



Formação integral, interdisciplinaridade e contextualização no currículo do ensino médio brasileiro: que conceitos são esses?

Por JÉSSICA ERD RIBAS
GUILHERME PINTO DOS SANTOS
RAQUEL BRUM STURZA

erd.jessica@gmail.com
guilhermefilosofo@gmail.com
raquelsturza1@gmail.com

Introdução

Nas últimas décadas a escola de Educação Básica brasileira, especialmente a rede pública de ensino é palco de significativas transformações no âmbito das políticas curriculares. Com o fim da ditadura militar (1985) e início da democratização o país se concentra em debater ações e concepções em torno de uma Educação Básica que contemple os interesses das camadas mais populares de nossa sociedade. Nesse sentido podemos destacar alguns marcos legais que representam mudanças fundamentais no campo educacional brasileiro, tais como: a elaboração da Constituição Federal em 1988, a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases em 1996 (LDB nº 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 2012 (DCNEM) e o Plano Nacional de Educação em 2014 (PNE). Todos esses documentos apontam para a garantia de uma Formação Humana Integral, são, contudo, as DCNEM de 2012 que irão se ocupar efetivamente de pensar a educação dos jovens por um viés de Formação Integral, buscando articular os conhecimentos da vida cotidiana dos estudantes com o conhecimento escolar.

Com a consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) em 2012 são definidos pressupostos e princípios que devem nortear o currículo do Ensino Médio. Esses elementos indicam um discurso, que não é novo, mas que a partir desse momento vem se revestindo de autoridade via legislação e que também recebe o aval da academia, quando são indicados seus princípios norteadores. Dessa forma, o discurso enfatiza um esforço grandioso de alteração das práticas curriculares do Ensino Médio, sustentadas em princípios, como os indicados no Artigo 5º das DCNEM/2012, que afirma:





O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

I - formação integral do estudante;

II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;

III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;

IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais, realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;

VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

Considerando que as DCNEM (2012) propõem a educação integral como base para o desenvolvimento curricular para o Ensino Médio, passamos então a percorrer os conceitos que se mostram fundamentais nesta proposta, sendo eles, **Interdisciplinaridade**, **Integração** e **Contextualização** e junto a isso, buscamos ressaltar as diferenças e semelhanças quanto à perspectiva epistemológica e concepção de Ensino Médio presente nas Diretrizes curriculares. Ademais, procuramos apresentar a importância da articulação desses conceitos na garantia de um ensino de filosofia que possibilite aos jovens experiências filosóficas.

A Formação Integral

O termo Formação Integral é comumente encontrado nos mais diversos discursos educacionais. Conforme Pestana (2009) é importante destacar duas concepções diferentes de educação integral, isto é, a de caráter sócio-histórica, em que está voltada para a formação do homem, e a contemporânea, na qual o termo adquire outras dimensões, como, por exemplo, a proteção social do sujeito. Assim, será apresentada esta diferenciação, bem como a relação de tensão entre a Educação Integral e Educação de tempo Integral.





Destarte, o conceito sócio-histórico de educação integral está relacionado diretamente à formação do sujeito, compreendida como sendo multimensional, isto é, em aspectos cognitivos, estéticos, éticos, físicos, sociais e efetivos. Assim, nesse período a educação integral tinha o propósito de solidificar a formação humana, em vista das questões sociais vividas naquela época. E, para pensar essa formação, é importante destacar o conceito de Paidéia grega (παιδεία). Este conceito, embora de caráter amplo, está relacionado com o fortalecimento da socialização humana, seja na cultura, seja na educação. Este conceito grego, conforme o Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano (2007) significa formação. Mais que isso, trata de uma educação do homem como tal:

No significado referente à formação da pessoa humana individual, essa palavra corresponde ainda hoje ao que os gregos chamavam paidéia e que os latinos, na época de Cícero e Varrão, indicavam com a palavra humanitas: educação do homem como tal, ou seja, educação devida às "boas artes" peculiares do homem, que o distinguem de todos os outros animais. (ABBAGNANO, 2007, p. 225).

