



UFAM

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**

JACKESON ALVES CORRÊA

FILOSOFIA E SEU ENSINO: DA INTER À TRANSDISCIPLINARIDADE

MANAUS-AM

2026

JACKESON ALVES CORRÊA

FILOSOFIA E SEU ENSINO: DA INTER À TRANSDISCIPLINARIDADE

Dissertação apresentada ao colegiado do Mestrado Profissional em Filosofia do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PROF-FILO/PPG-FILO), Núcleo da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Filosofia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Valcicléia Pereira da Costa.

MANAUS-AM

2026

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C824f Corrêa, Jackson Alves
 Filosofia e seu ensino: da inter à transdisciplinaridade / Jackson
 Alves Corrêa. - 2026.
 152 f. : il., color. ; 31 cm.

 Orientador(a): Valcicléia Pereira da Costa.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas,
 Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Manaus, 2026.

 1. Ensino de Filosofia. 2. Transdisciplinaridade. 3. Hermenêutica.
 4. Sequência Didática. 5. Ensino Médio. I. Costa, Valcicléia Pereira
 da. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-
 Graduação em Filosofia. III. Título

JACKESON ALVES CORRÊA

FILOSOFIA E SEU ENSINO: DA INTER À TRANSDISCIPLINARIDADE

Dissertação apresentada ao colegiado do Mestrado Profissional em Filosofia do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PROF-FILO/PPG-FILO), Núcleo UFAM, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Aprovada em: 03/07/2026

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dr^a Valcicléia Pereira da Costa.

Presidente

Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dr. José Belizario Neto

Membro Titular

Universidade Federal do Amazonas

Profa. Dr^a Maria de Jesus C. de Souza Belém

Membro Titular

Universidade Federal do Amazonas

À minha mãe, Sra. Neize (in memoriam), minha maior incentivadora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que, por meio da fé, fez-me acreditar no processo, desde o ingresso no programa até a fase de conclusão.

À minha mãe, Neize de Souza Alves (in memoriam), que, embora tenha sido privada do estudo formal pela ignorância alheia de outrora, transformou a falta de oportunidades em sede por conhecimento, por meio da leitura e da aprendizagem autodidata, demonstrando que, mesmo diante das limitações que a vida lhe impôs, sempre acreditou no poder transformador da educação. Além disso, há mais de quinze anos, quando o acesso a um programa de mestrado parecia um sonho distante e restrito a poucos, ela já vislumbrava este momento e me incentivava a persegui-lo. “Mãe, sua luta contra a ignorância frutificou em mim. Te encontro na fé!”

À minha família, Larissa Anselmo, minha esposa, e Davi Luiz, meu filho, pelo incentivo à minha formação, pela paciência e compreensão nos momentos em que estive ausente, em razão dos estudos dentro e fora da universidade.

Aos meus amigos, pelas palavras de incentivo, pelas orientações acadêmicas e por acreditarem em uma capacidade que, muitas vezes, eu mesmo desconhecia.

Aos colegas da turma 2024–2026 do PROF-FILO, que tornaram essa caminhada mais leve e descontraída, mesmo nos momentos de apreensão diante do novo que vivenciávamos.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Valcicléia Pereira da Costa, que me acolheu em meio às incertezas nas quais eu me encontrava, por incentivar minha autonomia enquanto pesquisador, oferecendo reflexões pertinentes que possibilitaram o desenvolvimento de novas ideias e percepções acerca do tema investigado, pela paciência e disponibilidade em orientar-me sempre que necessário e, por fim, por sua dedicação incansável ao PROF-FILO, núcleo UFAM.

Aos professores do PROF-FILO, especialmente àqueles com quem tive a oportunidade de assistir às aulas e receber significativas contribuições para a compreensão da Filosofia e de seu ensino.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos durante a pesquisa, a qual foi de suma importância para que eu pudesse ter tranquilidade financeira e, conseqüentemente, emocional ao longo do curso.

A todos os envolvidos na concretização deste sonho, o meu mais sincero agradecimento.

RESUMO

O ensino de Filosofia no Ensino Médio enfrenta desafios relacionados à predominância de práticas pedagógicas centradas na transmissão de conteúdos teóricos desvinculados da realidade dos estudantes, o que compromete o interesse e a compreensão da relevância formativa da disciplina. Diante desse contexto, esta pesquisa tem como objetivo analisar os fundamentos teóricos, filosóficos e legais das abordagens que buscam a superação da fragmentação disciplinar, com ênfase na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade, visando à elaboração e aplicação de uma estratégia didático-metodológica que promova o diálogo entre a Filosofia e outras áreas do conhecimento. A investigação caracteriza-se como qualitativa, com enfoque na pesquisa-ação e caráter colaborativo, envolvendo professores das áreas de Filosofia, História, Biologia, Artes e Língua Inglesa. Como suporte teórico-metodológico, adota-se a hermenêutica filosófica como instrumento de interpretação e análise dos dados, fundamentando-se nas contribuições de Hans-Georg Gadamer, cuja perspectiva compreende o conhecimento como resultado do diálogo e da construção compartilhada de sentidos. Como produto educacional, foi desenvolvida e aplicada a Sequência Didática Interativa Transdisciplinar no Ensino de Filosofia: Aplicação do Círculo Hermenêutico-Dialético, implementada com estudantes do segundo ano do Ensino Médio em uma escola de tempo integral, em Manaus-AM. A proposta buscou promover compreensão complexa da realidade, articulando saberes filosóficos, científicos, históricos, linguísticos e artísticos em contraposição às abordagens fragmentadas. Os resultados evidenciaram avanços no desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e argumentativo dos estudantes, além de maior engajamento nas atividades pedagógicas, indicando que a transdisciplinaridade constitui possibilidade formativa significativa para o ensino de Filosofia.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Transdisciplinaridade; Hermenêutica; Sequência Didática; Ensino Médio.

ABSTRACT

The teaching of Philosophy in secondary education faces significant challenges stemming from the predominance of pedagogical practices centered on the transmission of theoretical content disconnected from students' lived experiences, thereby limiting both their engagement and their understanding of the discipline's formative relevance. In response to this context, the present study aims to analyze the theoretical, philosophical, and legal foundations of approaches that seek to overcome disciplinary fragmentation, with particular emphasis on interdisciplinarity and transdisciplinarity, in order to develop and implement a didactic-methodological strategy that fosters dialogue between Philosophy and other fields of knowledge. This research adopts a qualitative approach, grounded in collaborative action research, involving teachers from the disciplines of Philosophy, History, Biology, Arts, and English Language. As its theoretical and methodological framework, the study employs philosophical hermeneutics as a tool for data interpretation and analysis, drawing primarily on the contributions of Hans-Georg Gadamer, whose perspective conceives knowledge as the outcome of dialogue and the shared construction of meaning. As an educational product, the study developed and implemented the Transdisciplinary Interactive Didactic Sequence for the Teaching of Philosophy: Application of the Hermeneutic-Dialectical Circle, which was carried out with second-year secondary school students at a full-time public school in Manaus, Amazonas, Brazil. The proposed approach sought to promote a complex understanding of reality by integrating philosophical, scientific, historical, linguistic, and artistic knowledge, in contrast to fragmented educational practices. The findings revealed significant advances in students' critical, reflective, and argumentative thinking, as well as increased engagement in pedagogical activities, indicating that transdisciplinarity represents a meaningful and effective educational approach for the teaching of Philosophy.

Keywords: Philosophy Teaching; Transdisciplinarity; Hermeneutics; Didactic Sequence; High School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Discente participando da primeira aula da SDIT, fase individual.

Figura 2 - Discentes participando na SDIT, formulando sínteses coletivas.

Figura 3 - Paineis de pré-compreensões iniciais após primeira aula da SDIT.

Figura 4 - Aula do componente curricular História, projeção de documentário

Figura 5 - Aula do componente curricular Biologia.

Figura 6 - Recorte das atividades artísticas desenvolvidas pelos discentes no componente curricular Artes.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Interfaces e Convergências entre Transversalidade e Transdisciplinaridade

Quadro 2 - Síntese Epistemológica do Círculo Hermenêutico Dialético

Quadro 3 - Idealização inicial da Estrutura e Plano de aula da Sequência Didática Interativa Transdisciplinar no Ensino de Filosofia

Quadro 4 - Idealização inicial do Guia comentado da Sequência Didática Interativa Transdisciplinar no Ensino de Filosofia

Quadro 5 - Painel de Pré-compreensões Iniciais

Quadro 6 - Síntese da Avaliação do Produto Educacional pelos Discentes

Quadro 7 - Estrutura e Plano de aula da SDIT no Ensino de Filosofia, após revisões, adaptações e contribuições de docentes especialistas

Quadro 8 - Guia comentado da SDIT no Ensino de Filosofia, após revisões, adaptações e contribuições de docentes especialistas

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CF - Constituição Federal

CHD - Círculo Hermenêutico-Dialético

CHSA - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PNE - Plano Nacional da Educação

RCA-AM - Referencial Curricular Amazonense

RCA-EM - Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio

SDI - Sequência Didática Interativa

SDIT - Sequência Didática Interativa Transdisciplinar

SEDUC-AM - Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas

TCTs -Temas Contemporâneos Transversais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I – INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: REFLEXÕES E DIÁLOGOS.....	19
1.1. Interdisciplinaridade: contexto histórico, trajetória e princípios teóricos..	27
1.1.2 Divisão da interdisciplinaridade: Contribuição de Nicolescu.....	35
1.1.3 A contribuição epistemológica de Japiassú.....	36
1.1.4 Contribuições pedagógicas de Ivani Fazenda.....	39
1.2 Transdisciplinaridade: trajetórias e conceitos.....	43
1.3 Perspectivas sobre a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.....	46
CAPÍTULO II - REFLEXÕES FILOSÓFICAS SOBRE A INTER E A TRANSDISCIPLINARIDADE.....	49
2.1 Silvio Gallo e a estrutura do conhecimento: aportes de Deleuze e Guattari	50
2.2 Transversalidade e Transdisciplinaridade: Interfaces e Convergências.....	56
2.3 Ensino de Filosofia e interdisciplinaridade: a perspectiva de Charles Feitosa.....	57
2.4 Transdisciplinaridade: ruptura ou evolução do Modelo Interdisciplinar?....	61
2.5 A Hermenêutica Gadameriana como fundamento dialógico da inter e transdisciplinaridade.....	64
2.6 Da Inter à Transdisciplinaridade: o diálogo como caminho formativo.....	70
CAPÍTULO III – DIRETRIZES EDUCACIONAIS E ENSINO DE FILOSOFIA.....	72
3.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC): competências gerais e específicas da área de Filosofia.....	72
3.1.1 Os marcos legais que embasam a BNCC.....	77
3.1.2 Fundamentos pedagógicos da BNCC.....	78
3.2 Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos.....	81
3.2.1 Pressupostos pedagógicos para abordagem dos TCTs.....	89
3.3 Referencial Curricular Amazonense e a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio.....	91
CAPÍTULO IV – SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA TRANSDISCIPLINAR NO ENSINO DE FILOSOFIA: APLICAÇÃO DO CÍRCULO HERMENÊUTICO-DIALÉTICO.....	95
4.1 Didática e Didática Transdisciplinar.....	95
4.2 Sequência Didática Interativa à luz do Círculo Hermenêutico-Dialético: convergências do método com a Hermenêutica Filosófica Gadameriana.....	98
4.3 Organização Metodológica: Estrutura da Sequência Didática e Planos de Aula.....	102

4.4 Descrição e Aplicação das etapas da proposta.....	112
4.5 Avaliação da proposta: considerações pedagógica e hermenêuticas.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS.....	133
APÊNDICES.....	139
Apêndice 1.....	139
Apêndice 2.....	141
Apêndice 3.....	150

INTRODUÇÃO

O presente estudo parte da constatação de que o ensino de Filosofia em nível médio enfrenta desafios significativos, especialmente a predominância de abordagens centradas na simples transmissão de informações sobre filósofos e teorias, tudo isso dissociadas do contexto vivido pelos estudantes. Essa prática acaba tornando a disciplina estéril e distante da realidade discente, o que contribui para o desinteresse dos alunos e a falta de compreensão sobre sua relevância. Diante desse quadro, surgem as seguintes questões: é possível desenvolver uma estratégia de ensino que valorize as experiências dos discentes e promova o diálogo da Filosofia com outras áreas do conhecimento? Como implementar uma metodologia que respeite as especificidades da disciplina e, ao mesmo tempo, atenda às exigências educacionais contemporâneas?

Em decorrência dessas indagações esse estudo tem como objetivo geral analisar os conceitos relativos aos movimentos metodológicos de superação disciplinar, em especial a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, assim como as categorias filosóficas e as bases legais que fundamentam tais abordagens, a fim que se possa adotar uma prática didática-metodológica que atenda as especificidades da Filosofia e seu ensino em nível médio. Para alcançar tal propósito, o estudo visa compreender os fundamentos teóricos das abordagens metodológicas que aspiram a superação disciplinar, em especial a interdisciplinar e a transdisciplinar; discutir as implicações epistemológicas da adoção de abordagens interdisciplinares e transdisciplinares na Filosofia e no seu ensino; analisar as normativas legais que fundamentam as práticas interdisciplinares e transdisciplinares na educação básica em especial no ensino de Filosofia; propor e aplicar estratégia didática-metodológica de base transdisciplinar que promova o diálogo entre a Filosofia e as demais áreas do conhecimento no ensino médio; descrever a aplicação, objetivos, desafios e resultados, de uma sequência didática interativa transdisciplinar voltada ao ensino de Filosofia.

Como metodologia essa pesquisa se caracteriza como qualitativa, com enfoque na pesquisa-ação, que, segundo O' Leary (2021), visa mais do que produzir conhecimentos, evidências e recomendações e sim implementar uma ação efetiva no campo de pesquisa, buscando, na medida do possível, mudar a realidade do local onde foi realizada; também tem característica colaborativa, pois segundo

Manrique, Lacerda e Silva (2017), na pesquisa, professores e pesquisadores atuaram em parceria, trocando saberes e experiências, para juntos desenvolver práticas reflexivas articulando teoria e prática de modo cooperativo; adicionalmente, foi adotada a metodologia hermenêutica como instrumento complementar de análise e interpretação dos dados obtidos e dos discursos construídos durante a pesquisa. A hermenêutica, entendida como a arte e a técnica da interpretação, permite não apenas compreender os textos e falas dos participantes, mas também situá-los em seus contextos socioculturais e existenciais. Inspiramo-nos, particularmente, na concepção filosófica de Hans-Georg Gadamer, nesse aspecto, a hermenêutica contribuirá para uma leitura mais profunda dos sentidos produzidos na experiência educacional, permitindo compreender o ensino de Filosofia a partir das múltiplas vozes que emergiram da prática pedagógica.

Este estudo busca atribuir significado ao desafio da transdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem da Filosofia. Com essa finalidade, o processo pedagógico passou pelo desenvolvimento do produto educacional/ação educativo-filosófica denominada de *“Sequência Didática Interativa Transdisciplinar no Ensino de Filosofia: Aplicação do Círculo Hermenêutico-Dialético”*, que foi construída e aplicada para e com os estudantes do segundo ano do Ensino Médio em nossas aulas de Filosofia, assim como nas aulas dos professores envolvidos na pesquisa (das disciplinas de História, Biologia, Língua Inglesa e Artes), realizadas em uma escola pública de regime integral, no bairro Centro em Manaus/AM, onde atuo há dez anos. Logo, essa sequência didática buscou oferecer aos discentes uma compreensão complexa da realidade, em contraste com as abordagens disciplinares tradicionais.

Ademais, por discutirmos nesta dissertação de mestrado as bases teóricas, filosóficas e legais das abordagens que visam a superação da clausura disciplinar e da superespecialização adotadas no sistema de ensino atual, fará parte dessa discussão qual das abordagens é a mais adequada a Filosofia e ao seu ensino, assim como os procedimentos e os resultados da aplicação da sequência didática já mencionada para o ensino-aprendizagem de Filosofia. Para tanto, dividimos nosso trabalho em quatro etapas/capítulos.

O primeiro capítulo iniciamos distinguindo de maneira introdutória os conceitos de disciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade; pois acreditamos ser essencial para

reconhecer seus limites, potencialidades e insuficiências tanto na prática de ensino quanto na pesquisa acadêmica. Ademais, nos debruçamos mais profundamente sobre dois conceitos que julgamos mais pertinentes para o processo de ensino e aprendizagem da Filosofia na educação básica: interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Abordamos a trajetória histórica e os fundamentos epistemológicos da interdisciplinaridade, destacando as contribuições de Japiassú (1976) e Nicolescu (1999) para a compreensão de sua estrutura conceitual e metodológica. Discutiremos também a articulação entre saberes e as contribuições pedagógicas de Ivani Fazenda (1994), enfatizando o papel da interdisciplinaridade na superação da fragmentação do conhecimento e na promoção de práticas educativas integradoras. Em seguida, o capítulo trata da transdisciplinaridade, explorando seu surgimento, conceitos e distinções em relação à interdisciplinaridade. A partir dos aportes de autores como Nicolescu (1999) e Morin (2000), refletimos sobre a transdisciplinaridade como um novo paradigma epistemológico, que propõe uma visão de totalidade e complexidade, essenciais para o ensino de Filosofia enquanto espaço de diálogo, reflexão e transformação da realidade educativa.

No segundo capítulo aprofundamos a discussão teórica iniciada no capítulo anterior, examinando os fundamentos filosóficos que sustentam essas duas abordagens. A análise parte das contribuições de Silvio Gallo (2003, 2008) que, inspirado em Deleuze e Guattari (1992, 1995) concebe o conhecimento como uma estrutura rizomática, dinâmica e interconectada, rompendo com os modelos hierárquicos e lineares do saber. Nesse contexto, a transversalidade é abordada como uma categoria que se aproxima da transdisciplinaridade por também propor o cruzamento de fronteiras disciplinares e a valorização da multiplicidade, além de encontrar terreno fértil nas diretrizes legais da educação brasileira. O texto ainda contempla a reflexão de Charles Feitosa (2004), para quem o ensino de Filosofia deve se opor ao reducionismo da interdisciplinaridade instrumental, defendendo uma prática filosófica capaz de estimular o pensamento crítico e a autonomia intelectual dos estudantes.

Em continuidade, no capítulo é questionado se a transdisciplinaridade representa uma ruptura ou uma evolução em relação à interdisciplinaridade, apontando que ambas compartilham o propósito de superar a fragmentação do conhecimento, embora a transdisciplinaridade se destaque por propor uma

integração mais profunda entre saberes, experiências e dimensões humanas. Também a hermenêutica gadameriana é apresentada como fundamento dialógico essencial para esse processo, ao compreender o conhecimento como resultado da fusão de horizontes entre intérprete e objeto, em um movimento contínuo de compreensão e transformação. Por fim, ainda baseados em Gadamer (2012b), destacamos que o diálogo, como princípio formativo, constitui o elo que conduz da interdisciplinaridade à transdisciplinaridade, configurando-se como o caminho pelo qual o ensino de Filosofia pode se tornar efetivamente formativo, reflexivo e integrador.

O terceiro capítulo da dissertação apresenta uma análise das diretrizes educacionais que orientam o ensino de Filosofia no Brasil, destacando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como instrumento normativo que define as competências gerais e específicas da área de CHSA. São discutidos seus marcos legais e fundamentos pedagógicos, evidenciando a preocupação com uma formação integral, voltada para o desenvolvimento do pensamento crítico, ético e reflexivo do estudante. Além disso, a BNCC é compreendida como um documento que busca articular saberes e promover uma educação significativa, em consonância com os princípios da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, ao incentivar o diálogo entre áreas do conhecimento e a contextualização dos conteúdos filosóficos no cotidiano escolar.

O capítulo também aborda a inserção dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) como estratégia de integração curricular e reflexão crítica sobre questões emergentes da sociedade. Esses temas, vinculados à BNCC, são analisados quanto ao seu contexto histórico e aos pressupostos pedagógicos que sustentam sua aplicação, destacando sua relevância para a formação cidadã e ética dos discentes. Por fim, o texto apresenta o Referencial Curricular Amazonense e a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio como instrumentos regionais que dialogam com a BNCC, adaptando seus princípios à realidade local e cultural da Amazônia. Essa integração reforça a importância de um ensino de Filosofia que valorize a diversidade, a contextualização e a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel social.

Já o quarto e último capítulo da dissertação apresenta a proposta prática da pesquisa que consiste em uma *Sequência Didática Interativa Transdisciplinar* aplicada ao ensino de Filosofia, fundamentada no *Círculo Hermenêutico-Dialético* e

na Hermenêutica Filosófica de Hans-Georg Gadamer. Inicialmente, discutiremos a relação entre a Didática tradicional e a Didática Transdisciplinar, destacando a necessidade de superação de modelos fragmentados de ensino e a valorização do diálogo entre saberes. A transdisciplinaridade é compreendida como um caminho para integrar dimensões cognitivas, éticas e existenciais do processo educativo, favorecendo uma aprendizagem significativa e formativa. Tais discussões demonstram que o ensino de Filosofia, ao adotar essa perspectiva, amplia sua função formadora ao promover um espaço de reflexão e interpretação que articula teoria, prática e experiência.

Na segunda parte do quarto capítulo, o texto apresenta a estrutura metodológica da sequência didática, com descrição das etapas, planos de aula e procedimentos avaliativos. A proposta é construída com base em princípios dialógicos e participativos, nos quais o estudante assume papel ativo na construção do conhecimento filosófico. A aplicação do Círculo Hermenêutico-Dialético permite que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de modo dinâmico, envolvendo compreensão, interpretação e reconstrução dos sentidos. Para finalizar, o capítulo analisa os resultados da aplicação pedagógica, destacando os avanços observados na postura crítica e reflexiva dos alunos, além de reafirmar a relevância de uma didática transdisciplinar como instrumento de transformação no ensino de Filosofia.

Em resumo, esta pesquisa apresenta uma proposta de ensino-aprendizagem transdisciplinar para a disciplina de Filosofia, desenvolvida a partir da análise dos princípios de superação disciplinar e suas bases filosóficas e legais, além da criação e aplicação do produto educacional intitulado *Sequência Didática Interativa Transdisciplinar no Ensino de Filosofia: Aplicação do Círculo Hermenêutico-Dialético*, fundamentado na filosofia hermenêutica de Hans-Georg Gadamer. Vale destacar que não temos a pretensão de esgotar o estudo sobre a temática, mas de contribuir com reflexões e caminhos possíveis para um ensino mais integrado e significativo. Ao propor a superação da fragmentação do saber e a valorização do diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, buscamos favorecer uma compreensão mais ampla da realidade. Esperamos assim, que esta investigação possa inspirar e orientar práticas pedagógicas que assumam a transdisciplinaridade como princípio formativo e transformador no ensino de Filosofia.

CAPÍTULO I – INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: REFLEXÕES E DIÁLOGOS

O primeiro capítulo tem como objetivo central estabelecer uma base conceitual e epistemológica para a compreensão das diferentes formas de organização do conhecimento, distinguindo disciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, a fim de evidenciar seus limites, potencialidades e até suas insuficiências no ensino e na pesquisa. A partir dessa delimitação, nos aprofundaremos nas noções de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, por serem mais pertinentes ao ensino de Filosofia na educação básica, examinando seus fundamentos teóricos e implicações pedagógicas, com destaque para a superação da fragmentação do saber. Por fim, analisaremos a transdisciplinaridade como um paradigma orientado pela complexidade e pela totalidade, ressaltando sua relevância para a constituição do ensino de Filosofia como espaço de reflexão crítica e transformação da realidade educativa.

Inicialmente, para que se possa tratar de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade é de suma importância que se tenha bem alicerçado o que é disciplina. Segundo o dicionário online *Michaelis* (2025), disciplina é a “área de conhecimento ensinada ou estudada em uma faculdade, em um colégio etc.”¹. Ainda baseado nesse verbete, podemos dizer que essa área é ensinada sob a forma de “matéria” ou “disciplina”, exigindo o domínio do conteúdo e das formas de ser ensinado aos discentes, a exemplo da Matemática, Sociologia, Filosofia etc.

Sobre a origem desta palavra Coimbra afirma:

O substantivo disciplina procede do substantivo latino de aprender. Este é o significado do verbo *discere*, cujo particípio presente em uma das formas declinadas é *discente*, o que aprende. Da mesma raiz aparecem as palavras *discípulo* (o seguidor que aprende com quem ensina – o docente), e *disciplina*, objeto do conhecimento assimilado, aquilo que se aprende e passa a fazer parte da vida. Disciplina, por conseguinte, não é o mero conhecimento ou informação recebida: é o conhecimento assimilado que informa a vida do discípulo. (Coimbra, 2000, p.54).

Já para o filósofo e epistemólogo Hilton Japiassu, o sentido de disciplina é

¹ Verbo consultado em dicionário online sem paginação.

importante para compreender o de disciplinaridade:

[...] “disciplina” tem o mesmo sentido que “ciência”. E “disciplinaridade significa a exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, isto é, o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos do ensino, da formação, dos métodos, e das matérias; esta exploração consiste em fazer surgir novos conhecimentos que substituem aos antigos (Japiassu, 1976, p.72).

Ainda sob a perspectiva epistemológica, o termo “disciplina” refere-se à segmentação sistemática do saber especializado a fim de “organizar o conhecimento científico e instituir a divisão e a especialização do trabalho” (Morin, 2007, p.39).

Por esse prisma podemos presumir que o ensino disciplinar viabiliza o rigor metodológico e o aprofundamento epistemológico necessário para uma fundamentação sólida e progressiva do conhecimento. Porém, é preciso alertar, desde já, que a disciplinarização apresenta limitações que podem conduzir a problemas considerados por Morin (2007) como riscos à sua adoção no âmbito educacional.

[...] a instituição disciplinar acarreta, simultaneamente, um risco de hiperespecialização do investigador e um risco de ‘coisificação’ do objeto estudado, percebido como uma coisa em si, correndo-se o risco de esquecer que o objeto é extraído ou construído. [...] A fronteira disciplinar, com sua linguagem e com os conceitos que lhes são próprios, isola a disciplina em relação às outras e em relação aos problemas que ultrapassam as disciplinas. Desse modo, o espírito hiperdisciplinar corre o risco de se consolidar, como espírito de um proprietário que proíbe qualquer circulação estranha na sua parcela de saber. (Morin, 2007, p. 40)

Apesar dos riscos, é importante destacar que o problema não está na disciplinarização em si, pois ela é a base para distintas abordagens como as multidisciplinares, pluridisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares.

Com o intuito de esclarecer possíveis ambiguidades terminológicas referente a essas abordagens, apresentaremos a seguir, de maneira introdutória, as definições conceituais de cada uma. Embora existam formulações teóricas mais complexas, optamos por mobilizar conceitos que ofereçam uma base adequada à compreensão do tema proposto nesta pesquisa.

A disciplinaridade corresponde à forma tradicional de organização do

conhecimento em áreas delimitadas, cada qual com objetos, métodos e teorias próprias, que na prática estrutura o ensino e a pesquisa definindo fronteiras que asseguram profundidade e rigor. Segundo Feitosa (2004, p.95) “trata-se do saber específico (‘disciplina’ diz tanto saber como ordem); é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um único campo de visão [...]”.

Na perspectiva epistemológica recorremos a Japiassú:

[...] é a progressiva exploração científica especializada numa certa área ou domínio homogêneo de estudo. Uma disciplina deverá, antes de tudo, estabelecer e definir suas fronteiras constituintes. Fronteiras estas que irão determinar seus objetos materiais e formais, seus métodos e sistemas, seus conceitos e teorias. (Japiassú, 1976, p. 61)

Em contrapartida, Edgar Morin ressalta que a disciplina garante o rigor científico, mas ao mesmo tempo fragmenta o conhecimento, pois isola os saberes em áreas especializadas.

A disciplina representa a unidade mínima de especialização do saber. Ela limita, define e assegura o rigor dos conhecimentos, mas também os fragmenta. Ao longo dos séculos, a disciplinaridade consolidou a forma de organização das universidades modernas. (Morin, 2000, p. 123)

Essas definições deixam claro que a disciplinaridade representa o ponto de partida estrutural para a organização dos saberes e é a partir dela que se definem campos específicos do conhecimento, cada qual com seus métodos, objetos e teorias próprias, que remetem à tradição moderna de organização do conhecimento, profundamente influenciada pelo pensamento cartesiano que defendeu a separação dos objetos de estudo como estratégia para o rigor científico.

Em um movimento inicial para superar os limites disciplinares a multidisciplinaridade representa o nível mais elementar de articulação entre saberes, sendo o “estudo de um mesmo objeto por várias disciplinas, não havendo conexão entre elas a não ser o objeto em comum [...]” (Feitosa, 2004, p. 96). Assim, ela ocorre quando diferentes disciplinas são reunidas em torno de um mesmo tema, mas sem necessariamente dialogar entre si. Cada área preserva sua autonomia metodológica e conceitual, funcionando lado a lado.

Nesse prisma, a multidisciplinaridade

reflete o nível mais baixo de coordenação. A comunicação entre as diversas disciplinas ficaria reduzida a um mínimo. Seria a mera justaposição de matérias diferentes, oferecidas de maneira simultânea, com a intenção de esclarecer alguns dos seus elementos comuns, mas na verdade nunca se explicitam claramente as possíveis relações entre elas. (Jantsch apud Santomé, 1998, p. 71)

Por isso Fazenda (1994, p.40) nos lembra que “a multidisciplinaridade não rompe o isolamento disciplinar, apenas o expõe. Reunir várias ciências em um mesmo programa é insuficiente se não houver vínculos de articulação entre seus conteúdos.”.

Nesse modelo, o conhecimento é apresentado de forma cumulativa, mas ainda fragmentada. Embora a multidisciplinaridade amplie o horizonte do estudante ao mostrar múltiplas perspectivas, não promove o entrelaçamento de conceitos, o que limita o potencial crítico e criativo do processo educativo.

A compreensão do conceito de multidisciplinaridade, no campo educacional, exige a análise de sua configuração estrutural e de suas limitações no processo de integração do conhecimento. Nesse sentido, Japiassú (1976) apresenta uma definição que evidencia o caráter fragmentado dessa abordagem, na qual as disciplinas são reunidas em um mesmo contexto, mas permanecem isoladas em seus métodos, conteúdos e finalidades.

Descrição geral: gama de disciplinas que propomos simultaneamente, mas sem fazer aparecer as relações que podem existir entre elas. [...] Tipo de sistemas: sistema de um só nível e de objetivos múltiplos; nenhuma cooperação (Japiassú, 1976, p. 73).

Trata-se, portanto, de um arranjo em que a coexistência de áreas do saber não se traduz em efetiva cooperação, resultando em um sistema de um único nível e múltiplos objetivos, no qual as possíveis conexões entre os campos disciplinares não são exploradas.

Ao comparar a concepção de Japiassú (1976) com a formulação de Jantsch, apresentada por Santomé (1998), citada anteriormente, observamos convergência no diagnóstico de que a multidisciplinaridade reflete o grau mais baixo de coordenação entre áreas do conhecimento. Ambas as definições apontam que a interação entre disciplinas, nesse modelo, é mínima ou inexistente, reduzindo-se a

uma justaposição de conteúdos que, embora possam abordar elementos comuns, não explicitam nem desenvolvem de forma clara as relações possíveis entre si. Observamos, portanto que, tanto em Japiassú quanto em Jantsch, a multidisciplinaridade configura-se mais como uma organização paralela de saberes do que como um diálogo efetivo entre eles, revelando suas limitações para a construção de perspectivas integradoras no ensino. É, portanto, uma etapa inicial, que deve evoluir para formas mais integradas de articulação.

Já a pluridisciplinaridade aprofunda levemente a articulação ao agrupar disciplinas relacionadas em torno de um mesmo tema. Há uma cooperação maior do que na multidisciplinaridade, mas ainda restrita ao nível de troca de informações e justaposição. Ela “diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo.” (Nicolescu, 1990, p.52). Pode-se dizer que:

É a justaposição de disciplinas mais ou menos próximas, dentro de um mesmo setor de conhecimentos. É uma forma de cooperação que visa a melhorar as relações entre as disciplinas. Vem a ser uma relação de mera troca de informações, uma simples acumulação de conhecimentos. (Jantsch apud Santomé, 1998, p. 71)

Japiassú (1976) descreve a pluridisciplinaridade como a justaposição de disciplinas do mesmo nível hierárquico, organizadas de modo a evidenciar certas relações entre si.

Descrição geral: justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas. [...] Tipo de sistema: sistema de um só nível e de objetivos múltiplos; cooperação, mas sem coordenação (Japiassú, 1976, p. 73).

Embora haja cooperação, não se estabelece uma coordenação efetiva, permanecendo um sistema de único nível e múltiplos objetivos.

Comparada à concepção de Jantsch (apud Santomé, 1998), nota-se que a pluridisciplinaridade mantém semelhanças com a multidisciplinaridade ao preservar a justaposição de saberes e a baixa coordenação entre eles. A diferença está na

tentativa de tornar visíveis algumas relações, ainda que de forma limitada, sem romper com a estrutura paralela das disciplinas.

Nesse horizonte Fazenda (1994, p. 42) faz uma importante observação sobre as limitações dessa abordagem: “Embora vá além da justaposição multidisciplinar, a pluridisciplinaridade ainda não propicia uma integração real de métodos e conceitos. Ela intensifica a cooperação, mas não a fusão dos saberes.”. Na prática, a pluridisciplinaridade permite certa interação, mas ainda restrita ao compartilhamento de dados e perspectivas, sem uma articulação epistemológica mais profunda. Para o ensino e a pesquisa, isso significa que ainda há fronteiras claras entre disciplinas, e o desafio continua sendo avançar para abordagens que efetivamente integrem e recriem os saberes. “Em outras palavras, a abordagem pluridisciplinar ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade continua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar”. (Nicolescu, 1999, p.52)

A interdisciplinaridade, por sua vez, “tem uma ambição diferente daquela da pluridisciplinaridade. Ela diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra.” (Nicolescu, 1999, p. 52). Podemos dizer que esse termo não se resume a uma técnica metodológica, mas representa uma atitude intelectual e filosófica de abertura, diálogo e articulação entre diferentes campos do conhecimento.

Edgar Morin enfatiza a natureza integradora da interdisciplinaridade ao declarar que:

A interdisciplinaridade não pode ser reduzida à simples reunião de disciplinas justapostas ou ao empréstimo de métodos de uma para outra. Ela implica, sobretudo, em uma reorganização do saber, capaz de articular conhecimentos dispersos, restabelecendo os laços perdidos pela compartimentação disciplinar. Ela visa superar a fragmentação para compreender a complexidade dos fenômenos, por meio de um diálogo constante entre campos do saber. (Morin, 2000, p. 23)

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade se concretiza como prática e também como postura investigativa. Almiro Schulz, por sua vez, destaca essa dimensão atitudinal ao afirmar:

A interdisciplinaridade, mais do que uma metodologia, constitui uma atitude intelectual de superação das fronteiras artificiais que separam os campos do conhecimento. Ela não significa negar as disciplinas, mas construir pontes entre elas, permitindo ao pesquisador, ao professor e ao estudante uma visão mais integrada e contextualizada da realidade, o que amplia as possibilidades de compreensão e intervenção. (Schulz, 2005, p. 47).

