	AP
12	8,0	8,0	9,0	7,0		8,0	AP
13	7,0	6,0	6,0	9,0		7,0	AP
14	7,0	8,0	8,0	10,0		8,0	AP
15	10,0	10,0	10,0	10,0		10,0	AP
16	9,0	9,0	8,0	10,0		9,0	AP
17	-	-	-	-		-	-
18	7,0	7,0	7,0	10,0		7,5	AP
19	7,0	6,0	6,0	10,0		7,0	AP
20	10,0	10,0	10,0	10,0		10,0	AP
21	9,0	9,0	9,0	10,0		9,0	
22	6,0	7,0	6,0	8,0		7,0	
23	10,0	9,0	9,0	10,0		9,5	
24	8,0	10,0	8,0	9,0		8,5	
25	8,0	8,0	7,0	10,0		8,0	
26	8,0	7,0	7,0	10,0		8,0	
27	9,0	9,0	9,0	10,0		9,0	
28							
29							
30							
31							
32							
33							

Ana

Assin

Assin

Assin

Assin

OE

APÊNDICE 7

4° BIMESTRE							
N°	PARTILHAÇÃO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA	TRABALHOS AVALIATIVOS	AVLIAÇÃO	RECUPERAÇÃO PARALELA	MEDIA DO BIMESTRE	FALTAS INJUSTIFICADAS
01	7,5	7,5	8,5	8,0		8,0	
02	8,0	7,5	8,0	8,5		8,0	
03	8,0	7,5	8,5	7,5		8,0	
04	8,0	7,5	8,0	8,5		8,0	
05	8,0	8,0	9,0	8,5		8,5	
06	7,5	7,5	8,5	8,0		8,0	
07	10,0	9,0	9,5	8,5		9,0	
08	8,5	8,0	9,5	8,0		8,5	
09	7,5	7,5	8,0	8,0		8,0	
10	7,5	7,5	8,5	8,0		8,0	
11	9,0	9,0	9,5	8,5		9,0	
12	8,0	8,0	9,0	8,0		8,0	
13	7,0	7,5	7,5	7,0		7,5	
14	8,0	8,0	8,5	8,0		8,0	
15	10,0	9,0	10,0	9,0		9,5	
16	8,0	7,0	8,5	8,0		8,0	
17							
18	7,5	7,5	8,5	8,0		8,0	
19	8,5	8,0	9,0	8,0		8,0	
20	9,0	8,5	9,0	8,5		9,0	
21	7,5	7,5	8,5	8,0		8,0	
22	8,0	7,5	8,0	8,0		8,0	
23	8,0	8,0	8,0	8,0		8,0	
24	9,0	8,5	8,5	8,0		8,5	
25	8,5	8,5	8,5	8,0		8,5	
26	8,0	7,5	8,5	8,0		8,0	
27	8,0	8,0	9,0	8,5		8,5	
28							
29							

APÊNDICE 8

critérios avaliativos para cada bimestre

4° BIMESTRE							
N°	PARTILHAÇÃO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA	TRABALHOS AVALIATIVOS	AVALIAÇÃO	RECUPERAÇÃO PARALELA	MÉDIA DO BIMESTRE	
01	7,5	8,0	8,0	8,0		8,0	
02	8,0	7,5	8,0	7,5		8,0	
03	8,0	7,5	8,5	8,0		8,0	
04	8,5	8,0	8,5	8,0		8,0	
05	6,0	7,0	7,5	7,5		7,0	
06	6,0	5,5	7,5	6,5	7,0	7,0	
07	8,0	7,5	8,5	8,0		8,0	
08	7,5	7,0	8,0	7,5		7,5	
09	8,0	7,5	8,0	7,5		8,0	
10	8,0	7,5	8,0	7,5		8,0	
11	9,0	8,0	8,5	8,0		8,5	
12	8,5	8,0	8,5	8,0		8,0	
13	7,0	7,0	7,5	7,0		7,0	
14	7,5	7,0	7,5	7,5		7,0	
15	9,0	8,0	9,0	8,0		8,5	
16	8,0	7,5	8,0	8,0		8,0	
17	transferido						
18	8,0	7,5	8,0	7,5		8,0	
19	7,0	7,0	7,5	7,0		7,0	
20	9,0	8,0	9,0	7,0		8,5	
21	5,5	7,0	7,5	6,0		6,5	
22	6,0	7,0	7,5	7,0		7,0	
23	7,0	7,5	8,0	7,5		7,5	
24	8,0	8,5	9,0	8,0		8,5	
25	7,0	7,5	8,0	7,5		7,5	
26	7,5	7,0	8,0	8,0		7,5	
27	8,0	8,0	8,5	8,0		8,0	
28							
29							
30							

Mariana
Assinatura

Assinatura

Assinatura

Assinatura

OBS

APÊNDICE 9

QUADRO BIMESTRAL

Professor(a): escreva abaixo todos os critérios que utilizou para as médias bimestrais de sua turma. Lembre-se de considerar na critérios avaliativos para cada bimestre.