A educação integral, do ponto de vista contemporâneo, deve ser entendida como dentro de um contexto específico, em uma determinada realidade social. Dito de outra maneira, a escola está localizada numa comunidade, que está inserida em um bairro e este, por sua vez, numa cidade. Trata-se de uma relação territorial dos sujeitos que habitam esses locais. Assim, por tratar da multiplicidade dessas organizações territoriais é que são realizadas algumas políticas públicas. É nesse sentido, por exemplo, que nos dias de hoje frequentemente ocorre à agregação entre educação integral, aumento da carga horária nas escolas, e políticas sociais direcionadas para a educação.

No Brasil, especialmente na década de 30, é que ocorrem os primeiros investimentos significativos na Educação Integral. Isso ocorre, conforme o Caderno Educação Integral/MEC (2009), tanto no pensamento da época, quanto nas ações educativas de católicos, de anarquistas, de integralistas e de educadores, como, por exemplo, Anísio Teixeira. Embora essas matrizes fossem ideológicas e, por vezes contraditórias, o movimento pela Educação Integral era defendido por estes, tendo por fundamento educativo, de acordo com o Caderno Educação Integral/MEC (2009, p. 15) “a espiritualidade, o nacionalismo cívico, a disciplina, fundamentos que, no contexto de suas ações, podem ser caracterizados





como político-conservadores. Já para os anarquistas, na mesma década, a ênfase recaía sobre a igualdade, a autonomia e a liberdade humana, em uma clara opção política emancipadora.”. Anísio Teixeira, um dos educadores pioneiros nessa perspectiva educativa, implementa em 1950, na Bahia, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que apresenta uma proposta de escola com “turno regular” e, ao mesmo tempo, oferecendo diversas atividades no contraturno. Cabe destacar também que na década de 1980 ocorrem as experiências com os Centros Integrados de Educação Pública – os CIEPs, sendo idealizado por Darcy Ribeiro. O propósito era uma “Escola Integral em horário integral”.

Ademais, em nosso país a discussão sobre a formação integral passa a ganhar mais solidez após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em março de 1990, na Tailândia (Jomtien). Nesse evento, o qual nosso país fez parte, foi elaborado a Declaração Mundial sobre Educação para todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, que visavam direcionar as políticas públicas, afim de que estas atingissem a universalização das aprendizagens e do desenvolvimento humano. Nessa conferência e em outros eventos que discutiam os rumos da educação, era presente a preocupação especialmente com o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH (a medição se dá com base na saúde, educação e economia) que ocorriam em países, ou mesmo em regiões, e o impacto disso na educação dos jovens. No ano de 1993, o Brasil reafirma seus compromissos com a Educação, com vistas ao desenvolvimento humano, na Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos. Nessa Declaração fica evidente, entre outras coisas, a formação humana, como forma de combater a pobreza. Isso se evidencia no documento:

Reconhecemos que: [...] 2.4: os conteúdos e métodos de educação precisam ser desenvolvidos para servir às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos e das sociedades, proporcionando-lhes o poder de enfrentar seus problemas mais urgentes - combate à pobreza, aumento da produtividade, melhora das condições de vida e proteção ao meio ambiente - e permitindo que assumam seu papel por direito na construção de sociedades democráticas e no enriquecimento de sua herança cultural; (UNESCO, 2008, p. 2).

É, contudo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB 9.394/96 que temos o principal marco da nossa educação no âmbito da Educação Integral. O artigo 2º da LDB apresenta educação como tendo a finalidade de promover o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Em





consonância com isso, apresenta critérios para a ampliação progressiva da jornada do ensino fundamental, em tempo integral, nos art. 34, § 2º e art. 87, § 5º. Ademais, além da menção a escola de tempo integral, trata também da concepção de educação Integral:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 36, § 5º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016) (BRASIL, 2016).

No entanto, mesmo que a LDB aborde a educação integral e a ampliação do tempo escolar (escola de tempo integral), não significa necessariamente que a ampliação do tempo escolar do estudante, esteja diretamente relacionada ao propósito da educação integral do mesmo. O aumento da carga horária do estudante na escola pode estar aliado a outros motivos. Conforme Menezes (2009, p. 3) “o estabelecimento do progressivo aumento do tempo escolar pode estar associado a outros fatores, a citar, aqueles relacionados à proteção social da criança e do adolescente e aos direitos de pais e mães trabalhadores”. Nesse sentido, é importante destacar que a proposta da jornada escolar de tempo integral, contida no artigo 34, trata a criança e o adolescente como responsabilidade da escola, seja em atividades intraescolares ou extraescolares, isto é, a escola é que possui a centralidade deste processo de ensino. Disso pode-se deduzir que o aumento da carga horária do estudante na escola está diretamente relacionado com a propósito de que a escola é o centro do processo de ensino e aprendizagem do estudante.

