

Os dilemas do ensino de filosofia e a epistemologia da interdisciplinaridade

The dilemmas of teaching philosophy and the epistemology of interdisciplinarity

DOI:10.18226/21784612.v30.e024024

Luciane Luisa Lindenmeyer¹

Resumo: Nas discussões contemporâneas sobre o ensino de filosofia, dentre os vários dilemas que acompanham as suas ponderações específicas, há uma dicotomia que é amplamente debatida no que se refere aos seus métodos didáticos: o da separação entre o filosofar, como prática crítica-reflexiva, e o ensino da história da filosofia, como um conjunto de saberes vinculados à resolução de determinados problemas. Percebemos que, cada vez mais, a comunidade filosófica brasileira tem se dedicado a discutir as possibilidades para a formação de professores e para uma prática docente efetiva de sua área própria de produção do conhecimento. Isso implica a explicitação de suas características básicas de “ensinabilidade”. Nesse contexto, a interdisciplinaridade é um dos mais difundidos conceitos associados à pertinência curricular da filosofia. Em geral, o problema da interdisciplinaridade, que tematiza a epistemologia de uma totalidade teórica unificante, é entendido como indissociável dos modelos de ensino hiperespecializados. Apesar de sua ampla difusão nas discussões especializadas sobre o ensino de filosofia, encontramos aí um impasse, até então, não muito mencionado. Se por um lado a interdisciplinaridade nos permite superar a fragmentação do conhecimento, por outro, será que a filosofia corre o risco de perder algumas de suas especificidades ou até mesmo de ser mais uma das “disciplinas institucionalizadas”? Para respondermos a essas questões, é inevitável considerar algumas reflexões metafilosóficas sobre os diferentes modos de “fazer filosofia” e de como a interdisciplinaridade, entendida como a transmissão dos conhecimentos entre disciplinas, pode efetivamente amenizar as consequências do ensino disciplinar.

Palavras-chave: Ensino de filosofia. Interdisciplinaridade. Metafilosofia. Filosofia da educação.

¹ Graduada em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS (2016). Mestra em Filosofia pela mesma instituição (bolsista CAPES/Proscu, 2017 – 2019). Doutora em Filosofia (UNISINOS, CAPES/Proex 2019 – 2023). Especialista em Ensino de Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL (2024). É professora substituta e pesquisadora no Departamento de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Abstract: In contemporary discussions about the teaching of philosophy, among the various dilemmas that accompany its specific considerations, there is a dichotomy that is widely debated with regard to its teaching methods: that of the separation between philosophizing, as a critical-reflective practice, and the teaching of the history of philosophy, as a set of knowledge linked to the resolution of certain problems. We realize that, increasingly, the Brazilian philosophical community has dedicated itself to discussing the possibilities for teacher training and effective teaching practice in its own area of knowledge production. This implies explaining its basic characteristics of "teachability". In this context, interdisciplinarity is one of the most widespread concepts associated with the curricular relevance of philosophy. In general, the problem of interdisciplinarity, which addresses the epistemology of a unifying theoretical totality, is understood as inseparable from hyper-specialized teaching models. Despite its wide dissemination in specialized discussions about the teaching of philosophy, we find an impasse there, which until then has not been mentioned much. If, on the one hand, interdisciplinarity allows us to overcome the fragmentation of knowledge, on the other, does philosophy run the risk of losing some of its specificities or even becoming another "institutionalized discipline"? To answer these questions, it is inevitable to consider some metaphilosophical reflections on the different ways of "doing philosophy" and how interdisciplinarity, understood as the transmission of knowledge *between* disciplines, can effectively reduce the consequences of disciplinary teaching.

Keywords: Teaching philosophy. Interdisciplinarity. Metaphilosophy. Philosophy of education.

Resumen: En las discusiones contemporáneas sobre la enseñanza de la filosofía, entre los diversos dilemas que acompañan sus consideraciones específicas, existe una dicotomía ampliamente debatida en cuanto a sus métodos de enseñanza: la de la separación entre filosofar, como práctica crítico-reflexiva, y la enseñanza de la historia de la filosofía, como conjunto de conocimientos vinculados a la resolución de determinados problemas. Nos damos cuenta de que, cada vez más, la comunidad filosófica brasileña se ha dedicado a discutir las posibilidades de formación docente y práctica docente eficaz en su propia área de producción de conocimiento. Esto implica explicar sus características básicas de "enseñabilidad". En este contexto, la interdisciplinariedad es uno de los conceptos más extendidos asociados a la relevancia curricular de la filosofía. En general, el problema de la interdisciplinariedad se entiende como inseparable de los modelos de enseñanza hiperespecializados. A pesar de su amplia difusión en las discusiones especializadas sobre la enseñanza de la filosofía, encontramos allí un impasse, del que hasta entonces poco se ha hablado. Si, por un lado, la interdisciplinariedad permite superar la fragmentación del conocimiento, por otro, ¿corre la filosofía el riesgo de perder algunas

de sus especificidades o incluso de convertirse en otra “disciplina institucionalizada”? Para responder a estas preguntas es inevitable considerar algunas reflexiones metafilosóficas sobre las diferentes formas de “hacer filosofía” y cómo la interdisciplinariedad, entendida como la transmisión de conocimientos *entre* disciplinas, puede paliar efectivamente las consecuencias de la enseñanza disciplinar.