4° BIMESTRE							
N°	PARTICIPAÇÃO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA	TRABALHOS AVALIATIVOS	AVLIAÇÃO	RECUPERAÇÃO PARALELA	MEDIA DO BIMESTRE	FALTAS INJUSTIFICADAS
01	2,0	2,0	2,0	2,0	5,0	5,0	✓
02	8,0	8,0	8,0	8,0		8,0	✓
03	8,0	8,0	8,0	8,0		8,0	✓
04	4,0	4,0	4,0	4,0	7,0	7,0	✓
05	2,0	2,0	2,0	2,0	4,0	4,0	✓
06	4,0	4,0	4,0	4,0		4,0	✓
07	8,0	8,0	8,0	8,0		8,0	✓
08	8,0	8,0	8,0	8,0		8,0	✓
09	2,0	2,0	2,0	2,0	7,0	7,0	✓
10	3,0	3,0	3,0	3,0	7,0	7,0	✓
11	9,0	9,0	9,0	9,0		9,0	✓
12	2,0	2,0	2,0	2,0	5,0	5,0	✓
13	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	✓
14	3,0	3,0	3,0	3,0	7,0	7,0	✓
15	9,0	9,0	9,0	9,0		9,0	✓
16	8,0	8,0	8,0	8,0		8,0	✓
17	7,0	7,0	7,0	7,0	TRANSFERIDA		✓
18	7,0	7,0	7,0	7,0		7,0	✓
19	5,0	5,0	5,0	5,0	7,0	7,0	✓
20	4,0	8,0	8,0	8,0		8,0	✓
21	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	✓
22	5,0	5,0	5,0	5,0	7,0	7,0	✓
23	3,0	3,0	3,0	3,0	7,0	7,0	✓
24	8,0	8,0	8,0	8,0		8,0	✓
25	4,0	4,0	4,0	4,0	7,0	7,0	✓
26	3,0	3,0	3,0	3,0	7,0	7,0	✓
27	5,0	5,0	5,0	5,0	8,0	8,0	✓
28							
29							
30							

Noemia
Assinatura do P

Assinatura do Co

Assinatura do Ge

Assinatura do Ges

OBSERVA

APÊNDICE 11

ESCOLA _____

DATA: ____/____/____

PROF: _____ TURMA: _____

NOME: _____

01. Leia a tirinha abaixo:



https://pt.pokerstrategy.com/news/content/Tirinha-de-Poker-A-entrevista_100579/

O texto acima possui características do gênero textual:

I. Entrevista, porque compõe-se de uma introdução e de um diálogo com perguntas e respostas. Apresenta linguagem formal ou menos formal de acordo com o veículo de comunicação em que será divulgada, com o público a que se destina, com o entrevistado e com o assunto.

II. Crônica, porque relata fatos do cotidiano, possui poucas personagens e a linguagem é simples.

III. Reportagem, porque possui uma linguagem clara e objetiva, tem vários entrevistados, informa a respeito de um assunto e se aprofunda no tema abordado.

Está correta:

a. I

b. II

c. III

d. nenhuma das alternativas anteriores.

Leia a tirinha e responda às questões de 02 a 04



<https://wordsofleisure.com/2015/03/22/tirinha-do-dia-armandinho-e-a-intepretacao-de-texto/>

02. Na oração: "O problema foi interpretação de texto, Armando!" temos:

- a. um período simples;
- b. um período composto;
- c. uma frase nominal
- d. uma frase interrogativa.

03. Na sua opinião, a atitude do garotinho na tirinha acima está correta? Justifique sua resposta.

04. "E será que o senhor soube interpretar minha resposta"? Essa oração transforma todo o texto? Ela demonstra alguma identidade por parte do garoto? Qual seria ela na sua opinião?

Texto para às questões de 05 a 10

Criada há mais de 50 anos, a Turma da Mônica vai enfim virar gente de verdade. Depois de estampar tirinhas diárias em jornais e páginas de gibis publicados em 29 países, de estrear desenhos animados, espetáculos teatrais, jogos e até aplicativos para celular, os personagens que o cartunista Mauricio de Sousa criou a partir de sua filha e dos amiguinhos dela serão interpretados por crianças de carne e osso. Em 2018, Mônica, Cebolinha, Cascão e Magali voltarão ao cinema no filme "Laços". (...) Aos 81 anos, Mauricio de Sousa destaca na entrevista a seguir o sucesso global de suas criações, fala de uma iniciativa para

ajudar filhos brasileiros de decasséguis a se ambientar melhor no Japão e lamenta a criação de barreiras entre países.