Em vista da temática desta pesquisa, se faz necessário também analisar as atuais Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Após anos de debates e discussões, com base no parecer CNE/CE¹B n. 5/2011 (Brasil, 2011), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) ganham força de lei na Resolução nº 02 de 30 de janeiro de 2012. Esta tem como objetivo central uma organização curricular mais flexível e atrativa, que tentaria sanar, em certa medida, a repetência e a evasão. No âmbito da formação Integral, cabe uma

¹ Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica.



destacada menção ao Art. 5º(DCNEM, p. 2): “O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em: I - formação integral do estudante;”. E também ao Art. 15º. § 1º, que aponta ser reponsabilidade de cada unidade de ensino a elaboração do projeto-político-pedagógico, com vistas à formação integral do estudante. As DCNEM também indicam a organização da escola de tempo integral (DCNEM, p. 5): “Art. 14º. III - o Ensino Médio regular diurno, quando adequado aos seus estudantes, pode se organizar em regime de tempo integral com, no mínimo, 7 (sete) horas diárias;”.

Por conluente, procurou-se a diferenciar as concepções de formação integral e de tempo integral. A primeira, entendida em seu sentido contemporâneo, em que trata de uma formação multidimensional, dada uma realidade social, é a formação proposta pelas políticas públicas. A formação de tempo integral é um aliado para a multidimensionalidade, embora não seja necessariamente uma consequência dela. Em outras palavras, o estudante que passa mais tempo na escola, está recebendo, em *Stricto sensu*, a proteção social proposta pela Lei 9.394/96, no entanto o espaço educativo da escola pode ser mais isso, em outras palavras, pode ser um potencializador da educação integral do estudante.

A Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade aparece de forma tímida em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB 9.394/96 (LDB/96), é nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998 e principalmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio do ano de 2012, no governo Lula que a interdisciplinaridade passa a ter um papel de destaque. Como vemos nas DCEM 2012 o ensino através de áreas de conhecimento e de forma interdisciplinar já é posto.

Art. 8º [...] § 1º “O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de integração e articulação entre os diferentes campos de saberes específicos”(DCNEM 2012.p.3).

Segundo as DCNEM 1998 as disciplinas devem ser articuladas em quatro áreas do conhecimento,





Art 10 – A base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas do conhecimento, a saber: I – Linguagens, códigos e suas Tecnologias, II – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, III- Ciências e suas Tecnologias.(DCNEM 1998.p.4).

Já nas DCNEM de 2012 há uma mudança nas áreas do conhecimento, passando de três para quatro áreas do conhecimento, sendo elas: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática.

Para que ocorra a interdisciplinaridade, não se trata de eliminar as disciplinas; trata-se de torná-las comunicativas entre si, concebê-las como processos históricos e culturais, e sim torna-la necessária á atualização quando se refere ás práticas do processo de ensino aprendizagem. A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador com as disciplinas de um currículo, para que os alunos aprendam a olhar um mesmo objeto sob perspectivas diferentes. Nas DCNEM 2012, as disciplinas, denominadas componentes curriculares, não são diluídas na sua especificidade e saberes próprios. O que importa é estabelecer relações entre tais componentes e destacar sua contextualização. Por isso, logo a seguir as DCNEM 2012, indicam quais seriam os componentes curriculares nas quatro áreas do conhecimento. São treze (13) componentes, mais os que contam com legislação específica que é o caso da Língua Espanhola, de oferta obrigatória, e outros mais com um tratamento transversal que devem permear o currículo.

Como opção metodológica, a interdisciplinaridade caracteriza-se por atividades pedagógicas organizadas a partir da interação entre os docentes. Essa interação, por sua vez, acontece devido ao diálogo e à busca por conexões entre os objetos de conhecimento das disciplinas. Sob esse ponto de vista, fazer interdisciplinaridade na escola é mais do que simplesmente promover condições para que o estudante estabeleça relações entre informações para construir um saber integrado. Ela reúne uma segunda condição, que consiste em estabelecer e manter o diálogo entre professores de diferentes disciplinas com o objetivo de estabelecer um trabalho integrado entre eles. O posicionamento adotado neste trabalho é que, especificamente no EM, a interdisciplinaridade deve ir além da opção epistemológica de integrar conhecimentos.