Palabras-clave: Enseñanza de la filosofía. Interdisciplinariedad. Metafilosofía. Filosofía de la educación.

Introdução

O ensino de filosofia tem sido cada vez mais discutido nos departamentos de filosofia², de modo a indicar a importância de se pensar o ensino de filosofia não apenas como técnicas didáticas, mas como um problema genuinamente filosófico. Há uma íntima relação entre o ensino de filosofia e os seus aspectos práticos, isto é: não há ensino de filosofia sem que haja a aprendizagem de sua prática. Desde Kant³, pelo menos, conhecemos a distinção conceitual entre o “ensinar filosofia” e o “ensinar a filosofar”. É certamente imprescindível que a academia reflita sobre as especificidades da filosofia como campo de conhecimento e a sua relevância para o currículo da educação básica, para as práticas docentes e de pesquisa acadêmica.

Essas reflexões, longe de serem puramente teórico-conceituais, devem ser assimiladas nas práticas pedagógicas e metodológicas dos professores de filosofia. Apesar de a filosofia permitir, pela sua própria natureza conceitual, uma ampla variedade de abordagens metodológicas, já que não há um único “modo de fazer filosofia”, ainda assim é preciso conhecer algumas das suas especificidades

² As discussões sobre ensino de filosofia tiveram, durante muito tempo, maior incidência no campo da educação. Desde, pelo menos, 2006, professores com formação em filosofia, mas que na sua maioria atuavam em PPGs de educação, têm se debruçado sobre os problemas específicos das suas práticas de ensino. No mencionado ano, foi criado o Grupo de Trabalho Filosofar e Ensinar a Filosofar na ANPOF, o que certamente contribuiu para a projeção nacional e institucional cada vez mais urgente dos debates concernentes a esse campo de conhecimento específico da filosofia, mas que não se reduz a ela, certamente. Velasco (2023, p. 5) descreve o contexto de desenvolvimento do GT, indicando que ele é “fruto da virada discursivo-filosófica ocorrida entre o final da década de 1990 e início da década seguinte, o GT levou a cabo desde então o projeto de problematizar o ensino, a aprendizagem e a formação em filosofia a partir da própria filosofia – ou, mais precisamente, a partir de diversas perspectivas filosóficas”.

³ Na crítica da razão pura, Kant ([1781], 2015) considera que “dentre todas as ciências (*a priori*) da razão, portanto, só se pode aprender a matemática, e nunca a filosofia (a não ser historicamente), ainda que, no que diz respeito à razão, se possa – quando muito – aprender a *filosofar*”.

teóricas no que se refere às suas “condições de possibilidade” de ensino e de pesquisa. O ensino de filosofia não é unicamente o ensino da história da filosofia, pela mesma razão que a filosofia não é história. Para além de quaisquer truismos, suas características metodológicas próprias precisam ser consideradas, por meio da suspensão de suas múltiplas “inclinações”, quando tratamos de suas práticas docentes e a formulação de seus processos educacionais específicos.

Mas quais são as especificidades do ensino de filosofia em relação aos demais campos do conhecimento? Em outras palavras, qual a sua “epistemologia própria”? Essas questões têm suscitado alguns dilemas e dicotomias. Um desses impasses é a já referida dicotomia kantiana entre a história da filosofia, como um conjunto de saberes prontos e relacionados a certos problemas e o filosofar como um tipo de raciocínio técnico especializado. Podemos considerar que a inconsistência desse dilema já foi apontada por autores como González Porta (2011, p. 144), que consideram que “a filosofia não é possível sem atenção à sua própria história” e que a história da filosofia é filosófica, demonstrando uma relação simbiótica entre a historicidade dos conceitos e o próprio pensar como uma *práxis* específica.

Isso não significa, evidentemente, que o “fazer filosofia” esteja condicionado à história dos conceitos filosóficos, sem que novos conceitos possam ser instituídos a partir do reconhecimento de novos dilemas e problemas. O ponto a ser dimensionado nessa falsa cisão é o de que dela se segue uma outra dicotomia, ou mesmo uma outra hierarquia na dinâmica de ensino/aprendizagem: a que separa os espaços de “produção” do conhecimento dos espaços de “reprodução” do conhecimento, como a simples transmissão didática e conceitual do *corpus* filosófico (Cerletti, 2008, p. 19).

Outro aspecto que pretendo desenvolver neste artigo e que está relacionado com o primeiro, de certo modo, é a questão da interdisciplinaridade. Este é um conceito regularmente associado às práticas docentes não apenas, mas principalmente de filosofia. No que se refere a documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), a importância da presença da filosofia nos currículos escolares é justificada pelo desenvolvimento

de determinadas habilidades e competências nos discentes da educação básica.