Revista - Por que colocar crianças de verdade nos papéis da Turma da Mônica pela primeira vez num filme?

Mauricio de Sousa - Estamos ousando. Fui convencido de que agora temos capacidade e boas condições de encarar esse desafio. Podemos treinar os cãesinhos e cuidar bem da criançada que vai trabalhar no filme. Queremos um filme alegre, que inspire e que marque época.

Revista - Como será a escolha dos atores?

Mauricio de Sousa - Logicamente vamos buscar crianças com as características físicas mais parecidas com as personagens, mas vamos atrás de talento. (...)

Revista - A Turma da Mônica é imune à crise?

Mauricio de Sousa - Nós temos 10 milhões de leitores permanentes no Brasil. Isso vem se mantendo de forma constante ao longo dos anos. Entra crise, sai crise, a gente continua vendendo milhões. (...)

Revista - Antes do YouTube, suas histórias em quadrinhos circulavam em quase trinta países. Quais adaptações precisaram ser feitas para atender às diferentes culturas?

Mauricio de Sousa - Pouca coisa. Por exemplo, na Indonésia, quando a Mônica e a Magali iam à praia, tinham de usar um maiô inteiriço e não biquíni. Há países em que o Bidú (cachorro) não pode fazer xixi no poste, senão a editora é multada. Na Grécia, os meninos não podem de jeito nenhum assobiar para uma menina na rua. A gente vai aprendendo o que é mico e faz o que é permitido.

Revista - E no Brasil, de que forma as características das personagens se adequaram aos novos tempos?

Mauricio de Sousa - No começo a Mônica era um pouquinho mais violenta, dava umas pegadas mais doloridas na turminha. Uma criança de Brasília nos escreveu dizendo que se ela continuasse batendo daquele jeito no Cebolinha, ele não compraria mais a revista. Aquilo tocou o estúdio todo. Acompanhamos o que acontece.

Revista - Além dos quadrinhos, há outros segmentos a marca é líder de mercado?

Mauricio de Sousa - Sim. A maçã é um deles. Líder incontestado. Eu não sou a serpente do paraíso, mas eu que inventei essa maçã (risos). Eu tinha filhos pequenos e quando eles comiam uma maçã, deixavam metade. Ou, quando queriam levar para a escola, não cabia na lancheira. Até que visitei uma plantação em Santa Catarina e vi umas maçãs pequenas, que não eram vendidas no mercado. Serviam para fazer pasta e dar para os animais. Pois era justamente aquela a maçã, pequena, que eu queria para dar a meus filhos. Ela cabia na lancheira. Eu sugeri lançar



Mauricio de Sousa é um cartunista e empresário brasileiro criador da "Turma da Mônica" e vários outros personagens de histórias em quadrinhos. Nasceu em Santa Isabel, São Paulo, no dia 27 de outubro de 1935.

como a maçã da Turma da Mônica e foi aquele arraso. Hoje temos pêra, kiwi, cenoura, a alface do Horácio...(…)

Revista - Vivemos um momento de intolerância também no Brasil. De que forma sua atuação pode despertar nas novas gerações uma maior aceitação do outro?

Mauricio de Sousa - Fazendo um trabalho que mostre o contrário: que tolerância, solidariedade, respeito sejam vistas de forma positiva e que trazem felicidade.(…)

<https://istoe.com.br/o-mundo-precisa-de-mais-turmas-da-monica/adaptada>

05. Quem é o entrevistador e quem é o entrevistado no texto acima?

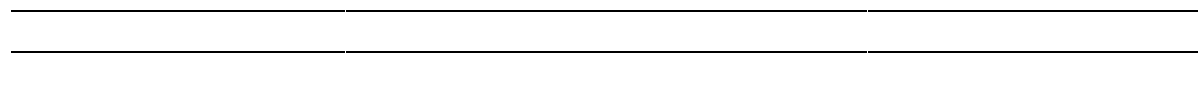
06. Por que Mauricio de Sousa decidiu colocar crianças de verdade nos papéis da Turma da Mônica em um filme que será lançado em 2018?

07. Explique quais adaptações precisaram ser feitas para atender às diferentes culturas nos países onde o gibi da Turma da Mônica é veiculado?

08. De acordo com o texto, explique de que forma as características das personagens se adequaram aos novos tempos no Brasil.

09. Explique como a maçã passou a ser comercializada com a marca Turma da Mônica e virou líder no mercado.

10. Diante de tanta intolerância ocorrida no Brasil e no mundo, como Mauricio de Sousa, pretende despertar nas novas gerações uma maior aceitação do outro?



Referências:

Material didático extraído do website acessaber:

<<https://acessaber.com.br/avaliacoes/avaliacao-de-portugues-genero-textual-entrevista-6o-ano/#more-31051>> visita feita em 08 de novembro de 2019.