As DCNEM de 1998 e de 2012 apresentam a interdisciplinaridade como princípio norteador da educação nacional, porém deixa em aberto a metodologia a ser empregada, exigindo criatividade, inovação e competência dos professores. Para algumas disciplinas esse diálogo pode ser mais fácil, pois elas se identificam e aproximam nos seus métodos e procedimentos como, por exemplo, a Filosofia e a História. Para outras, como a Física e a Arte, o diálogo pode ser difícil. Dependendo do objeto em torno do qual se pretende O trabalho interdisciplinar no Ensino Médio exige mudanças metodológicas na condução de atividades pedagógicas. Nas DCNEM admite-se que a interdisciplinaridade colocada em ação pode ser inicialmente, “singela”, caracterizada pela constatação de como são as diversas formas de conhecer. No entanto, mesmo nesse caso, existe um significativo avanço no processo de integração dos conhecimentos, pois os alunos aprendem a olhar o mesmo objeto sob perspectivas diferentes. O passo seguinte – a articulação entre os docentes para a realização de um trabalho integrado – representa um avanço significativo nas relações docentes. Quando uma ação interdisciplinar dessa natureza articula o trabalho pedagógico, a escolha dos conteúdos e das estratégias a serem desenvolvidas deve ser feita pelo conjunto de professores de forma integrada e não mais isoladamente.

Este caráter interdisciplinar está presente nas escolas de ensino médio do estado do Rio Grande do Sul nos dias de hoje, através do Ensino Médio Politécnico implantado no Governo de Tarso Genro a partir do ano de 2012. Segundo documentos elaborados pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC), a iniciativa tem entre seus objetivos propiciar o desenvolvimento dos alunos, assegurando-lhes a formação comum indispensável ao exercício pleno da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores; qualificar o estudante enquanto cidadão, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, nas práticas pedagógicas. O chamado Ensino Médio Politécnico articula as disciplinas a partir das áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática e suas tecnologias). Além do Seminário Integrado onde os alunos desenvolvem atividades de pesquisa, colocando em prática os conhecimentos teóricos. A nova modalidade





também busca preparar os jovens para a sua futura inserção no mundo do trabalho ou para a continuidade dos estudos no nível superior.

A Contextualização

O conceito de contextualização surge nos currículos educacionais com a finalidade de promover a formação integral do estudante garantindo a democratização do acesso ao conhecimento escolar. De modo que, o currículo educacional atenda às necessidades de uma escola massificada. Sabemos que o Ensino Médio no Brasil ao longo de sua história foi quase sempre considerado um ensino para poucos, destinado apenas às elites, e não foram poucos os esforços dos educadores e movimentos sociais pela obrigatoriedade dessa modalidade de ensino na educação básica. Também não foram poucas as reformas educacionais que tiveram influência na estruturação do ensino médio em nosso país.

O fim da ditadura militar (1985) marca além de transformações sociais, políticas, econômicas, uma grande transformação educacional no Sistema de Ensino do país, que começa a se consolidar a partir da Constituição de 1988. E é em 1996 através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que o Ensino Médio se consagrou como educação básica. De lá para cá temos muitas discussões, ações e concepções em torno das finalidades dessa etapa do ensino. Há sempre o embate se a educação escolar dos jovens deve ser encarada no nível das ações propedêuticas, ou no nível das ações profissionalizantes, ou então na união dessas duas concepções.

Nos últimos anos avançamos muito nas discussões a cerca do currículo desta modalidade de ensino. E é válido ressaltar que toda proposta curricular vem acompanhada de concepções a respeito das intencionalidades de uma educação para um país. Durante o governo Fernando Henrique Cardoso, por exemplo, tivemos a implementação de um currículo para o Ensino Médio baseado em competências, isto é, entende-se a educação em um “modelo de competências”. Onde predomina-se os interesses de produção, subordina-se a formação escolar aos interesses produtivos obedecendo aos requisitos do mercado de trabalho.