Complementando essa compreensão, Olga Pombo enfatiza o caráter prático dessa articulação de saberes:

A interdisciplinaridade surge como resposta à necessidade de articular domínios do saber que, ao longo da história, se tornaram estanques. Ela instaura uma prática de circulação de conceitos, métodos e linguagens entre as disciplinas, mobilizando saberes diversos na tentativa de responder a problemas complexos que não se deixam reduzir a uma única perspectiva disciplinar.(Pombo, 2004, p. 15).

Diante dessas concepções, é possível compreender a interdisciplinaridade não apenas como uma estratégia pedagógica, mas como uma exigência filosófica de enfrentamento à complexidade do real. Ela rompe com o isolamento das disciplinas, restabelecendo pontes de diálogo que resgatam a unidade do conhecimento, mas sem anular suas especificidades.

Partindo do espaço de diálogo aberto pela interdisciplinaridade, que propõe a integração entre áreas do saber, a transdisciplinaridade surge como um passo adiante, respondendo de forma mais profunda aos limites impostos pela fragmentação disciplinar.

Conforme observa Elza Freire,

[...] a transdisciplinaridade emerge como uma forma de conhecimento que rompe com a fragmentação do saber disciplinar, buscando uma compreensão global, complexa e contextualizada. Essa abordagem não nega as disciplinas, mas as transcende, estabelecendo pontes entre elas e promovendo uma visão de totalidade que integra sujeito, objeto e contexto. (Freire, 2006, p. 45).

Tal perspectiva destaca que o diálogo entre áreas não visa dissolvê-las, mas conectá-las de modo orgânico. Na mesma direção, Fazenda salienta que

[...] a transdisciplinaridade não é apenas uma junção de disciplinas, mas um movimento que vai além dos limites tradicionais da ciência, unindo saberes acadêmicos, saberes cotidianos e saberes existenciais. Trata-se de uma atitude de abertura, de diálogo constante, de reconhecimento da incompletude de cada área de conhecimento e da necessidade de interação entre todas elas. (Fazenda, 2005, p. 22).

Assim, ultrapassa o plano estritamente acadêmico, acolhendo a experiência humana como parte legítima do processo de construção do conhecimento.

Jurjo Santomé reforça o aspecto prático e político da abordagem transdisciplinar, ao afirmar que

[...] o paradigma transdisciplinar propõe que os problemas contemporâneos sejam enfrentados através de uma colaboração genuína entre as disciplinas, mas também ultrapassando-as, integrando o conhecimento escolar com o conhecimento comunitário e as experiências de vida dos sujeitos, rompendo as barreiras artificiais entre ciência e sociedade. (Santomé, 1998, p. 53).

É nesse sentido que a transdisciplinaridade implica repensar a função social da escola e do ensino.

Para Sommerman,

[...] a transdisciplinaridade manifesta-se como uma superação da interdisciplinaridade, pois envolve uma disposição epistemológica e metodológica para ultrapassar as fronteiras disciplinares e, assim, articular níveis de realidade, perspectivas e saberes diversos, construindo uma nova racionalidade que é, ao mesmo tempo, ética, cognitiva e política” (Sommerman, 2006, p. 87).

A superação proposta pela transdisciplinaridade, portanto, não se limita a um método, mas traduz um novo paradigma de compreensão e intervenção.

Almiro Schulz, por sua vez, sintetiza esse sentido ampliado:

Na concepção transdisciplinar, o saber deixa de ser restrito ao espaço acadêmico e passa a ser concebido como uma rede viva de interações, que atravessa e ultrapassa os compartimentos disciplinares, acolhendo a pluralidade e a complexidade que caracterizam o mundo contemporâneo. É, portanto, um convite a repensar a educação como prática transformadora” (Schulz, 2013, p. 102).

No ponto mais avançado da integração do saber, Japiassú (1976) caracteriza a transdisciplinaridade como a coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas de um sistema de ensino inovado, fundamentada em uma axiomática geral. Trata-se de um sistema com múltiplos níveis e objetivos, orientado por uma finalidade comum.

Descrição geral: coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral. [...] Tipo de sistema: sistema de níveis e objetivos múltiplos; coordenação com vistas a uma finalidade comum dos sistemas (Japiassú, 1976, p. 73-74).

Essa concepção converge com a de Nicolescu (1999), para quem a transdisciplinaridade ultrapassa as fronteiras disciplinares, articulando saberes de forma global e integradora. Diferente da interdisciplinaridade, que coordena áreas afins, a transdisciplinaridade busca uma síntese que integra diferentes níveis de realidade, promovendo uma visão unificadora do conhecimento.

À luz dessas concepções podemos afirmar que o pensamento transdisciplinar questiona a autoridade absoluta das disciplinas isoladas, reconhecendo a interdependência entre as formas de saber. Trata-se de um convite ético para romper muros e cultivar pontes. Em uma sociedade marcada por crises múltiplas como as culturais, ambientais e políticas, a transdisciplinaridade apresenta-se como possível resposta, repensando os modos de ensinar, investigar e interagir com o mundo para que o conhecimento se converta em ação transformadora. Desse modo, o saber deixa de ser produto acabado e passa a ser um processo vivo, que atravessa fronteiras, articula diferenças e se reconstrói no diálogo. Dessa forma, compreender as distinções entre disciplinaridade, pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade; é essencial para reconhecer seus limites, potencialidades e insuficiências tanto na prática de ensino quanto na pesquisa acadêmica.

Nas próximas seções nos debruçaremos mais profundamente sobre dois desses conceitos tratados anteriormente na qual julgamos mais pertinentes para o processo de ensino e aprendizagem da Filosofia, em especial na educação básica: interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

1.1. Interdisciplinaridade: contexto histórico, trajetória e princípios teóricos

Para compreendermos os fatores que levaram ao surgimento da interdisciplinaridade, torna-se necessário examinar o contexto histórico em que esse movimento se desenvolveu.

A origem e o conceito de interdisciplinaridade ainda são temas de debate entre os estudiosos das áreas da educação e humanidades em geral. Alguns autores identificam suas raízes na Antiguidade Clássica, com filósofos que buscavam abranger o saber em sua totalidade (Carlos, 2007, p. 24). Santomé

(1998), em sua obra *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*, analisa historicamente o conceito de interdisciplinaridade. Segundo o autor, embora a busca pela unificação do saber seja uma tendência antiga, ela ganhou destaque a partir da década de 70 do século XX. No entanto, os primeiros indícios dessa orientação remontam à Antiguidade, sendo Platão apontado como um dos pioneiros ao defender a necessidade de um saber unificado, atribuindo à filosofia essa função integradora.

Os sofistas gregos ainda foram responsáveis pelo estabelecimento de uma *enkuklios paidéia*, uma espécie de currículo de ensino que proporcionava aos alunos um exame geral das disciplinas constitutivas da ordem intelectual e que, posteriormente, na época medieval, manifestou-se através da divisão do conhecimento em dois grandes segmentos: trivium (gramática, retórica e dialética) e o quadrivium (aritmética, geometria, astronomia e música), que juntos representam o papel de programas pioneiros de uma ensino integrado que agrupa os âmbitos do conhecimento tradicionalmente denominados letras e ciências. (Carlos, 2007, p. 24)

Esse modelo educacional adotado na Grécia antiga e consolidada na tradição medieval perdurou por séculos, até ser gradualmente substituído, entre as décadas de 1760 e 1770, por métodos de ensino mais fragmentados e disciplinarizados. Esse processo marcou o início da organização curricular que predomina até hoje, caracterizada por uma estrutura segmentada e influenciada pelo pensamento positivista. De acordo com Gusdorf (1983), foi nesse período que a pedagogia da totalidade, representada pela *enkuklios paidéia*, foi desmantelada. Em seu lugar, instaura-se uma “proliferação canceriforme do saber”, refletindo a desorientação do pensamento moderno no campo da formação intelectual. Esse momento histórico simboliza a ruptura com a concepção unitária do conhecimento e com a ideia de uma formação humana ampla e integrada.

Outra iniciativa relevante de integração do saber na Antiguidade foi a Escola de Alexandria, centro de pesquisa e ensino de orientação neoplatônica, considerada uma das primeiras instituições comprometidas com a articulação entre diferentes campos do conhecimento como aritmética, mecânica, gramática, medicina, geografia, música e astronomia, sob uma perspectiva filosófico-religiosa (Carlos, 2007, p. 24). De acordo com Santomé (1998), tratava-se de um espaço que reunia sábios oriundos de diversos centros intelectuais do mundo helenístico, onde influências judaicas, egípcias, gregas e de outras culturas distantes se mesclavam

(Santomé, 1998, p. 46). Já no Renascimento, Francis Bacon antecipou a necessidade de unificação do saber e, em sua obra *New Atlantis*, propôs uma utopia científica centrada na Casa de Salomão, um instituto interdisciplinar voltado à pesquisa em benefício da humanidade, sustentado pelos princípios do método baconiano.

No século XVII, diversos pensadores defenderam a unidade do saber, entre eles René Descartes, Auguste Comte, Immanuel Kant e os enciclopedistas franceses. De acordo com Gusdorf (1983), Leibniz destacou-se como um dos mais expressivos defensores do conhecimento interdisciplinar, chegando a afirmar que

O gênero humano, considerado em relação com as ciências que servem a nossa felicidade, me parece semelhante a um rebanho de gente que marcha em confusão pela escuridão, sem ter chefe nem ordem nem palavra nem outro sinal com que regular a marcha e reconhecer-se. Em lugar de caminhar com orientação para guiar-nos e assegurar nossos passos, corremos louca e perdidamente, chocando uns contra os outros, longe de ajudarmo-nos e sustentarmo-nos [...]. Vemos que o que mais poderia nos ajudar seria unificar nossos trabalhos, compartilhá-los com vantagens e regulá-los com ordem; mas, no momento, apenas se chega ao difícil que ninguém havia esboçado ainda, e todos correm em massa ao que os outros já tem feito e o copiam ou o combatem eternamente [...] (Leibniz apud Gusdorf, 1983, p. 34, tradução nossa).

O pesquisador José Carlos (2007) ao analisar o conhecimento científico afirma que nenhuma ciência pode existir de forma isolada, pois depende do diálogo e da cooperação com outras áreas do saber. O autor então exemplifica com um fato histórico.

É com essa preocupação que no seio do Iluminismo surge o movimento dos enciclopedistas, sob a direção de D'Alembert e Diderot. O projeto enciclopédico se propõe a reunir e condensar a imensa massa do saber disponível em um espaço cada vez mais reduzido. Espelho no qual se projeta a totalidade do domínio mental, a Enciclopédia deve não só justapor os dados das ciências, senão também ordenar racionalmente as disciplinas, umas com relação às outras e tentar realizar uma extração das raízes comuns do saber. Esse projeto enciclopedista teve como fundamento a epistemologia genética de Locke, segundo a qual todas as disciplinas derivam de uma origem comum, sendo possível então fazê-las retroceder de maneira a se resgatar seus elementos unificadores (Carlos, 2007, p. 27).

Essa citação evidencia que, já no Iluminismo, o projeto enciclopedista de D'Alembert e Diderot buscava combater o isolamento entre as ciências ao reunir e articular saberes distintos em uma ordem racional. Assim, reforçam a ideia de que o

conhecimento compartilha raízes comuns e deve ser pensado de forma integrada, antecipando debates atuais sobre interdisciplinaridade e a superação da fragmentação disciplinar.

Fazendo uma ponte conceitual entre o projeto enciclopedista, como marco inicial da articulação entre saberes, e a interdisciplinaridade contemporânea evocamos a pesquisadora Ivani Fazenda (2008), que nos dá conhecimento que a interdisciplinaridade que conhecemos hoje emergiu como uma tendência resultante de demandas oriundas de um determinado contexto sociopolítico

O movimento da interdisciplinaridade surge na Europa, principalmente na França e na Itália, em meados da década de 1960 [...], época em que se insurgem os movimentos estudantis, reivindicando um novo estatuto de universidade e de escola (Fazenda, 2008, p. 18).

Ainda segundo a autora, a primeira proposta formal de um projeto interdisciplinar foi apresentada à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1968, pelo francês Georges Gusdorf. No documento, Gusdorf defendia a unificação das ciências humanas por meio de uma aproximação mais efetiva entre as disciplinas desse campo, fundamentada no fato de todas compartilharem um mesmo objeto de estudo: o ser humano.

Ainda na década de 60, a França experimentava uma conjuntura marcada por uma intensa crise política e social. Nesse período, movimentos estudantis ganharam força, manifestando um descontentamento generalizado que se expressava em grandes protestos e confrontos com a polícia. Entre as principais reivindicações, destacava-se a melhoria da qualidade do ensino superior, uma vez que grande parte dos manifestantes era composta por universitários preocupados com a falta de conexão entre os conteúdos acadêmicos e os problemas concretos vividos pela sociedade. Como aponta Carlos (2007, p.30), esses estudantes lutavam por um ensino mais sintonizado com os problemas sociais, políticos e econômicos da modernidade, criticando duramente a fragmentação disciplinar e a rigidez dos currículos, que mantinham os saberes isolados e distantes das urgências coletivas.

Do ponto de vista filosófico, essa contestação pode ser interpretada como uma reação contra a visão mecanicista e compartimentalizada do conhecimento, herança de modelos positivistas que priorizavam a especialização extrema. A crítica ao isolamento disciplinar nos revela uma demanda por perspectivas mais amplas,

capazes de articular diferentes campos do saber em abordagens interdisciplinares e holísticas. Ao reivindicar uma educação que contemplasse as complexidades do mundo moderno, os estudantes questionaram os limites impostos pelos recortes disciplinares e defendiam uma nova epistemologia que reconhecesse a interdependência dos fenômenos sociais, políticos e econômicos. Assim, a luta por um ensino mais integrado refletia a convicção de que só uma compreensão plural e interconectada poderia oferecer respostas mais eficazes aos desafios contemporâneos.

A interdisciplinaridade configura-se, portanto, como uma resposta a tais demandas, expressando o compromisso com a articulação entre as disciplinas na busca pela unificação do saber e pela reconstrução da unidade do conhecimento, fragmentada ao longo da história.

Mais adiante, de acordo com Santomé (1998), no ano de 1970, em resposta às reivindicações dos estudantes franceses, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em parceria com o Ministério da Educação da França, promoveu um Seminário Internacional sobre Pluridisciplinaridade e Interdisciplinaridade no Ensino Superior, realizado na Universidade de Nice. O evento teve como objetivo discutir o conceito de interdisciplinaridade e avaliar, a partir de sua aplicação nas universidades, sua efetividade na promoção de um ensino e de uma pesquisa compatíveis com a evolução do conhecimento.

Em relação à propagação e introdução da interdisciplinaridade no Brasil, Fazenda (2008) observa que:

[...] o eco das discussões sobre interdisciplinaridade chega ao Brasil ao final da década de 1960 com sérias distorções, próprias daqueles que se aventuram ao novo sem reflexão, ao modismo sem medir as consequências do mesmo (Fazenda, 2008, p. 23).

A interdisciplinaridade, amplamente difundida no discurso educacional brasileiro, tornou-se um jargão recorrente, embora sua aplicação prática ainda seja limitada e frequentemente abaixo das expectativas. Sua implementação, controle e avaliação enfrentam desafios que desmotivam muitos docentes. Segundo Lück (1995), diante das dificuldades e incertezas, muitos educadores demonstram resistência e passividade. Embora reconheçam a importância da

interdisciplinaridade para a construção integrada do conhecimento, limitam-se a incorporá-la ao discurso, sem assumir uma prática efetiva. Tal postura reforça o uso superficial e reducionista do termo, contribuindo para seu caráter meramente modista.

A interdisciplinaridade foi incorporada ao sistema educacional brasileiro no final da década de 1960, em meio a reformas políticas e educacionais, sendo oficialmente inserida na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* - LDB nº 5.692/71. Desde então, passou a influenciar a legislação educacional, figurando como princípio nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). No entanto, sua assimilação ocorreu de forma apressada e superficial, sem a devida adequação ao contexto nacional. Como exemplo, a substituição de disciplinas por áreas integradas, como Estudos Sociais e Ciências, resultou, segundo Fazenda (1994), em um ensino fragmentado, perda da identidade disciplinar e banalização do conceito de interdisciplinaridade. A autora critica essa abordagem ao afirmar que:

Em nome da interdisciplinaridade, todo o projeto de uma educação para a cidadania foi alterado, os direitos do aluno/cidadão foram cassados, através da cassação aos ideais educacionais mais nobremente construídos. Em nome de uma integração, esvaziaram-se os cérebros das universidades, as bibliotecas, as pesquisas, enfim toda a educação. Foi tempo de silêncio, iniciado no final dos anos 50 que percorreu toda a década de 1960 e a de 1970. Somente a partir de 1980 as vozes dos educadores voltaram a ser pronunciadas. A interdisciplinaridade encontrou na ideologia manipuladora do Estado seu promotor maior. Entorpecido pelo perfume desse modismo estrangeiro, o educador se omitiu e nessa omissão perdeu aspectos de sua identidade pessoal (Fazenda, 2008, p. 30).

Embora muitas vezes tratada como modismo ou aplicada sem pleno domínio ou consenso conceitual, a interdisciplinaridade desde sua implementação aponta seu potencial como estratégia pedagógica. Por isso, refletir sobre suas possibilidades e limites continua sendo necessário, especialmente nas disciplinas das humanidades, assim como no ensino de Filosofia, onde a articulação entre saberes como estratégias de ensino pode favorecer a construção de um pensamento crítico e integrado, mesmo que essa reflexão ocorra tardiamente. Diante de tais constatações faz-se necessário entender um pouco mais sobre esse conceito.

Para iniciarmos o aprofundamento na compreensão do conceito de interdisciplinaridade, é oportuno apresentar uma definição que sintetiza seu sentido mais essencial. Nesse contexto, destacamos o verbete de Japiassú e Marcondes (1990), que delimita a interdisciplinaridade como um método que articula pesquisa e ensino, ampliando as possibilidades de interação entre diferentes áreas do saber:

Interdisciplinaridade é um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si, esta interação podendo ir da simples comunicação das idéias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa. Ela torna possível a complementaridade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais se fundam as diversas práticas científicas. (Japiassú; Marcondes, 1990, p. 136)

Para dar sequência à discussão proposta, recorreremos às definições complementares que ampliam a compreensão do conceito de interdisciplinaridade. É fundamental reconhecer que tal abordagem não se limita a uma prática superficial de integração, mas implica articulação intencional entre disciplinas autônomas, preservando suas identidades enquanto constroem nexos comuns. Sobre isso, Coimbra (2000) oferece uma definição esclarecedora:

O interdisciplinar consiste num tema, objeto ou abordagem em que duas ou mais disciplinas intencionalmente estabelecem nexos e vínculos entre si para alcançar um conhecimento mais abrangente, ao mesmo tempo diversificado e unificado. Verifica-se nesses casos, a busca de um entendimento comum (ou simplesmente partilhado) e o envolvimento direto dos interlocutores. Cada disciplina, ciência ou técnica mantém a sua própria identidade, conserva sua metodologia e observa os limites dos seus respectivos campos. É essencial na interdisciplinaridade que a ciência e o cientista continuem a ser o que são, porém intercambiando hipóteses, elaborações e conclusões. (Coimbra, 2000, p.58).

A partir dessa compreensão, constatamos que a interdisciplinaridade valoriza o intercâmbio de hipóteses, métodos e conclusões sem dissolver a especificidade de cada área do saber. Assim, percebe-se que o diálogo entre campos disciplinares fortalece a produção de conhecimentos mais abrangentes, que respeitam a diversidade epistemológica.

Para complementar essa visão, destacamos ainda a reflexão de Nicolescu (1999), que enfatiza a transferência de métodos entre disciplinas como núcleo da prática interdisciplinar:

A interdisciplinaridade tem uma ambição diferente daquela da pluridisciplinaridade. Ela diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra [...] Como a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade também permanece inscrita na pesquisa disciplinar. (Nicolescu, 1999, p. 52)

Essa concepção evidencia que a interdisciplinaridade, mesmo abrindo caminhos de integração, mantém seu fundamento ancorado na lógica disciplinar tradicional. Dessa forma, compreendemos que o trabalho interdisciplinar representa uma ponte entre a especialização e a necessidade de diálogo, sem, no entanto, romper completamente com os limites institucionais das disciplinas².

Além disso, definir o conceito de interdisciplinaridade revelou-se uma tarefa complexa. De modo geral, os teóricos abordam o tema a partir de análises amplas, mas raramente apresentam definições claras e objetivas. Nossa pesquisa bibliográfica vem evidenciando a ausência de consenso mesmo entre os estudiosos da área, o que contribui para a persistente indefinição do conceito entre docentes da educação básica.

Porém, embora as concepções de interdisciplinaridade apresentem variações entre os autores, ainda que sutis, identificamos um elemento comum: a ênfase na interação entre as disciplinas ou áreas do conhecimento. De modo geral, a literatura especializada reconhece a interdisciplinaridade como uma forma de articulação entre saberes distintos, promovendo um diálogo entre campos diversos.

² Esta constatação torna-se essencial para o campo do ensino de Filosofia, pois aponta para a importância de práticas pedagógicas capazes de articular saberes sem descaracterizar suas bases conceituais.

1.1.2 Divisão da interdisciplinaridade: Contribuição de Nicolescu

O físico e filósofo romeno Basarab Nicolescu (1999) propõe em *O Manifesto da Transdisciplinaridade* uma divisão da interdisciplinaridade em três graus, abrangendo os âmbitos epistemológico e o da geração de novas disciplinas:

a) um grau de aplicação. Por exemplo, os métodos da física nuclear transferidos para a medicina levam ao aparecimento de novos tratamentos para o câncer; b) um grau epistemológico. Por exemplo, a transferência de métodos da lógica formal para o campo do direito produz análises interessantes na epistemologia do direito; c) um grau de geração de novas disciplinas. Por exemplo, a transferência dos métodos da matemática para o campo da física gerou a física-matemática; os da física de partículas para a astrofísica, a cosmologia quântica; os da matemática para os fenômenos meteorológicos ou para os da bolsa, a teoria do caos; os da informática para a arte, a arte informática. (Nicolescu, 1999, p.53).

Tais divisões permitem compreender as múltiplas formas de interação entre os saberes, oferecendo importantes subsídios para pensar o ensino das ciências humanas, em especial da Filosofia, no contexto da complexidade contemporânea.

O primeiro grau diz respeito à transferência prática de métodos ou técnicas de uma área do conhecimento para outra, gerando aplicações inovadoras. Nicolescu (1999) exemplifica com a utilização de métodos da física nuclear na medicina, o que possibilitou o desenvolvimento de novos tratamentos contra o câncer.

No campo das ciências humanas, esse tipo de interdisciplinaridade é observado na adoção de ferramentas tecnológicas e metodológicas oriundas de outras áreas, como a estatística, usada em análises sociológicas ou geográficas. No ensino de Filosofia, esse grau pode se manifestar no uso de metodologias interativas³, como mapas conceituais, jogos didáticos e plataformas digitais que, embora externas ao campo filosófico, promovem a aproximação do estudante com os conceitos filosóficos e a sua possível relação com a sua realidade social.

No segundo grau, há uma relação de natureza conceitual e metodológica, que visa o aprofundamento dos fundamentos de um campo do saber com auxílio de outro. Segundo Nicolescu (1999), esse nível permite, por exemplo, que a lógica formal contribua para a epistemologia do direito.

³ A relação entre o uso de metodologias interativas e a prática pedagógica no ensino de Filosofia será aprofundada nos capítulos seguintes, especialmente ao tratar da aplicação de propostas inter e transdisciplinares em sala de aula.

Nas ciências humanas, esse grau é frequente nas análises interdisciplinares entre história, antropologia, sociologia e filosofia, que contribuem mutuamente para o esclarecimento de seus próprios fundamentos. No ensino de Filosofia, esse grau potencializa o trabalho com temas como ética, direitos humanos, política e questões ambientais; ao permitir que essas áreas dialoguem com os saberes escolares, promovendo uma reflexão crítica sobre os próprios limites do conhecimento.

O terceiro e mais profundo grau/nível da interdisciplinaridade ocorre quando a interação entre distintas áreas do conhecimento dão origem a novos campos do saber. Nicolescu (1999) destaca como exemplo a criação da física-matemática, da teoria do caos e da arte-informática.

No âmbito das ciências humanas, podemos citar o surgimento de áreas como os estudos culturais, a bioética e a antropologia filosófica. No ensino de Filosofia, este grau abre a possibilidade de introduzir temáticas emergentes como a filosofia da tecnologia, a ética ambiental ou a estética digital; campos que nascem do cruzamento com outras disciplinas e que podem renovar os currículos e torná-los mais pertinentes às demandas contemporâneas.

Assim, após a análise dos três graus, podemos afirmar que os graus da interdisciplinaridade apresentados por Nicolescu (1999) apontam para caminhos promissores de articulação entre os saberes, superando a fragmentação disciplinar. Essa articulação pode enriquecer o ensino das ciências humanas, promovendo uma formação mais crítica, criativa e contextualizada.

No caso da Filosofia enquanto área do conhecimento, a interdisciplinaridade incide nas suas diferentes áreas, dentre elas o ensino de Filosofia, em que a adoção dessa prática contribui para uma abordagem mais integradora do conhecimento, ampliando as possibilidades de reflexão e intervenção no mundo. Como afirma Japiassú (1976, p. 17), “a interdisciplinaridade aparece quando o espírito de pesquisa ultrapassa as fronteiras das disciplinas tradicionais e busca um saber em constante reconstrução”.

1.1.3 A contribuição epistemológica de Japiassú

A análise das diferentes concepções e definições de interdisciplinaridade presentes em obras e artigos de autores de diversas áreas do conhecimento,

especialmente das humanidades, permite destacar aquelas que se consolidaram na literatura nacional. Nesse contexto, ganha centralidade o livro *Interdisciplinaridade e patologia do saber* (1976), de Hilton Japiassú, obra reconhecida por estabelecer as bases teóricas da interdisciplinaridade no contexto brasileiro. Derivada de sua tese de doutorado defendida na França, essa produção reflete o período de intensa efervescência intelectual em torno da interdisciplinaridade no final da década de 1960, momento em que o autor realizou sua formação acadêmica, o que confere à obra marcas das formulações iniciais do conceito no contexto europeu. Por esse motivo, o pensamento de Japiassú assume especial relevância para os objetivos desta pesquisa.

O modo com que o autor aborda profundamente a interdisciplinaridade, abrindo caminho para uma perspectiva transdisciplinar, é um guia para nossas investigações. Nesse movimento que transita entre a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, Japiassú propõe uma articulação entre ensino e aprendizagem que possibilite uma reforma do pensamento curricular, destacando que “a especialização excessiva acaba por tornar-se um obstáculo ao saber global” (Japiassú, 1976, p. 17). Assim, sua obra constitui um referencial teórico relevante para repensarmos os limites da disciplinaridade e promover uma integração mais ampla e significativa dos saberes.

Ao aprofundar a interdisciplinaridade, Japiassú se aproxima das premissas da transdisciplinaridade, antecipando a necessidade de transitar entre diferentes níveis de realidade para enfrentar os desafios da complexidade contemporânea: “não basta pôr em relação disciplinas já constituídas; é preciso criar novos modos de inteligibilidade capazes de ultrapassar a rigidez disciplinar” (Japiassú, 1976, p. 52). Com isso, ele vai além da simples interação entre disciplinas, apontando para um movimento que se aproxima da transdisciplinaridade, ainda que esse termo não seja explicitamente central em sua obra.

Japiassú destaca que a fragmentação do conhecimento cria “um saber mutilado, incapaz de dar conta da complexidade dos fenômenos” (Japiassú, 1976, p. 83). Sua análise propõe que a interdisciplinaridade não é apenas a justaposição de métodos ou conteúdos de diferentes disciplinas, mas uma reconstrução dos próprios modos de conhecer, abrindo espaço para um novo paradigma cognitivo.

O autor define a interdisciplinaridade como a construção de uma axiomática comum a disciplinas conexas, situada em nível hierárquico superior, o que introduz a

noção de finalidade. Nesse modelo, há coordenação a partir desse nível superior, envolvendo dois níveis e múltiplos objetivos. (Japiassú, 1976, p. 73)

Essa definição aproxima-se da de Nicolescu (1999), para quem a interdisciplinaridade implica a transferência de métodos de uma disciplina para outra, promovendo um diálogo mais efetivo entre áreas. Diferente da pluridisciplinaridade, que apenas evidencia relações, a interdisciplinaridade estabelece um eixo comum e coordenado, favorecendo a integração e a produção de novos sentidos no conhecimento.

Para Japiassú (1976), a interdisciplinaridade difere da multidisciplinaridade e da pluridisciplinaridade pelo grau de integração e troca efetiva entre as áreas do conhecimento. Enquanto estas se limitam à justaposição de resultados, a interdisciplinaridade envolve cooperação metodológica e conceitual, conforme descreve o autor:

[...] a interdisciplinaridade é um empreendimento que se vale do intercâmbio de instrumentos e técnicas metodológicos, esquemas conceituais e análises de diversos ramos do saber, afim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. Ao entrar num processo interativo, duas ou mais disciplinas ingressam, ao mesmo tempo, num diálogo em pé de igualdade. Não há supremacia de uma sobre as demais. As trocas são recíprocas. O enriquecimento é mútuo. São colocados em comum não somente os axiomas e os conceitos fundamentais, mas os próprios métodos. Entre elas há uma espécie de fecundação recíproca. Fecundação esta que dá origem a uma nova disciplina: bioquímica, geopolítica, psicossociologia, biofísica etc. Trata-se de um tipo de interdisciplinaridade que não se efetua por simples adição nem tão pouco por mistura. O que há é uma combinação das disciplinas correspondendo ao estudo de novos campos de problemas (Japiassú, 1976, p. 81).

Observamos que o autor tenta distinguir a interdisciplinaridade de outras abordagens próximas, como a multi e a pluridisciplinaridade e, acaba por indicar mais o que ela não é do que propriamente definir o que ela é. Isso dificulta a formulação de um conceito preciso. Esse mesmo problema aparece em outras obras consultadas, nas quais a noção de interdisciplinaridade é tratada de forma vaga ou pouco explícita. Ainda assim, justifica-se uma análise mais cuidadosa das ideias apresentadas, a fim de esclarecer o sentido atribuído ao termo.

Para Japiassú (1976), a interdisciplinaridade representa um estágio mais avançado de integração entre as disciplinas, marcado por um intercâmbio intenso de saberes entre especialistas dentro de um projeto de pesquisa específico. O autor

entende a interdisciplinaridade como uma categoria de natureza científica, vinculada diretamente à prática da pesquisa, ao passo que a pluridisciplinaridade estaria mais relacionada ao contexto do ensino. Assim, o grau de articulação teórica e metodológica exigido para que uma abordagem seja considerada interdisciplinar só seria plenamente alcançável na pesquisa científica. No campo educacional, essa interação tenderia a limitar-se à justaposição de resultados de diferentes áreas, sem alcançar uma integração conceitual e metodológica efetiva.

Diante dessas considerações, é possível inferir que, ou a concepção de interdisciplinaridade proposta pelo autor em sua época não se aplica ao contexto educacional, ou apresenta limitações conceituais. Uma análise mais aprofundada de sua obra revela que o autor compreende a interdisciplinaridade como um processo de elevada integração entre diferentes campos do saber, caracterizado por uma “fecundação recíproca” entre teorias, métodos e conceitos. Esse processo resulta na emergência de novos referenciais teóricos e metodológicos, capazes de originar áreas de conhecimento autônomas, como exemplificam a bioquímica, a biofísica ou a psicopedagogia. Se essa é a condição fundamental para validar a interdisciplinaridade, conclui-se que, sob essa ótica, trata-se de uma prática exclusiva do âmbito da pesquisa científica.

Frente a isso, surge uma questão pertinente: seria a interdisciplinaridade uma modalidade de pesquisa inviável no contexto educacional? A resposta, evidentemente, é negativa. Afirmar que a interdisciplinaridade não se aplica ao ensino seria, neste momento, uma posição insustentável. Porém, consideramos que a proposta de Japiassú (1976) não contempla uma concepção suficientemente ampla que permita abarcar sua aplicação no ambiente escolar. Portanto, torna-se necessário ampliar a investigação conceitual sobre a interdisciplinaridade, incorporando-a a contribuições de outros autores que aprofundam esse debate, a fim de identificar possibilidades concretas para sua implementação nas práticas pedagógicas. Para esse propósito recorreremos à contribuição de Ivani Fazenda.

1.1.4 Contribuições pedagógicas de Ivani Fazenda

No mesmo período em que Japiassú (1976) publicava sua obra, Ivani Fazenda iniciava seu mestrado e a trajetória de pesquisa voltada à

interdisciplinaridade, a qual permanece ativa até os dias atuais (Fazenda, 2008a). Desde o início de sua produção acadêmica, a autora voltou-se à investigação da interdisciplinaridade no contexto educacional. Sua contribuição ao tema é significativa, abrangendo diversas publicações e a consolidação de um grupo de pesquisa responsável pela formação de novos estudiosos na área. A concepção de interdisciplinaridade defendida por Fazenda está fundamentada na ideia de cooperação e parceria, como evidencia o seguinte trecho:

A parceria, presente em nossas coletâneas, é categoria mestra dos trabalhos interdisciplinares. [...] A parceria, portanto, pode constituir-se em fundamento de uma proposta interdisciplinar, se considerarmos que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. A parceria consiste numa tentativa de incitar o diálogo com outras formas de conhecimento a que não estamos habituados, e nessa tentativa a possibilidade de interpenetração delas. [...] A parceria, pois, como fundamento da interdisciplinaridade surge quase como condição de sobrevivência do conhecimento educacional (Fazenda, 2008a, p. 84-85)

Em obra mais recente, publicada em 2008, Fazenda reforça sua concepção de interdisciplinaridade ao afirmá-la como “uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão” (Fazenda, 2008b, p. 11). Sua análise converge com a crítica já apresentada por Japiassú (1976), ao identificar a fragmentação do saber e a rigidez disciplinar como entraves à construção de um conhecimento mais integrado e significativo, especialmente no contexto de vida dos estudantes. Assim, a estrutura disciplinar permanece como um dos principais obstáculos à efetivação de práticas interdisciplinares no ensino.

[...] oposição à alienação da Academia às questões da cotidianidade, às organizações curriculares que evidenciam a excessiva especialização e a toda e qualquer proposta de conhecimento que incitava o olhar do aluno em uma única, restrita e limitada direção [...] (Fazenda, 2008b, p. 19)

Assim como Japiassú, Ivani Fazenda propõe uma perspectiva mais abrangente, superando limitações teóricas já amplamente criticadas. Em sua análise, a interdisciplinaridade constitui uma via promissora para enfrentar a crise das ciências humanas, conforme diagnosticada por autores anteriores. No entanto, a autora também reconhece que a falta de precisão conceitual contribuiu para diversas

distorções no campo educacional, uma vez que se buscou promover reformas pedagógicas sem o devido respaldo teórico e sem critérios metodológicos consistentes.