Na LDB, a filosofia é descrita como a sistematização⁴ dos demais saberes adquiridos na formação escolar, o que sugere que seu ensino seja articulado por meio de uma abertura pedagógica para outros componentes curriculares. Na BNCC, os conhecimentos de todas as áreas são apresentados de modo interligado, por meio de uma “organização interdisciplinar”, de modo a “conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas”. Portanto, a filosofia também é considerada sob a ótica da interdisciplinaridade ou da “não disciplinarização” e da não fragmentação do conhecimento. Assim, o ensino de filosofia deve viabilizar competências formativas como a reflexão crítica, o autoconhecimento, o repertório cultural, a capacidade para o diálogo etc., que demandariam uma visão mais “sistêmica” dos saberes.

Por outro lado, a questão da interdisciplinaridade, no que se refere ao método de produzir conhecimento e sendo determinada pelas discussões sobre o problema das especializações e das diversas fragmentações dos saberes, é também constituída por alguns dilemas e necessita de um “alargamento” conceitual (Pombo, 2008, p. 32). A demanda educacional por interdisciplinaridade, nas suas manifestações cílicas, é ela própria uma reivindicação por novas epistemologias, de maneira que “[...] a interdisciplinaridade designaria o espaço intermédio, a posição intercalar. O sufixo *inter* estaria lá justamente para apontar essa situação” (Pombo, 2005, p. 6).

Se a divisão do conhecimento em especializações pode simplificar a abordagem pedagógica e os percursos formativos discentes, por outra perspectiva, as especialidades, como definição de “objetos específicos de interesse teórico”, contribuem para a progressão do conhecimento. Se olharmos para a história da produção dos conhecimentos científicos, perceberemos que a

⁴ Compreendo que a caracterização da filosofia como um componente curricular que “sistematiza” outros campos do conhecimento não esteja no mesmo nível epistemológico de uma abordagem “interdisciplinar” dos saberes. Esse pressuposto de sistematização pode até mesmo ser entendido como hierarquização em que a filosofia ocuparia um lugar privilegiado em contraste com outras áreas. O meu ponto ao mencionar essa descrição da LDB é o de também posicionar a suposta pertinência “institucional” e escolar da filosofia como perspectiva formativa.

sedimentação metodológica dos saberes em etapas e em problemas específicos é imprescindível para qualquer prática de pesquisa; e o impasse que assola o debate em torno do problema da interdisciplinaridade é o de que

No movimento circular do desenvolvimento da ciência, se a especialização desempenha, por um lado, um papel fundamental, na medida em que é responsável por fazer progredir as teorias e os paradigmas, por outro lado, por não cultivar essa visão acima de sua mera capacitação, faria a própria ciência retroceder diante dos problemas que os momentos inevitáveis de crise de ciência colocam (Lima, 2017, p. 130).

O reconhecimento de que as especializações e o ensino baseado em disciplinas sejam problemáticos é, portanto, consequência não de uma suposta fragmentação da realidade, mas da ausência de paradigmas orientadores, que representaria uma “crise” epistemológica. Soma-se a isso a percepção de que, cada vez mais, a comunidade filosófica brasileira tem se dedicado a discutir as crises dos “velhos paradigmas” filosóficos e as suas insuficiências de aplicação, bem como suas possibilidades para a formação de professores e para uma prática docente efetiva de sua área própria de produção do conhecimento, o que nos leva diretamente ao que se convencionou chamar de “revisão do cânone”. Um cânone que é essencialmente fragmentário, uma vez que é constituído por ideias e conceitos associáveis aos “grandes temas” e aos “grandes nomes” da tradição filosófica.

É também parte dessas discussões a dicotomia terminológica entre a história da filosofia, como um conjunto de conceitos técnicos que devem ser dominados pelos discentes, e o próprio filosofar, como um tipo específico de raciocínio que nos permite reconhecer e solucionar certos problemas, em especial, aqueles que fazem parte de nossa realidade mais imediata. Essa seria parte da justificativa de uma certa “vocação” da filosofia para a “visão do todo” e para auxiliar os demais ramos do saber na compreensão de seus próprios objetos de estudo.

Diante disso, precisamos pressupor alguns elementos metafilosóficos a fim de refletirmos sobre as seguintes questões: a filosofia corre o risco de descaracterização de suas especificidades metodológicas e conceituais se estiver condicionada a ser

um campo teórico “auxiliar”, ou mesmo, ao integrar o ensino interdisciplinar? Como a interdisciplinaridade e as demandas por novas epistemologias contribuem efetivamente para as práticas relativas ao ensino de filosofia?

Os dilemas metafilosóficos do ensino de filosofia: da pesquisa à prática docente

Quando nos dispomos a tratar de práticas docentes e de processos educacionais, é muito comum pensarmos em fórmulas acabadas e em métodos prontos para definirmos o campo do conhecimento das aulas a serem elaboradas, especialmente quando tratamos da área da educação. No que se refere à filosofia, como ela não possui um único fim determinado, não há um caminho definido que possa ser reproduzido. É preciso certamente termos em mente quais são as suas características formativas que justificam a pertinência da sua presença nos currículos escolares, mas não podemos pensar a didática da filosofia apenas com base em competências ou habilidades.