Em sua obra *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa* (1994), Fazenda propõe um retorno ao pensamento socrático, tomando como referência a máxima do Oráculo de Delfos: “Conhece-te a ti mesmo”. Para a autora, esse processo de autoconhecimento está diretamente ligado à ideia de totalidade: “Conhecer a si mesmo é conhecer a totalidade, interdisciplinaridade” (Fazenda, 1994, p. 15). Nesse sentido, a totalidade só é possível a partir da interioridade, o que implica que viver de modo interdisciplinar é, ao mesmo tempo, um caminho de realização humana, pois pressupõe a harmonia entre o mundo interior e a realidade externa.

Apesar de ancorar-se em uma perspectiva subjetiva, Fazenda (1994) também recorre à epistemologia de René Descartes para fundamentar sua proposta. A autora mobiliza aspectos do método cartesiano e das regras científicas como forma de afastar possíveis críticas ao subjetivismo de sua abordagem. Defende, assim, que o conhecimento, mesmo partindo da interioridade, deve ser ordenado, validado e articulado a critérios racionais e externos, conforme um novo paradigma filosófico. A partir dessa base filosófica, a autora retoma o debate sobre os níveis de articulação entre as disciplinas, já abordado por Guy Michaud.

Fazenda (1979) apresenta cinco níveis distintos em que o diálogo entre os conhecimentos pode ser realizado: como disciplina, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. A autora descreve-os como:

- a) Disciplina: conjunto de saberes com objeto e método próprios;
- b) Multidisciplinaridade: justaposição de disciplinas, sem que haja integração;
- c) Pluridisciplinaridade: associação de disciplinas afins, ainda sem articulação conceitual;
- d) Interdisciplinaridade: troca mútua de métodos e conceitos entre áreas, mediada por um agente coordenador;
- e) Transdisciplinaridade: integração mais profunda, voltada à identificação de problemas comuns e à construção de soluções compartilhadas.

Aproveitando essa diferenciação, Fazenda ressignifica a classificação proposta por Japiassú, que inicialmente apontava falhas epistemológicas na interdisciplinaridade. Em vez de tratá-las como deficiências, ela interpreta tais

distinções como formas de atuação distintas, condicionadas por fatores históricos, epistemológicos, sociais e curriculares. Assim, desloca a interdisciplinaridade de uma categoria considerada como meramente teórica para uma prática pedagógica vinculada ao cotidiano docente (Fazenda, 1979, p. 30).

Para Fazenda (1994), o professor brasileiro já desenvolve uma postura interdisciplinar em sua prática, buscando constantemente estratégias que promovam uma formação mais humana e integrada dos estudantes. Contudo, tal prática enfrenta entraves significativos como: ausência de apoio institucional, falta de diálogo entre colegas e condições sociais adversas que atravessam o cotidiano das escolas. Essa realidade contribui para o isolamento do docente, podendo levá-lo ao desânimo e à sensação de ineficácia no contexto escolar.

À luz do que foi discutido até aqui, podemos afirmar que, embora Ivani Fazenda tenha oferecido uma contribuição significativa nas últimas décadas por meio de sua dedicação à pesquisa sobre interdisciplinaridade, sua abordagem não apresenta o mesmo grau de rigor conceitual observado na obra de Japiassú (1976). Ainda assim, sua perspectiva distingue-se por estar fortemente ancorada na prática educativa, especialmente no contexto de projetos pedagógicos escolares, o que a diferencia de autores que restringiram suas análises ao campo teórico. Ao compreender a interdisciplinaridade como uma “ação em parceria” (Fazenda, 2008a), a autora valoriza a dimensão colaborativa do trabalho docente, embora não explicita de forma detalhada os critérios e condições necessários para consolidar uma prática interdisciplinar bem definida e teoricamente fundamentada.

Essa noção de parceria e colaboração encontra ressonância nas diretrizes educacionais brasileiras, que reforçam a importância do trabalho coletivo como fundamento da prática pedagógica. A *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, por exemplo, enfatiza a integração entre áreas do conhecimento e a atuação conjunta dos docentes, enquanto a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)* reconhece a articulação entre escola e comunidade como elemento essencial. Retomaremos essas categorias no terceiro capítulo da dissertação, pois nos permitirá alinhar a proposta dessa pesquisa à legislação vigente evidenciando como a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade podem ser efetivadas por meio de ações conjuntas e integradas no cotidiano escolar.

1.2 Transdisciplinaridade: trajetórias e conceitos

Em termos históricos, a noção de transdisciplinaridade é recente quando comparada à longa trajetória de consolidação das disciplinas tradicionais.”O Dicionário Oxford e muitos pesquisadores indicam que o termo aparece pela primeira vez no Seminário de Nice [...]” (Sommerman, 2006, p. 43-44), quando Jean Piaget apresentou uma reflexão que viria a ampliar significativamente o debate sobre o tema:

Lançado no Colóquio Internacional "Interdisciplinaridade - Problemas de ensino e pesquisa nas universidades", apoiado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em colaboração com o Ministério francês da Educação Nacional, em Nice, no ano de 1970, Jean Piaget afirmou que na época estavam perante uma evolução das relações interdisciplinares para relações transdisciplinares. Segundo o mesmo, as semelhanças entre investigações disciplinares haviam passado para um segundo plano, as fronteiras entre conhecimentos desapareceriam, e surgiria uma imensa e incontornável necessidade de transpor a interdisciplinaridade e pluridisciplinaridade. Em 1972 e 1977, Piaget volta a utilizar o termo. (Nogueira, 2013, p. 4)

Corroborando a posição de Nogueira (2013), Sommerman (2006) menciona Nicolescu:

Basarab Nicolescu relata que, embora vários participantes tenham empregado a palavra “transdisciplinaridade” em suas comunicações, “Guy Michaud, um dos organizadores do encontro, e também André Lichnerowics confirmaram verbalmente a mim que foi Piaget quem inventou a palavra e pediu aos outros para pensarem sobre o significado dela.

Além disso, a primeira definição conhecida de transdisciplinaridade foi dada por Piaget em sua comunicação nessa Conferência: “... à etapa das relações interdisciplinares, podemos esperar sucedê-la uma etapa superior que seria ‘transdisciplinar’, que não se contentaria em encontrar interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situaria essas ligações, no interior de um sistema total, sem fronteira estável entre essas disciplinas”. Essa definição serviu de base para a que foi adotada pela conferência. (Nicolescu, 2003, p.1 apud Sommerman, 2006, p.44)

Dentro dessa concepção, o educador transdisciplinar atua simultaneamente em três esferas: uma dimensão formal, uma criativa e outra ético-simbólica. Essa afirmação vai ao encontro com a percepção de Sommerman (2006) sobre os interesses e pretensões de Piaget ao apresentar essa novidade chamada

transdisciplinaridade: "Como psicólogo, Piaget estava interessado nas interações e acreditava que o amadurecimento da compreensão das estruturas gerais e dos padrões do pensamento conduziria a uma teoria geral das estruturas e dos sistemas." (Sommerman, 2006, p. 45)

Por outro lado, Santos (2008) aponta que os fundamentos da transdisciplinaridade também podem ser compreendidos à luz do "Teorema da Incompletude" de Gödel, formulado em 1931. Esse teorema demonstra a impossibilidade de uma "Teoria de Tudo", desafiando a estrutura lógica do pensamento positivista. Gödel sustenta que sempre haverá mais verdades do que aquilo que pode ser logicamente demonstrado, revelando, assim, a existência de múltiplos níveis de realidade, em oposição à visão unificada da lógica clássica, o que sustenta os princípios basilares da transdisciplinaridade conforme delineados por Piaget.

Por fim, segundo Ribeiro:

O amadurecimento do termo transdisciplinaridade se deu fruto de uma série de colóquios, seminários e congressos internacionais fomentados, em grande parte, pela UNESCO. Um destaque fica para o colóquio "A Ciência Diante das Fronteiras do Conhecimento", em 1986, o congresso "Ciência e Tradição: Perspectivas Transdisciplinares para o século XXI", em 2001, o "I Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, em 1994 (no qual foi produzido documento Carta da Transdisciplinaridade), o "Congresso Internacional da Transdisciplinaridade", em 1997 e o "II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade" que aconteceu na cidade de Vitória, Espírito Santo. (Ribeiro, 2012, p 41)

Esse percurso histórico evidencia que a transdisciplinaridade não surge de modo espontâneo ou isolado, mas como resposta progressiva às insuficiências dos modelos disciplinares tradicionais frente à complexidade do real. A consolidação do termo, impulsionada por debates acadêmicos e encontros internacionais, revela a busca por um novo paradigma capaz de integrar diferentes níveis de realidade e formas de conhecimento. A partir dessa trajetória, torna-se necessário aprofundar o conceito de transdisciplinaridade, compreendendo seus fundamentos teóricos e suas implicações para o campo educacional.

Para iniciarmos esse aprofundamento cabe ressaltar inicialmente que a transdisciplinaridade surge como uma resposta à fragmentação do saber promovida pela divisão rígida entre as disciplinas. Para o Basarab Nicolescu, em *O Manifesto da Transdisciplinaridade*, a transdisciplinaridade "refere-se àquilo que está entre as

disciplinas, através das disciplinas e além de qualquer disciplina" (Nicolescu, 1999, p. 29). Esse conceito propõe uma nova lógica de articulação dos saberes, reconhecendo a complexidade da realidade e a necessidade de integração entre diferentes níveis de percepção e conhecimento.

Nicolescu afirma que a realidade é composta por múltiplos níveis que não podem ser compreendidos por uma única disciplina isolada. Assim, o pensamento transdisciplinar "não busca a unificação simplista das disciplinas, mas a abertura de um espaço de diálogo e fecundação mútua entre elas" (Nicolescu, 1999, p. 30). O autor defende que a transdisciplinaridade implica um movimento que ultrapassa os limites das especializações científicas e propõe uma visão mais abrangente da educação e do conhecimento humano.

Complementarmente, o sociólogo e filósofo Edgar Morin também é uma referência fundamental para o entendimento da transdisciplinaridade. Em sua obra *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (2001), Morin defende que é necessário "enfrentar a complexidade do real através da articulação e da organização dos saberes" (Morin, 2001, p. 14). Para ele, a transdisciplinaridade é um princípio organizador do conhecimento, que busca enfrentar a "cegueira do conhecimento" causada pela especialização excessiva.

Morin propõe ainda uma reforma do pensamento que ultrapasse a lógica disciplinar e abrace a incerteza, a complexidade e a diversidade, pois em sua perspectiva, "a educação deve ensinar a contextualizar e globalizar, a compreender as partes e o todo" (Morin, 2001, p. 29), princípios que dialogam diretamente com o ideal transdisciplinar de Nicolescu (1999).

Assim, tanto Nicolescu quanto Morin convergem na crítica à fragmentação disciplinar e na defesa de um pensamento que atravesse fronteiras, promovendo a integração dos saberes e a renovação profunda dos processos de ensino e aprendizagem.

Por isso, concordamos com Nogueira (2013) quando afirma que:

[...] a transdisciplinaridade é a defesa de um novo modelo de ensino, que engloba e transcende a multi, pluri e interdisciplinaridade. Representa uma abordagem pedagógica de abertura e unidade do conhecimento através da articulação de conteúdos de várias disciplinas e temas decorrentes na atualidade, bem como da inclusão do seio familiar e das experiências

vividas fora da sala de aula como um todo que se complementa. É uma pedagogia da vida, vivendo em aprendizagem. (Nogueira, 2013, p. 5)

O novo modelo de ensino proposto pela transdisciplinaridade rompe com estruturas rígidas e fragmentadas, valorizando a integração e a abertura ao conhecimento em suas múltiplas dimensões. Essa abordagem amplia o campo educacional, incorporando saberes que vão além do espaço escolar tradicional.

Ao englobar e transcender a multi, pluri e interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade promove a articulação de conteúdos de diferentes áreas e temas contemporâneos. Essa integração amplia o potencial formativo, permitindo que o aluno compreenda a complexidade da realidade e desenvolva pensamento crítico.

Assim, o conceito de transdisciplinaridade ultrapassa o simples diálogo entre áreas do saber, constituindo-se como uma proposta pedagógica integradora e dinâmica. Ao articular conteúdos, experiências e contextos diversos, promove uma educação que não se limita ao espaço escolar, mas se projeta para a vida. Nesse sentido, a aprendizagem deixa de ser um ato pontual e passa a configurar-se como um processo contínuo, capaz de formar sujeitos críticos, criativos e comprometidos com a transformação social.

1.3 Perspectivas sobre a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade

Após a análise de diferentes autores citados até aqui, podemos afirmar que no âmbito da atuação educacional, a interdisciplinaridade envolve a transferência de métodos entre diferentes disciplinas, levando em conta as relações interpessoais entre professores, alunos e as próprias áreas de conhecimento. No entanto, ela se limita a interações dentro de um único nível da realidade, sem ultrapassá-lo. Já a transdisciplinaridade, reconhecendo a complexidade da realidade e sua composição por múltiplos níveis isomórficos, permitindo o trânsito e a interação entre esses diferentes níveis, favorecendo questionamentos, transformações da realidade e mudanças nas visões de mundo e nas relações de conhecimento.

Sommerman (2006) situa a transdisciplinaridade como resposta aos limites da interdisciplinaridade, especialmente diante de paradigmas emergentes que atravessam e superam os marcos disciplinares. Ele destaca que, se teorias como o estruturalismo (na linguística, antropologia e psicologia), a Teoria Geral dos Sistemas, a Cibernética (de primeira e segunda ordem) e a Teoria da Complexidade incentivaram métodos interdisciplinares, foi, sobretudo, a revolução lógico-epistemológica originada pelos dados da física atômica que propiciou um verdadeiro salto dialógico:

E se teorias como estruturalismo na linguística, na antropologia e na psicologia, a Teoria Geral dos Sistemas, a Teoria Cibernética de Primeira e Segunda Ordem, e a Teoria da Complexidade favoreciam e requeriam pesquisas e métodos interdisciplinares, as rupturas lógica epistemológicas geradas pelos dados provenientes especialmente em física atômica permitiram uma abertura que ia além dos campos disciplinares. Isso permitia não só integrar as expectativas de diálogo entre todas as disciplinas, como imaginado por Heinz von Foerster e Jean Piaget, e destas com a sociedade e o ser humano, como proposto por Erich Jantsch, mas também restabelecer diálogos semelhantes aos que tinham sido empreendidos, por exemplo, no século XII, no início do Renascimento e no Romantismo, mas, dessa vez, a partir de um novo fundamento. (Sommerman, 2006, p.61)

Dessa forma, a interdisciplinaridade mostra-se insuficiente frente às demandas contemporâneas de articulação entre distintas áreas do saber, uma vez que não contempla, de modo efetivo, a integração, comparação e análise conjunta dos resultados produzidos por essas áreas, com vistas à construção de novas possibilidades investigativas e compreensivas da realidade (Japiassú, 1976, p. 32).

No campo das humanidades, a transdisciplinaridade abre espaço para integrar saberes que não apenas cruzam fronteiras disciplinares, mas também dialogam com diferentes formas de compreensão do mundo, incluindo conhecimentos tradicionais, experiências de vida e dimensões culturais. Essa perspectiva amplia o alcance das investigações, possibilitando interpretações mais ricas e sensíveis aos contextos sociais e humanos.

No âmbito educacional, a aplicação da transdisciplinaridade favorece metodologias que rompem com a compartimentalização do currículo, estimulando projetos que conectam conteúdos escolares a problemas reais e complexos. Essa abordagem estimula o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de

colaborar, ao mesmo tempo em que reconhece a importância de múltiplos pontos de vista na resolução de desafios contemporâneos.

Ao incorporar essa perspectiva, a educação deixa de se limitar a transmitir conteúdos fragmentados e passa a promover experiências formativas integrais, nas quais o conhecimento científico, as artes, as práticas sociais e as vivências pessoais dialogam de forma orgânica. Nesse sentido, a transdisciplinaridade não se apresenta apenas como uma tendência teórica, mas como um caminho promissor para reinventar a formação humana diante das demandas do século XXI.

CAPÍTULO II - REFLEXÕES FILOSÓFICAS SOBRE A INTER E A TRANSDISCIPLINARIDADE

A compreensão das noções de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, quando analisadas sob o prisma da filosofia, revelam um campo fecundo de reflexões que ultrapassam definições técnicas ou pedagógicas. Ao articular tais conceitos com diferentes perspectivas filosóficas, é possível perceber como o pensamento crítico, a análise conceitual e a problematização epistemológica contribuem para ampliar o sentido e o alcance dessas práticas no campo educacional. Nesse sentido, buscaremos examinar neste capítulo como determinadas abordagens filosóficas oferecem fundamentos, críticas e alternativas para compreender e implementar a inter e a transdisciplinaridade no ensino, em especial no ensino de Filosofia.

O primeiro olhar recairá sobre a contribuição de Silvio Gallo (2003), que, a partir de Deleuze, apresenta uma crítica à estrutura tradicional do conhecimento, frequentemente representada pela metáfora da árvore. Tal perspectiva propõe pensar o saber de forma rizomática, contestando hierarquias fixas e promovendo conexões múltiplas entre áreas, o que dialoga diretamente com a proposta transdisciplinar. Essa análise oferece uma base teórica para compreender como a estrutura do conhecimento condiciona, ou liberta, as práticas educativas.

Em seguida, será explorada a aproximação entre transversalidade e transdisciplinaridade, destacando convergências e diferenças conceituais. Ao estabelecer esse diálogo, buscaremos evidenciar como a transversalidade, embora mais frequentemente associada a diretrizes curriculares e políticas educacionais, pode se tornar um elemento propulsor de práticas transdisciplinares quando amparada por fundamentos filosóficos sólidos.

A terceira reflexão trará a contribuição de Charles Feitosa (2004), que interpreta o ensino de Filosofia como uma estratégia contra o risco de reduzir a interdisciplinaridade a um mero arranjo superficial de conteúdos. Sua visão sustenta que a Filosofia, por sua própria natureza questionadora e problematizadora, pode tensionar a lógica disciplinar e impulsionar experiências formativas que sejam verdadeiramente integradoras.

Por fim, será discutido o papel da hermenêutica gadameriana como fundamento dialógico da transdisciplinaridade. A partir de Gadamer, destacaremos a

importância da compreensão como processo aberto, dialógico e situado, o que permite repensar a própria dinâmica da construção do conhecimento. Essa perspectiva confere à transdisciplinaridade não apenas uma metodologia, mas um horizonte ético e epistemológico sustentado no diálogo e na escuta atenta entre saberes diversos.

2.1 Silvio Gallo e a estrutura do conhecimento: aportes de Deleuze e Guattari

Neste tópico, será examinada a contribuição de Silvio Gallo (2003), cuja reflexão é inspirada no pensamento dos autores Deleuze e Guattari (1995), onde se problematiza a estrutura tradicional do conhecimento frequentemente simbolizada pela metáfora da árvore. A partir dessa crítica, abrimos espaço para compreender o saber sob uma lógica rizomática, que rompe com hierarquias fixas e favorece conexões múltiplas entre campos distintos.

Silvio Gallo (2003) em seu livro *Deleuze & a educação* cita a obra *As tecnologias da inteligência*⁴, de Pierre Levy, no qual o autor elenca “três tempos de espírito”, ou seja três momentos de grande importância da construção do conhecimento humano marcados por tecnologias específicas, são eles: polo da oralidade primária, caracterizada pelas narrativas transmitidas oralmente de geração para geração; o pólo da escrita, caracterizada pelo saber teórico e a interpretação do mesmo; o pólo midiático-informático, caracterizado pelo saber operacional baseado na simulação.

O polo da oralidade primária, marcado pela transmissão oral de narrativas, mitos e saberes comunitários, pode ser identificado em áreas como antropologia, etnografia e educação popular, em que a oralidade preserva e fortalece a identidade cultural. Já o polo da escrita, centrado na sistematização teórica e na interpretação, é essencial em campos como filosofia, direito, teologia e ciências humanas em geral, onde o registro e a análise textual sustentam a produção do conhecimento.

Por sua vez, o polo midiático-informático, caracterizado pelo saber operacional e pela simulação, se evidencia em áreas como computação, engenharia, design digital e ciências aplicadas, nas quais a modelagem e a

⁴ LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Hd. 34, 1993.

manipulação de dados em ambientes virtuais desempenham papel fundamental. Essa perspectiva revela que, mais do que fases estanques, os três pólos configuram camadas complementares, capazes de dialogar entre si e de sustentar propostas interdisciplinares e transdisciplinares no ensino e na pesquisa.

Limitando-nos aos aspectos que dizem respeito a nossa pesquisa, focaremos no polo da escrita por causa de “todo impacto que essa tecnologia gerou sobre o saber humano, resultando na constituição da Filosofia e da (s) Ciência (s)”. (Gallo 2003 p.87)

O conhecimento fundamentado na tecnologia da escrita, que abrange praticamente toda a produção de saber ao longo da história da humanidade, tem como característica um viés teórico interpretativo da realidade. Tal perspectiva sustenta uma concepção de verdade pautada na correspondência entre a ideia e o objeto a que ela se refere. A própria concepção contemporânea de conhecimento, bem como os modos pelos quais este é construído, encontram-se, portanto, profundamente influenciados pela mediação da escrita e pelas implicações decorrentes dessa tecnologia.

Segundo Gallo (2003), ao longo do processo de interpretação da realidade, o ser humano edificou o conjunto de saberes que compõem o conhecimento atualmente disponível. Inicialmente restrito ao domínio da Filosofia, esse saber expandiu-se progressivamente, alcançando um grau de complexidade tal que passou a se diversificar, originando distintos campos e áreas do conhecimento.

Essa especialização deu-se por meio de uma disciplinarização, ou seja, da delimitação de campos específicos para cada forma de se abordar um determinado aspecto da realidade, cada um deles constituindo-se numa disciplina específica e independente. (Gallo, 2023, p.88)

Ainda segundo Gallo (2003, p.89), a metáfora⁵ clássica do conhecimento como uma árvore representa uma concepção hierárquica e fragmentada do saber, típica do paradigma cartesiano e das ciências modernas. Nessa estrutura, as raízes correspondem às premissas verdadeiras, o tronco simboliza a Filosofia, ou seja, origem e núcleo unificador do conhecimento, já os galhos representam as especializações que surgiram ao longo do tempo. Embora alimentadas pelo tronco,

⁵ Para Sílvia Gallo (2003) a metáfora funciona como uma imagem conceitual capaz de representar formas distintas de organização do conhecimento.

essas áreas do saber seguem trajetórias independentes, mantendo entre si apenas uma ligação genealógica comum. Esse modelo, denominado por Deleuze e Guattari (1995) como "paradigma arborescente", reflete uma organização vertical e reguladora do conhecimento, dificultando o diálogo entre diferentes campos científicos. Vejamos:

Os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significação e de subjetivação, autômatos centrais, assim como memórias organizadas. Os modelos correspondentes são aqueles em que um elemento não recebe suas informações senão de uma unidade superior, e uma afetação subjetiva, de ligações preestabelecidas. Isso fica claro nos problemas atuais da informática e das máquinas eletrônicas, que conservam ainda o mais velho pensamento, na medida em que confere o poder a uma memória ou a um órgão central (Deleuze e Guattari, 1995, p.25)

Com base nas ponderações desses autores, surgem então as seguintes dúvidas: O pensamento e o conhecimento realmente seguem a lógica hierárquica do paradigma arborescente, ou esse modelo teria sido construído posteriormente, como uma forma artificial de organizar e classificar o saber já existente, impondo-se sobre ele para facilitar seu controle e reprodução? Nesse caso, não seria plausível imaginar que o pensamento possa ocorrer de maneira menos ordenada, mais fluida e não linear?

Na tentativa de responder tais indagações recorreremos mais uma vez a Gallo que nos diz que é possível que o paradigma arborescente seja, na verdade, uma construção histórica condicionada pelas tecnologias da escrita, como aponta Pierre Lévy, limitando o próprio modo de produzir conhecimento. (2003, p.90)

Deleuze e Guattari também propõem uma resposta a essas inquietações:

O pensamento não é arborescente, e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. Aquilo a que chamamos injustamente, 'dendritos' não asseguram uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas, o salto de cada mensagem por sobre essas fendas, fazem do cérebro uma multiplicidade que mergulha, em seu plano de consistência, num sistema de incerteza probabilística, uncertain nervous system. (Deleuze e Guattari, 1995, p. 24)

Como alternativa ao modelo arborescente, Deleuze e Guattari (1995) propõem o conceito de **rizoma**, uma estrutura não hierárquica, múltipla e descentralizada, inspirada nos sistemas subterrâneos de certas plantas. Diferente da

árvore, o rizoma não possui um ponto de origem ou um centro fixo; ele cresce por conexões imprevisíveis, estabelecendo ligações entre diferentes saberes e experiências, sem seguir uma linearidade ou uma lógica de subordinação. No paradigma rizomático, o conhecimento se constitui por meio de multiplicidades e relações transversais, permitindo a coexistência de diversas vozes, perspectivas e formas de pensar. Essa abordagem rompe com a organização tradicional do saber e favorece a emergência de práticas transdisciplinares, abertas à complexidade e à imprevisibilidade do real.

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como imagem aquele tipo de caule radicante de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatórios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto. Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há um rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos. (Gallo, 2003, p.93)

Gallo (2003) lembra que o rizoma é regido por seis princípios básicos, conforme elencados por Deleuze e Guattari (1995), são eles:

- a) O **princípio da conexão** afirma que qualquer elemento pode se ligar a outro, sem subordinação.
- b) O **princípio da heterogeneidade** valoriza a articulação entre elementos distintos, sem exigir uniformidade.
- c) O **princípio da multiplicidade** destaca que o rizoma é composto por múltiplos sem unidade central ou essência.
- d) O **princípio da ruptura assignificante** demonstra que, embora possa apresentar formas de organização, o rizoma está sempre sujeito a transformações e fugas criativas.
- e) O **princípio da cartografia** enfatiza que o rizoma é mapeável por meio de trajetos abertos, não fixos, permitindo múltiplos acessos e sentidos.
- f) O **princípio da decalcomania** sugere que o rizoma não reproduz cópias estáticas, mas cria novas configurações ao se sobrepor a estruturas anteriores.

Em conjunto, esses princípios delineiam uma lógica do conhecimento fluida, não linear e em constante devir, desafiando os modelos tradicionais de organização do saber. (Deleuze; Guattari, 1995, p. 13-21 apud Gallo, 2003, p. 93-95).

Para Deleuze e Guattari, repensar o pensamento instituído implica conceber o saber como algo funcional, dinâmico e vinculado ao uso.

O conhecimento não é nem uma forma, nem uma força, mas uma função, “eu funciono”. O sujeito apresenta-se agora como um “ejecto”, porque extrai dos elementos cuja característica principal é a distinção, o discernimento: limites, constantes, variáveis, funções, todos esses functivos ou prospectos que formam os termos da proposição científica. (Deleuze/Guattari, 1992, p. 275. apud Gallo, 2003, p.95)

Nesse prisma, Gallo (2003) afirma:

O rizoma rompe, assim, com a hierarquização – tanto no aspecto do poder e da importância, quanto no aspecto das prioridades na circulação – que é própria do paradigma arbóreo. No rizoma são múltiplas as linhas de fuga e portanto múltiplas as possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções etc. Ao romper com essa hierarquia estanque, o rizoma pede, porém, uma nova forma de trânsito possível por entre seus inúmeros “devires”; podemos encontrá-la na transversalidade. (Gallo, 2003, p. 95)

A noção de transversalidade foi introduzida por Félix Guattari no início da década de 1960, no contexto da clínica institucional, como alternativa ao conceito tradicional de transferência nas práticas terapêuticas. A transversalidade, conforme proposta por Guattari, contrapõe-se tanto à verticalidade típica de estruturas hierárquicas formais, como organogramas institucionais, quanto à horizontalidade espontânea e desorganizada que ocorre em contextos marcados por imprevisto e ausência de mediações estruturadas, como em espaços institucionais de exclusão. Trata-se, portanto, de um modo de relação que rompe com as formas rígidas e as disposições aleatórias, abrindo espaço para conexões criativas e não hierárquicas entre sujeitos e setores. (Guattari, 1985, p. 93-94)

A transversalidade, quando associada à imagem rizomática do saber, constitui uma alternativa às limitações das integrações verticais e horizontais do paradigma arborescente. Enquanto a interdisciplinaridade tradicional busca conciliações entre áreas do conhecimento por meio de articulações hierárquicas ou lineares, a transversalidade rizomática propõe conexões livres, múltiplas e não

previsíveis entre os saberes. Esse modelo reconhece a complexidade e a heterogeneidade do conhecimento, valorizando o trânsito entre campos distintos sem a pretensão de unificá-los. Ao contrário da lógica integradora do neoliberalismo, que tende à homogeneização, a transversalidade rizomática acolhe a diferença, a multiplicidade e a produção de sentidos em movimento.

Em suas reflexões sobre a proposta de Deleuze (1995) e Guattari (1985), Gallo (2003) aponta quais seriam as implicações caso essa abordagem fosse adotada no campo educacional:

Para a educação, as implicações são profundas. A aplicação do conceito de rizoma na organização curricular da escola significaria uma revolução no processo educacional, pois substituiria um acesso arquivístico estanque ao conhecimento que poderia, no máximo, ser intensificado pelos trânsitos verticais e horizontais de uma ação interdisciplinar que fosse capaz de vencer todas as resistências, mas sem conseguir vencer, de fato, a compartimentalização, por um acesso transversal que elevaria ao infinito as possibilidades de trânsito por entre os saberes. O acesso transversal significaria o fim da compartimentalização, pois as “gavetas” seriam abertas; reconhecendo a multiplicidade das áreas do conhecimento, trata-se de possibilitar todo e qualquer trânsito por entre elas. (Gallo, 2003, p. 97)

Assim, pode-se entender que, no paradigma arborescente, a educação se limita a uma falsa globalização curricular, centrada na unificação e hierarquização dos saberes. Em contraste, uma abordagem rizomática propõe uma ruptura com esse modelo, favorecendo percursos de aprendizagem singulares, conectados aos interesses dos próprios alunos. Isso exigiria uma reconfiguração radical da escola e do currículo, abandonando a pretensão de controle, previsibilidade e homogeneização do processo pedagógico. A educação, nesse contexto, torna-se uma heterogênese, uma produção múltipla e imprevisível de subjetividades autônomas. (Gallo, 2003, p. 97-99),

Diferentemente da interdisciplinaridade, que ainda busca recompor uma unidade perdida, o paradigma rizomático, de caráter transdisciplinar, acolhe a fragmentação e a multiplicidade do real, concebendo os saberes como campos abertos, interconectados por vias inusitadas. Embora essa proposta soe utópica frente à rigidez disciplinar vigente, ela aponta para possibilidades educativas mais alinhadas às exigências da contemporaneidade.

2.2 Transversalidade e Transdisciplinaridade: Interfaces e Convergências

A discussão anterior sobre a metáfora do rizoma, proposta por Deleuze e Guattari e desenvolvida por Silvio Gallo (2003), já evidenciava que o conhecimento, quando pensado fora das estruturas hierárquicas do paradigma arborescente, abre espaço para conexões múltiplas e não lineares. Nesse sentido, a transversalidade se apresenta como um dispositivo privilegiado para operacionalizar tais conexões, rompendo tanto com a rigidez vertical das estruturas formais quanto com a dispersão horizontal desprovida de mediação.

Essa concepção converge fortemente com a noção de transdisciplinaridade, ainda que Deleuze (1995) e Guattari (1985) não a nomeiem explicitamente. Sua proposta caracteriza-se por uma perspectiva anti-estrutural, antidisciplinar e essencialmente rizomática do conhecimento, que, em vez de concebê-lo como um sistema hierárquico e compartimentado, típico das disciplinas tradicionais, valoriza uma lógica de conexões múltiplas, horizontais e abertas, nas quais “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 15). Trata-se, portanto, de uma dinâmica que, ao privilegiar a multiplicidade e a heterogeneidade, busca “um sistema acentrado, não hierárquico e não significativo, sem General” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 18), favorecendo o diálogo criativo, a multiplicidade de percursos formativos e a inter-relação entre diferentes campos do saber.

Consideramos que essa lógica é muito próxima da noção transdisciplinaridade concebida por Nicolescu (1999) e Morin (2015), que também buscam ultrapassar os limites disciplinares rígidos e articular diferentes formas de conhecimento, inclusive saberes não acadêmicos. Por isso foi elaborado o seguinte quadro:

Quadro 1 - Interfaces e Convergências entre Transversalidade e Transdisciplinaridade

Entre a Transversalidade e a Transdisciplinaridade		
Conceito	Transversalidade em Deleuze e Guattari	Transdisciplinaridade em Nicolescu e Morin

Origem do saber	Não centralizado; múltiplas entradas e saídas (rizoma)	Além das disciplinas; articulação holística
Relação com as disciplinas	Crítica às estruturas fixas e verticais	Superação das fronteiras disciplinares
Formas de pensar o conhecimento	Fluída, em constante movimento, com conexões inusitadas	Sistêmica, integradora, voltada para os problemas complexos
Envolvimento de outros saberes	Sim. Inclusive saberes marginais, artísticos, políticos, afetivos	Sim. Inclui ciência, arte, espiritualidade, cultura etc.

(Proposto pelo autor, 2026)

Em síntese, podemos afirmar que a transversalidade em Deleuze (1995) e Guattari (1985) se alinha conceitualmente com os princípios da transdisciplinaridade propostas por Nicolescu (1999) e Morin (2015), ainda que partam de referenciais distintos. A transversalidade rompe com a lógica disciplinar e hierárquica, permitindo conexões entre campos diversos do saber e da vida, o que está no cerne da proposta transdisciplinar.

2.3 Ensino de Filosofia e interdisciplinaridade: a perspectiva de Charles Feitosa

Charles Feitosa⁶ (2004) em seu artigo *O ensino de filosofia como estratégia contra a tarefa da interdisciplinaridade* propõe que a filosofia deve ser ensinada não como uma disciplina a serviço da interdisciplinaridade, mas como um espaço de

⁶ Charles Feitosa é graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, doutor em Filosofia na Albert-Ludwigs Universität Freiburg / Alemanha. Além disso é professor titular e pesquisador do Departamento de Filosofia (DEFIL) e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) onde também coordenador do POP-LAB (Laboratório de Estudos em Filosofia Pop).

crítica e reflexão que questiona a própria ideia de integração entre saberes. Ele sugere que o ensino de filosofia tem potencial para ir além da simples junção de conteúdos e se tornar um espaço de problematização das formas de conhecimento, inclusive da noção de interdisciplinaridade muitas vezes exigida de forma superficial pelas escolas.

O autor apresenta dois pressupostos para essa discussão. O primeiro, que as problemáticas envolvendo o ensino de filosofia na educação básica estão, de algum modo, ligados aos problemas do ensino de filosofia do nível superior, pelo menos no que diz respeito aos debates acerca das reformas do currículo, da metodologia e da didática. O segundo, que os problemas do ensino de filosofia, seja em nível médio ou superior, se dão do contato da filosofia com a não filosofia (alunos, senso comum, arte, religião, ciência, entre outros), onde se espera, quase sempre, uma transformação unilateral, apenas benéfico para o lado não-filosófico. Porém, “o ideal do encontro deveria apontar para uma transformação dos dois pólos, como um encontro assimétrico entre desiguais.” (Feitosa, 2004, p. 87). Além disso, fica perceptível que no decorrer de seu texto o autor expõe seu ponto vista sobre o ensino de filosofia em mais de um segmento de ensino, já que “a questão da interdisciplinaridade insere-se, portanto, nesse eixo que vai do ensino médio à pós-graduação”. (Feitosa, 2004, p. 87).

Quanto ao uso da filosofia para promover a interdisciplinaridade, o questionamento inicial é se realmente a interdisciplinaridade é de fato essencial ou apenas urgente. Frente a isso, Feitosa descreve o panorama atual da filosofia, onde ela também precisa atender a temas considerados “atuais”. O filósofo é chamado para opinar e clarear as ideias, porém a urgência desses debates são apenas sintomas de questões mais complexas, como por exemplo o advento do niilismo pelo mundo (Feitosa, 2004, p. 88)

Segundo o autor:

A busca da interdisciplinaridade é uma reação a uma constatação epocal: vivemos em um mundo de fragmentação, de saberes desconectados. Na universidade o quadro é de superespecialização nas disciplinas, de reducionismo e isolacionismo, a ponto de pesquisadores não conseguirem mais se comunicar entre colegas da mesma área, que dirá de áreas diferentes[...] (Feitosa, 2004, p.88)

A interdisciplinaridade surge como resposta a um problema característico da contemporaneidade: a fragmentação do conhecimento. No contexto universitário, a

excessiva especialização dentro das disciplinas leva a um reducionismo que dificulta o diálogo até mesmo entre pesquisadores de um mesmo campo, e muito mais entre áreas distintas.

Por entendermos que a interdisciplinaridade se apresenta como uma tentativa de recompor essas conexões que promovem a integração e a comunicação entre saberes, surge um questionamento genuíno: o que podemos esperar da prática interdisciplinar frente à fragmentação do conhecimento e qual o papel da Filosofia e seu ensino?

Encontramos uma possível resposta no decorrer do texto de Feitosa:

Espera-se da prática interdisciplinar a superação desse quadro de superespecialização e de fragmentação das disciplinas. Os cientistas, tanto da área de humanas quanto de exatas, esperam que a filosofia os ajude a reverter no seio da universidade. Por sua vez, o ministério da educação espera que a filosofia ajude a consolidar a prática interdisciplinar desde o ensino médio. (Feitosa, 2004, p.89)

Promover a interdisciplinaridade torna-se então uma *tarefa* para o ensino de filosofia. Entendemos a palavra *tarefa* como uma obrigação, sem garantias que haja benefício mútuo entre a filosofia e a não-filosofia. Levando para o contexto educacional, o ensino de filosofia corre o risco de cair em armadilhas, como por exemplo, servir de ferramenta para uma abordagem didático-metodológica que não respeite as próprias características da filosofia, como sua alma transgressora.

Frente ao tal risco outros questionamentos que nos aparecem são: a promoção da interdisciplinaridade é a melhor reação à superespecialização dos saberes? Ela é o ponto de chegada ou apenas o caminho para isso? Sobre tais inquietações, achamos em Feitosa possíveis respostas.

Minha hipótese é que o projeto de interdisciplinaridade, tal como tem sido pensado, apresenta uma retórica de restauração de uma visão de conjunto, de uma totalidade, enfim, de uma organicidade. Esse desejo de totalidade reflete uma nostalgia de um “real” estático e seguro, que sirva de parâmetro para nossas escolhas e ações. (Feitosa, 2004, p. 94)

Essa afirmação evidencia a tentativa de compreender a realidade como uma totalidade e assim promover uma educação para essa mesma totalidade, sendo a interdisciplinaridade um método para tentar estabelecer conexões entre as disciplinas e assim chegar a tal objetivo. Por isso, defendemos que a crítica à fragmentação dos saberes não pode ser confundida com o desejo de recompor uma unidade perdida, pois essa pretensa totalidade pode implicar apagamento das

diferenças. É nesse horizonte que Feitosa (2004) problematiza a noção de “todo” e questiona sua legitimidade.

[...] a ideia de totalidade é atualmente injustificável, pois como diria Adorno: o todo é o não-verdadeiro. A integração dos fragmentos isolados no todo pode ser muito violenta, como se o que é “diferente” fosse enterrado, ainda vivo, na lógica do organismo. A imagem do organismo diz respeito à ideia de que cada parte do corpo tem uma função específica, rigidamente determinada, da qual não se pode escapar. Se uma parte escapa, precisa então ser curada ou extirpada, como células cancerosas de um corpo sadio[...]

Penso 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. Talvez que tenhamos que abandonar não apenas a retórica da visão em conjunto, mas também a ideia de parte, de particularização, de fragmentação, pois todas essas noções só tem sentido em função do seu contrário, que é o todo, o conjunto, a unidade, que teria se perdido na pós-modernidade. Talvez o todo, enquanto sistema bem organizado de verdades e dos saberes, seja apenas um mito e nunca tenha existido de fato. (Feitosa, 2004, p. 94-95)

Embasando a futura escolha dessa pesquisa por uma prática transdisciplinar, destacamos que conforme argumenta Feitosa (2004, p. 95), a transdisciplinaridade apresenta-se menos vinculada ao ideal de recomposição de uma totalidade do que a interdisciplinaridade. Corroborando com Feitosa, Nicolescu (1999) afirma que a interdisciplinaridade é interação entre as disciplinas onde ocorrerá a transferência de métodos e tende a ansiar pela totalidade. Além disso, “a prática interdisciplinar tende a reafirmar o poder da disciplina” (Feitosa, 2004, p.95), reproduzindo estruturas hierárquicas e dificultando o enfrentamento efetivo da superespecialização e da fragmentação do conhecimento.

Nesse enfrentamento a transdisciplinaridade aparece com uma arma em potencial, pois está entre, através e além de qualquer disciplina, sendo que sua prática supõe a pluralidade, a diversidade e a complexidade inerente da realidade. (Feitosa, 2004, p.95). Ao situar-se “entre, através e além”⁷ das disciplinas, a transdisciplinaridade propõe uma prática investigativa que reconhece a pluralidade epistemológica, a diversidade de perspectivas e a complexidade dos fenômenos reais. Essa concepção reflete uma postura crítica frente à fragmentação do saber, enfatizando a necessidade de articulação entre diferentes campos do conhecimento

⁷ Termos apresentados na conceituação de transdisciplinaridade presente na obra O tratado da Transdisciplinaridade, evidenciando a influência do pensamento de Nicolescu (1999) sobre o de Feitosa (2004).

e saberes extra-acadêmicos para a construção de soluções mais integradas e contextualizadas.

E é nesse ponto que é alicerçada a crítica a interdisciplinaridade como “árvore do saber”, onde o conhecimento partiria de um tronco comum e se dividiria em galhos, representando as disciplinas, já que, em galhos separados já não se entrelaçam mesmo estando a lado a lado.

Portanto, Feitosa (2004) não propõe diretamente a transdisciplinaridade nos moldes tradicionais como fazem Morin (2015) ou Nicolescu (1999), mas o que ele sugere vai além da simples interdisciplinaridade. Ele sugere que a filosofia rompa com os limites tradicionais entre as disciplinas, que atue como uma instância crítica e provocadora que ajuda a pensar os pressupostos dos saberes e suas implicações. Em outras palavras, a prática filosófica proposta por ele possui um caráter inovador e transgressor, que se aproxima da ideia de transdisciplinaridade no sentido mais profundo que é o de não apenas cruzar saberes, mas superar e questionar as fronteiras entre eles.

2.4 Transdisciplinaridade: ruptura ou evolução do Modelo Interdisciplinar?

A interdisciplinaridade diz respeito à troca de métodos entre diferentes disciplinas (Santos, 2008). Ela surgiu como resultado do avanço das áreas do conhecimento e da conexão entre elas por meio do pensamento, do debate e da argumentação sobre um tema comum. Esse processo contribui para integrar os conteúdos e favorecer a compreensão de assuntos complexos, especialmente diante dos desafios provocados pela tecnologia e pela falta de comunicação entre áreas excessivamente especializadas (Sommerman, 2006).

Além disso, a interdisciplinaridade valoriza as relações entre professores e alunos das diferentes disciplinas, mas atua apenas dentro de um único nível da realidade, sem alcançar camadas mais profundas ou diversas da existência (Santos, 2008).

Porém, a realidade, segundo Vaz (2000), é composta por diversos níveis isomórficos, referindo-se à ideia de que a realidade é composta por múltiplos níveis que compartilham estruturas semelhantes. Essa perspectiva sugere que a compreensão da realidade não pode ser alcançada por meio de um único nível de

análise ou pela simples acumulação de conhecimentos isolados. Em vez disso, é necessário reconhecer e explorar as semelhanças estruturais entre diferentes níveis da realidade para uma compreensão mais abrangente.

Essa abordagem está alinhada com os princípios da transdisciplinaridade, que busca integrar diferentes áreas do conhecimento e níveis de realidade, promovendo uma visão mais holística e complexa dos fenômenos.

Apoiando essas concepções, Morin sustenta que a própria constituição da ciência está intrinsecamente ligada à transdisciplinaridade, pois “a ciência nunca teria sido ciência se não tivesse sido transdisciplinar” (2005 p. 135). Para o autor, seu avanço não decorre de um processo linear de acumulação de informações, mas de transformações nos princípios que estruturam o conhecimento. Logo, as teorias científicas não refletem apenas a realidade objetiva, mas também são influenciadas pela mente humana e pelo ambiente sociocultural, evidenciando que o saber científico é, ao mesmo tempo, construção intelectual e fenômeno historicamente contextualizado. (Morin, 2005, p. 137),

Dessa forma, incorporar a transdisciplinaridade ao ensino requer uma transformação no modo de agir tanto de quem ensina, quanto de quem irá aprender, além de:

[...] substituir um pensamento que está separado por outro que está ligado. Esse reconhecimento exige que a causalidade unilinear e unidirecional seja substituída por uma causalidade circular e multirreferencial, que a rigidez da lógica clássica seja corrigida por uma dialógica capaz de conceber noções simultaneamente complementares e antagônicas, que o conhecimento da integração das partes ao todo seja completado pelo reconhecimento do todo no interior das partes (Morin, 2015, p. 20).

O pensamento transdisciplinar demanda uma postura igualmente transdisciplinar, que leva em consideração “tanto o pensamento como a experiência interior, tanto ciência quanto a consciência, tanto a efetividade quanto a afetividade” (Schuler, 2005, p.5). Nesse prisma, Schuler defende que, para seguirmos os princípios da transdisciplinaridade é preciso “mais do que sabermos sobre Transdisciplinaridade, temos que aprender a manter uma atitude coerente com esses princípios”. (Schuler, 2005, p.5).

Ainda nesse cenário podemos dizer que, o ensinar fundamentado na atitude transdisciplinar favorece a interação entre os sujeitos do conhecimento, promovendo a capacidade de refletir criticamente e transformar a realidade. Isso implica

mudanças nas concepções de mundo e nas formas de se relacionar, ao propor novas maneiras de compreender e se situar no mundo, conforme descrito no artigo 5 da *Carta da Transdisciplinaridade* (1994):

A visão transdisciplinar é resolutamente aberta na medida em que ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e sua reconciliação, não apenas com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior. (Seuil, Morin, et al 1994 apud Nicolescu, 1999, p. 161).

Podemos dizer que o artigo 5 enfatiza que a transdisciplinaridade se abre para além das ciências exatas, promovendo diálogo e integração com as ciências humanas, as artes e a experiência interior, ampliando assim a compreensão do conhecimento em suas múltiplas dimensões.

Analizando tais percepções é possível afirmar que o percurso que se inicia na interdisciplinaridade e se expande para a transdisciplinaridade contribui significativamente para o fortalecimento da epistemologia, ao oferecer ferramentas para reconhecer e compreender os fenômenos em sua complexidade. A aplicação dessa abordagem permite interpretar o mundo a partir das interconexões entre os sujeitos do processo educativo, promovendo uma visão mais integrada e significativa da realidade.

Acerca da aplicabilidade da transdisciplinaridade Coimbra afirma:

Não há dúvida de que a transdisciplinaridade pode constituir-se em verdadeira atração ideal na busca e na incorporação do conhecimento científico. Resta, entretanto, saber se, como a interdisciplinaridade, ela é um processo factível, e em que medida e modalidade o é." (Coimbra, 2000, p.59)

Este olhar integrativo para as diversas dimensões do real e também do que atravessa as disciplinas é o campo onde, corajosamente, a transdisciplinaridade se aventura. Este mesmo olhar integrativo direcionado ao ensino de filosofia parece ser a saída.

No contexto do ensino de Filosofia, essa perspectiva se mostra ainda mais relevante, pois possibilita ao estudante desenvolver uma reflexão crítica e ampliada sobre o conhecimento, integrando diferentes saberes e experiências. Assim, a transdisciplinaridade se apresenta como um caminho promissor na busca pela multiplicidade e pluralidade necessárias ao conhecimento, algo fundamental para

enfrentar os desafios educacionais contemporâneos e repensar a prática filosófica em sala de aula.

2.5 A Hermenêutica Gadameriana como fundamento dialógico da inter e transdisciplinaridade

A hermenêutica filosófica, do alemão Hans-Georg Gadamer (1900–2002), nos oferece uma base sólida para compreender e aprofundar a relação entre disciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, especialmente no ensino de Filosofia.

A Hermenêutica Filosófica de Hans-Georg Gadamer, será terreno fértil para que a discussão seja levada em frente; ajudando-nos a pensar as relações pedagógicas numa perspectiva dialógica rompendo com qualquer pretensão dominadora, contribuindo para a fundamentação de uma educação pautada no crescimento mútuo e construção de infinitos saberes. (Cruz, 2010, p. 43)

Para aproveitarmos esse terreno propício, antes de tudo é importante sabermos o que é hermenêutica. Para isso nos remetemos inicialmente ao seu significado etimológico, depois a “hermenêutica da facticidade” do filósofo alemão Heidegger, pois o consideramos de suma importância na história da Hermenêutica e no seu desenvolvimento, além disso, como bem menciona Lawn: “Heidegger permaneceu a figura mais importante no desenvolvimento intelectual de Gadamer e nenhuma outra influência teve o mesmo impacto em seu trabalho filosófico já amadurecido.” (2011 p. 35)

O termo hermenêutica origina-se do verbo grego *hermeneuein*, cujo significado remete ao ato de interpretar. Na mitologia grega, tal função era atribuída a Hermes, divindade responsável por transmitir e interpretar as mensagens sagradas dos deuses aos seres humanos. Nessa perspectiva, Hermes desempenhava o papel de mensageiro divino, incumbido de revelar aos homens os desígnios e vontades das divindades. É a partir dessa percepção que Gadamer retoma o conceito, enfatizando que a hermenêutica ultrapassa a mera tradução literal, configurando-se como um processo de mediação e construção de sentido.

Já no uso mais antigo da palavra, deparamo-nos com certa ambiguidade. Hermes é chamado de mensageiro divino, aquele que transmite as mensagens dos deuses aos homens muitas vezes nos relatos de Homero, ele costuma transmitir literalmente a mensagem que lhe fora confiada. Mas

frequentemente, e em especial no uso do profano, a tarefa do hermeneus consiste em traduzir para uma linguagem acessível a todos o que manifestou de modo estranho ou incompreensível. (Gadamer, 2012a, p 75-76)

Dando continuidade a introdução a Hermenêutica, cabe citar que podemos distinguir diferentes vertentes dela, entre as quais se destacam a teológica e a jurídica. A hermenêutica teológica surgiu com o propósito de interpretar as Sagradas Escrituras de modo a transcender um entendimento meramente inspiracional ou metafórico, buscando revelar sentidos mais profundos e sistematicamente fundamentados. Já a hermenêutica jurídica, por sua vez, visa à correta interpretação das leis, de forma a garantir sua aplicação adequada no contexto normativo e social.

A partir desse ponto serão examinados os pressupostos filosóficos da hermenêutica desenvolvida Heidegger. Tal análise se justifica pelo papel decisivo que o filósofo exerceu na formação intelectual de Gadamer, como apontado anteriormente nesta seção, sendo essencial compreender essas influências para elucidar as bases teóricas da hermenêutica gadameriana, até porque:

Com Heidegger, a hermenêutica mudará de objeto, de vocação e de estatuto. Primeiramente, ela mudará de objeto, deixando de incidir sobre os textos ou sobre as ciências interpretativas para incidir sobre a própria existência. Podemos falar, então, da virada existencial da hermenêutica. Ela também mudará de vocação, porque a hermenêutica deixará de ser entendida de maneira técnica, normativa ou metodológica. Ela passará a ter uma função mais fenomenológica, mais 'destruidora' no sentido libertador do termo, que decorre de sua mudança de estatuto: ela será não apenas uma reflexão que incide sobre interpretação (ou seus métodos), ela será também a realização de um processo de interpretação que se confundirá com a própria filosofia (Grodin, 2012, p. 38).

Na perspectiva heideggeriana, a hermenêutica deixa de ser concebida unicamente como uma técnica ou um método de interpretação textual, passando a incidir sobre a própria condição existencial do ser humano. Em outros termos, "Heidegger expõe a estrutura hermenêutica no âmago da existência. O *dasein*, a terminologia de Heidegger para a existência humana, se posicionava no mundo de sua própria criação, através do entendimento deste mundo" (Lawn, 2011, p. 80-81).

Logo, em Heidegger, a existência é compreendida como essencialmente hermenêutica, na medida em que o ser humano é, por natureza, um ser de compreensão. É por meio do entendimento cotidiano que estabelecemos nossa relação com o mundo e, nesse processo, assumimos, ainda que de forma

involuntária, um modo de ser que o filósofo denomina hermenêutico. Diante disso, coloca-se a questão: para Gadamer, afinal, o que é hermenêutica?

Hermenêutica é, antes de qualquer coisa, uma práxis, a arte de compreender e de tornar compreensível. É a alma de todo ensino que queira ensinar filosofia. Ali, o que se deve exercitar acima de tudo é o ouvido, a sensibilidade para as predeterminações presentes nos conceitos, as concepções prévias [...] e as cunhagens prévias [...] (Gadamer, 2012a p. 48).

Para Gadamer, todo conhecimento é fruto de um processo interpretativo, fundamentado na fusão de horizontes que ocorre no diálogo autêntico entre sujeitos históricos. Segundo o autor, “compreender é sempre interpretar” (Gadamer, 2012b, p. 376), e esse interpretar exige abertura ao outro, ao texto, à tradição e ao novo.

Os estudos de Gadamer (2002), constataam que o espírito de dominação característico da ciência moderna contribuiu para a absolutização de determinadas visões e compreensões de mundo, impondo uma orientação epistemológica que marcou a interpretação científica nos últimos séculos. Em contraposição a essa postura, sua filosofia hermenêutica propõe um modo distinto de pensar, oferecendo um contraponto fundamentado na historicidade e na abertura da compreensão. Gadamer sustenta que a experiência humana não pode ser rigidamente enquadrada em estatutos metodológicos de verdade, visto que estes são sempre provisórios e limitados. Ao contrário, defende que a hermenêutica deve ser compreendida como uma abordagem filosófica não dogmática, alicerçada na inesgotável possibilidade de produção de sentidos sobre a realidade.

A preocupação inicial de Gadamer (2012) consistiu em questionar a confiança excessiva depositada nas regras do método científico. Conforme observa Berticelli (2004), o diagnóstico gadameriano dirige-se à crítica dos pensadores iluministas, herdeiros do projeto cartesiano, que desconsideravam a tradição histórica nos processos de produção do conhecimento. Em contraposição, Gadamer apresenta uma perspectiva alternativa para a interpretação de objetos científicos, superando as concepções dogmáticas próprias da modernidade. Para o filósofo, interpretar um objeto de estudo ou investigação implica partir de um entendimento prévio, o qual se constrói a partir das tradições assimiladas pelo intérprete ao longo de sua inserção em um contexto cultural específico.

Nessa direção, podemos dizer que para o autor a tradição é indispensável à compreensão da cultura e da história, funcionando como a origem dos sentidos na

hermenêutica. Ele critica o racionalismo por negligenciar os aspectos comportamentais e socioculturais consolidados historicamente, defendendo a tradição como fundamental para o entendimento da linguagem e da experiência humana.

Nesse contexto, a noção de preconceito ganha relevância, sendo concebida por Gadamer como inevitável e acessível apenas por meio da linguagem. A mediação linguística permite ao ser manifestar ao outro seus preconceitos, ou pré-juízos, acerca da realidade que o envolve, de modo que toda interpretação está, desde o início, condicionada por essas influências herdadas da tradição. Assim, a compreensão de um discurso, de um texto ou de uma obra de arte inicia-se a partir de um preconceito, resultante do pertencimento cultural do intérprete. Como afirma o autor, isso “é o que perfaz o movimento semântico de compreender e de interpretar” (Gadamer, 2002, p. 75).

Gadamer (2012) opõe-se ao rígido método científico moderno e sua relação sujeito-objeto. Ele argumenta que a compreensão hermenêutica é uma experiência de mundo irreduzível a regras controladas. Em vez de métodos fixos, ele propõe a inter-relação dos horizontes interpretativos da obra e do intérprete no processo de compreensão.

No contexto do diálogo humano, cada indivíduo representa um horizonte, e, por estar inevitavelmente inserido na interação, encontra no interlocutor um outro horizonte, ou seja, uma visão de mundo distinta. Dessa interação mediada pela linguagem, emerge o conceito de fusão de horizontes, no qual ocorre o encontro entre diferentes perspectivas, permitindo que a verdade não seja apenas explicada ou defendida, como na filosofia da consciência, mas interpretada à luz da tradição histórica de cada participante. Todavia, Gadamer adverte que o simples contato entre diferentes interpretações não garante a compreensão ou o consenso. É necessário o interesse genuíno no que o outro expressa, ultrapassando a mera tradução literal para alcançar a interpretação e o deslocamento do próprio ponto de vista em direção ao do outro (Berticelli, 2004).

Segundo Lawn (1997, p. 89), esse encontro de horizontes interpretativos expressa, em última instância, “a qualidade da pessoa não dogmática se abrir para possibilidade [...], é realmente uma forma de entendimento”. Sob essa perspectiva, o sentido se revela apenas no interior da atividade comunicativa, que pode criar as condições mínimas para que os interlocutores alcancem o entendimento. Contudo,

esse processo envolve, inevitavelmente, um diálogo interno com os referenciais da própria consciência, resultando na produção do conteúdo simbólico necessário para a construção de um consenso.

Assim, a filosofia gadameriana amplia o caráter dialógico da experiência humana, concebendo a “autêntica conversação entre os homens” como o núcleo do entendimento hermenêutico (Gadamer, 2012a). Nessa mesma direção, Lawn reforça que “o verdadeiro nascimento da verdade é o que acontece no diálogo genuíno” (2011, p. 97) . Esse princípio hermenêutico, fundamentado no diálogo e na historicidade, constitui, para Gadamer, a base para a compreensão e para a construção compartilhada de sentido.

A verdadeira realidade da comunicação humana é o fato de o diálogo não ser nem a contraposição de um contra a opinião do outro e nem o aditamento ou soma de uma opinião à outra. O diálogo transforma a ambos. O êxito de um diálogo dá-se quando já não se pode recair no dissenso que lhe deu origem. Uma solidariedade ética e social só pode acontecer na comunhão de opiniões, que é tão comum que já não é nem minha nem tua opinião, mas uma interpretação comum do mundo. (Gadamer, 2012a, p. 141).

A partir dessas reflexões, o diálogo hermenêutico configura-se como o encontro entre dois mundos, representados por distintas visões ou imagens de realidade, orientado, sobretudo, pelo interesse genuíno em compreender a perspectiva do outro. Para Gadamer, trata-se de um processo interativo no qual os interlocutores buscam, de forma intersubjetiva, construir uma compreensão compartilhada do mundo, capaz de revelar elementos que se reconheçam como comuns.

Dessa forma, ao articular a noção gadameriana de fusão de horizontes com a inter e a transdisciplinaridade, vislumbramos uma complementaridade teórica fecunda. A fusão de horizontes proposta por Gadamer (2012b) fundamenta o diálogo como condição de possibilidade da compreensão, elemento que se aproxima da concepção de interdisciplinaridade desenvolvida por Japiassu (1976), para quem esta representa um esforço consciente de superação das barreiras disciplinares em prol da construção conjunta do conhecimento. Nessa mesma direção, Fazenda (2008, p. 25) salienta que a interdisciplinaridade “se traduz na atitude de abertura, diálogo e humildade diante do saber do outro”, o que encontra ressonância direta com a exigência hermenêutica de deslocar-se em direção ao horizonte do outro.

Essa perspectiva dialógica amplia-se quando relacionada à transdisciplinaridade, na medida em que esta, segundo Morin (2000), não apenas articula os saberes, mas os reconecta à complexidade da vida e da condição humana. Nicolescu (1999, p. 161) complementa ao afirmar que “a visão transdisciplinar é resolutamente aberta [...] com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior”, configurando uma epistemologia que rompe as fronteiras rígidas do conhecimento. Nesse contexto, a hermenêutica gadameriana não apenas sustenta a interdisciplinaridade como prática de diálogo entre horizontes disciplinares, mas também oferece um alicerce filosófico para o pensamento transdisciplinar, reafirmando a necessidade de integrar saberes diversos diante dos desafios complexos e plurais de nosso tempo.

Ao articular o ensino de Filosofia com a hermenêutica gadameriana, ampliamos a dimensão do ensino reflexivo, rompendo com o conteudismo disciplinar e fomentando uma postura aberta, dialógica e questionadora, em sintonia com a complexidade do mundo contemporâneo. Dessa forma, o diálogo hermenêutico se mostra um fundamento epistemológico e metodológico que sustenta práticas pedagógicas inter e transdisciplinares no contexto escolar.

Ainda pela via da hermenêutica, vislumbra-se a possibilidade de promover um diálogo inter e transdisciplinar capaz de restabelecer as conexões vitais que articulam o ser humano às suas produções nos domínios da cultura e da sociabilidade. Por esse prisma, considera-se que os processos de formação humana, incluindo aqueles desenvolvidos no contexto da educação escolar, possam ser compreendidos como uma inserção no próprio mundo da vida, mediante a aprendizagem significativa dos diversos saberes, sempre interpretados à luz da historicidade presente (Boufleuer e Moura, 2020, p.4).

Nessa perspectiva, a inter e a transdisciplinaridade revelam-se como exercícios de interação entre intelectuais-docentes voltado ao aprimoramento da escuta, condição imprescindível para que o diálogo se concretize. Gadamer (2002, p. 247) reafirma essa compreensão ao afirmar que “o que faz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo”.

Assim, evidencia-se que a relação dialógica é uma pré-condição do ato educativo, representando um encontro comunicativo onde seres de linguagem ensinam e aprendem mutuamente. Na prática, a ação comunicativa cooperativa

permite a descoberta compartilhada de caráter hermenêutico. Isso abre possibilidades infinitas de produção de sentido, superando especializações restritivas e confirmando que o diálogo é o fundamento da construção conjunta do saber.

2.6 Da Inter à Transdisciplinaridade: o diálogo como caminho formativo

É indubitável que a interdisciplinaridade constitui a porta de entrada para a transdisciplinaridade, na medida em que inaugura um movimento de superação das fronteiras disciplinares e de abertura ao diálogo entre diferentes áreas do saber. Nessa direção nos apoiamos em Japiassu (1976) que compreendeu a interdisciplinaridade como um esforço intencional de romper com a fragmentação do conhecimento, denunciando sua “patologia” quando confinado a compartimentos estanques. Encontramos também apoio em Fazenda (2008) que aprofunda esse debate no contexto da educação, enfatizando a interdisciplinaridade como uma atitude de escuta, diálogo e humildade diante do saber do outro, dimensão que se aproxima do horizonte hermenêutico descrito por Gadamer (2012b), no qual compreender significa sempre deslocar-se em direção ao mundo do outro.

Essa dinâmica de abertura progressiva conduz naturalmente à transdisciplinaridade, entendida por Morin (2000) como uma proposta de reintegração do conhecimento à complexidade da vida, articulando ciência, cultura e ética. Nicolescu, por sua vez, lembra que a transdisciplinaridade “não é uma nova disciplina, nem uma super disciplina, mas um movimento que visa à compreensão do mundo presente” (1999, p. 50), revelando sua natureza inclusiva e aberta. Ao mesmo tempo, o autor ressalta que o conhecimento transdisciplinar não se limita a somar saberes, mas busca integrar diferentes níveis de realidade, pois “a transdisciplinaridade é multirreferencial e multidimensional” (Nicolescu, 1999, p. 55).

Por esse percurso, a contribuição hermenêutica se mostra essencial. Gadamer (2012) nos lembra que a compreensão ocorre sempre em um processo dialógico de fusão de horizontes, o que legitima tanto o diálogo interdisciplinar quanto a ampliação transdisciplinar. Flickinger (2010), ao refletir sobre uma pedagogia hermenêutica, destaca que a educação deve ser entendida como um espaço de encontro e de mediação entre diferentes experiências de mundo, em que

o sujeito se forma no diálogo e na abertura ao outro. Esse aporte reforça a ideia de que a interdisciplinaridade não é um fim em si mesma, mas um momento transitório que possibilita a passagem para a transdisciplinaridade, uma vez que ambas partilham a exigência hermenêutica do diálogo e da escuta.

Assim, defendemos ainda que a interdisciplinaridade, ao instaurar um processo de escuta e colaboração entre campos de saber, representa a via inicial para a construção de um pensamento transdisciplinar. Trata-se de um movimento que, partindo da cooperação entre disciplinas, amplia-se para a integração de múltiplos horizontes de conhecimento e de vida, em consonância com a hermenêutica filosófica e com a pedagogia do diálogo.

Diante dessas reflexões, que evidenciam a centralidade do diálogo, da complexidade e da superação da fragmentação do saber como fundamentos para o ensino de Filosofia em nível médio, torna-se necessário deslocar a análise do plano estritamente teórico para o campo das orientações educacionais que estruturam a prática pedagógica. Nesse movimento, as contribuições da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, bem como o horizonte hermenêutico gadameriano, demandam ser confrontados com os dispositivos normativos que orientam o ensino no contexto brasileiro. É, portanto, a partir dessa inclinação que se faz necessário o capítulo seguinte, no qual buscaremos examinar em que medida tais pressupostos encontram ressonância nas diretrizes curriculares vigentes, especialmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como em documentos complementares, evidenciando os limites e as possibilidades de concretização de uma proposta formativa que articule criticidade, contextualização e integração dos saberes no ensino de Filosofia.

CAPÍTULO III – DIRETRIZES EDUCACIONAIS E ENSINO DE FILOSOFIA

O terceiro capítulo objetiva a análise dos fundamentos normativos e pedagógicos do ensino de Filosofia no contexto educacional brasileiro, tomando como eixo central a BNCC. Buscaremos evidenciar sua contribuição para a formação integral do estudante, especialmente no desenvolvimento do pensamento crítico, ético e reflexivo, em articulação com os princípios da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. Para tanto, examinaremos os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) como estratégia de integração curricular, bem como a interlocução entre a BNCC e referenciais regionais, a fim de compreender como tais diretrizes se concretizam na prática educativa e contribuem para a formação de sujeitos autônomos e socialmente conscientes.

Inicialmente, é necessário que o professor de Filosofia tenha pleno conhecimento da legislação nacional vigente que rege o sistema educacional brasileiro e o fazer docente, sendo ela constituída pela Constituição Federal (CF), Lei de Diretrizes Bases da Educação (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, no nosso caso o Referencial Curricular Amazonense (RCA-AM), mais especificamente Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio da Secretaria de Educação e Desporto (SEDUC-AM). Inteirar-se de tal legislação com o intuito de refletir, inferir e buscar soluções para às dificuldades enfrentadas no chão da escola, objetivando a implementação de propostas que visem otimizar e melhorar o ensino de filosofia, em especial na educação básica.

3.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC): competências gerais e específicas da área de Filosofia

Apresentar o embasamento legal das habilidades e competências presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ajudará a dar diretriz à proposição prática que será posteriormente proposta nessa pesquisa. Por isso, iniciaremos a seção respondendo os seguintes questionamentos: O que é a BNCC? E o que se espera dela?

As respostas para tais indagações estão no próprio documento:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica [DCN]. (Brasil, 2017, p.7)

A BNCC é resultado de um processo amplo de negociações e debates com diversos atores envolvidos no área educacional e com a sociedade brasileira, estando em consonância com os direitos de aprendizagem; estes estão descritos em competências gerais, dez mais precisamente, funcionando como diretrizes que norteiam o desenvolvimento escolar de crianças, adolescentes e jovens durante toda a educação básica.

Prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e no Plano Nacional de Educação, de 2014, a BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos. (Brasil, 2017, p.5)

Ela constitui-se como referência nacional para a elaboração dos currículos dos sistemas e redes de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como para a formulação das propostas pedagógicas das instituições escolares. Inserida na política nacional da Educação Básica, esse documento normativo orienta o alinhamento de outras políticas e ações em diferentes esferas, federal, estadual e municipal; especialmente no que concerne à formação docente, à avaliação, à produção de materiais educacionais e à definição de parâmetros para a oferta de infraestrutura que assegure o pleno desenvolvimento da educação.

Pela funções apresentadas até aqui, “espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação.” (Brasil, 2017, p.8). Desse modo, para além da garantia de acesso e permanência dos estudantes na escola, impõe-se que sistemas, redes e instituições de ensino assegurem um nível comum de aprendizagens a todos os educandos.

Portanto, a BNCC configura-se como instrumento essencial para a concretização dessa tarefa.

Como mencionado anteriormente, no decorrer da Educação Básica, as aprendizagens essenciais estabelecidas pela BNCC devem contribuir para garantir aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, as quais materializam, no campo pedagógico, os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento. De acordo com a BNCC, “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (Brasil, 2017, p.8)

É fundamental ressaltar que as competências gerais da Educação Básica que serão apresentadas a seguir, estão inter-relacionadas entre si, desdobram-se no tratamento didático das três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; articulando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996):

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil, 2017, p. 8-9)

Após analisarmos literalmente o plano normativo da BNCC, fica perceptível que não há um bloco de competências específicas de Filosofia como componente curricular. Na etapa do Ensino Médio, a Filosofia integra a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA); por isso, o documento prescreve competências específicas da área em geral, às quais a Filosofia deve contribuir de modo substantivo. São seis competências, que enfatizam: (1) investigação crítica e fundamentada de contextos; (2) análise de situações espaço-temporais e suas transformações; (3) compreensão de identidades e diversidades; (4) interpretação e posicionamento diante de conflitos; (5) uso de linguagens e tecnologias para produzir e comunicar sentidos; e (6) leitura crítica de fontes e dados para intervir na realidade. Essas competências estão explicitadas na BNCC do EM, no capítulo de CHSA. (Brasil, 2017, p.558)

Podemos vislumbrar na síntese das competências apresentadas anteriormente e nas próprias palavras em negrito no texto original sobre o que se espera delas, em que pontos o ensino de Filosofia pode e deve colaborar no enfrentamento dos desafios que área de CHSA tem em capacitar os discentes. Segundo a BNCC:

Além de promover essas aprendizagens no Ensino Médio, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tem ainda o grande desafio de desenvolver a capacidade dos estudantes de estabelecer **diálogos** entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas. Para tanto, propõe habilidades para que os estudantes possam ter o **domínio** de conceitos e metodologias próprios dessa área. As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são

procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos.