Podemos considerar que tanto a filosofia quanto a educação compartilham das pretensões humanas de conhecimento do mundo e de transformação dele. Desde as origens da filosofia, de Sócrates a Sartre, os filósofos não apenas elaboravam os seus conceitos, como também tinham a intenção de ensinar, de transmitir aos seus interlocutores as suas proposições teóricas. Pensar nas possíveis relações entre filosofia e educação ou sobre filosofia da educação é considerar como a filosofia pode contribuir para a formação dos sujeitos, da educação básica à universidade. Podemos encontrar diversas definições de filosofia: criação de conceitos (Deleuze; Gattari, 2003), experiência de pensamento (Gallo, 2013), resolução argumentada de problemas filosóficos (Gonzalez Porta, 2003).

Quando dizemos que filosofar é “criar conceitos”, está aí implicada a questão de que “[...] o conceito é uma forma racional de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido; isto é, o conceito é uma forma de inteligibilidade sobre o mundo” (Gallo, 2006, p. 24). A história da filosofia não é, portanto, a história de determinados acontecimentos políticos ou sociais, mas a história de soluções argumentadas de problemas filosóficos específicos, ou seja, “[...] o núcleo essencial da filosofia não

é constituído de crenças tematicamente definidas e racionalmente fundadas, senão de problemas e soluções” (Gonzalez Porta, 2003, p. 25).

A filosofia é uma atividade reflexiva por excelência, que depende de autonomia intelectual, sistematização e método. Para o efetivo ensino ou transmissão dessas habilidades, precisamos pensar o ensino de filosofia a partir de algumas características intrínsecas às suas práticas. O ensino de filosofia é uma “ação”, um “compromisso” que

[...] diz respeito tanto ao sentido abrangente de uma formação filosófica que pretende contribuir para uma educação de qualidade, quanto ao sentido mais restrito da responsabilidade de refletir, sob a perspectiva filosófica, temas e problemas contemporâneos, como raça, decolonialidade e gênero (Velasco, 2023, p. 7).

Os problemas que compõem a linha histórica da filosofia, e os problemas filosóficos como um todo, não são problemas totalmente superados. Em razão disso, a filosofia não é uma disciplina “fechada”, uma vez que pode ter os seus pressupostos revisados constantemente. Nesse sentido, não há um conjunto de “verdades” a serem conhecidas ou um conjunto de saberes estáticos, sem aplicação para a atualidade. Mas quando nos referimos ao ensino de filosofia, as dificuldades de definição tornam-se ainda mais evidentes e a caracterização de que ela seja uma atividade crítico-reflexiva ou uma habilidade lógico-argumentativa parece ser uma abstração contraproducente no que se refere ao ensino-aprendizagem.

De certo modo, sob o risco de se incorrer em algum tipo de ingenuidade, ao preservarmos as especificidades da prática filosófica diante de outros saberes, partimos do pressuposto de que “[...] o essencial da filosofia é, constitutivamente, inensinável, porque há algo do outro que é pessoal e irredutível: seu olhar pessoal sobre o mundo, seu desejo, enfim, sua subjetividade” (Cerletti, 2008, p. 28). O próprio ambiente em que ocorrem as dinâmicas de aprendizagem possui características que podem ser impeditivas ao pensamento livre, isto é, essas práticas estão inseridas em um contexto institucionalizado, escolar e universitário.

Esse ambiente é quase que totalmente composto, na prática, por “filósofos especialistas” que dominam conceitos específicos de um determinado autor ou período histórico da filosofia. Esse é um dos diversos aspectos da institucionalização da filosofia. Ela própria é constituída por pesquisas que “recortam”, por necessidade acadêmica e profissional, o seu próprio campo conceitual. Por consequência, “a Filosofia não mais se apresenta como um corpo de saber e, assim, não se propaga da mesma forma como um saber se transmite; apenas por aquisição” (Favaretto, 1993, p. 97).

Por outro lado, durante muito tempo, a prática docente de filosofia não demandava exclusivamente a atuação de um profissional com formação específica, o que de certo modo ainda se mantém, de maneira que

[...] o ensino de Filosofia deixou de ser um saber que precisasse de alguém especializado para ministrá-lo. Isso fez que sofresse uma simplificação excessiva, passasse a ser um conhecimento comum (senso comum) e, dessa forma, todos puderam se sentir “capazes” de ensinar a Filosofia transversalmente (Gelamo, 2009, p. 46).

Nesse contexto de definição do “perfil” do profissional formador atuante nas aulas de filosofia, há uma especificidade de análise do ensino de filosofia que costuma figurar como uma característica própria de um profissional que tenha formação específica em filosofia: em vez de se pensar o ensino de filosofia por meio de reflexões puramente pedagógicas e de técnicas didáticas, o cerne de análise é a definição do ensino de filosofia como um problema filosófico por excelência.