De posse desses instrumentos, os jovens constroem **hipóteses** e elaboram **argumentos** com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas. A elaboração de uma hipótese é o primeiro passo para o **diálogo**, que pressupõe sempre o direito ao contraditório. É por meio do diálogo que os estudantes ampliam sua percepção crítica tanto em relação à produção científica quanto às informações que circulam nas mídias, colocando em prática a **dúvida sistemática**, elemento essencial para o aprimoramento da conduta humana.

Esse processo, já iniciado no Ensino Fundamental, tem continuidade no Ensino Médio, de modo a permitir aos jovens utilizar os diversos meios de comunicação de forma crítica, não aceitando como verdade o “fato” veiculado nas diferentes mídias. Desvendar e reconhecer os sujeitos, os sentidos obscuros e silenciados, as razões da construção de uma determinada informação e os meios utilizados para a sua difusão é tarefa básica das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e exercício necessário para a formação dos jovens.

Todavia, a identificação de uma questão, a realização de recortes e a interpretação de fenômenos demandam uma organização lógica, coerente e crítica para a elaboração das hipóteses e para a construção da argumentação em torno das categorias selecionadas. Nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, analisar, relacionar, comparar e compreender contextos e identidades são condições para conhecer, problematizar, criticar e tomar posições. (Brasil, 2017, p. 548-549)

O ensino de Filosofia, no contexto da BNCC, apresenta-se como um dos pilares para a consolidação das competências da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, pois é nesse campo que os discentes são estimulados a problematizar a realidade a partir de diálogos críticos e abertos. Como lembra Silvio Gallo (2008), ensinar filosofia não é transmitir conteúdos prontos, mas criar condições para que o aluno se coloque diante dos problemas do mundo como sujeito que questiona, dialoga e busca sentidos. Nesse processo, a Filosofia possibilita a construção de argumentos consistentes, fundamentados em fatos e em raciocínios lógicos, contribuindo para o exercício democrático do pensamento. Joaquim Severino (2007) reforça que a Filosofia, ao incentivar o debate e a escuta atenta, promove a formação de cidadãos críticos, capazes de reconhecer diferentes pontos de vista e de situar-se eticamente diante deles. Assim, a área de CHSA encontra na Filosofia uma parceira indispensável para o desenvolvimento da consciência crítica e da capacidade de diálogo, pilares de uma educação comprometida com a democracia, por exemplo.

Além disso, a Filosofia exerce um papel central na elaboração de **hipóteses** e na prática da **dúvida sistemática**, competências que permitem aos estudantes

interpretar informações e questionar narrativas estabelecidas. A autora Lídia Maria Rodrigo (2009) observa que o ensino filosófico contribui para que o estudante compreenda a realidade não de modo imediato ou superficial, mas pela mediação reflexiva que exige análise, comparação e interpretação. A atitude filosófica, como destaca Joaquim Severino (2007), está enraizada na disposição de perguntar e desconfiar das certezas absolutas, o que se articula diretamente às exigências da BNCC para a área de CHSA. Nesse sentido, ao desenvolver no aluno a capacidade de levantar hipóteses e confrontá-las em processos dialógicos, a Filosofia fortalece a autonomia intelectual e a responsabilidade ética, possibilitando que o estudante se torne capaz de intervir criticamente no mundo, construindo sentidos novos e mais justos para a vida em sociedade.

3.1.1 Os marcos legais que embasam a BNCC

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece a educação como direito fundamental, cuja responsabilidade é compartilhada entre o Estado, a Família e a Sociedade, ao dispor que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (Brasil, 1988, Art. 205).

No artigo 210, a Carta Magna determina a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de modo a assegurar formação básica comum e respeito à diversidade cultural e artística (Brasil, 1988, Art. 210). Em consonância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no artigo 9º, inciso IV, atribui à União a responsabilidade de estabelecer, em colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, orientando os currículos e seus conteúdos mínimos (Brasil, 1996).

Nesse ponto, a LDB apresenta dois conceitos fundamentais para a questão curricular no Brasil. O primeiro, já previsto pela Constituição, distingue o que é básico-comum e o que é diverso: as diretrizes são comuns, mas os currículos permanecem diversos. O segundo refere-se ao foco curricular, ao afirmar que os conteúdos estão a serviço do desenvolvimento de competências, orientando a

definição de aprendizagens essenciais, e não apenas de conteúdos mínimos. (Brasil, 2017, p.10)

Essas concepções são fundantes da BNCC e se articulam ao artigo 26 da LDB, que estabelece que os currículos da Educação Básica devem ter uma base nacional comum complementada por uma parte diversificada, conforme especificidades regionais, locais e dos educandos (Brasil, 1996).

Essa perspectiva fomentou a ideia de currículo contextualizado, refletida nas diretrizes curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) nos anos 1990 e em sua revisão na década seguinte. Em 2010, novas Diretrizes Curriculares Nacionais reforçaram o princípio da contextualização, compreendido como inclusão, valorização das diferenças e respeito à diversidade cultural (CNE/CEB, 2010). Na sequência, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, reafirmou a necessidade de pactuação interfederativa para a construção da BNCC, definindo direitos e objetivos de aprendizagem para todas as etapas da Educação Básica, respeitadas as diversidades regionais e locais (Brasil, 2014).

Por fim, a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB, introduzindo duas nomenclaturas para designar as finalidades da educação, direitos e objetivos de aprendizagem, que, embora distintas, são utilizadas de forma complementar e intercambiável. Ambas expressam a concepção de que a Educação Básica deve assegurar não apenas a apropriação de saberes, mas também a capacidade de mobilizá-los e de aplicá-los em diferentes contextos (Brasil, 2017).

3.1.2 Fundamentos pedagógicos da BNCC

Os fundamentos pedagógicos da BNCC têm foco no desenvolvimento de competências. E esse conceito de competência adotado, reflete discussões pedagógicas e sociais que vêm sendo desenvolvidas ao longo das últimas décadas. Tal noção encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), especialmente nos artigos 32 e 35, que definem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

O primeiro, artigo 32, destaca a formação básica do cidadão, contemplando o desenvolvimento da leitura, da escrita, do cálculo, da compreensão do ambiente

social e natural, além da valorização de vínculos familiares e comunitários. Já o segundo, artigo 35, estabelece como objetivos do Ensino Médio a consolidação dos conhecimentos adquiridos na etapa anterior, a preparação para o trabalho e para a cidadania, bem como o aprimoramento pessoal, ético e intelectual dos estudantes, associado à compreensão científico-tecnológica dos processos produtivos (Brasil, 1996).

Além disso,

[...]desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2017, p.13)

Ao adotar tal perspectiva, a BNCC estabelece que as decisões pedagógicas devem ser orientadas pelo desenvolvimento de competências, como mencionado na seção anterior. Para tanto, explicita não apenas o que os discentes devem saber, englobando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores; mas também o que devem saber fazer, isto é, a capacidade de mobilizar esses elementos na resolução de situações complexas da vida cotidiana, no exercício da cidadania e nas demandas do mundo do trabalho. Nesse sentido, a definição de competências fornece parâmetros para a consolidação de práticas pedagógicas que assegurem as aprendizagens essenciais previstas no documento (Brasil, 2017, p.13).

Outro ponto fundamental dos fundamentos pedagógicos da BNCC é o compromisso com a educação integral, e é nesse ponto que também nos apoiamos em nossa pesquisa. Pois, a sociedade contemporânea exige um olhar inovador e inclusivo sobre o processo educativo, envolvendo o que aprender, para que aprender, como ensinar e avaliar. Nesse contexto, não basta acumular informações: é necessário desenvolver competências que possibilitem aprender a aprender, lidar criticamente com a informação, agir com responsabilidade nas culturas digitais, resolver problemas, tomar decisões autônomas e conviver com a diversidade.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do

que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2017, p.14)

Nesse horizonte, a BNCC reafirma seu compromisso com a educação integral ao reconhecer que a Educação Básica deve promover a formação humana em sua totalidade, superando reducionismos que privilegiam apenas a dimensão cognitiva ou afetiva. Tal perspectiva pressupõe considerar crianças, adolescentes, jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem, valorizando suas singularidades e diversidades. (Brasil, 2017, p.14). Nesse sentido, a escola deve consolidar-se como espaço de acolhimento e democracia inclusiva, pautada na não discriminação, no respeito às diferenças e na promoção do desenvolvimento pleno.

Assim,

[...]a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (Brasil, 2017, p.15)

Como mencionamos anteriormente, a BNCC e os currículos convergem na defesa de princípios e valores orientados pela LDB e pelas DCNs, reafirmando o compromisso da educação com a formação humana integral em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

Ainda por esse caminho, BNCC e currículos exercem funções complementares: enquanto a BNCC define as aprendizagens essenciais, o currículo as concretiza por meio de decisões pedagógicas que consideram a autonomia das redes e instituições de ensino, a realidade local e as especificidades dos estudantes. Essas escolhas, construídas de forma participativa com famílias e comunidade, envolvem, entre outros aspectos, a adaptação das propostas às necessidades concretas do contexto escolar. Por isso, destacamos alguns pontos de orientação presentes no documento que nos apoiam no embasamento de didáticas inter e transdisciplinares no ensino, em especial no de filosofia:

Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los

e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;
 Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
 Conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens; [...] (Brasil, 2017, p.16-17, grifo nosso)

As orientações presentes no documento oferecem bases para práticas pedagógicas que favoreçam a interdisciplinaridade e, sobretudo, a transdisciplinaridade, possibilitando que o ensino de Filosofia dialogue com outras áreas do saber e com as demandas sociais emergentes.

Assim, ao enfatizar a contextualização dos conteúdos, a organização interdisciplinar, a diversificação metodológica e a promoção do engajamento estudantil, a BNCC aponta caminhos que se alinham à proposta dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs). Tais diretrizes favorecem a construção de práticas educativas que superam a fragmentação disciplinar e integram saberes em torno de problemas significativos do mundo atual. No caso da Filosofia, essa perspectiva potencializa sua função crítica, reflexiva e dialógica, preparando terreno para a formulação de uma sequência didática transdisciplinar que, no próximo capítulo, será apresentada como prática propositiva para seu ensino.

3.2 Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos.

Nas últimas duas décadas, especialmente a partir de 1997, consolidou-se no Brasil a proposta de uma educação orientada pelo princípio da cidadania como eixo fundamental do processo de aprendizagem. Tal perspectiva conduziu à inserção de questões sociais como objetos de estudo e reflexão no ambiente escolar, ampliando o papel da escola na formação crítica dos estudantes. Vale observar que essa inclusão não é inédita: as temáticas sociais já vinham sendo discutidas e incorporadas, sobretudo nas áreas das Ciências Sociais e da Natureza, chegando

mesmo a constituir campos específicos, como os temas relacionados ao Meio Ambiente e à Saúde. O diferencial, contudo, ocorreu com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁸, quando os Temas Transversais foram reafirmados e expandidos, assumindo a forma de Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) e passando a integrar, de maneira mais estruturada, a concepção dos novos currículos escolares (Brasil, 2019, p.4).

Entretanto, a adoção dos Temas Contemporâneos Transversais também trouxeram desafios significativos no que se refere à sua efetiva implementação. Persistem questionamentos sobre como articular tais temáticas aos conteúdos tradicionais das disciplinas, de que maneira integrá-los de forma contextualizada às diferentes áreas do conhecimento e, sobretudo, como evidenciar sua relevância para a formação integral do estudante e para o exercício da cidadania. Diante dessas inquietações, julgamos necessário um maior detalhamento quanto às formas de inserção dos TCTs no currículo da Educação Básica, de modo que sua aplicação não se restrinja ao plano formal, mas contribui concretamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e ética.

Diversos teóricos da educação, ao refletirem sobre o futuro e a função social da escola, defendem a indissociabilidade entre o conteúdo escolar e a realidade vivida pelos estudantes. Para esses autores, a educação não deve restringir-se à transmissão de saberes tradicionais, mas assumir a responsabilidade de contribuir para a transformação social, articulando-se também a conteúdos que favoreçam a criticidade e a consciência cidadã (Brasil, 2019, p.4).

Nesse sentido, ensinar e aprender são processos que mobilizam integralmente as dimensões do ser humano; quando essa integralidade é rompida, abre-se espaço para a alienação e para a perda de sentido da experiência educativa, tanto no plano individual quanto no coletivo. Por isso, torna-se urgente superar a fragmentação do processo pedagógico, em que os conteúdos aparecem de forma isolada, sem diálogo, sem integração e sem inter-relação.

Por essa óptica, os TCT's assumem um papel estratégico, pois possibilitam evidenciar as conexões entre os diferentes componentes curriculares de maneira integrada (Brasil, 2019, p.5). Além disso, promovem uma articulação direta com as vivências concretas dos estudantes, permitindo que os conteúdos escolares se aproximem de sua realidade cotidiana. Essa aproximação torna a aprendizagem

⁸ Em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio.

mais significativa, conferindo sentido e atualidade aos objetos do conhecimento apresentados pela BNCC.

Entre os pesquisadores que se dedicam a refletir sobre a relevância social e a responsabilidade da educação, há um entendimento relativamente comum de que o alcance dos objetivos formativos exige uma prática pedagógica atenta ao contexto escolar, às condições sociais e às múltiplas formas de diversidade. Nesse processo, o diálogo ocupa lugar central, pois favorece a construção coletiva do conhecimento e assegura que os diferentes saberes e experiências tenham espaço de reconhecimento no ambiente educativo (Brasil, 2019, p.5).

É importante destacar que a inclusão dos Temas Contemporâneos Transversais na BNCC responde, também, às determinações legais que regem a Educação Básica. Ao garantir o direito de acesso a conhecimentos que preparem os discentes para o mundo do trabalho, para o exercício da cidadania e para a participação democrática, a BNCC reforça o compromisso com uma educação verdadeiramente integral. Além disso, orienta que esses princípios sejam desenvolvidos de maneira contextualizada, respeitando as particularidades regionais e locais relacionadas à cultura, à economia e ao perfil da comunidade escolar.

Os TCTs têm como finalidade promover a contextualização do processo de ensino, incorporando ao currículo escolar questões que dialoguem diretamente com os interesses dos estudantes e com sua formação cidadã (Brasil, 2019, p.7). Pretendendo, assim, que a educação formal não se restrinja a conteúdos abstratos ou distanciados da realidade, mas que também contemple saberes necessários para a participação crítica e responsável na sociedade. Dessa forma, os TCTs visam possibilitar aos estudantes aprendizagens que o auxiliem a lidar com aspectos concretos da vida cotidiana, como a administração de seus recursos financeiros, o cuidado com a saúde, o uso consciente das tecnologias digitais, a preservação do meio ambiente, o respeito à diversidade e a compreensão de seus direitos e deveres. São justamente essas dimensões que conferem aos TCTs o caráter de contemporaneidade, pois refletem desafios e demandas atuais que atravessam a vida social. Já o termo transversal, presente na sigla, refere-se ao que atravessa diferentes áreas do conhecimento sem se limitar a nenhuma delas.

[...] Portanto, TCTs, no contexto educacional, são aqueles assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e a trazem para a realidade do estudante.

Na escola, são os temas que atendem às demandas da sociedade contemporânea, ou seja, aqueles que são intensamente vividos pelas comunidades, pelas famílias, pelos estudantes e pelos educadores no dia a dia, que influenciam e são influenciados pelo processo educacional (Brasil, 2019. p.7)

Abordada amplamente pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no Parecer Nº 7, de 7 de abril de 2010, a questão da transversalidade foi entendida como uma estratégia pedagógica capaz de integrar diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma articulação entre conteúdos e realidades sociais.

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (CNE/CEB, 2010, p. 24).

O parecer destaca que transversalidade e interdisciplinaridade são distintas, mas complementares. A primeira se relaciona ao aspecto didático-pedagógico, enquanto a segunda refere-se à produção e organização do conhecimento, integrando temas e eixos às disciplinas do currículo (CNE/CEB, 2010, p. 24).

Na educação brasileira, os Temas Transversais foram introduzidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1996, no contexto da reestruturação do sistema de ensino. Na época, foram definidos seis eixos principais: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, saúde, trabalho e consumo.

Naquele momento, a Ética e a Cidadania foram definidas como eixos centrais da educação, marcando a primeira tentativa oficial de inserir Temas Transversais no currículo da Educação Básica. Segundo Moreno (1999, apud ALMEIDA, 2007), esses temas deveriam estruturar o currículo, orientando as disciplinas e promovendo a capacidade dos estudantes de compreender e interagir criticamente com o mundo.

Ainda na década de 1990, os Temas Transversais surgiram como recomendações de assuntos a serem abordados nas diversas disciplinas, sem constituírem conteúdos obrigatórios. Essa flexibilidade ampliava sua relevância, permitindo que atravessassem diferentes áreas do conhecimento e relacionassem os saberes científicos à vida social e à cidadania dos estudantes. Com a BNCC,

essa perspectiva se fortaleceu. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de natureza flexível, os Temas Transversais ofereciam diretrizes gerais, podendo ser adaptados às realidades locais, sem detalhar conteúdos ou objetivos por nível. Nos anos seguintes, os entes federados passaram a elaborar currículos próprios, definindo de maneira diversa a inclusão e a abordagem dos Temas Transversais, cabendo a cada sistema de ensino decidir sua implementação (Brasil, 2019, p.9).

Todavia, a importância dos Temas Transversais continuou a ser reconhecida na política educacional. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCNs) para a Educação Básica⁹, que fazem referência à transversalidade e aos temas não disciplinares a serem trabalhados, seja por determinação legal, seja como possibilidade de organização na parte diversificada do currículo. (Brasil, 2019, p.9) Esse marco evidenciou a preocupação em reforçar a responsabilidade da educação escolar na formação de “indivíduos para o exercício da cidadania plena, da democracia, da aquisição dos conteúdos clássicos, bem como dos conteúdos sociais de interesse da população, que possibilitem a formação de um cidadão crítico, consciente de sua realidade e que busca melhorias” (Almeida, 2007, p. 70).

No mesmo ano, a Câmara de Educação Básica do CNE aprovou a Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos e fornecendo orientações específicas sobre a incorporação dos temas transversais nos currículos escolares.

Art. 16: Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual [...]que devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo. (CNE/CEB, 2010, p. 05).

As orientações contidas nas DCNs e em demais normativos da Educação Básica destacam a necessidade de que as escolas articulem os conteúdos das áreas de conhecimento específicas com os Temas Contemporâneos, de forma interdisciplinar e transdisciplinar, promovendo reflexões sobre questões relacionadas

⁹ Ao contrário dos PCNs, que possuíam caráter indicativo e serviam apenas como referência curricular, as DCNs assumem caráter normativo e obrigatório, estabelecendo diretrizes que devem ser seguidas por todas as instituições de ensino da Educação Básica.

à vida cidadã (Brasil, 2013). Dessa maneira, evidencia-se a valorização da abordagem de temas sociais, cuja relevância é reforçada na versão final da BNCC, na qual esses assuntos passam a ser oficialmente denominados Temas Contemporâneos.

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino. Assim como as escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (Brasil, 2017, p. 19).

Portanto, os Temas Contemporâneos, ao manterem sua abordagem transversal, abordam conteúdos que atravessam as experiências dos estudantes em seus contextos, contribuindo para a formação cidadã, política, social e ética.

Diferentemente dos PCNs, nos quais os Temas Transversais não tinham caráter obrigatório, a BNCC estabelece que esses temas constituem uma referência nacional obrigatória para a elaboração e adequação dos currículos e propostas pedagógicas, ampliados como Temas Contemporâneos Transversais (Brasil, 2017). Eles são considerados um conjunto de aprendizagens essenciais, indispensáveis a todos os estudantes, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. E apesar de a BNCC não detalhar sua implantação, os Temas Contemporâneos permanecem como elementos transversais e integradores, promovendo uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e ética, ao elevar o trabalho educativo para além da mera transmissão de conteúdos científicos.

Assim, evidenciamos que essa abordagem pode favorecer a apropriação de conceitos, mudanças de atitudes e práticas, permitindo que cada estudante participe de forma autônoma na construção e melhoria de sua comunidade.

A primeira alteração, como já mencionamos, refere-se à nomenclatura, pois os Temas Transversais passaram a se chamar também, de Contemporâneos.

A inclusão do termo 'contemporâneo' para complementar o 'transversal' evidencia o caráter de atualidade desses temas e sua relevância para a Educação Básica, por meio de uma abordagem que integra e agrega permanecendo na condição de não serem exclusivos de uma área do conhecimento, mas de serem abordados por todas elas de forma integrada e complementar. (Brasil, 2019, p.12)

A segunda alteração refere-se à ampliação do escopo temático. Enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) contemplavam seis temáticas, a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece seis macroáreas (Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde), que, por sua vez, abrangem quinze Temas Contemporâneos¹⁰, definidos como aqueles “que afetam a vida humana em escala local, regional e global” (Brasil, 2017, p. 19).

A inclusão de novos temas busca responder às demandas sociais contemporâneas e assegurar que a escola se configure como espaço de formação cidadã, pautado na compreensão da realidade social e no exercício de direitos e responsabilidades pessoais, coletivas e ambientais (BRASIL, 1997, p. 15).

Nesse contexto, os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), quando trabalhados de forma integrada, contribuem para ampliar a compreensão dos estudantes acerca da sociedade em que estão inseridos.

A terceira mudança diz respeito à relevância atribuída a esses temas. Nos PCNs, figuravam como recomendações facultativas; nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), tornaram-se obrigatórios, conforme as Resoluções CNE/CEB nº 7/2010 e nº 12/2012. Já na BNCC, foram consolidados como conteúdos essenciais da Educação Básica, por sua contribuição ao desenvolvimento de competências vinculadas aos componentes curriculares. As DCNs também reforçaram a transversalidade como princípio orientador das práticas pedagógicas sistematizadas:

A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. A transversalidade difere-se da interdisciplinaridade e complementam-se; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. A primeira se refere à dimensão didático-pedagógica e a segunda, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do

¹⁰ Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Temas Contemporâneos Transversais abrangem uma ampla gama de conteúdos, entre os quais se destacam: Ciência e Tecnologia; Direitos da Criança e do Adolescente; Diversidade Cultural; Educação Alimentar e Nutricional; Educação Ambiental; Educação voltada à valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Educação em Direitos Humanos; Educação Financeira; Educação Fiscal; Educação para o Consumo; Educação para o Trânsito; Processo de envelhecimento, respeito e valorização da pessoa idosa; Saúde; Trabalho e Vida Familiar e Social (BRASIL, 2017).

diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (Brasil, 2013, p.29).

A quarta mudança, em complemento à anterior, refere-se à fundamentação legal dos temas “que afetam a vida humana em escala local, regional e global” (BRASIL, 2017, p. 19). Considerando o direito dos estudantes a uma formação que os prepare para participar ativamente da vida social, a incorporação desses conteúdos possibilita a articulação entre saberes científicos, sociais e políticos. Mantém-se, entretanto, a orientação de que sejam trabalhados de forma transversal, por meio de abordagens intra, inter e transdisciplinares. Tais mudanças representam avanços significativos para a educação nacional e, em especial, para os TCTs, que na BNCC passam a ocupar espaço e relevância compatíveis com sua importância no currículo escolar.

Assim chegamos às seguintes considerações sobre os TCTs e a BNCC. Primeiro, a BNCC não deve ser compreendida como um substituto das orientações presentes nos PCNs de 1998, mas como um instrumento normativo que orienta a revisão curricular em consonância com a legislação vigente. Segundo, passadas duas décadas desde a publicação dos PCNs, observamos a incorporação de avanços e de novos elementos que ampliam a abordagem dos conteúdos escolares. Terceiro, a BNCC se apresenta como um documento que acrescenta, integra e introduz práticas voltadas ao fortalecimento dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), respondendo a demandas sociais emergentes e consolidando marcos legais que conferem maior legitimidade, obrigatoriedade e viabilidade de implementação. Quarto, embora a obrigatoriedade esteja prevista, a responsabilidade pela efetiva inserção dos TCT's nos currículos e nas propostas pedagógicas recai sobre os sistemas e redes de ensino, bem como sobre as escolas, que devem promover a abordagem de “temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (Brasil, 2017, p. 19). Por fim, que a atual configuração dos TCT's na BNCC representa não apenas uma continuidade em relação aos documentos anteriores, mas também um avanço significativo no reconhecimento da centralidade desses conteúdos para a formação cidadã e para a consolidação de uma educação crítica e contextualizada.

3.2.1 Pressupostos pedagógicos para abordagem dos TCTs

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) recebem tal denominação por não se vincularem a um componente curricular específico, mas por atravessarem e se relacionarem com todas as áreas do conhecimento. A forma de trabalhá-los no contexto escolar admite diferentes concepções, o que se configura como aspecto positivo, na medida em que assegura a autonomia das redes de ensino e dos docentes na definição das práticas pedagógicas.¹¹

De modo geral, quando os Temas Transversais foram introduzidos no Brasil, não se estabeleceu para eles uma abordagem rígida. Partia-se, contudo, da premissa de que deveriam ter como referência as disciplinas curriculares tradicionais, funcionando em articulação com elas. A partir dessa perspectiva, abre-se um leque de possibilidades didático-pedagógicas para a inserção dos TCT's, compatíveis com diferentes formas de organização curricular. Essas possibilidades se estruturam em três níveis de complexidade: intradisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar (Brasil, 2019, p.18). Vejamos como o documento de orientação do TCT's na BNCC entendem a aplicação desses conceitos:

O trabalho intradisciplinar pressupõe a abordagem dos conteúdos relacionados aos temas contemporâneos de forma integrada aos conteúdos de cada componente curricular. Não se trata, portanto, de abordar o tema paralelamente, mas de trazer para os conteúdos e para a metodologia da área a perspectiva dos Temas Contemporâneos Transversais. Por sua vez, a interdisciplinaridade implica um diálogo entre os campos dos saberes, em que cada componente acolhe as contribuições dos outros, ou seja, há uma interação entre eles. Nesse pressuposto, um TCT pode ser trabalhado envolvendo dois ou mais componentes curriculares. A abordagem transdisciplinar contribui para que o conhecimento construído extrapole o conteúdo escolar, uma vez que favorece a flexibilização das barreiras que possam existir entre as diversas áreas do conhecimento, possibilitando a abertura para a articulação entre elas abordagem contribui para reduzir a fragmentação do conhecimento ao mesmo tempo em que busca compreender os múltiplos e complexos elementos da realidade que afetam a vida em sociedade (Brasil, 2019, p.18-19)

Independentemente da forma de abordagem, é fundamental que os temas estejam vinculados à dinâmica social cotidiana, de modo a justificar sua inclusão nos conteúdos escolares e sua articulação com o desenvolvimento das dez competências gerais da BNCC, orientadas para a construção da cidadania e para a

¹¹ Art. 14 e 15 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

formação de atitudes e valores. A utilização dos TCTs como eixos integradores, nesse sentido, reforça sua relevância e atribui maior significado aos conteúdos trabalhados no âmbito escolar.

Nesse contexto, os TCTs permitem a efetiva educação para a vida em sociedade, tendo em vista que uma das oportunidades decorrentes de sua abordagem é a aprendizagem da gestão de conflitos, que contribui para eliminar, progressivamente, as desigualdades econômicas, acompanhadas da discriminação individual e social. Destaca-se a orientação de que os TCTs não devem ser trabalhados em blocos rígidos, em estruturas fechadas de áreas de conhecimento, mas, sim, que eles sejam desenvolvidos de um modo contextualizado e transversalmente, por meio de uma abordagem intradisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, preferencialmente. (Brasil, 2019, p.19)

Cabe esclarecer que as orientações desse documento não quer definir uma teoria ou concepção única para os Temas Integradores, mas estabelecer pressupostos pedagógicos que orientem sua aplicação de modo a preservar sua finalidade essencial. A adoção de um modelo único poderia reduzir a complexidade inerente a tais temas, esvaziando sua função formativa. Assim, a flexibilidade metodológica é condição necessária para que os Temas mantenham sua relevância, evitando-se interpretações reducionistas que comprometeriam tanto sua transversalidade quanto sua contribuição para a formação cidadã.

Portanto, tais pressupostos têm como propósito assegurar que a educação escolar se configure como uma estratégia efetiva para a construção da cidadania e para a participação ativa dos estudantes na vida em sociedade, e não como um fim em si mesma. Nessa perspectiva, os conteúdos assumem um sentido ampliado, legitimando sua classificação como Temas Contemporâneos Transversais, na medida em que se vinculam às demandas sociais e contribuem para a formação integral.

3.3 Referencial Curricular Amazonense e a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio.

O Referencial Curricular Amazonense correspondente ao ensino médio (RCA-EM) é a finalização do processo de reestruturação curricular da educação infantil até as séries finais, conforme a orientação do Programa de Apoio à Implementação da Base Comum Curricular - Pró BNCC, Portaria MEC, nº331/2018, além de todos os marcos legais vigentes. É um documento construído de maneira colaborativa a partir da participação de profissionais de instituições que vão da educação básica e o do ensino superior.

Esses diálogos resultaram no compartilhamento das boas práticas e na ação em conjunto envolvendo as áreas de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, caracterizando ações interdisciplinares e transdisciplinares, visando o crescimento de toda a equipe na elaboração no RCA-EM na compreensão da relação entre a Educação básica e o mercado de trabalho, assim como na perspectiva de construção de um currículo que atenda as diversas juventudes do contexto Amazônico. (RCA-EM, 2021 p.11)

No referencial a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está estruturada em 6 competências específicas, 46 habilidades, sendo 14 criadas exclusivamente para o estado do Amazonas, 6 unidades temáticas, 6 objetos de conhecimento com os respectivos detalhamento de objetos por componente curricular que compõem a área.

As 6 competências estão correlacionadas com as 10 competências gerais da BNCC, estando assim associadas ao “saber fazer”, dinâmica orientada pela premissa de obter competências e habilidades já apresentadas na seção anterior sobre BNCC, e agora enfatizada no RCA. “A relação prática entre competências e habilidades estimula a preparação do estudante para lidar com situações do seu cotidiano e ser capaz de resolver problemas reais.” (RCA-EM, 2021, p.191).

Ao considerar as aprendizagens que devem ser garantidas aos estudantes, a área CHSA na BNCC apresenta quatro categorias: Tempo e Espaço; Território e Fronteira; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; Política e Trabalho. As categorias supracitadas então foram subdivididas em 6 e passaram a ser denominadas Unidades Temáticas, são elas: Pensamento, Crença e Ciência;

Natureza Cultura e Sustentabilidade; Territórios, Fronteiras e Redes; Economia e Trabalho; Identidade, Diversidade e Equidade; Sociedade, Política e Ética.

Segundo o documento tal divisão “fez-se necessária para melhor detalhar os estudos, assim como direcionar para temáticas específicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.” (RCA-EM, 2021, p.192). Sendo assim, todas as unidades temáticas perpassam pelos componentes curriculares de História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

No que diz respeito ao componente curricular Filosofia o referencial curricular nos traz a ideia de que:

No que se refere à Filosofia, o componente conduz o estudante à oportunidade de desenvolver um pensamento independente e crítico, ou seja, permitindo-lhe experimentar um pensar individual em um ambiente coletivo. É necessário oportunizar que os estudantes desenvolvam a criticidade nas atitudes e comportamento, enquanto seres existenciais (RCA-EM, 2021, p. 197)

Quanto a Proposta Curricular e Pedagógica da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC/AM) podemos dizer que ela é um documento orientador que visa consolidar, no âmbito do Ensino Médio da Rede Pública Estadual, as diretrizes nacionais definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Referencial Curricular Amazonense (RCA). Sua função primordial é oferecer subsídios teóricos e práticos para a organização pedagógica, assegurando tanto a democratização do acesso e da permanência escolar quanto a socialização do conhecimento científico em consonância com os desafios impostos pelo Novo Ensino Médio (NEM). Logo, o documento não apenas contextualiza o currículo estadual, mas também busca alinhar a prática docente aos princípios de uma escola democrática, capaz de garantir qualidade de ensino e equidade no processo formativo dos estudantes amazonenses.

Nesse sentido, a Proposta Curricular e Pedagógica apresenta-se como um guia para os profissionais da educação, estruturando-se em torno de três eixos centrais: a Formação Básica, as Áreas do Conhecimento e os Itinerários Formativos, além de contemplar modalidades e especificidades do Ensino Médio que se adequam à realidade regional. Com essa organização, o documento oferece elementos que auxiliam na compreensão dos desafios e possibilidades da implementação curricular, enfatizando tanto a necessidade de mudanças qualitativas

no processo pedagógico quanto a construção de Projetos Político-Pedagógicos (PPP) contextualizados. Desse modo, reafirma-se o compromisso de orientar práticas educativas capazes de integrar inovação, participação democrática e respeito às diversidades culturais e sociais que caracterizam o estado do Amazonas.

Para ajudarmos no embasamento de nossa pesquisa destacamos dois pontos citados na Proposta Pedagógica Curricular: Formação Integral e Interdisciplinaridade.

A concepção de formação integral ocupa papel central na BNCC, ao reconhecer que o desenvolvimento pleno dos estudantes envolve dimensões intelectuais, sociais, culturais, emocionais, éticas e físicas, e não apenas a aquisição de conteúdos cognitivos (BRASIL, 2018). Essa perspectiva encontra ressonância no Referencial Curricular Amazonense (RCA-EM, 2021), que, ao assumir a integralidade como princípio, reforça a necessidade de práticas pedagógicas capazes de romper com visões reducionistas e fragmentadas do conhecimento. A formação integral, nesse sentido, exige currículos que considerem a singularidade do sujeito, promovam aprendizagens significativas e estejam articulados às transformações sociais, culturais e tecnológicas do mundo contemporâneo.

Inserida nesse horizonte, a interdisciplinaridade constitui-se como eixo estruturante para a superação da fragmentação disciplinar e para a construção de saberes conectados à realidade. O RCA-EM (2021) compreende como prática que articula teoria e prática, amplia o diálogo entre áreas do conhecimento e fortalece o protagonismo estudantil na elaboração de seu Projeto de Vida, além disso indica o posicionamento dos atores envolvidos nessa prática.

Ao professor cabe o papel de mediador do processo, incentivando a reflexão crítica e a criatividade, em sintonia com a concepção freireana de educação como prática inacabada e dialógica. Já o estudante deixa de ser mero receptor e assume a condição de agente ativo, capaz de ressignificar conhecimentos e atuar de forma crítica em seu contexto social e cultural.

Assim, a articulação entre formação integral e interdisciplinaridade, consolidada tanto na BNCC quanto no RCA Amazonense, fundamenta a construção de uma proposta pedagógica capaz de preparar os jovens para os desafios da cidadania e do trabalho, além de abrir espaço para experiências transdisciplinares que potencializam o ensino de Filosofia em perspectiva crítica e transformadora.

Diante das discussões teóricas desenvolvidas ao longo dos capítulos anteriores, bem como da análise das diretrizes normativas que orientam o ensino de Filosofia em nível médio, torna-se necessário avançar para o plano da prática pedagógica, a fim de verificar as possibilidades concretas de aplicação desses pressupostos no contexto escolar. É nesse horizonte que se insere o capítulo seguinte, no qual se apresenta uma proposta didática fundamentada nos princípios da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, articulados à perspectiva hermenêutica. Buscamos, assim, evidenciar como os referenciais teóricos discutidos podem ser traduzidos em estratégias de ensino que favoreçam o diálogo, a reflexão crítica e a construção significativa do conhecimento filosófico, aproximando teoria e prática no processo formativo dos estudantes.