Ao olharmos mais de perto para a multiplicidade de posições filosóficas e para as diferentes aplicações do conceito de filosofia, parece realmente que estamos diante de um campo do conhecimento que possui, pelo menos, um duplo nivelamento de aplicação em que haveria uma filosofia “popular”, não especializada, afinal todos nos deparamos cotidianamente com inquietações especulativas e questionamentos existenciais; e um saber mais institucionalizado, com demandas mais “profissionais” e que, por consequência, exigiria uma maior capacidade de abstração e domínio especializado de seus conceitos específicos. Essa subdivisão ocorre desde a pedagogia aristotélica e as clássicas distinções didáticas entre os

ensinamentos esotéricos e exotéricos. É, certamente, preciso que haja continuidade⁵ entre essas duas nuances de reflexão filosófica e de conceitualização da realidade.

Na prática docente, essa continuidade é refletida também pela sensibilidade do professor aos dilemas e inquietações dos estudantes que estão justamente descobrindo e construindo os seus próprios percursos intelectuais (Marcondes, 2008, p. 65). O ensino de filosofia deve ter no seu amplo percurso metodológico o horizonte experiencial dos discentes, ou seja, o seu “lugar no mundo” como um ponto de partida para formulações intelectivas. É apenas assim que podemos compreender a filosofia não como domínio técnico de um campo específico do conhecimento, mas como uma atitude, uma prática na qual aquele que filosofa realiza uma experiência imersiva.

A criticidade que acompanha o filosofar é legitimada por essa imersão, por esse “estar no mundo” e pelo impulso humano de questioná-lo em todas as instâncias. O tipo de ensino de filosofia que apenas “informa” aos discentes os conceitos que compõem o pensamento de cada autor é um desastre pedagógico. Sob esses aspectos, se por um lado, há dissensos sobre a natureza primordial da filosofia, por outro, parece haver maior consenso dos profissionais da área na definição de que o ensino de filosofia implica, em algum nível, criticidade. Até mesmo porque aqueles que não “aceitam a filosofia como uma actividade crítica, que consiste na discussão de ideias, avaliação de argumentos, etc., resulta de uma leitura superficial dos textos da tradição filosófica” (Murcho, 2002, p. 27).

⁵ Na história da filosofia, essa continuidade foi amplamente defendida em suas origens contemporâneas por autores como Edmund Husserl. A sua fenomenologia, elaborada especialmente nos últimos anos de suas produções, tematiza a necessidade de que as ciências, movidas pelo pressuposto da objetividade, tenham também como ponto de partida o mundo da vida (*Lebenswelt*). Isso significa que “se a ciência levanta e responde questões, essas questões são desde o começo, e continuam necessariamente a sé-lo, sobre o solo, o conteúdo desse mundo preestabelecido, no qual está justamente contida toda *práxis* vital, sua e de outros” (Husserl, 2012, p. 98). De certo modo, Paulo Freire e John Dewey elaboraram um princípio semelhante na instituição de suas filosofias da educação, isto é, há em suas proposições a ostensiva vinculação entre o conhecimento ensinado e o mundo vivido dos educandos, ressaltando a importância da educação como vivência do conhecimento. Em *A escola e a sociedade*, Dewey (2002) considerou: “aprender? Certamente, mas antes de mais viver, e aprender através e em interação com esta vivência”. Freire (2015, p. 67) postulou que o processo de educação para a autonomia, que é a capacidade de transformação da realidade, implica a “apreensão substancial dos objetos”, que ocorre na própria experiência de aprendizado e é o oposto da mera “memorização mecânica” de conteúdos.

O impulso questionador a ser desenvolvido no contato com os textos filosóficos, que é intrínseco à atividade filosófica, não surge “do nada”, mas é estimulado na interação do sujeito com o seu meio mais imediato. Suas posições prévias e preconceitos são fruto dessa interação. A capacidade de abstrair as próprias ideias e concepções do mundo (e de seus contextos instituidores) é um pressuposto para o filosofar, compreendendo os diferentes modos de significação do cotidiano. Essa mesma capacidade de abstração deve figurar como prática de atualização das proposições filosóficas da tradição para o nosso tempo presente, sem qualquer receio de cometer “heresias” e por meio de uma atitude antidogmática. Do mesmo modo, aprender filosofia é também desenvolver os meios intelectuais para o reconhecimento do que não está superado como problema ou aporia.

O reconhecimento de problemas e aporias, não apenas na filosofia, mas nos métodos científicos em geral, pressupõe algum nível de especialização e de domínio conceitual instruído. Como constatou acuradamente Ortega y Gasset ([1930] 2010, p. 153, tradução minha):

[...] a ciéncia necessitava que os homens de ciéncia se especializassem. Os homens de ciéncia, não a ciéncia. A ciéncia não é especialista. *Ipso facto* deixaria de ser verdadeira. Nem sequer a ciéncia empírica, tomada na sua integridade, é verdadeira se a separamos da matemática, da lógica, da filosofia. Mas o trabalho nela tem de ser -irremissivelmente- especializado⁶.