CAPÍTULO IV – SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA TRANSDISCIPLINAR NO ENSINO DE FILOSOFIA: APLICAÇÃO DO CÍRCULO HERMENÊUTICO-DIALÉTICO

Na atualidade, as práticas de ensino ainda mantêm fortes vínculos com métodos tradicionais. Entretanto, observamos que alguns educadores e pesquisadores têm buscado desenvolver alternativas capazes de transformar suas práticas pedagógicas. Nesse contexto, a sequência didática surge como proposta metodológica inovadora, orientada à reconfiguração do processo de ensino e aprendizagem. Essa abordagem, de caráter centrado no estudante, tem origem nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, atualmente, encontra-se difundida em diferentes áreas do conhecimento, destacamos ainda que tal abordagem tem sido frequentemente usada como produto educacional dos Mestrados Profissionais, inclusive no Profissional em Filosofia (PROF-FILO). Por isso, abordaremos essa prática educativa no cotidiano escolar, em especial no ensino de filosofia, enfatizando como estratégia de intervenção voltada à melhoria da qualidade do ensino, considerando as contribuições de Zabala (1998), Castro (1976) e Oliveira (2013). Mas antes, será apontado brevemente o conceito de didática e a noção de didática transdisciplinar com base em Libâneo (1994 e 2013), Cadau (2008 e 2012), Araújo (2015), Santos e Sommerman (2009).

4.1 Didática e Didática Transdisciplinar

A didática ocupa posição central na formação docente e na prática educativa, sendo considerada, conforme afirma Libâneo (1994, p. 23), “o núcleo central da formação de professores”. Para o autor, a didática não se resume a um conjunto de métodos e técnicas de ensino, mas compreende a mediação entre o conhecimento sistematizado e os sujeitos do processo educativo. Nessa perspectiva, ela envolve a articulação de objetivos, conteúdos e métodos, orientando a prática pedagógica de forma consciente e intencional. Libâneo (2013) destaca ainda que o ensino é sempre um ato político, pois se insere em contextos sociais e culturais determinados, exigindo do professor uma postura crítica diante das finalidades sociais da

educação. Assim, a didática deve ser compreendida como “atividade que promove, de forma intencional e planejada, a aprendizagem e a formação humana” (Libâneo, 2013, p. 47), reafirmando seu caráter ético, social e transformador.

Nessa mesma direção, Candau (2008) amplia a compreensão sobre didática ao concebê-la como prática social que ultrapassa a simples aplicação de métodos. Para a autora, a didática é, por excelência, o espaço de articulação entre teoria e prática (Candau, 2008, p. 15), devendo estar atenta às dimensões culturais, identitárias e às experiências dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Candau (2012) enfatiza que o ensino deve considerar a diversidade e a pluralidade dos educandos, de modo a favorecer uma prática pedagógica emancipadora, comprometida com o diálogo e com a transformação social. Nesse sentido, a didática não pode permanecer restrita a modelos tradicionais de ensino, mas precisa se abrir à complexidade do mundo contemporâneo, superando a fragmentação disciplinar e reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inter e transdisciplinares.

É nessa perspectiva que se insere a reflexão proposta por Lucicleide Araújo em sua obra *Didática transdisciplinar: a teoria*. A autora defende que a didática precisa ser ressignificada a partir de um paradigma transdisciplinar, que vá além da mera articulação entre disciplinas, possibilitando a construção de um conhecimento integrador, aberto e sensível à totalidade da experiência humana. Para Araújo (2015, p. 41), a didática transdisciplinar “propõe uma prática educativa que supere os limites disciplinares, articulando ciência, arte, cultura e vida em um horizonte de complexidade”. Dessa forma, a didática, sem perder sua função organizadora do processo de ensino e aprendizagem, passa a assumir também a tarefa de construir pontes entre diferentes áreas do saber, favorecendo a formação integral do estudante e sua inserção crítica e criativa na realidade.

A proposta de uma didática transdisciplinar emerge como resposta às limitações do modelo fragmentado de ensino, ainda hegemônico nas escolas e universidades. Araújo (2015) ainda destaca que a didática transdisciplinar constitui-se em uma perspectiva pedagógica que não apenas articula conteúdos de diferentes disciplinas, mas que transcende as fronteiras disciplinares, reconhecendo a complexidade da realidade e a necessidade de uma formação integral. Conforme a autora, “a didática transdisciplinar é um convite para a abertura ao novo, para a

valorização da diversidade e para a integração entre diferentes formas de saber” (Araújo, 2015, p. 56).

Essa concepção está alinhada com os estudos sobre complexidade e transdisciplinaridade, como os de Santos e Sommerman (2009), que defendem a necessidade de superar a fragmentação do conhecimento e promover uma educação comprometida com a totalidade da experiência humana. Para esses autores, a transdisciplinaridade implica uma “atitude epistemológica aberta”, que rompe com hierarquias rígidas entre os saberes e possibilita um diálogo fecundo entre ciência, filosofia, espiritualidade e cultura (Sommerman; Santos, 2009, p. 28). Nessa perspectiva, a didática transdisciplinar proposta por Araújo (2015) insere-se em um movimento mais amplo, que busca responder às complexas demandas sociais, ambientais e éticas da contemporaneidade, reconfigurando o papel do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Araújo (2015) destaca ainda que a didática transdisciplinar se fundamenta em três princípios essenciais: a dialogicidade, a abertura e a integração. A dialogicidade refere-se à necessidade de promover o encontro entre diferentes áreas do saber e entre diferentes sujeitos; a abertura consiste na disposição de acolher a diversidade cultural e epistemológica; e a integração busca articular ciência e experiência, razão e sensibilidade, conhecimento e vida. Desse modo, a didática transdisciplinar não é apenas uma metodologia de ensino, mas uma postura pedagógica e existencial, que reconhece o ser humano em sua complexidade e aposta em processos educativos transformadores.

Ao considerar esses elementos até aqui apresentados, percebemos que a didática transdisciplinar representa um caminho fecundo para o ensino de Filosofia e demais áreas do conhecimento, pois possibilita a construção de práticas pedagógicas que dialoguem com os desafios contemporâneos, respeitando a diversidade e promovendo a formação crítica e criativa dos estudantes. Como sintetiza Araújo (2015, p. 73), “a didática transdisciplinar é um convite para repensar o ato de ensinar e aprender como experiência de integração e de sentido para a vida”.

4.2 Sequência Didática Interativa à luz do Círculo Hermenêutico-Dialético: convergências do método com a Hermenêutica Filosófica Gadameriana.

Com o propósito de discutir a proposta da sequência didática e suas definições, a partir da concepção dos teóricos já mencionados no início desse capítulo, iniciamos pela perspectiva de Zabala (1998). Para o autor, toda prática pedagógica exige uma organização metodológica prévia à sua execução. Nesse sentido, antes de elaborar uma sequência didática ou de atividades, o professor deve refletir sobre duas questões fundamentais que orientam a ação educativa: “Para que educar? Para quê ensinar?”. Essas indagações constituem o ponto de partida para a construção de uma prática pedagógica crítica e reflexiva (Zabala, 1998, p. 21).

Desse modo, o termo sequência didática ou atividades didáticas, é compreendido 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). O autor não estabelece distinção entre sequência didática e sequência de atividades, mas propõe critérios para sua elaboração, desenvolvimento e avaliação, os quais se organizam em três fases da intervenção reflexiva: planejamento, aplicação e avaliação.

Zabala (1998, p. 55) descreve quatro fases que orientam a aplicação de uma sequência didática: comunicação da lição, estudo individual do conteúdo, retomada do material estudado e avaliação realizada pelo professor. Ao refletir sobre essas etapas, o autor afirma que o objetivo central dessa metodologia consiste em:

[...] 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 e do papel que cada uma delas tem no processo de aprendizagem dos meninos e meninas. (Zabala, 1998, p.54).

Nessa perspectiva, o planejamento de uma sequência didática deve considerar os diálogos e as interações estabelecidas entre professor e alunos, bem como entre os próprios estudantes. É necessário observar as influências dos conteúdos nessas relações e o papel de cada participante no desenvolvimento das atividades, contemplando ainda a organização dos conteúdos, a gestão do tempo e do espaço, a escolha dos recursos didáticos e os processos avaliativos. Todo esse

conjunto de elementos precisa ser planejado de forma articulada para garantir o êxito da proposta pedagógica.

Segundo Castro, a sequência didática pode ser compreendida como um minicurso. O autor defende essa metodologia por entender que “a aprendizagem por meio de unidades atende às necessidades dos estudantes de maneira mais efetiva” (Castro, 1976, p. 55). Contudo, tal perspectiva tem sido alvo de críticas, especialmente pela fragmentação do conhecimento decorrente da divisão em partes isoladas. Apesar disso, Zabala reafirma que as unidades didáticas, “apesar de que seguidamente se apresentem em classe de modo separado, têm mais potencialidade de uso e de compreensão quanto mais relacionados estejam entre si” (Zabala, 1998, p. 139). Eis aqui a abertura que precisávamos para posteriormente propor o método de maneira transdisciplinar.

Nesse prisma, é essencial que o docente promova a inter-relação dos conteúdos e a integração de saberes fragmentados de forma articulada, de modo a “integrar conteúdos teoricamente isolados ou específicos para incrementar seu valor formativo” (Zabala, 1998, p. 139). Assim, torna-se possível organizar conteúdos simples e fundamentais em uma sequência didática bem estruturada antes de avançar para temáticas mais complexas, respeitando uma sucessão lógica que favorece a compreensão dos estudantes. O aprendizado, portanto, ocorre de maneira progressiva, possibilitando maior assimilação dos temas. Uma sequência didática planejada adequadamente contribui para o encadeamento de grandes tópicos correlatos, evidenciando as conexões existentes entre áreas de uma mesma disciplina e, em uma dimensão mais ampla, entre diferentes campos do conhecimento.

Na perspectiva da organização dos conteúdos curriculares, a sequência didática é compreendida como uma metodologia que articula um conjunto de atividades interligadas e que “prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma mais integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino/aprendizagem” (Oliveira, 2013, p. 39).

Ainda de acordo com Oliveira (2013, p. 40), a elaboração de uma sequência didática deve contemplar algumas etapas fundamentais: a definição do tema, a formulação de questionamentos para sua problematização, o planejamento dos conteúdos e dos objetivos a serem alcançados, a determinação da ordem das

atividades, a organização de grupos, o estabelecimento de um cronograma, a seleção dos materiais didáticos, a integração entre as atividades e, por fim, a avaliação dos resultados.

Com base nas pesquisas de Oliveira (2013), nasce a Sequência Didática Interativa (SDI) como uma proposta metodológica voltada à construção de novos conhecimentos. Essa abordagem constitui um desdobramento da metodologia interativa elaborada pela própria autora em 2012, a partir da aplicação da técnica do Círculo Hermenêutico-Dialético (CHD).

O termo “círculo hermenêutico” vem da hermenêutica filosófica, especialmente em autores como Martin Heidegger e Hans-Georg Gadamer. Já o termo dialético aparece para reforçar a ideia de diálogo e confronto de perspectivas. A técnica do CHD é definida por Oliveira (2013, p. 131) como um “processo de construção e reconstrução da realidade por meio de um vai-e-vem constante (dialética) entre as interpretações e reinterpretações sucessivas dos indivíduos (dialogicidade e complexidade) para estudar e analisar em sua totalidade um determinado fato, objeto e/ou fenômeno da realidade”. A autora ressalta que tal técnica fundamenta-se na dialogicidade, na dialética e na complexidade, possibilitando a troca de interpretações, a confrontação de diferentes perspectivas e a construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, no âmbito da SDI, o CHD tem por finalidade integrar os saberes individuais e superar a fragmentação, favorecendo aprendizagens mais significativas (Oliveira, 2013).

A definição mais aprofundada de uma SDI é:

[...] uma proposta didático-metodológica que desenvolve uma série de atividades, tendo como ponto de partida a aplicação do círculo hermenêutico-dialético para a identificação de conceitos/definições, que subsidiam os componentes curriculares (temas), e, que são associados de forma interativa com teoria (s) de aprendizagem e/ou propostas pedagógicas e metodologias, visando à construção de novos conhecimentos e saberes (Oliveira, 2013, p. 43).

Oliveira (2013, p. 44) propõe algumas etapas para a aplicação da sequência didática interativa:

- a) definição do tema e do componente curricular a ser trabalhado, seguida da entrega de uma ficha aos participantes para registro de seus conhecimentos prévios;
- b) organização dos participantes em grupos, a fim de que cada um resuma os conceitos apresentados em uma única frase;

c) escolha de um líder por grupo, que integrará um novo grupo responsável por elaborar outro resumo sintético do tema;

d) conclusão da primeira sequência de atividades com a definição coletiva do objeto de estudo.

O segundo bloco de atividades consiste no desenvolvimento do embasamento teórico a respeito do assunto, na coordenação e escolha de uma atividade para fechar o tema, que pode se dar por meio de um seminário, uma apresentação de pôsteres, entre outras (Oliveira, 2013, p. 46).

Em diálogo com essa proposta, a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer fornece sustentação teórica para compreender o processo de construção do sentido. Conforme o autor, a compreensão ocorre por meio da “fusão de horizontes”, ou seja, do encontro entre o horizonte do intérprete e o do texto ou da tradição, sempre situados historicamente (Gadamer, 2012b). Para Gadamer, não há interpretação sem pressupostos, pois os preconceitos constituem a base de onde parte a compreensão. A linguagem, por sua vez, assume papel central, uma vez que “é o meio universal em que se realiza a compreensão” (Gadamer, 2002, p. 498). Assim, tanto o Círculo-Hermenêutico Dialético quanto a hermenêutica gadameriana convergem na valorização do diálogo, da historicidade e da intersubjetividade como fundamentos para a produção de conhecimento.

A utilização da sequência didática interativa, fundamentada no círculo hermenêutico-dialético e em diálogo com a hermenêutica filosófica de Gadamer, revela-se profundamente pertinente ao ensino de Filosofia no ensino médio, pois desloca o percurso de ensino-aprendizagem de uma mera transmissão de conteúdos para um processo de construção coletiva de sentidos. Como observa Severino (2007), o ensino de Filosofia deve ser orientado pelo exercício do pensamento crítico-reflexivo, ultrapassando a memorização de teorias e conduzindo o estudante a compreender sua própria experiência no mundo. Nesse sentido, a proposta metodológica baseada na interação dialógica e na fusão de horizontes permite ao estudante não apenas acessar conceitos filosóficos, mas ressignificá-los a partir de sua realidade concreta, tornando a aula um espaço vivo de interpretação e problematização.

Além disso, a aplicação dessa metodologia em caráter transdisciplinar contribui para superar a fragmentação disciplinar, favorecendo a articulação entre diferentes campos do saber e a abertura a múltiplas perspectivas. Como destaca

Gallo (2008), ensinar Filosofia implica trabalhar a “atitude filosófica” como prática de problematização, e não apenas como reprodução de doutrinas. A SDI, ao propor etapas que valorizam os conhecimentos prévios dos estudantes e a construção coletiva de definições, favorece a emergência dessa atitude crítica, permitindo que o estudante se perceba como sujeito ativo do processo interpretativo. Essa dinâmica coloca a Filosofia em consonância com sua própria natureza interrogativa, estimulando o questionamento, a confrontação de visões e a formação de sujeitos autônomos no pensar.

Por fim, essa perspectiva metodológica ganha relevância prática ao possibilitar a transformação da sala de aula em um espaço hermenêutico, no qual a compreensão filosófica emerge do diálogo entre textos clássicos, contextos contemporâneos e vivências dos estudantes. Diante disso, Rodrigo (2009) argumenta que a prática pedagógica da filosofia deve unir a fundamentação teórica à problematização da realidade, transformando o contato com a tradição filosófica em uma verdadeira experiência de pensamento. Assim, a SDI aplicada ao ensino de Filosofia favorece um aprendizado que é, ao mesmo tempo, crítico, criativo e situado, reforçando a pertinência da disciplina na formação cidadã e intelectual dos estudantes.

4.3 Organização Metodológica: Estrutura da Sequência Didática e Planos de Aula

Nessa seção será apresentada a organização metodológica do nosso produto educacional, a *Sequência Didática Interativa Transdisciplinar no Ensino de Filosofia: Aplicação do Círculo Hermenêutico-Dialético*, sendo ela composta pela estrutura da sequência didática com plano de aula e o guia de aula comentado. Para que isso ocorra de maneira satisfatória julgamos pertinente criar quadros, tendo como conteúdo explicações com linguagem clara e didática, com a finalidade de melhorar o entendimento do leitor e todos aqueles que possam vir a utilizar essa proposta prática como base para suas ações profissionais, em especial no ensino de Filosofia. Tais instruções têm como referencial o nosso entendimento sobre as ideias dos autores até aqui mencionados, entre eles: Zabala (1998), Oliveira (2013), Fazenda (2005), Gadamer (2012b), Morin (2000) e Nicolescu (1999).

Quadro 2 - Síntese Epistemológica do Círculo Hermenêutico-Dialético

Círculo Hermenêutico-Dialético	
Aspecto	Descrição
Origem da ideia	O Círculo Hermenêutico fundamenta-se na hermenêutica filosófica de Heidegger e Gadamer. Já o componente dialético aparece para reforçar a ideia de diálogo e confronto de perspectivas/horizontes e superação de contradições.
Significado	<i>Círculo hermenêutico</i>: é a ideia de que compreender algo exige um movimento contínuo entre as partes e o todo. Exemplo: para entender uma frase, você precisa do contexto do texto inteiro; mas, para entender o texto, você precisa compreender cada frase. Ou seja: parte ↔ todo, sempre em ida e volta. <i>Dialético</i>: acrescenta que esse processo não é apenas repetição, mas envolve conflito, confronto e superação de perspectivas. Exemplo: A cada vez que você revisita o texto, o problema ou a realidade, sua compreensão avança, porque você dialoga com diferentes interpretações.
Aplicação na prática	Transposição do movimento interpretativo para o debate coletivo: o aluno parte de seus "pré-conceitos legítimos", confronta-os com o saber científico/filosófico e atinge uma nova síntese.
Finalidade	Mostrar que a compreensão nunca é definitiva, porque sempre se dá no diálogo entre: o que já sabemos; o que estamos tentando entender; e o que aprendemos no confronto de ideias.

Quadro 3 - Idealização inicial da Estrutura e Plano de aula da Sequência Didática Interativa Transdisciplinar no Ensino de Filosofia

Sequência Didática Interativa Transdisciplinar no Ensino de Filosofia: Aplicação do Círculo Hermenêutico-Dialético
Justificativa: A crise ambiental contemporânea demanda uma formação ética e crítica capaz de compreender a interdependência entre ser humano, natureza e sociedade. No ensino de Filosofia, a educação ambiental possibilita a reflexão sobre o papel do sujeito frente à vida e ao planeta, estimulando a consciência ecológica e a ação responsável. Essa temática está em consonância com a BNCC, mais especificamente na Competência Geral 10, que propõe o exercício da responsabilidade e da cidadania, promovendo o cuidado com o ambiente e com o bem comum. A proposta baseia-se no Círculo Hermenêutico-Dialético, que segundo Gadamer (2012b), compreende o processo de entendimento como um movimento circular entre o todo e as partes, entre a pré-compreensão e a nova síntese. Tal abordagem valoriza o diálogo, a escuta e a construção coletiva de sentido. A metodologia assume caráter transdisciplinar, conforme propõe Araújo (2015) e Nicolescu (1999), articulando saberes de Filosofia, História, Biologia, e Literatura para tratar a complexidade ambiental de forma integrada. A sequência também atende às Competências Gerais da BNCC (2018) e às competências específicas das áreas de Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.
Tema geral: Educação Ambiental e Responsabilidade Ética Ano/Série: 2º ano do Ensino Médio Duração: 6 aulas de 60 minutos
Objetivo Geral: Promover a compreensão crítica e ética da relação entre ser humano e meio ambiente, articulando saberes filosóficos, científicos, literários e históricos a partir do círculo hermenêutico-dialético.
Objetivos específicos: • Identificar concepções prévias dos alunos sobre natureza e sustentabilidade. • Analisar o pensamento de Gadamer sobre problemas ambientais. • Relacionar o desenvolvimento histórico e tecnológico aos impactos ambientais. • Reconhecer a dimensão histórica, social e política da crise ecológica. • Desenvolver o diálogo e a argumentação ética acerca da sustentabilidade. • Produzir sínteses reflexivas e criativas sobre o tema, integrando as diversas áreas de conhecimento.
Conteúdos: • Filosofia: Gadamer e a questão ambiental

Texto 1:

(...) uma experiência mais geral, que apela para a nossa razão prática, ao tornar conscientes os limites de nossa racionalidade técnica: a crise ecológica. Esta crise reside no fato de que um crescimento potencial de nossa economia e nossa técnica, se seguirmos o caminho no qual nos encontramos atualmente, provocará, em um tempo não muito distante, a impossibilidade de vida neste planeta (Gadamer, 1983, p. 54).

- História: Revolução Industrial e suas consequências ambientais. E o início da sociedade de consumo.
- Língua Portuguesa (Literatura):

“Nesses tempos de céus de cinzas e chumbos, nós precisamos de árvores desesperadamente verdes.” (versão adaptada para fins pedagógicos) - Mario Quintana
- Biologia: Conceitos de meio ambiente e sustentabilidade.

Texto 1:

O QUE É MEIO AMBIENTE?

Para responder a esta pergunta, vejamos algumas definições apresentadas por especialistas em diversas ciências. O conceito de meio ambiente surge no interior da área de Ciências Naturais, mais especificamente da Ecologia e normalmente tem sido marcado como sinônimo de ecologia. Para o ecólogo Ricklefs o ambiente é o que “circunda um organismo, incluindo as plantas e os animais, com os quais ele interage”. Já para o ecólogo Duvigneaud, o meio ambiente “se compõe de dois aspectos: a) meio ambiente abiótico físico e químico, e b) meio ambiente biótico”. No dicionário de ecologia “Dictionary of Ecology and Environmental Science”, escrito por Henry Art e colaboradores, encontramos a seguinte definição: “conjunto de condições que envolvem e sustentam os seres vivos na biosfera, como um todo ou em parte desta, abrangendo elementos do clima, do solo, da água e de organismo”. Já no Glossário de Ecologia, publicação brasileira elaborada pela Academia de Ciência do Estado de São Paulo, com apoio do Cnpq e FINEP, o ambiente é apresentado como “1) conjunto de condições que envolvem e sustentam os seres vivos, incluindo clima, solo, recursos hídricos e organismos; 2) Soma total das condições que atuam sobre os organismos. Os fatores ambientais são de ordem física, química, edáfica, climática, hídrica, biótica e social (Zakrzewski 1997, p. 10).

Vídeo 1:

Sustentabilidade: <https://youtu.be/UjU0RITzP4Y?si=OtE5kDLYU5hSO5DI>

Competências da BNCC atendidas:

Competências Gerais:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências para investigar causas, elaborar hipóteses e propor soluções.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos que possibilitem o entendimento das relações entre ser humano e natureza.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos e sustentáveis.

Competências Específicas – Área de Ciências Humanas

1. Compreender e aplicar conceitos das ciências humanas para analisar fenômenos sociais, culturais e ambientais.
4. Analisar as relações de poder e as transformações socioambientais, promovendo a cidadania e o cuidado com o bem comum.

Competências Específicas – Área de Ciências da Natureza

2. Compreender as interações entre os seres vivos e o ambiente, reconhecendo os impactos das ações humanas e propondo atitudes sustentáveis.

Competências Específicas – Área de Linguagens

4. Compreender e produzir textos orais, escritos e multissemióticos, valorizando as diversas manifestações estéticas e culturais.

Metodologia: A sequência didática será organizada em seis etapas/aulas, fundamentadas no círculo hermenêutico-dialético. A metodologia integrará momentos de leitura, debate, análise crítica e produção criativa, com ênfase no protagonismo estudantil.

Aula	Etapas segundo o círculo hermenêutico-dialético	Atividades
1	Pré-compreensão (início do círculo)	Levantamento das concepções dos estudantes: debate inicial sobre “O que

		é meio ambiente? O que significa sustentabilidade? ”. Registro de ideias em mapas conceituais, mural coletivo ou ficha.
2-3	Análise das partes (movimento parte ↔ todo)	Leitura e discussão de textos filosóficos (Gadamer). Estudo paralelo de fontes históricas, da Biologia e poemas literários.
4	Compreensão do todo (primeira síntese)	Produção de uma linha do tempo ou quadro comparativo inter/transdisciplinar, identificando convergências e divergências entre as perspectivas estudadas: “O que essas perspectivas têm em comum? Onde divergem?”. Produção de uma linha do tempo ou quadro comparativo inter/transdisciplinar.
5	Diálogo crítico (dialético)	Debate em grupos: “As revoluções industriais foram benéficas ou maléficas ao meio ambiente?”. Confronto de argumentos, com mediação do professor. Cada grupo apresenta argumentos, confrontando pontos.
6	Nova síntese (avanço do círculo)	Retomada da questão/debate inicial: “Nossa compreensão de meio ambiente e sustentabilidade mudaram? Em quê?”. Revisão do mapa conceitual. Produção final (seminário) transdisciplinar que articule a Filosofia a outras áreas.
Recursos didáticos: • Textos filosóficos selecionados. • Poemas e trechos literários. • Fontes históricas e de natureza biológica. • Quadro branco, papel ofício, cartolinas ou mural digital (canva). • Computadores, celulares ou tablets para produção final.		

Avaliação:

- A avaliação será formativa, processual e contínua contemplando:
- Participação nas discussões e leituras.
- Capacidade de problematização e argumentação.
- Qualidade das sínteses parciais (mapas, quadros comparativos).
- Coerência e criatividade do produto final.
- Autoavaliação dos estudantes sobre sua evolução na compreensão do tema.

Considerações Finais:

Será elaborada em conjunto com os professores das outras disciplinas que participaram.

Referências:

BATISTA, Gustavo Silvano. Gadamer e a questão ambiental. Revista do NUFEN, v. 12, n. 1, p. 41-51, 2020.

GADAMER, Hans-Georg. A razão na época da ciência. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

QUINTANA, Mário. A cor do invisível. Adaptado segundo Oeco. Disponível em: <https://oeco.org.br/noticias/11-frases-do-meio-ambiente-por-poetas/>. Acesso em: 30 jan. 2026.

O que é sustentabilidade? YouTube, 6 mar. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UjU0RITzP4Y>. Acesso em: 31 jan. 2026.

ZAKRZEWSKI, Sônia Balvedi (org.). A educação ambiental na escola: abordagens conceituais. Erechim: Edifapes, 2003. 132 p. (Série Cadernos Temáticos de Educação Ambiental, 1).

Quadro 4 - Idealização inicial do Guia comentado da Sequência Didática Interativa Transdisciplinar no Ensino de Filosofia

Guia comentado da SDIT em Filosofia	
Tema: Educação Ambiental e Responsabilidade Ética	
Fundamentação: Círculo hermenêutico-dialético - Gadamer (2012b), Transdisciplinaridade - Morin (2000), Sequência Didática - Zabala (1998), Sequência Didática Interativa - Oliveira (2013)	
Etapas	Direcionamento
1º Pré-compreensão	O que fazer: iniciar com as perguntas “O que é meio ambiente? O que significa sustentabilidade?”. Propor que os estudantes registrem suas ideias em um mapa conceitual coletivo (pode ser em blocos de notas auto-adesivas para que posteriormente possam ser fixadas em no quadro branco, cartolina ou papel madeira) Comentário pedagógico: aqui entra o primeiro movimento hermenêutico: trazer à tona os horizontes prévios dos alunos. Gadamer chama isso de pré-compreensão. Dica ao professor: não julgar as respostas, mas valorizá-las como ponto de partida. Essa etapa serve para mostrar que já há uma compreensão em jogo, ainda que limitada.
2º Análise das partes	O que fazer: dividir a turma em grupos para estudar textos curtos de Gadamer. Concomitantemente, nas aulas dos outros componentes envolvidos na proposta, será propor leituras de poemas ou trechos literários, documentos históricos (Revolução Industrial e Consumismo), texto sobre meio ambiente e assistir a pequenos vídeos científicos de natureza biológica sobre sustentabilidade.

	Comentário pedagógico: aqui ocorre o movimento de ida e volta entre parte e todo: cada leitura é uma “parte” que, posteriormente, ajudará a compor uma visão de conjunto. Dica ao professor: oferecer trechos selecionados e acessíveis; sugerir perguntas-guia (ex.: “O que Gadamer entende por meio ambiente?”; “Gadamer vincula sustentabilidade a quê?”). Assim, os estudantes conseguem se apropriar do texto sem se perder no vocabulário filosófico.
3° Compreensão do todo (primeira síntese)	O que fazer: em plenária, construir coletivamente um quadro comparativo, destacando convergências e divergências entre as perspectivas estudadas. Comentário pedagógico: esse é o momento em que as “partes” começam a dialogar entre si, formando uma compreensão inicial do “todo”. É um movimento hermenêutico típico. Dica ao professor: estimular que os alunos relacionem os autores e textos com o mapa conceitual inicial, para perceber mudanças e permanências nas ideias.
4° Diálogo crítico (momento dialético)	O que fazer: organizar grupos para discutir o dilema: “As revoluções industriais foram benéficas ou maléficas ao meio ambiente?”. Cada grupo deve defender uma posição, com base nos textos e exemplos estudados. Comentário pedagógico: aqui aparece a dialética, ou seja, o confronto de ideias, a argumentação, o questionamento das certezas. O círculo hermenêutico se torna dialético porque a compreensão não é apenas acumulada, mas transformada pela tensão entre diferentes perspectivas. Dica ao professor: garantir que todos participem, dando espaço para argumentos divergentes. O papel

	docente é o de mediador, não de “juiz”.
5° Nova síntese (avanço do círculo)	O que fazer: retomar o debate inicial sobre “O que é meio ambiente? O que significa sustentabilidade?”. Comparar as respostas atuais com o mapa conceitual da primeira aula. Depois, propor uma produção coletiva (manifesto ou seminário) que articule Filosofia, História, Literatura e Biologia. Comentário pedagógico: aqui se evidencia que o círculo não é fechado, mas espiralado: as compreensões iniciais foram revistas, ampliadas e enriquecidas. Dica ao professor: destacar explicitamente essa transformação para os alunos, ou seja, mostrar que o que mudou no entendimento deles é fruto do processo dialógico e reflexivo.
6° Avaliação formativa	O que fazer: avaliar todo o percurso: participação nos debates, qualidade dos argumentos, envolvimento nas sínteses parciais e no produto final. Comentário pedagógico: a avaliação no círculo hermenêutico-dialético não é apenas medir “respostas certas”, mas observar a evolução da compreensão. Dica ao professor: incluir uma autoavaliação em que cada aluno escreva brevemente: “Como e o que mudou a minha visão de meio ambiente e sustentabilidade durante esta sequência?”. Isso fortalece a consciência do próprio aprendizado.
Considerações Finais: Esse guia mostra como o círculo hermenêutico-dialético pode ser operacionalizado em uma sequência didática transdisciplinar de Filosofia. Cada etapa valoriza o processo reflexivo dos estudantes, promove o confronto de ideias e possibilita sínteses cada vez mais críticas, em consonância com a BNCC (2018), com a perspectiva de Zabala (1998) e com a pedagogia da complexidade de Morin (2000).	

4.4 Descrição e Aplicação das etapas da proposta

Nessa seção será feito a caracterização do campo de pesquisa, destacando suas características físicas e pedagógicas; serão descritos os fatores e motivos que levaram a criação dessa proposta, principalmente no que diz respeito a escolha do tema e a fundamentação filosófica nela abordada; desafios enfrentados, além de relatar o planejamento coletivo com os docentes envolvidos na pesquisa. Por fim, será descrita a aplicação da SDIT em sala de aula.

A presente pesquisa foi realizada em uma instituição pública pertencente à rede estadual e mantida pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC-AM). A escola atende estudantes do Ensino Fundamental II (anos finais) e do Ensino Médio na modalidade de Escola de Tempo Integral, com funcionamento das 7h às 17h.

A referida unidade escolar é uma das instituições de ensino mais tradicionais do estado, tendo origem como Escola Normal criada pela Lei nº 506, de 4 de novembro de 1880, com a finalidade inicial de formar professores para o ensino público. Ao longo de sua história, a instituição passou por diversas transformações, acompanhando as mudanças na legislação educacional brasileira, até se consolidar como escola de Educação Básica. Desde 2007, funciona como Escola de Tempo Integral e, a partir de 2022, passou a atender também às diretrizes do Novo Ensino Médio.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, atualmente, a instituição atende aproximadamente 1.000 alunos distribuídos em 24 turmas, sendo 12 turmas do Ensino Fundamental II e 12 turmas do Ensino Médio, com média aproximada de 40 estudantes por sala. Inserida na região central de Manaus, a instituição atende alunos de diferentes contextos sociais e dispõe de infraestrutura composta por 24 salas de aula, biblioteca, laboratório de informática e setores pedagógicos e administrativos. Considerando sua tradição histórica, organização pedagógica e funcionamento em tempo integral, a escola apresentou-se como um espaço adequado para a aplicação do produto educacional proposto nesta pesquisa, especialmente no contexto do Ensino Médio.

Em relação a escolha do tema, podemos dizer que a SDIT intitulada *Educação Ambiental e Responsabilidade Ética* foi inspirada nos eventos que

acontecem anualmente na referida escola, sendo eles voltados à preservação do meio ambiente e ao incentivo à sustentabilidade, como o projeto *Troca e Sustenta*, idealizado e executado pela professora, aqui denominada Profa. M, que ministra a 20 anos o componente Biologia nessa instituição. Tal projeto consiste em incentivar os discentes a trocar seus objetos não mais utilizados por os de outros discentes que também não mais utilizem o seus, incentivando assim o consumo consciente e sustentável. Nesse contexto, a educação ambiental ganha relevo nos trabalhos pedagógicos da unidade escolar e nas discussões sobre sustentabilidade.

No que diz respeito à fundamentação filosófica escolhida para ser trabalhada nessa sequência didática destacamos que a problemática ambiental figura entre os temas centrais abordados por Hans-Georg Gadamer a partir da década de 1970. Ao revisitar essa temática sob a ótica hermenêutica, o filósofo propõe uma reinterpretação que ultrapassa a compreensão restrita da crise ecológica, sugerindo a construção de uma nova forma de relação entre o ser humano e o meio ambiente, considerada em suas múltiplas dimensões e níveis de interação. (Batista, 2020)

Previamente ao relato do processo construtivo, salientamos a complexidade do cenário encontrado na instituição objeto de estudo. Embora se trate de uma das escolas mais tradicionais do estado do Amazonas, caracterizada por uma robusta infraestrutura física e elevado contingente discente, a unidade apresentava no período da pesquisa severas lacunas no quadro administrativo e pedagógico. Verificou-se a ausência de pedagogos, apoios pedagógicos, administradores prediais e coordenadores de área, função esta essencial à estrutura das escolas de tempo integral da rede estadual, sobrecarregando a gestão, centralizada exclusivamente na figura da diretora.