Há, portanto, elementos constituintes da prática filosófica, do seu ensino às suas dinâmicas próprias de pesquisa, que são imprescindíveis para o seu exercício profissional. Longe de tornar a filosofia uma prática puramente institucionalizada, a reflexão sobre o papel positivo da especialização deve partir das conquistas históricas já efetivadas no seu campo particular de conhecimento.

Isso não deve implicar a defesa imediata do formato de um ensino disciplinar, na sua dupla significação: como fragmentação dos saberes e como disciplinarização, ou seja, como hierarquização

⁶ No original: “[...] la ciencia necesitaba que los hombres de ciencia se especializasen. Los hombres de ciencia, no ella misma. La ciencia no es especialista. *Ipso facto* dejaría de ser verdadera. Ni siquiera la ciencia empírica, tomada en su integridad, es verdadera si se la separa de la matemática, de la lógica, de la filosofía. Pero el trabajo en ella sí tiene — irremisiblemente — que ser especializado”.

nas dinâmicas de produção e transmissão do conhecimento filosófico. Se por um lado, é preciso respeitar o “rigor” da análise filosófica especializada e versada em sua terminologia própria, por outro, o ensino da sua aplicabilidade deve possibilitar uma abertura dialógica constante e o protagonismo discente na construção de seu próprio percurso de aprendizagem.

O problema da interdisciplinaridade: qual a finalidade do ensino de filosofia?

Um dos conceitos mais comuns utilizados nas discussões sobre o ensino específico de filosofia é interdisciplinaridade. Com ela, justifica-se quase que instantaneamente a pertinência curricular da filosofia, especialmente nos níveis da educação básica. Em geral, é pressuposto que interdisciplinaridade equivalha “às práticas de transferência de conhecimentos entre disciplinas e seus pares” (Pombo, 2008, p. 10). A interdisciplinaridade – e mesmo a transdisciplinaridade⁷ – é pressuposta nas diretrizes oficiais de ensino como a LDB e a BNCC, que regulam os conteúdos a serem trabalhados nas escolas brasileiras. No entanto, a interdisciplinaridade é um tema comum às filosofias ensinadas não apenas no nível médio, mas também universitário (Feitosa, 2008, p. 87).

Parte da justificativa da importância de um ensino, não apenas de filosofia, que seja interdisciplinar e que apresente os problemas integrados a uma visão mais geral, ou a um conhecimento mais circular é “[...] uma reação a uma constatação epocal: vivemos num mundo de fragmentação, de saberes desconectados” (Feitosa, 2008, p. 89). Do mesmo modo, a constante associação da filosofia à necessidade curricular da interdisciplinaridade pode

⁷ Há um amplo debate sobre as insuficiências do conceito de interdisciplinaridade e de como os seus propósitos de uso seriam mais bem expressados pela noção de transdisciplinaridade, supostamente mais abrangente e efetiva na superação das barreiras teóricas entre as disciplinas. Sobre essas diversas camadas que compõem a articulação de saberes sobre o intercâmbio de conhecimentos “especializados”, Pombo (2008, p. 12) considerou que “uma complicação acrescida provém do facto de não haver apenas uma mas *quatro palavras* para designar essa qualquer coisa de que temos vindo a falar: pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade” (grifo da autora). Não pretendo aprofundar as definições específicas de cada uma delas neste artigo. Manterei o conceito de interdisciplinaridade no centro desta análise, até mesmo por ela ainda ser a mais recorrente nas críticas ao ensino hiperespecializado e por considerar que essas diferenças terminológicas não resolvem os problemas didático-filosóficos aqui descritos, mas seriam diferentes “momentos” de uma eventual resolução.

ser compreendida como uma consequência direta de uma “crise de paradigmas” que nos leva ao questionamento:

[...] o projeto de interdisciplinaridade tende a reavaliar o conhecimento em função de uma pluralização da verdade ou do real, ou significa apenas uma reação típica da nostalgia que quer restaurar algum tipo de teoria, certeza ou lei que amarre, integre, acolha a dispersão em uma totalidade unificante? (Feitosa, 2008, p. 93).

Na filosofia, a segmentação do conhecimento – que pode ser reconstituída até, pelo menos, a reivindicação metodológica da análise fragmentária de Descartes – é um problema que deve ser constantemente abordado em razão de suas consequências para os percursos formativos que se pretendem aprendizados efetivos. Uma das principais dificuldades dessa subdivisão do conhecimento, em campos hiperespecializados, é a mais evidente perda de significado dos conteúdos ensinados para a maioria dos estudantes, isto é, muitos não reconhecem a sua aplicabilidade nos seus próprios contextos existenciais e sociais. Desse modo, a filosofia poderia contribuir, como proposta pedagógica, com a integralização reflexiva de aspectos compartmentalizados do conhecimento, possibilitando uma visão mais sistêmica dos conteúdos ensinados mesmo em outras disciplinas.

Como já considerado, a própria filosofia é composta por campos tipificados por especificidades metodológicas, como as divergências que compõem as diferentes tradições analítica e continental⁸. Até mesmo os debates acadêmicos, cada vez mais frequentes, sobre o ensino de filosofia tornaram-se um tipo específico de especialização nas correlatas áreas da filosofia e da educação⁹. Há ainda as divisões temáticas dos grupos de trabalho do maior evento nacional da área, os encontros bianuais da ANPOF¹⁰,

⁸ Obviamente, essas diferenças de abordagem não chegam a extrapolar o próprio campo de filosofia, e há várias discussões sobre o alcance dessas subdivisões históricas (Ver Glock, 2011; D'Agostini, 2003).

⁹ Há, inclusive, a necessidade de se estabelecer o estatuto epistemológico específico dessa área de ensino e de filosofia. Velasco (2022), em *O estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia: uma discussão da área a partir de seus autores e autoras*, apresenta elementos bibliográficos e testemunhais que nos permitem considerar o ensino de filosofia como um campo de conhecimento “autônomo”, ou seja, há aspectos metodológicos e conceituais especializados que o instituem como uma área particular de ensino, extensão e pesquisa.

¹⁰ É evidentemente compreensível que um evento desse tamanho, com uma média de duas mil participações de comunicadores de trabalho, tenha que operacionalizar, de modo segmentado, a estruturação dos grupos de trabalho e das seções temáticas. O ponto aqui é o de considerar

estruturados a partir do fracionamento histórico-conceitual de suas discussões e conteúdos. O que parece, em termos organizacionais, um padrão incontornável. Nesse sentido, as discussões sobre o problema das especializações, como um obstáculo que resulta na redução de conteúdos de filosofia a tópicos e temáticas, e de como a interdisciplinaridade reduziria essa incidência devem ser articuladas

Apontando para os limites e os perigos do saber especialista, a interdisciplinaridade deve ultrapassar a especialização, mantendo, porém, com ela um diálogo aberto, sem ressentimentos, e reconhecendo seus méritos e virtudes (Lima, 2017, p. 126).

De modo concomitante, a justificativa da interdisciplinaridade como necessidade de totalização dos diferentes fragmentos de conhecimento soa um tanto superficial se considerarmos que “[...] a crítica à particularização dos saberes deveria portanto ser feita em nome de um respeito à multiplicidade e à pluralidade e não como uma busca de organicidade ou de totalidade” (Feitosa, 2008, p. 94). A própria noção de interdisciplinaridade, mesmo que pretenda indicar a complexificação teórica e uma ordenação mais ampla do conhecimento, acaba corroborando a lógica do ensino “disciplinar”. As questões que se tornam centrais para as discussões sobre a interdisciplinaridade são, por consequência: qual a “realidade” que se quer reconstituir? E de modo associado, há uma realidade que possa ser acessada na sua totalidade? O que são os “aspectos mais globalizadores” que devem substituir as disciplinas específicas nos currículos, de acordo com a BNCC?

Se pensarmos nas possíveis respostas para essas questões sob a perspectiva das recentes reformas do Ensino Médio, ou seja, do “Novo Ensino Médio”, perceberemos que o que ocorre não é a integralização “sistemática” dos conteúdos de duas ou mais disciplinas, mas a substituição de conteúdos específicos por novas “disciplinas”. E esses “novos conteúdos”, além de esvaziarem muitas das matérias “clássicas” – como a filosofia – a título de terem uma maior “aplicabilidade” na vida quotidiana dos discentes,

que, se o apelo à interdisciplinaridade é resultado das críticas à especialização e fragmentação do conhecimento de modo geral, nas práticas internas à produção intelectual e profissional da filosofia, ela mesma mostra-se como um campo bastante difuso. As recentes alterações no formato dos encontros e a possibilidade de um mesmo autor apresentar trabalhos em grupos de trabalho e em eixos temáticos parecem ser uma tentativa de contornar a superespecialização, no que se refere à interação com a comunidade filosófica brasileira.

fogem completamente dos conteúdos de formação e pesquisa acadêmica dos professores, que são desprevidamente inseridos em um ambiente de ensino totalmente improvisado. Isso em nada contribui com a organicidade dos saberes, pois apela para um populismo educacional perigoso que simplifica as dinâmicas de aprendizagem e aumenta ainda mais a desigualdade entre escolas públicas e privadas.

No contexto de implementação do Novo Ensino Médio, não há sequer a tentativa de se pensar os currículos realmente como um “conjunto estruturado de disciplinas e atividades” (Feitosa, 2008, p. 97). A desigualdade que resulta dessa reformulação curricular cria uma nova hierarquização dos saberes, uma vez que as disciplinas “clássicas” e os seus conteúdos ainda presentes nas provas de acesso ao ensino superior, como vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), serão preservadas nos currículos de escolas particulares. Por outro lado, os estudantes de escolas públicas terão a sua aprendizagem escolar cerceada por um currículo que privilegia apenas a qualificação para o “mundo do trabalho”.