Somado ao déficit de pessoal, o início do ano letivo de 2026 foi marcado por uma crise logística na rede pública estadual: a inexistência de contratos com empresas terceirizadas para o fornecimento da merenda escolar. Tal contingência impossibilitou o cumprimento da jornada de tempo integral, reduzindo a permanência dos alunos de nove para quatro horas diárias. Consequentemente, a regularidade das aulas presenciais foi comprometida, obrigando a adoção emergencial de estudos dirigidos e atividades remotas via plataformas de mensagens instantâneas para suprir a ausência de determinados componentes curriculares.

Ademais, a instabilidade organizacional refletiu-se na constante alteração da grade horária, que sofreu mais de cinco ajustes em poucas semanas devido à

carência de docentes e à tentativa de alocação de novos profissionais. Esse contexto de precariedade institucional e instabilidade administrativa impôs limitações severas à aplicação da pesquisa, tornando o planejamento de curto e médio prazo um exercício de constante readequação frente às incertezas do cotidiano escolar. Embora tenha havido aceitação inicial dos docentes para participação na proposta didática, foi necessário um esforço contínuo de acompanhamento e incentivo para o cumprimento dos encaminhamentos previamente acordados. Nesse processo, registramos inclusive a desistência da docente do componente Língua Portuguesa, que não explicitou as razões de sua decisão e não realizou a aplicação prevista.

Diante dessa situação, foram necessárias adaptações no planejamento proposto inicialmente, com a incorporação de outros docentes que pudessem contribuir com a proposta, como ocorreu com os componentes de Língua Inglesa e Artes.

Além disso, a proposta inicial previa a aplicação da SDIT nas quatro turmas de 2º ano do Ensino Médio existentes na instituição. Entretanto, a participação dos docentes envolvidos foi condicionada, por eles, à realização da sequência apenas nas turmas em que atuavam, tanto nas disciplinas comuns, quanto nas aprofundamento previstas no modelo do Novo Ensino Médio, tais como Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Linguagens e suas Tecnologias. Os docentes alegaram que teriam mais tempo com as turmas, fato que daria condições favoráveis para seguir seus planejamentos além da participação na sequência didática.

Tais reconfigurações, embora não previstas inicialmente, evidenciaram a necessidade de flexibilidade no desenvolvimento de propostas transdisciplinares no contexto escolar, especialmente diante das dinâmicas institucionais e das condições concretas de trabalho docente. Houveram ajustes nos planos de aula e guia comentado, conforme pode ser observado no apêndice 2.

No início do ano letivo de 2026, especificamente durante a jornada pedagógica realizada nos primeiros dias de fevereiro, procedeu-se ao convite individual dos docentes cuja colaboração foi considerada estratégica para a temática proposta. Após uma explanação introdutória sobre os objetivos da pesquisa, realizou-se uma reunião técnica com os professores de Língua Portuguesa, Biologia e História que aderiram ao projeto. No encontro, discutiram-se as estratégias de superação da fragmentação disciplinar e a fundamentação transdisciplinar que

balizou a proposta. Houve consenso entre o grupo quanto à metodologia, destacando-se a relevância de valorizar os conhecimentos prévios e os saberes tradicionais dos discentes. Para subsidiar essa etapa, foram utilizados os Quadros 2, 3 e 4 desta dissertação, que detalham a estrutura da SDIT, a justificativa temática e as sugestões de conteúdos a serem integrados em cada componente curricular.

Diante do cenário de instabilidade institucional já relatado, pactuou-se que a aplicação da SDIT ocorreria na segunda semana letiva, abrangendo as quatro turmas de 2º ano do Ensino Médio.

O movimento inicial foi conduzido pelo professor de Filosofia, que contextualizou o trabalho e a escolha do tema aos discentes. O objetivo central desta aula inaugural foi o levantamento das pré-compreensões dos discentes acerca dos conceitos de *meio ambiente* e *sustentabilidade*, seguindo a lógica do círculo hermenêutico. Para tanto, foi elaborado o seguinte quadro:

Quadro 5 - Painel de Pré-compreensões Iniciais

SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA TRANSDISCIPLINAR		
Painel de Pré-compreensões iniciais Tema: Educação Ambiental e Responsabilidade Ética Conceitos: Meio ambiente, Sustentabilidade		
Individual	Grupo	Turma

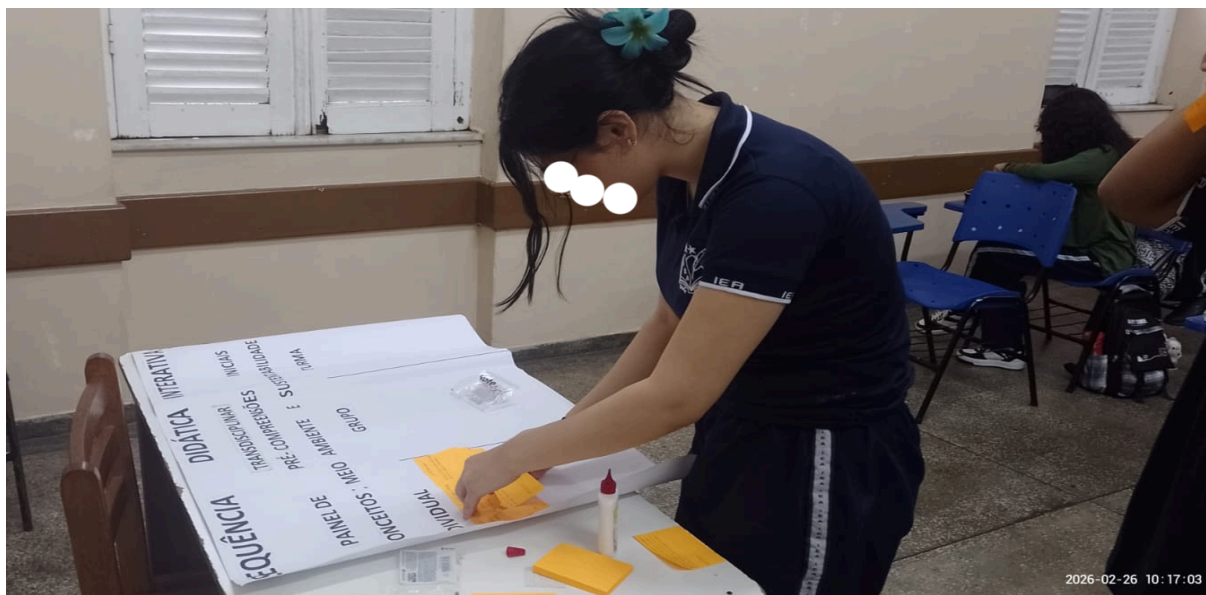
(Proposto pelo autor, 2026)

Posteriormente tal quadro foi reproduzido em folha de papel tipo cartolina para que pudesse ser utilizado efetivamente na primeira aula.

A dinâmica metodológica consistiu, primeiramente, na distribuição de notas adesivas para que cada discente registrasse, de forma individual e autônoma, suas concepções prévias. Tais registros foram consolidados em um painel coletivo

intitulado *Painel de Pré-compreensões Iniciais* na seção *Individual*, conforme pode ser observado na ilustração a seguir.

Figura 1 - Discente participando da primeira aula da SDIT, fase individual.



Fonte: Acervo da pesquisa (2026)

Na sequência, os alunos foram organizados em grupos de seis a sete integrantes para que pudessem dialogar e formular sínteses coletivas a partir das percepções individuais.

Figura 2 - Discentes participando na SDIT, formulando sínteses coletivas.

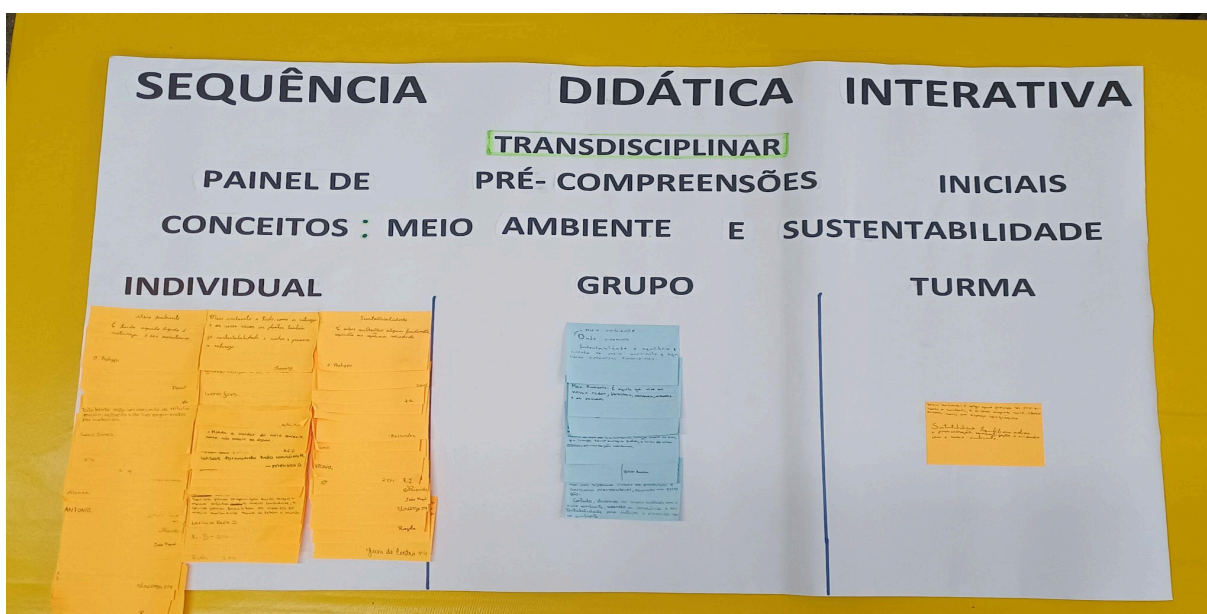


Fonte: Acervo da pesquisa (2026)

Logo após, foram orientados que cada grupo elegeisse um representante para apresentar as definições construídas, que foram então fixadas no painel já mencionado, mas agora na seção *Grupo*.

Com o intuito de promover o cruzamento de perspectivas e a síntese dialética, a orientação foi que os líderes de cada grupo formassem um comitê final. Este grupo gestor teve a incumbência de elaborar conceitos que representassem o entendimento comum da turma, elegendo um porta-voz para a leitura final e fixação na seção *Turma*. Esta etapa concluiu a aula inicial da sequência, estabelecendo a base cognitiva e o terreno comum necessário para as intervenções subsequentes, tanto na disciplina de Filosofia quanto nos demais componentes curriculares integrados.

Figura 3 - Painel de pré-compreensões iniciais após primeira aula da SDIT



Fonte: Acervo da pesquisa (2026)

Quanto aos desafios encontrados durante a primeira aula é importante destacar os seguintes: indisciplina, desinteresse e dificuldade de conceituar. A indisciplina e o desinteresse são velhos fantasmas da educação básica no Brasil, por isso não esperávamos nada diferente disso. Na tentativa de nos anteciparmos a isso, na apresentação inicial da sequência didática junto aos discentes foi informado que a participação efetiva deles nessas atividades seriam avaliadas e essa

avaliação levaria a nota parcial do primeiro bimestre do componente curricular Filosofia. Como resultado dessa ação podemos afirmar que houve sim casos de indisciplina e até mesmo de indiferença, principalmente quando formaram-se grupos, demonstrando a dificuldade dos discentes em trabalhar em equipe e cruzar suas perspectivas com a dos colegas, contudo, foram identificados apenas casos isolados e que não atrapalharam o desenvolvimento das atividades, possivelmente fruto da avaliação qualitativa referente a nota atribuída a participação efetiva na dinâmica. Por fim, mas não menos importante, a dificuldade dos discentes em conceituar algo, pois ficou evidente que a maioria escreveu apenas exemplos daquilo que acreditavam ser os conceitos de meio ambiente e sustentabilidade, como é possível ver nas seguintes transcrições feitas pelos discentes no *Painel de Pré-compreensões Iniciais*: “Meio Ambiente é preservar a natureza”, “Meio ambiente é onde tem árvores e água”. A observação dessa dificuldade levou a inclusão na aula de Filosofia da SDIT o texto *Filosofia e Elaborar Conceitos* presente no livro didático *Do seu jeito - Filosofia* do autor Silvio Gallo, conforme presente na apêndice 1.

Após a identificação das dificuldades e das possíveis adaptações necessárias ao longo do processo, também se evidenciaram aspectos positivos decorrentes da aplicação da proposta. Entre eles, destacamos a manifestação de uma estudante, aqui identificada como aluna T, ao se deparar com o desafio de articular sua perspectiva individual acerca dos conceitos trabalhados na dinâmica com as contribuições de seus colegas, com o objetivo de construir um conceito de forma coletiva. Diante dessa situação, a discente afirmou: “Me sinto desafiada!”.

Interpretamos essa fala como um indicativo favorável ao processo de aplicação da SDIT e aos resultados que se pretendia alcançar. Tal manifestação sugere que a discente compreendeu, ainda que de maneira inicial, a complexidade envolvida no processo de conceituação, bem como o desafio inerente à fusão de horizontes, necessária para a construção de um conceito mais elaborado e compartilhado. Cabe ressaltar que essa percepção emergiu antes mesmo de a discente participar das aulas dos demais componentes curriculares envolvidos na proposta, o que reforça o potencial formativo da atividade já em sua etapa inicial.

Dando continuidade, as aulas dois, três, quatro e cinco, foram aplicadas de maneira individualizada por cada docente em seus respectivos tempos e salas. A aula de História com o assunto *Revolução Industrial e suas consequências*

ambientais: o início da sociedade de consumo, com o docente intitulado aqui de Prof. L, foi dialogada expositiva com o auxílio de projeção de slides, além da projeção do documentário *A história das coisas*, que segundo o Prof. L

Nos faz refletir sobre os nossos padrões de consumo, desde a extração e produção, venda, consumo e descarte. Ele revela as conexões entre diversos problemas ambientais e sociais, a fim de conscientizar sobre adoção de padrões de consumo mais sustentáveis. (Prof. L, 2026)

Ainda segundo o docente, a aula aconteceu sem intercorrências e teve a atenção e participação significativa dos discentes.

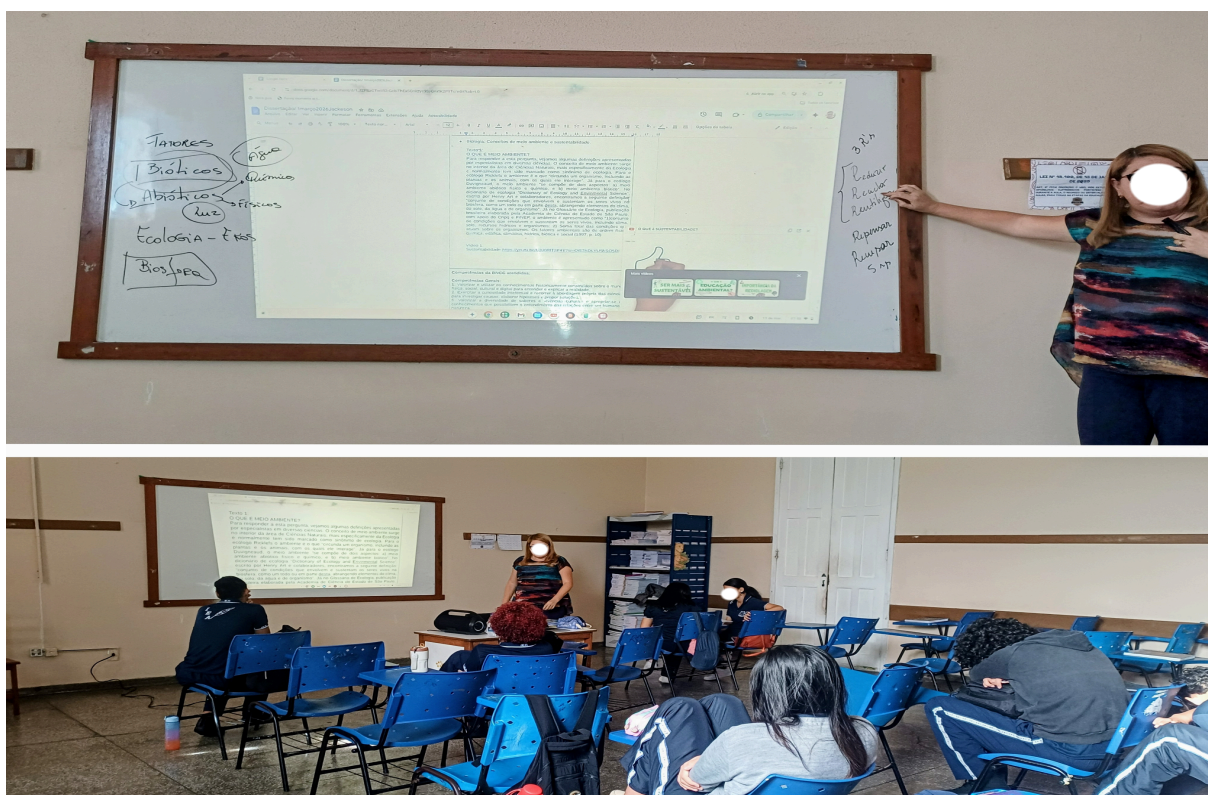
Figura 4 - Aula do componente curricular História, projeção de documentário.



Fonte: Acervo da pesquisa (2026)

Já a aula de Biologia em sua grande parte foi expositiva e dialogada, com a leitura de texto sobre a definição de meio ambiente e com a projeção de vídeo sobre o conceito de sustentabilidade. Além disso, essa aula foi marcada pelo relato que a professora, aqui denominada, Prof. M, fez sobre sua participação na COP 30, que ocorreu no Brasil no ano de 2026, e a importância desse evento para o tema sobre sustentabilidade. Ao término da exposição, apesar de não haver dúvidas dos discentes, os poucos que se manifestaram sinalizaram que tal aula “já faz diferença” em suas perspectivas sobre os dois temas propostos.

Figura 5 - Aula do componente curricular Biologia.



Fonte: Acervo da pesquisa (2026)

No componente de Língua Inglesa, a atividade com o texto Earth Charter revelou-se produtiva no desenvolvimento das estratégias de leitura *skimming* e *scanning*. Em um primeiro momento, os alunos demonstraram insegurança quanto à compreensão do texto em língua estrangeira; entretanto, com a orientação da professora e o trabalho em grupo, conseguiram identificar ideias centrais relacionadas à responsabilidade coletiva e ao cuidado com o planeta. A atividade também possibilitou a percepção de que a temática ambiental possui caráter global, ultrapassando barreiras linguísticas e culturais, o que contribuiu para o fortalecimento de uma consciência ambiental mais ampla. Segundo informações vindas da docente, aqui denominada Prof. A, essas técnicas de leitura são estratégias usadas para melhorar a eficiência e a eficácia da leitura, pois ajudam os alunos a compreender e reter melhor as informações dos textos, tendo como benefício a redução de esforço para ler e interpretar, além de economizar tempo para tais tarefas.

Em relação a aula do componente Artes, segundo a docente, aqui denominada Profa. Mr, consistiu em uma leitura de imagem guiada, onde inicialmente a docente informou previamente os materiais que seriam utilizados na aula seguinte como: folhas de papel ofício, lápis de cor e pincel. Na posse desse material os alunos ouviram 4 músicas que tinham como temática meio ambiente e sustentabilidade, sendo elas: *Planeta Água*, de Guilherme Arantes; *As Baleias* de Roberto Carlos; *Aquarela*, de Toquinho; *Peixe Vivo*, do Grupo Palavra Cantada. Em seguida, a partir dos elementos presentes nas letras das músicas, os alunos foram orientados a elaborar desenhos contendo os elementos presentes em uma ou mais das músicas propostas.

Figura 6 - Recorte das atividades artísticas desenvolvidas pelos discentes no componente curricular das Artes.



Fonte: Acervo da pesquisa (2026)

Segundo a Profa. Mr, o objetivo dessa aula foi “promover a sensibilização estética e a compreensão simbólica das questões ambientais por meio da escuta musical e da expressão artística, favorecendo a construção de significados sobre meio ambiente e sustentabilidade.” (Profa Mr, 2026)

A aula de Filosofia foi desenvolvida abordando a crise ecológica a partir do pensamento de Hans-Georg Gadamer. Inicialmente, propomos a questão “A

natureza existe para servir o ser humano?”, cujas respostas revelaram uma compreensão predominantemente utilitarista. Em seguida, a temática foi contextualizada por meio de exemplos como o desmatamento na Amazônia, a poluição dos rios e as mudanças climáticas, permitindo aos estudantes compreender a crise ecológica como resultado das ações humanas e aproximar o conteúdo de sua realidade.

Ao longo da aula, observamos certa dificuldade inicial na compreensão de conceitos mais abstratos relacionados à perspectiva hermenêutica, assim como dificuldade de conceituação também observada na aula um. Nesse contexto, foi trabalhado o texto Filosofia e Elaborar Conceitos, da obra *Do seu jeito - Filosofia*, de Sílvia Gallo, contribuindo para que os estudantes compreendessem a filosofia como atividade de criação e problematização de conceitos. A partir disso, o pensamento de Gadamer foi apresentado de forma acessível, destacando a ideia de que o ser humano está inserido no mundo, o que implica uma relação de pertencimento e diálogo com a natureza, e não de dominação.

Na sequência, os alunos participaram de uma atividade em grupo, refletindo sobre como seria o mundo caso os seres humanos estabelecessem uma relação dialógica com a natureza. As discussões evidenciaram avanços na compreensão, com os estudantes relacionando a crise ambiental a dimensões éticas, sociais e tecnológicas, além de reconhecerem a influência do modelo de desenvolvimento contemporâneo. No momento final, ao retomarem a questão inicial, demonstraram uma ampliação de seus horizontes de compreensão, indicando a assimilação crítica do conteúdo. A avaliação ocorreu de forma processual, considerando a participação, o envolvimento e a capacidade reflexiva dos discentes.

No que diz respeito à aula seis, ministrada também pelo professor de Filosofia, destinada ao debate comparativo, os estudantes, organizados em grupos, sistematizaram as contribuições das diferentes áreas do conhecimento envolvidas na proposta. Como convergências, destacaram a ideia de que o meio ambiente constitui um sistema interdependente e que a ação humana exerce impacto direto sobre seu equilíbrio. Além disso, reconheceram que todas as disciplinas abordadas apontam para a necessidade de práticas sustentáveis e de uma postura ética diante da natureza. No que tange às divergências, os alunos identificaram que cada área analisa a questão ambiental a partir de perspectivas distintas: a Filosofia enfatiza a dimensão ética e reflexiva; a História evidencia os processos de transformação

decorrentes da Revolução Industrial; a Biologia aborda os aspectos científicos e ecológicos; a Arte expressa percepções sensíveis e simbólicas; e a Língua Inglesa amplia a compreensão por meio de textos de circulação global. Esse momento revelou-se fundamental para a consolidação de uma visão integrada do tema, evidenciando o caráter transdisciplinar da proposta.

No que se refere à aula sete, ministrada pelo professor de Filosofia, debate dialético, orientada pela questão “As revoluções industriais foram benéficas ou maléficas ao meio ambiente?”, observamos significativo engajamento dos estudantes. Organizados em grupos de seis a sete integrantes, os alunos defenderam diferentes posicionamentos, fundamentando seus argumentos nos conteúdos trabalhados ao longo da sequência didática.

Alguns grupos destacaram os avanços tecnológicos e melhorias nas condições de vida decorrentes das revoluções industriais, enquanto outros enfatizaram os impactos negativos, como a exploração dos recursos naturais e a degradação ambiental. Ao longo do debate, evidenciou-se a articulação de conhecimentos de diferentes áreas, bem como o desenvolvimento da argumentação crítica. A mediação docente contribuiu para a organização do diálogo e o confronto respeitoso de ideias. Como resultado, os estudantes demonstraram maior compreensão da complexidade do tema, superando visões simplistas e avançando na construção coletiva de novos entendimentos.

Por fim, na aula oito, ministrada pelo professor de Filosofia, os estudantes elaboraram, sob orientação do docente, um Manifesto Transdisciplinar em defesa do meio ambiente. O texto produzido refletiu a apropriação dos conteúdos trabalhados ao longo da sequência, apresentando uma linguagem simples, porém significativa, compatível com a faixa etária dos participantes. Segue a transcrição do manifesto:

Nós, alunos do 2º ano do ensino médio, entendemos que o meio ambiente não é algo separado da gente, mas faz parte da nossa vida todos os dias. Aprendemos que as ações humanas, principalmente depois da Revolução Industrial, trouxeram muitos avanços, mas também causaram vários problemas para o planeta.

Percebemos que cuidar da natureza não é só uma escolha, é uma responsabilidade de todos. Pequenas atitudes, como evitar o desperdício, cuidar da água e preservar os animais, podem fazer diferença no futuro.

Também entendemos que não existe só uma forma de pensar o meio ambiente. A ciência mostra como tudo está conectado, a Filosofia faz a gente refletir sobre nossas atitudes, a Arte nos ajuda a sentir e imaginar, e até em inglês vimos que essa preocupação é mundial.

Por isso, defendemos um mundo mais sustentável, com mais respeito à natureza e às pessoas. A mudança começa com a gente. (Amazonas, Alunos do 2º ano, 2026)

4.5 Avaliação da proposta: considerações pedagógica e hermenêuticas

A avaliação da SDIT permite evidenciar não apenas os resultados obtidos em termos de aprendizagem, mas, sobretudo, os processos que possibilitaram a construção de sentidos ao longo de sua aplicação no contexto escolar. Nesse prisma, a análise assume um duplo caráter: pedagógico, ao considerar os aspectos metodológicos e didáticos da proposta; e hermenêutico, ao refletir sobre a ampliação do horizonte de compreensão dos estudantes a partir da experiência formativa vivenciada, conforme a perspectiva de Gadamer.

Do ponto de vista pedagógico, destacamos inicialmente que, a elaboração de uma proposta inicial contendo sugestões de conteúdos e possibilidades de abordagens em cada componente curricular revelou-se estratégia positiva, pois não apenas demonstrou a viabilidade da SDIT, como também abriu espaço para contribuições e ajustes realizados pelos próprios docentes participantes, a partir de suas especificidades formativas, dialogando com as contribuições de Fazenda (1994) acerca da interdisciplinaridade como prática integradora. Vale o destaque também a relevância do tempo destinado para o planejamento coletivo da sequência durante a jornada pedagógica no início do ano letivo. Esse momento mostrou-se fundamental para a organização prévia das ações e para o alinhamento entre os docentes, evidenciando a importância da colaboração, conforme apontam Manrique, Lacerda e Silva (2017).

Entretanto, o desenvolvimento da proposta enfrentou desafios significativos. A ausência de coordenação pedagógica na instituição configurou-se como um dos principais entraves à sua implementação, dificultando tanto o engajamento de docentes quanto a articulação entre os já participantes. Essa lacuna institucional impactou diretamente a organização coletiva do trabalho, exigindo maior esforço individual dos envolvidos. Nesse contexto, a reflexão de Fazenda (1994) mostra-se pertinente ao afirmar que o professor brasileiro, embora frequentemente desenvolva uma postura interdisciplinar em sua prática docente, enfrenta obstáculos

relacionados à ausência de apoio institucional, à limitação do diálogo entre colegas e às condições adversas do cotidiano escolar. Tais fatores contribuem para o isolamento do docente e podem gerar desânimo e sensação de ineficácia no ambiente educacional. Desse modo, consideramos que a atuação de uma coordenação pedagógica mais efetiva provavelmente potencializaria os resultados da proposta, favorecendo a integração entre as áreas e a continuidade das ações inter e transdisciplinares desenvolvidas.

No desenvolvimento das atividades, observamos o engajamento dos estudantes e a progressiva superação da fragmentação do conhecimento, em consonância com as discussões apresentadas no Capítulo I, especialmente nos aportes de Japiassú (1976) e Nicolescu (1999), que defendem a articulação entre saberes como condição para enfrentar a complexidade da realidade. Os discentes passaram a estabelecer relações entre diferentes áreas como Filosofia, História, Biologia e Linguagens, articulando conhecimentos escolares às suas vivências, o que também se alinha às diretrizes da BNCC, discutidas no Capítulo III, ao enfatizar a formação integral e o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas.

Sob a perspectiva hermenêutica, a proposta mostrou-se particularmente significativa. O movimento inicial de levantamento das pré-compreensões revelou concepções ainda incipientes e, em muitos casos, reduzidas a exemplificações, o que indicava uma compreensão limitada dos conceitos de meio ambiente e sustentabilidade. Contudo, ao longo do percurso, especialmente com a inserção do trabalho com elaboração de conceitos, conforme proposto por Sílvia Gallo, os estudantes passaram a ressignificar tais noções, ampliando sua capacidade de abstração e reflexão.

Nesse sentido, a experiência vivenciada confirma a dinâmica do círculo hermenêutico, na qual a compreensão não se dá de forma linear, mas por meio de um movimento contínuo entre o já compreendido e o novo que se apresenta. O diálogo, a problematização e o confronto de perspectivas, especialmente evidenciados nas atividades em grupo e nos debates, contribuíram para a construção de sínteses mais elaboradas, evidenciando um avanço no pensamento crítico dos estudantes.

A produção do Manifesto Transdisciplinar, realizada ao final da sequência, constitui um indicativo expressivo desse processo. O texto elaborado em conjunto pelos alunos evidencia não apenas a assimilação dos conteúdos trabalhados, mas

também o desenvolvimento de uma postura ética, participativa e responsável diante das questões ambientais. Observamos, nesse produto final, a articulação entre diferentes linguagens e saberes, bem como a presença de reflexões que ultrapassam o senso comum, indicando a internalização do tema e sua relação com a realidade vivida. Esse resultado reforça a concepção de transdisciplinaridade defendida por Nicolescu (1999) e Morin (2000), enquanto abordagem que integra saberes, experiências e dimensões humanas, ultrapassando a mera articulação disciplinar.

No que se refere à avaliação sistematizada do produto educacional, a obtenção dos dados ocorreu por meio da aplicação de um questionário estruturado em escala Likert, constante no Apêndice 3, direcionado a 35 estudantes participantes da única turma que vivenciou integralmente a sequência didática proposta. A adoção desse instrumento metodológico justifica-se por sua ampla utilização em pesquisas quantitativas no campo educacional, sobretudo por possibilitar a análise das percepções, níveis de concordância e experiências dos participantes em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

A escala Likert é uma escala psicométrica das mais conhecidas e utilizadas em pesquisas quantitativas, já que pretende registrar o nível de concordância ou discordância com uma declaração dada, podendo ser utilizada como metodologia nas pesquisas sobre educação [...] O uso da escala de Likert pode ser uma boa alternativa para pesquisadores das áreas das ciências humanas, uma vez que essa escala atende a um critério de valorização da subjetividade de quem responde às perguntas. Dessa forma, a escala de Likert se mostra como uma importante ferramenta na apuração de dados que possam melhorar o processo de ensino-aprendizagem nas aulas [...] (DA SILVA; CANHOLATO; MIRO, 2016, p. 01).

Os dados obtidos ao longo das atividades escolares de forma inter e transdisciplinar reforçam as evidências qualitativas observadas ao longo da aplicação. Em relação à compreensão conceitual, a maioria dos alunos assinalou níveis 4 e 5, indicando concordância com afirmações relacionadas ao entendimento dos conceitos de meio ambiente e sustentabilidade. Conforme o quadro abaixo

Quadro 6 - Síntese da Avaliação do Produto Educacional pelos Discentes

Síntese da Avaliação do Produto Educacional pelos Estudantes				
Categoria de análise	Indicadores analisados	Instrumento	Evidências encontradas	Interpretação pedagógica
Compreensão conceitual	Entendimento sobre meio ambiente e sustentabilidade	Questionário Likert e respostas abertas	Maioria dos estudantes marcou níveis 4 e 5 nas afirmações sobre compreensão dos conceitos	Indica ampliação da compreensão conceitual e internalização do tema ambiental
Metodologia dialógica	Participação, diálogo e troca de ideias	Questionário e observação docente	Estudantes relataram que o debate e as atividades em grupo contribuíram para o aprendizado	Confirma a eficácia da metodologia baseada no diálogo
Transdisciplinaridade	Relação entre diferentes áreas do conhecimento	Questionário	Alunos reconheceram a importância da relação entre Filosofia, História, Biologia, Artes e	Evidência superação parcial da fragmentação disciplinar

			Língua Inglesa.	
Desenvolvimento crítico	Reflexão ética e consciência ambiental	Questionário e produções finais	Respostas indicaram maior reflexão sobre consumo e responsabilidade ambiental	Demonstra avanço na formação crítica dos estudantes
Avaliação geral da proposta	Aceitação da metodologia	Questionário	A maioria afirmou que gostaria de ter mais aulas neste formato	Indica aceitação positiva do produto educacional

(Elaborado pelo autor, 2026)

Tal resultado sugere uma ampliação significativa da compreensão e a internalização dos conteúdos abordados.

No tocante à metodologia dialógica, os estudantes destacaram, tanto nas respostas objetivas quanto nas abertas, a importância dos debates e das atividades em grupo para o processo de aprendizagem. Esse dado corrobora a eficácia da abordagem adotada, evidenciando que o diálogo e a troca de ideias constituem elementos centrais na construção do conhecimento, ou seja, confirmando a centralidade do diálogo como princípio formativo, conforme analisado e discutido no Capítulo II.

Em relação à dimensão transdisciplinar, os resultados indicam que os discentes reconheceram a relevância da articulação entre suas experiências prévias e as diferentes áreas do conhecimento, apontando, especialmente, as contribuições da Filosofia, História e Biologia. Ainda que tal reconhecimento não se dê de forma plenamente consolidada, evidencia-se uma superação parcial da fragmentação

disciplinar, aspecto fundamental para propostas dessa natureza. Esse resultado reforça mais uma vez a concepção de transdisciplinaridade defendida por Nicolescu (1999) e Morin (2000), enquanto abordagem integradora de saberes, experiências e dimensões humanas, ultrapassando a mera articulação disciplinar.

Quanto ao desenvolvimento do pensamento crítico, as respostas indicam avanços na reflexão ética e na consciência ambiental, especialmente no que diz respeito às práticas de consumo e à responsabilidade individual e coletiva. Por fim, no que se refere à avaliação geral da proposta, a maioria dos estudantes manifestou interesse em participar de outras atividades nesse formato, o que demonstra aceitação positiva do produto educacional.

Dessa forma, os resultados obtidos permitem afirmar que a SDIT contribuiu de maneira significativa para a ampliação do horizonte de compreensão dos estudantes, promovendo não apenas a assimilação de conteúdos, mas a construção de significados por meio da articulação entre razão, sensibilidade e linguagem. Ainda que limitada por desafios institucionais, a proposta demonstrou potencial formativo relevante, indicando a pertinência de sua aplicação e a possibilidade de sua ampliação em contextos semelhantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como propósito central analisar as possibilidades de superação da fragmentação disciplinar no ensino de Filosofia, a partir das abordagens da interdisciplinaridade e, sobretudo, da transdisciplinaridade, articuladas à hermenêutica filosófica. Partimos do reconhecimento de que o ensino de Filosofia, quando reduzido à transmissão de conteúdos e à exposição de sistemas teóricos descontextualizados, tende a perder sua potência formativa, afastando-se da realidade discente e comprometendo sua relevância no contexto da educação básica.

Diante desse cenário, buscamos investigar em que medida uma proposta didático-metodológica, de caráter transdisciplinar, fundamentada no Círculo Hermenêutico-Dialético, poderia contribuir para a construção de um ensino mais significativo, crítico e integrado. Para tanto, o percurso teórico desenvolvido ao longo da pesquisa evidenciou que, embora a interdisciplinaridade represente um avanço importante na articulação entre distintas áreas do conhecimento, é a transdisciplinaridade que se apresenta como horizonte mais amplo e adequado às demandas contemporâneas, ao propor a integração entre saberes, experiências e dimensões humanas.

A aproximação com a hermenêutica filosófica, especialmente a partir das contribuições de Hans-Georg Gadamer, permitiu compreender o processo educativo como um movimento interpretativo, no qual a aprendizagem se constitui por meio da interação entre diferentes horizontes de sentido. Nesse contexto, o diálogo assume papel central, não apenas como estratégia metodológica, mas como princípio formativo que possibilita a construção compartilhada do conhecimento e a ressignificação das experiências dos sujeitos envolvidos.

A aplicação da SDIT no contexto do Ensino Médio evidenciou, de forma concreta, o potencial dessa abordagem. Mesmo diante de desafios institucionais significativos como a ausência de coordenação pedagógica, a instabilidade organizacional e as limitações estruturais, a proposta demonstrou viabilidade e relevância pedagógica. O planejamento coletivo, ainda que atravessado por dificuldades, revelou-se elemento fundamental para a construção de uma prática integrada, enquanto a participação dos docentes das diferentes áreas contribuiu para a ampliação das possibilidades de abordagem da temática ambiental.

No desenvolvimento das atividades, observamos que os estudantes, inicialmente portadores de concepções restritas e pouco elaboradas sobre meio ambiente e sustentabilidade, passaram a construir compreensões mais amplas e articuladas, incorporando dimensões éticas, sociais, científicas e culturais. A inserção do trabalho com a elaboração de conceitos, inspirada na perspectiva de Sílvia Gallo, mostrou-se especialmente relevante nesse processo, ao favorecer o deslocamento de uma compreensão baseada em exemplos para uma abordagem mais reflexiva e conceitual.

As atividades dialógicas como os debates, as produções coletivas e a construção de sínteses, evidenciaram a importância do confronto de perspectivas na formação do pensamento crítico. Nesse sentido, o CHD revelou-se não apenas um referencial teórico, mas um instrumento efetivo de organização da prática pedagógica, permitindo que os estudantes revisitassem suas pré-compreensões e avançassem na construção de novos sentidos.

A produção do Manifesto Transdisciplinar, enquanto culminância da sequência didática, constitui uma síntese expressiva desse percurso formativo. O texto elaborado pelos estudantes evidencia a internalização dos conteúdos trabalhados, bem como o desenvolvimento de uma postura ética e responsável diante das questões ambientais. Ao articular diferentes linguagens e perspectivas, o manifesto revela que a aprendizagem ultrapassou o nível informativo, alcançando uma dimensão formativa e transformadora.

Os dados obtidos por meio do questionário estruturado em escala Likert corroboram essas evidências, indicando avanços significativos na compreensão conceitual, na valorização do diálogo e na percepção da importância da integração entre diferentes áreas do conhecimento. A aceitação positiva da proposta por parte dos estudantes reforça sua pertinência e aponta para a necessidade de ampliação de práticas pedagógicas dessa natureza no contexto escolar.

Dessa forma, podemos afirmar que a SDIT contribuiu para a ampliação do horizonte de compreensão dos estudantes, promovendo a construção de significados por meio da articulação entre razão, sensibilidade e linguagem. Mais do que uma estratégia metodológica, a proposta evidenciou a possibilidade de um ensino de Filosofia comprometido com a formação integral dos sujeitos, capaz de dialogar com a complexidade do mundo contemporâneo.

Por fim, ressaltamos que esta pesquisa não pretende esgotar a discussão sobre o tema, mas oferecer contribuições teóricas e práticas para o campo do ensino de Filosofia. Esperamos que os resultados aqui apresentados possam inspirar novas investigações e práticas pedagógicas que assumam a transdisciplinaridade como princípio formativo, fortalecendo um ensino mais crítico, significativo e transformador.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fabiana Cezário de. **Os livros didáticos de matemática para o ensino fundamental e os Temas Contemporâneos Transversais: realidade ou utopia?** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/e710890b-2b73-431b-bbb6-bcc5622ff8d8>. Acesso em 25 de agosto de 2025.

ARAÚJO, Lucicleide. **Didática transdisciplinar: a teoria**. Curitiba: Appris, 2015.

BARREIRA, Isabel Cristina Torres. **A “Roda de Experiência do Pensar”: A complexidade no ensino-aprendizagem de filosofia**. 2019. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Espírito Santo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/f8b4379b-f555-461e-a870-2b307665bf50/content>. Acesso em: 10 de junho de 2025.

BATISTA, Gustavo Silvano. **Gadamer e a questão ambiental**. Revista do NUFEN, v. 12, n. 1, p. 41-51, 2020.

BERTICELLI, Ireno Antônio. **A origem normativa da prática educacional na linguagem**. Ed. Unijuí, 2004.

BOUFLEUER, José Pedro; MOURA, Leandro Renner de. **Interdisciplinaridade e Educação na perspectiva de uma pedagogia hermenêutica**. Educação UFSM, v. 45, 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos Temas Contemporâneos Transversais, ética**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 05 setembro de 2025.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. MEC, 2013. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file/>. Acesso em 30 de agosto de 2025

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>. Acesso em agosto de 2025.

_____. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Brasília, DF: MEC, 2019. Folheto. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 25 agosto 2025.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13 maio 2025.

CANDAU, Vera Maria. **Didática em questão**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Educação intercultural: desafios e perspectivas**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CASTRO, Amélia Domingues et al. **Didática para a escola de 1º e 2º graus**. São Paulo: Pioneira, 1976.

CARLOS, Jairo Gonçalves. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades**. 2007. Dissertação (Mestrado). [S.l.: s.n.], 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2961>. Acesso em: 16 de junho de 2025.

CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica). **Parecer Nº 11, de 7 de outubro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, seção 1, p. 28. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 agosto 2025.

CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica). **Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 30 de agosto de 2025.

CRUZ, Raimundo José Barros. **Hermenêutica e educação: o sentido gadameriano de diálogo ressignificando as relações pedagógicas**. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 10, n. 112, p. 43-50, 2010.

COIMBRA, José. **Considerações sobre a Interdisciplinaridade**. In: PHILLIPI, Arlindo et al. *Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais*. São Paulo: Signus Editora, 2000.

CREMA, Roberto; D'AMBROSIO, Ubiratan; WEIL, Pierre. **Rumo a nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento**. São Paulo: Summus, 1993.

DA SILVA, Fernando Marcos Carvalho; CANHOLATO, Camila Santos; MIRO, José Maria Ribeiro. **Escala de likert como metodologia nas pesquisas sobre educação**. Semana das Licenciaturas, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992

DISCIPLINA. **Michaelis – Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/disciplina/>. Acesso em: 20 abr. 2025.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A reforma do ensino médio**: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 63-79, abr. 2000.

FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

_____. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2008a.

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

FEITOSA, Charles. **O ensino da filosofia como uma estratégia contra a tarefa da interdisciplinaridade**. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 87–100.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

FREIRE, Elza. **Educação e Transdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2006.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II**: complementos e índice. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012b.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica clássica e hermenêutica filosófica**. In: GRODIN, Jean (Org.). O pensamento de Gadamer. Tradução de Enio Paulo Giachini. São Paulo: Paulus, 2012a.

GADAMER, Hans-Georg. **Autoapresentação de Hans-Georg Gadamer**. In: GRODIN, Jean (Org.). O pensamento de Gadamer. Tradução de Enio Paulo Giachini. São Paulo: Paulus, 2012.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Filosofia no ensino médio: propostas e perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.

GRONDIN, Jean. **Hermenêutica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. GUATTARI, Félix. **Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional**. Tradução de Reinaldo Guarany. Campinas, SP: Papirus, 1985.

GUSDORF, Georges. **Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria**. In: APOSTEL, Leo et al. *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*. Madrid: Tecnos, 1983. p. 32-52.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990. 265 p.

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

LAWN, Cris. **Compreender Gadamer**. Tradução de Hélio Magri Filho. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série Compreender)

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e prática de ensino: relações e implicações no processo de formação de professores**. Goiânia: Alternativa, 2013.

MANRIQUE, Ana Lúcia; LACERDA, Sara Miranda de; SILVA, Wanusa Rodrigues da. **Pesquisa em rede colaborativa: aprendizagens docentes**. São Paulo: LF Editorial, 2017.

MARTINS, Silvia. **Interdisciplinaridade: fundamentos teóricos e possibilidades institucionais na educação escolar**. 2004. Tese (Doutorado). [S.l.: s.n.].

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001

_____. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade.** Tradução de Lucía Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

NOGUEIRA, Ivo. **Transdisciplinaridade em filosofia no ensino secundário.** 2013. 51 f. Dissertação (Mestrado) — Curso de Filosofia, Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2013. Disponível em: https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/4795/1/3009_5953.pdf. Acesso em: 05 maio 2025.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores.** Petrópolis: Vozes, 2013.

O'LEARY, Zina. **Como fazer seu projeto de pesquisa: guia prático.** Tradução de Ricardo A. Rosenbush. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade: ambiguidade do discurso.** Lisboa: Edições Colibri, 2004.

RIBEIRO, Sérgio Augusto de Mendonça. **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na mudança do paradigma instrumental do uso da água.** 2012. Dissertação (Mestrado). Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11427/1/2012_SergioAugustodeMendon%C3%A7aRibeiro.pdf. Acesso em: 21 de maio de 2026.

RODRIGO, Lúcia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio.** Campinas: Autores Associados, 2009.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Tradução: Schilling, C. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1998. 275 p.

SANTOS, Akiko. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 71-186, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/07.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2020.

SANTOS, Akiko. SOMMERMAN, Américo (Orgs.) **Complexidade e transdisciplinaridade.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Ensino de filosofia: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2007.

SCHULZ, Almiro. **Interdisciplinaridade e educação: um olhar integrado.** Curitiba: Editora UFPR, 2005.

SCHULZ, Almiro. **Educação transdisciplinar: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Appris, 2013.

SCHULER, M. **Transdisciplinaridade: o que é isto?** Porto Alegre: UFRGS, 2005.

SOMMERMAN, Américo. **Formação e transdisciplinaridade: uma pesquisa sobre as emergências formativas do CETRANS**. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação). Universidade Nova de Lisboa e Université François Rabelais de Tours, São Paulo, 2003.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinar? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes**. São Paulo: Paulus, 2006

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. **Escritos de filosofia V – introdução à ética filosófica 2**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Reimpressão 2010. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

Apêndice 1

Filosofar e elaborar conceitos

Essas duas perspectivas levam a uma terceira: o pensamento filosófico como uma reflexão interna que questiona todos os conhecimentos vindos de fora. Pensar filosoficamente é, portanto, trabalhar os mais diversos problemas e situações “partindo do zero”, ou seja, sem aceitar de forma mecânica os conhecimentos recebidos.

Na sua busca pelo conhecimento, a Filosofia elabora conceitos. Para começar a compreender o que são conceitos, pense no que significa a ideia de justiça. Faça a você mesmo algumas perguntas:

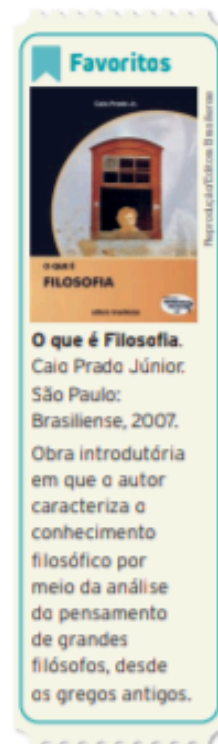
- O que é justiça?
- A que situações ela se aplica?
- Com seus amigos, por exemplo, você mantém relações justas? E na escola?
- Deve haver um limite para a justiça? Há situações em que se pode renunciar a ela?
- Será que a justiça tem alguma relação com a Filosofia?
- A ideia de justiça é algo pronto e definitivo ou ela muda conforme o lugar e a época?

Ao fazer essas perguntas a si mesmo, você está praticando a atividade filosófica e reunindo elementos que podem ajudá-lo a elaborar um conceito, o de justiça. Nos dicionários e nas enciclopédias, é possível encontrar muitas definições da palavra “justiça”. Contudo, conceito é algo diferente, é uma elaboração própria, que envolve atividade do pensamento e modifica quem a realiza.

Os conceitos não estão prontos e acabados, estão sempre sendo criados e recriados, dependendo dos problemas enfrentados a cada momento. Cada filósofo cria seus conceitos ou recria os de outros filósofos. Ao criar ou recriar conceitos, o filósofo está também agindo e criando sobre si mesmo, construindo sua vida.



Representação da Justiça, escultura em Frankfurt, Alemanha. Fotografia de 2023.



O que é Filosofia.
Caio Prado Júnior.
São Paulo:
Brasiliense, 2007.
Obra introdutória em que o autor caracteriza o conhecimento filosófico por meio da análise do pensamento de grandes filósofos, desde os gregos antigos.

Isso não significa, no entanto, que apenas alguns privilegiados possam praticar a Filosofia. Segundo o filósofo italiano Antonio Gramsci, nos seus *Cadernos do cárcere* (e especificamente no *Caderno II*), todos os homens são filósofos, na medida em que todo ser humano, de maneira mais ou menos intensa e duradoura, pensa sobre os problemas que enfrenta em sua vida. De certa maneira, todo ser humano se utiliza de conceitos, ou até mesmo os formula, em alguns momentos da vida.

Os filósofos, porém, dedicam-se à Filosofia de modo mais intenso, fazendo dessa atividade sua profissão e sua vida. Eles problematizam diversas questões, criam conceitos, escrevem textos e livros.

Alguns desses conceitos atravessam os séculos. Embora tenham sido elaborados em um contexto histórico diferente, podem despertar nossa reflexão e ajudar na formulação de nossos próprios conceitos. Pense, por exemplo, na ideia de felicidade. Muitos filósofos já estudaram o assunto em diferentes lugares e épocas e elaboraram os mais variados conceitos de felicidade. Essas concepções são importantes como referência, mas não são estáticas: mudam conforme o contexto e as motivações de quem está refletindo sobre elas.



Antonio Gramsci, fotografia da década de 1930.

Antonio Gramsci (1891-1937)

Jornalista e filósofo italiano. Militante comunista, passou muitos anos preso sob o governo do líder fascista Benito Mussolini (1883-1945). Foi na prisão que escreveu boa parte de sua obra filosófica, de crítica social e política. Por ter sido escrita na prisão, sua obra foi publicada com o título *Cadernos do cárcere*.

1. a) A palavra é formada por outras duas: *phílos*, que significa "amizade, amor"; e *sophía*, que significa "sabedoria". Logo, filosofia é a amizade ou o amor à sabedoria.

1. b) Sendo uma amizade à sabedoria, a Filosofia é a busca do conhecimento. O filósofo não é aquele que já sabe (o sábio), é aquele que está em busca do saber.

2. a) A compreensão da Filosofia como amizade à sabedoria implica uma busca por algo que está fora de nós, um conhecimento, uma verdade que já existe e da qual procuramos nos apropriar.

2. b) Mas a Filosofia significa também uma atividade de pensar em si mesmo, sobre si mesmo. Assim, quando se pratica a Filosofia, o sujeito está transformando a si mesmo. Por isso ela foi caracterizada como um tipo de "exercício espiritual".



Retome

Não escreva no livro

1. Sobre a filosofia como "amizade ao saber":

- a) Identifique o sentido da palavra de origem grega "filosofia".
- b) Discuta a seguinte afirmação: a Filosofia não é a sabedoria, é a busca pela sabedoria.

2. Sobre os dois modos de se compreender a Filosofia:

- a) Caracterize a Filosofia como a busca de um saber que está fora de nós.
- b) Examine a afirmação de que a prática da Filosofia significa uma ação de transformação de si mesmo.

3. Explique por que a Filosofia pode ser compreendida como uma atividade de criação conceitual.

3. Na busca por um conhecimento novo, que transforma o sujeito que pratica a Filosofia, o filósofo produz conceitos, que são o resultado dessa prática de pensamento. O conceito é o ponto de chegada no trabalho do filósofo: depois de pensar em um problema, ler e conhecer os trabalhos de outros filósofos sobre o mesmo problema, ele elabora a própria resposta.

Apêndice 2

Quadro 7 - Estrutura e Plano de aula da SDIT no Ensino de Filosofia, após revisões, adaptações e contribuições de docentes especialistas

Sequência Didática Interativa Transdisciplinar no Ensino de Filosofia: Aplicação do Círculo Hermenêutico-Dialético
Justificativa: A crise ambiental contemporânea demanda uma formação ética e crítica capaz de compreender a interdependência entre ser humano, natureza e sociedade. No ensino de Filosofia, a educação ambiental possibilita a reflexão sobre o papel do sujeito frente à vida e ao planeta, estimulando a consciência ecológica e a ação responsável. Essa temática está em consonância com a BNCC, mais especificamente na Competência Geral 10, que propõe o exercício da responsabilidade e da cidadania, promovendo o cuidado com o ambiente e com o bem comum. A proposta baseia-se no Círculo Hermenêutico-Dialético, que segundo Gadamer (2012b), compreende o processo de entendimento como um movimento circular entre o todo e as partes, entre a pré-compreensão e a nova síntese. Tal abordagem valoriza o diálogo, a escuta e a construção coletiva de sentido. A metodologia assume caráter transdisciplinar, conforme propõe Araújo (2015) e Nicolescu (1999), articulando saberes de Filosofia, História, Biologia, Artes e Língua Inglesa, o que possibilita a integração de diferentes linguagens, conceitual, científica, estética e linguística na abordagem da complexidade ambiental.. A sequência também atende às Competências Gerais da BNCC (2018) e às competências específicas das áreas de Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.
Tema geral: Educação Ambiental e Responsabilidade Ética Ano/Série: 2º ano do Ensino Médio Duração: 8 aulas de 60 minutos
Objetivo Geral: Promover a compreensão crítica e ética da relação entre ser humano e meio ambiente, articulando saberes filosóficos, científicos, históricos, artísticos e linguísticos, a partir do círculo hermenêutico-dialético.
Objetivos específicos: • Identificar concepções prévias dos estudantes sobre meio ambiente e sustentabilidade; • Analisar a perspectiva hermenêutica acerca da crise ecológica; • Relacionar o desenvolvimento histórico e tecnológico aos impactos ambientais; • Compreender a dimensão biológica da sustentabilidade; • Interpretar produções artísticas como formas de compreensão da realidade socioambiental; • Desenvolver estratégias de leitura em língua inglesa aplicadas à temática ambiental; • Exercitar o diálogo, a argumentação e o pensamento crítico; • Produzir sínteses reflexivas e criativas, integrando diferentes linguagens.

Conteúdos:

- Filosofia: Reflexão sobre a crise ecológica na perspectiva hermenêutica; análise de textos filosóficos.

Texto: *Filosofia e Elaborar Conceitos* presente no livro didático *Do seu jeito - Filosofia* do autor Silvio Gallo.

Artigo Gadamer e a questão ambiental

<https://submission-pepsic.scielo.br/index.php/nufen/issue/view/354/169>

Trecho base:

(...) na obra "A Razão na Época da Ciência", Gadamer faz forte referência ao problema ambiental a partir da chamada 'crise ecológica'. Tal crise é uma das preocupações mais urgentes de nosso tempo, não somente como algo a ser resolvido, mas como um tema diretamente relacionado ao domínio da tecnociência. Na perspectiva hermenêutica, tal problema foi desencadeado especialmente pelo modelo de produção e pensamento industrial que dominam a cultura ocidental, o que pode acarretar a própria impossibilidade de vida na terra. (Batista, 2020. p.43)

Texto 2:

(...) uma experiência mais geral, que apela para a nossa razão prática, ao tornar conscientes os limites de nossa racionalidade técnica: a crise ecológica. Esta crise reside no fato de que um crescimento potencial de nossa economia e nossa técnica, se seguirmos o caminho no qual nos encontramos atualmente, provocará, em um tempo não muito distante, a impossibilidade de vida neste planeta (Gadamer, 1983, p. 54).

- História: Revolução Industrial e suas consequências ambientais. E o início da sociedade de consumo.

Vídeo 1:

A História de todas as coisas:

<https://www.youtube.com/watch?v=DfG6MFLZ-VQ>

- Língua Inglesa: Leitura e interpretação do texto Earth Charter (Preâmbulo), com aplicação das estratégias de leitura skimming e scanning

Texto: Earth Charter. (Carta da Terra - Preâmbulo)

Aplicação das estratégias de leitura Skimming e Scanning. Sendo que o Skimming consiste em ler rapidamente para entender o tema geral e a ideia principal do texto. Já Scanning consiste em correr os olhos pelo texto para encontrar um dado específico, como nomes, datas ou números.

- Artes: Leitura estética e produção imagética a partir da escuta musical ambiental, com o intuito de articular diferentes linguagens, sonora e visual, na construção de significados relacionados à temática ambiental.

Materiais para o professor: Caixa de som e celular com acesso a internet.
Materiais para os alunos: folhas de papel ofício, lápis de cor e pincel.
Músicas: Planeta Água, de Guilherme Arantes; As Baleias de Roberto Carlos; Aquarela, de Toquinho; Peixe Vivo, do Grupo Palavra Cantada.

- Biologia: Conceitos de meio ambiente e sustentabilidade; relações entre seres vivos e ambiente.

Texto 1:

O QUE É MEIO AMBIENTE?

Para responder a esta pergunta, vejamos algumas definições apresentadas por especialistas em diversas ciências. O conceito de meio ambiente surge no interior da área de Ciências Naturais, mais especificamente da Ecologia e normalmente tem sido marcado como sinônimo de ecologia. Para o ecólogo Ricklefs o ambiente é o que “circunda um organismo, incluindo as plantas e os animais, com os quais ele interage”. Já para o ecólogo Duvigneaud, o meio ambiente “se compõe de dois aspectos: a) meio ambiente abiótico físico e químico, e b) meio ambiente biótico”. No dicionário de ecologia “Dictionary of Ecology and Environmental Science”, escrito por Henry Art e colaboradores, encontramos a seguinte definição: “conjunto de condições que envolvem e sustentam os seres vivos na biosfera, como um todo ou em parte desta, abrangendo elementos do clima, do solo, da água e de organismo”. Já no Glossário de Ecologia, publicação brasileira elaborada pela Academia de Ciência do Estado de São Paulo, com apoio do Cnpq e FINEP, o ambiente é apresentado como “1) conjunto de condições que envolvem e sustentam os seres vivos, incluindo clima, solo, recursos hídricos e organismos; 2) Soma total das condições que atuam sobre os organismos. Os fatores ambientais são de ordem física, química, edáfica, climática, hídrica, biótica e social (1997, p. 10).

Vídeo 1:

Meio ambiente: https://youtu.be/IWalZjpP0MY?si=EBQC0xsutG_NS8Ca

Vídeo 2:

Sustentabilidade: <https://youtu.be/UjU0RITzP4Y?si=OtE5kDLYU5hSO5DI>

Competências da BNCC atendidas:

Competências Gerais:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências para investigar causas, elaborar hipóteses e propor soluções.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos que possibilitem o entendimento das relações entre ser humano e natureza.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos e sustentáveis.

Competências Específicas – Área de Ciências Humanas

1. Compreender e aplicar conceitos das ciências humanas para analisar fenômenos sociais, culturais e ambientais.
4. Analisar as relações de poder e as transformações socioambientais, promovendo a cidadania e o cuidado com o bem comum.

Competências Específicas – Área de Ciências da Natureza

2. Compreender as interações entre os seres vivos e o ambiente, reconhecendo os impactos das ações humanas e propondo atitudes sustentáveis.

Competências Específicas – Área de Linguagens

4. Compreender e produzir textos orais, escritos e multissemióticos, valorizando as diversas manifestações estéticas e culturais.

Metodologia: A sequência didática organiza-se em oito aulas estruturadas a partir do círculo hermenêutico-dialético, articulando momentos de levantamento de conhecimentos prévios, análise de diferentes perspectivas, construção de sínteses e produção criativa. A proposta valoriza o protagonismo dos estudantes, o diálogo e a integração entre diferentes áreas do conhecimento

Aula	Etapas segundo o círculo hermenêutico-dialético	Atividades
1	Pré-compreensão (início do círculo)	Levantamento das concepções dos estudantes: debate inicial sobre “O que é meio ambiente? O que é sustentabilidade?”. Registro de ideias em mapas conceituais, mural coletivo ou ficha.
2-3-4-5	Análise das partes (movimento parte ↔ todo)	Leitura e discussão de textos filosóficos sobre a crise ecológica. Estudo de conteúdos históricos relacionados à Revolução Industrial e à sociedade de consumo, bem como análise de conceitos biológicos de meio ambiente e sustentabilidade.

		Paralelamente, desenvolvimento de estratégias de leitura em língua inglesa a partir do texto Earth Charter. Realização de atividade artística com escuta musical e produção imagética, visando à interpretação sensível da temática ambiental.
6	Compreensão do todo (primeira síntese)	Debate comparativo interdisciplinar e transdisciplinar, identificando convergências e divergências entre as perspectivas estudadas: “O que essas perspectivas têm em comum? Onde divergem?”. Sugestão: Produção de uma linha do tempo ou quadro comparativo inter e transdisciplinar.
7	Diálogo crítico (dialético)	Debate em grupos: “As revoluções industriais foram benéficas ou maléficas ao meio ambiente?”. Confronto de argumentos, com mediação do professor. Cada grupo apresenta argumentos, confrontando pontos.
8	Nova síntese (avanço do círculo)	Retomada das concepções iniciais e comparação com as novas compreensões construídas ao longo da sequência. Produção de um Manifesto Transdisciplinar em defesa do meio ambiente, podendo integrar linguagem verbal, elementos visuais e trechos em língua inglesa..
Recursos didáticos: • Textos filosóficos, históricos e científicos; • Materiais artísticos (papel, lápis de cor, pincéis); • Equipamentos multimídia; • Músicas com temática ambiental; • Texto em língua inglesa (Earth Charter).		
Avaliação: A avaliação será formativa, processual e contínua contemplando: • Participação nas discussões e leituras. • Capacidade de problematização e argumentação.		

- Qualidade das sínteses parciais (mapas, quadros comparativos).
- Coerência e criatividade do produto final.
- Autoavaliação dos estudantes sobre sua evolução na compreensão do tema.

Considerações Finais:

A proposta evidencia que a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, mediada pelo círculo hermenêutico-dialético, possibilita uma compreensão mais ampla e significativa da temática ambiental. Ao integrar dimensões conceituais, científicas, estéticas e linguísticas, a sequência didática favorece a construção de um pensamento crítico e reflexivo, em consonância com as demandas contemporâneas da educação.

Referências:

BATISTA, Gustavo Silvano. Gadamer e a questão ambiental. Revista do NUFEN, v. 12, n. 1, p. 41-51, 2020.

GADAMER, Hans-Georg. A razão na época da ciência. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

GALLO, Sílvio. Do seu jeito: Filosofia. São Paulo: Ática, 2024. p. 16–17.

A História das Coisas (Story of Stuff, 2007). [Locução de]: Samira E. Cabral. YouTube, 10 jun. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DfG6MFLZ-VQ>. Acesso em: 8 mar. 2026.

O que é sustentabilidade? YouTube, 6 mar. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UjU0RITzP4Y>. Acesso em: 31 jan. 2026.

O que é o Meio Ambiente? YouTube, 24 jun. 2021. Disponível em: https://youtu.be/IWalZjpP0MY?si=EBQC0xsutG_NS8Ca. Acesso em: 14 mar. 2026.

ZAKRZEVSKI, Sônia Balvedi (org.). A educação ambiental na escola: abordagens conceituais. Erechim: Edifapes, 2003. 132 p. (Série Cadernos Temáticos de Educação Ambiental, 1).

(Proposto pelo autor, 2026)

Quadro 8 - Guia comentado da SDIT no Ensino de Filosofia, após revisões, adaptações e contribuições de docentes especialistas

Guia comentado da SDIT em Filosofia	
Tema: Educação Ambiental e Responsabilidade Ética	
Fundamentação: Círculo hermenêutico-dialético - Gadamer (2012b), Transdisciplinaridade - Morin (2000), Sequência Didática - Zabala (1998), Sequência Didática Interativa - Oliveira (2013)	
Etapas	Direcionamento
1º Pré-compreensão	O que fazer: iniciar com as perguntas “O que é meio ambiente? O que significa sustentabilidade?”. Propor que os estudantes registrem suas ideias em um mapa conceitual coletivo (pode ser em blocos de notas auto-adesivas para que posteriormente possam ser fixadas em no quadro branco, cartolina ou papel madeira) Comentário pedagógico: aqui entra o primeiro movimento hermenêutico: trazer à tona os horizontes prévios dos alunos. Gadamer chama isso de pré-compreensão. Dica ao professor: não julgar as respostas, mas valorizá-las como ponto de partida. Essa etapa serve para mostrar que já há uma compreensão em jogo, ainda que limitada.
2º Análise das partes	O que fazer: dividir a turma em grupos para estudar textos curtos de Gadamer e aula expositiva sobre o autor. Concomitantemente, nas aulas dos outros componentes envolvidos na proposta, será proposto leitura de documentos históricos (Revolução Industrial e Consumismo), texto sobre meio ambiente e assistir a pequenos vídeos científicos de natureza biológica sobre sustentabilidade, além de ouvir músicas que tenham em suas letras elementos relacionados à temática. Comentário pedagógico: aqui ocorre o movimento de ida e volta entre parte e todo: cada leitura é uma “parte” que,

	posteriormente, ajudará a compor uma visão de conjunto. Dica ao professor: oferecer trechos selecionados e acessíveis; sugerir perguntas-guia (ex.: “O que Gadamer entende por meio ambiente?”; “Gadamer vincula sustentabilidade a quê?”). Assim, os estudantes conseguem se apropriar do texto sem se perder no vocabulário filosófico.
3° Compreensão do todo (primeira síntese)	O que fazer: em plenária, mediar debate comparativo, destacando convergências e divergências entre as perspectivas estudadas. Comentário pedagógico: esse é o momento em que as “partes” começam a dialogar entre si, formando uma compreensão inicial do “todo”. É um movimento hermenêutico típico. Dica ao professor: estimular que os alunos relacionem os autores e textos com o mapa conceitual inicial, para perceber mudanças e permanências nas ideias.
4° Diálogo crítico (momento dialético)	O que fazer: organizar grupos para discutir o dilema: “As revoluções industriais foram benéficas ou maléficas ao meio ambiente?”. Cada grupo deve defender uma posição, com base nos textos e exemplos estudados. Comentário pedagógico: aqui aparece a dialética, ou seja, o confronto de ideias, a argumentação, o questionamento das certezas. O círculo hermenêutico se torna dialético porque a compreensão não é apenas acumulada, mas transformada pela tensão entre diferentes perspectivas. Dica ao professor: garantir que todos participem, dando espaço para argumentos divergentes. O papel docente é o de mediador, não de “juiz”.
5° Nova síntese (avanço do círculo)	O que fazer: retomar o debate inicial sobre “O que é meio ambiente? O que significa sustentabilidade?”. Comparar as respostas atuais com o mapa conceitual da primeira aula. Depois,

	propor uma produção coletiva (manifesto ou seminário) que articule Filosofia, História, Literatura e Biologia. Comentário pedagógico: aqui se evidencia que o círculo não é fechado, mas espiralado: as compreensões iniciais foram revistas, ampliadas e enriquecidas. Dica ao professor: destacar explicitamente essa transformação para os alunos, ou seja, mostrar que o que mudou no entendimento deles é fruto do processo dialógico e reflexivo.
6º Avaliação formativa	O que fazer: avaliar todo o percurso: participação nos debates, qualidade dos argumentos, envolvimento nas sínteses parciais e no produto final. Comentário pedagógico: a avaliação no círculo hermenêutico-dialético não é apenas medir “respostas certas”, mas observar a evolução da compreensão. Dica ao professor: incluir uma autoavaliação em que cada aluno escreva brevemente: “Como e o que mudou a minha visão de meio ambiente e sustentabilidade durante esta sequência?”. Isso fortalece a consciência do próprio aprendizado.
Considerações Finais: Esse guia mostra como o círculo hermenêutico-dialético pode ser operacionalizado em uma sequência didática transdisciplinar de Filosofia. Cada etapa valoriza o processo reflexivo dos estudantes, promove o confronto de ideias e possibilita sínteses cada vez mais críticas, em consonância com a BNCC (2018), com a perspectiva de Zabala (1998) e com a pedagogia da complexidade de Morin (2000).	

(Proposto pelo autor, 2026)

Apêndice 3

Questionário de Avaliação do Produto Educacional

Tema da sequência didática: Educação Ambiental e Responsabilidade Ética

Nome: _____ Turma: _____

Data: ____/____/____

Instrução: Leia cada afirmação e marque a alternativa que melhor representa sua opinião.

Escala de resposta:

1 – Discordo totalmente, 2 – Discordo parcialmente, 3 – Nem concordo nem discordo
4 – Concordo parcialmente, 5 – Concordo totalmente

Bloco 1 – Compreensão do tema					
Afirmação					
As aulas me ajudaram a compreender melhor o conceito de meio ambiente.					
Passei a compreender melhor o conceito de sustentabilidade.					
As aulas me ajudaram a perceber a relação entre desenvolvimento humano e impactos ambientais.					
Consegui relacionar o conteúdo estudado com situações da realidade atual					
Bloco 2 – Metodologia da sequência didática					
As atividades em grupo contribuíram para melhorar minha compreensão do tema.					

O diálogo e a troca de ideias entre os colegas foram importantes para o aprendizado.					
As discussões em sala ajudaram a compreender diferentes pontos de vista.					
A construção coletiva de conceitos (individual, grupo e turma) facilitou o aprendizado.					
Bloco 3 – Transdisciplinaridade					
A relação entre Filosofia, História, Biologia e Artes ajudou a compreender melhor o tema ambiental.					
Estudar o tema por diferentes áreas do conhecimento tornou a aprendizagem mais interessante.					
Bloco 4 – Pensamento crítico					
As aulas me fizeram refletir mais sobre minha relação com o meio ambiente.					
Passei a pensar de forma mais crítica sobre o consumo e seus impactos ambientais.					
As discussões em sala contribuíram para o desenvolvimento do pensamento crítico.					
Bloco 5 – Avaliação geral da sequência didática					
A metodologia utilizada nas aulas tornou o aprendizado mais significativo.					
A sequência didática contribuiu para ampliar minha visão sobre os problemas ambientais.					
Gostaria que outras aulas utilizassem metodologias semelhantes.					

Questões abertas

O que você mais aprendeu durante essa sequência de aulas?

O que você mais gostou nas atividades realizadas?

O que poderia ser melhorado nas aulas?