Considerações finais

Neste artigo, pretendi demonstrar as insuficiências de algumas defesas de um ensino interdisciplinar, que não consideram adequadamente as implicações práticas das integralizações apressadas dos diferentes ramos do saber. Assim, argumentei que as expectativas pedagógicas que projetam na filosofia uma “vocação” para a totalização dos demais conhecimentos não são assertivas, especialmente se consideramos a importância do conhecimento especializado mesmo para a incorporação de novos princípios às diferentes disciplinas.

A noção de interdisciplinaridade traz consigo uma série de questionamentos que são realmente pertinentes para o reconhecimento das limitações de nossos campos próprios de atuação, além de incitar a reflexão sobre as realidades existencial, social e política que nos são mais imediatas. Do mesmo modo, esse conceito possibilita um constante desenvolvimento do conhecimento, uma vez que amplifica as diferentes perspectivas que compõem um mesmo conjunto de problemas e torna mais evidente a aplicabilidade dos saberes na vida cotidiana. Certamente a realidade

não é sedimentada e constituída por fragmentos desconexos, ela implica complexidade. Ainda assim, é preciso ficarmos atentos a qual realidade a integralização dos conhecimentos específicos fará referência.

Ao conhecermos os prós e contras da implementação escolar e universitária da interdisciplinaridade como um “mérito” pedagógico, em contraste com as práticas docentes e profissionais da filosofia muito especializada, devemos sempre considerar que mesmo a caracterização da filosofia como uma ferramenta reflexiva para a sistematização dos demais saberes – o que não é sinônimo de interdisciplinaridade – é também uma definição institucionalizada de sua *práxis*. A interdisciplinaridade não supera totalmente a lógica do ensino disciplinar e os propósitos de sua implementação, como o de integralização dos demais saberes, são, por vezes, muitos vagos, em vez de enaltecerem uma epistemologia da interdisciplinaridade que assegure a pluralidade de saberes e a diversidade de perspectivas.

Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

CERLETTI, Alejandro A. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. In: KOHAN, Walter O. *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2008.

D'AGOSTINI, Franca. *Analíticos e continentais: guia à filosofia dos últimos trinta anos*. Tradução de Benno Dischinger. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2003.

DEWEY, John. *A escola e a sociedade e A criança e o currículo*. Trad. Paulo Faria. Lisboa: Relógio d'água editores, 2002.

FAVARETTO, Celso F. Sobre o ensino de filosofia. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, SP, v. 19, n. 1, p. 97-102, jan. jun./1993.

FEITOSA, Charles. O ensino da filosofia como estratégia contra a tarefa da interdisciplinaridade. In: KOHAN, Walter O. *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2008.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2015.
- GALLO, Silvio. *Filosofia*: experiência do pensamento: volume único. 1. ed. São Paulo, SP: Scipione, 2013.
- GALLO, Silvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. *Ethica*, v.13, n.1, p. 17-35, 2006.
- GASSET, José Ortega. *La rebelión de las masas*. Ciudad de México, MX: La Guillotina, 2010.
- GELAMO, Rodrigo Peloso. *O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade*: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia? Livro eletrônico. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2009.
- GLOCK, Hans-Johann. *O que é filosofia analítica?* Tradução de Roberto Hofmeister Pich. Porto Alegre, RS: Penso, 2011.
- GONZÁLEZ PORTA, Mario Ariel. *A filosofia a partir de seus problemas*: didática e metodologia do estudo filosófico. São Paulo, SP: Loyola, 2003.
- GONZÁLEZ PORTA, Mario Ariel. Filosofia e História da Filosofia: uma reflexão sobre as relações de texto e contexto. *Cognitio-Estudos*: Revista Eletrônica de Filosofia, ISSN 1809-8428, São Paulo, SP: CEP/PUC-SP, v. 8, n. 2, p. 141-148, jul./dez. 2011.
- HUSSERL, Edmund. *A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental*: uma introdução à filosofia fenomenológica. Tradução de Diogo Falcão Ferrer. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2012.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Tradução de Fernando Costa Mattos. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: São Francisco, 2015.
- LIMA, Márcio José Silveira. Filosofia e interdisciplinaridade. *Pro-posições*, v. 28, n.1 (82), p. 125-140, jan./abr. 2017.
- MARCONDES, Danilo. É possível ensinar a filosofia? E, se possível, como? In: KOHAN, Walter O. *Filosofia*: caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2008.
- MURCHO, Desidério. *A natureza da filosofia e o seu ensino*. Lisboa, PT: Plátano, 2002.

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. *Ideação*, [S. L.], v. 10, n. 1, p. 9-40, 2008.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, v.1, n.1, p. 3-15, mar. 2005.

VELASCO, Patrícia Del Nero. Objeções e (contra-)argumentos à institucionalização do ensino de filosofia como subárea de pesquisa filosófica. *Philósophos*, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 1-41, jul./dez. 2023.

VELASCO, Patrícia Del Nero. O estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia: uma discussão da área a partir de seus autores e autoras. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 33, p. 1-26, 2022.