Já durante o Governo Lula percebemos uma lógica que visa à democratização do acesso, permanência e conhecimento escolar. Dado que, é criada a Secretaria de Educação Básica





(SEB), são revisados os Parâmetros Nacionais para o Ensino Médio (PCN) e, a partir dessa revisão são elaboradas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN). São elaboradas e aprovadas também às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 2, de 31 de janeiro de 2012). Essas novas Diretrizes visam, de modo geral, a garantia “do direito à aprendizagem ao desenvolvimento humano dos estudantes da Educação Básica, conforme meta estabelecida no Plano Nacional de Educação”. (Pacto EM, Caderno I, Etapa I, 2014).

A perspectiva de integração curricular posta pelas DCNEM exige que os professores ampliem suas compreensões sobre a totalidade dos componentes curriculares, na forma de disciplinas e outras possibilidades de organização do conhecimento escolar, a partir de quatro dimensões fundamentais: a) compreensão sobre os sujeitos do Ensino Médio considerando suas experiências e suas necessidades; b) escolha de conhecimentos relevantes de modo a produzir conteúdos contextualizados nas diversas situações onde a educação no Ensino Médio é produzida; c) planejamento que propicie a explicitação das práticas de docência e que amplie a diversificação das intervenções no sentido da integração nas áreas e entre áreas; d) avaliação que permita ao estudante compreender suas aprendizagens e ao docente identificá-las para novos planejamentos. (Pacto EM, Caderno III, Etapa II, p. 5).

A contextualização - item "b" supracitado - é incorporada nos currículos do Ensino Médio a partir da necessidade de combater a fragmentação existente dentro e entre as disciplinas. O texto das DCNEM define que o Ensino Médio deve se basear na “integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização” (Resolução CNE/CEB 2/2012).

Nesse sentido o conceito de contextualização aliado ao conceito de interdisciplinaridade incorporam os currículos do Ensino médio brasileiro com vistas a proporcionar uma educação escolar que responda aos anseios da juventude que compõe essa etapa do ensino. Buscando uma real aproximação dos conteúdos com a realidade socioeconômica, política, artística, e com os interesses juvenis.

Há, portanto, a partir desses conceitos, uma resignificação dos sentidos e objetivos da educação escolar. Onde se constrói possibilidades reais para uma educação mais inclusiva, atraente e diversificada. Que visa à formação integral do estudante e busca a tão sonhada saída do enciclopedismo, da decoreba, da mesmice. Trata-se de um currículo que busca através da contextualização, da interdisciplinaridade e da avaliação acabar com a visão de





que a escola “é chata”, sem sentido e que os assuntos abordados não fazem referência à vida dos estudantes.

Trata-se, portanto, de incentivar as instituições escolares, gestores (as) e educadores (as) a acompanhar as transformações da sociedade. Compreendendo a necessidade de um currículo que proporcione aos jovens a experiência de que o conhecimento não é fragmentado.

A contextualização e a interdisciplinaridade enquanto proposta curricular apresentam um caráter inovador e revolucionário para o sistema escolar, à medida que, buscam combater a estagnação do professor. Atribuindo-lhe a tarefa de (re)criar condições que promovam a construção de um saber conectado, orientado às práticas sociais, indissociado da realidade que permite trabalhar um mesmo assunto em diferentes perspectivas e abordagens. Abandonando-se assim, a monotonia, a cólera, a atitude puramente livresca, conteúdista e fechada do sistema escolar.

A contextualização denota a importância de manter os estudantes motivados em estar no espaço escolar. É sabido que os estudantes estarão motivados com os conteúdos escolares se estes lhes despertam interesse, eis, portanto, a necessidade de se contextualizar os conteúdos e de conectar as diferentes áreas do conhecimento. Mostrando aos estudantes que cada área em sua especificidade explica um mesmo mundo, ainda que, realidades diferentes.

A contextualização diz também respeito à aprendizagem, visto que, quando o estudante sente-se motivado em estar na escola e os assuntos tratados atendem aos seus interesses há uma satisfação no âmbito da aprendizagem e na aplicação do conhecimento na vida desses sujeitos. A partir da contextualização e da interdisciplinaridade os estudantes têm a possibilidade de ler e escrever fora do contexto de sala de aula. Eles passam a ler e escrever os seus cotidianos.

Como escreve Ricardo (2003) “a contextualização visa dar significado ao que se pretende ensinar para o aluno (...), auxilia na problematização dos saberes a ensinar, fazendo com que o aluno sinta a necessidade de adquirir um conhecimento que ainda não tem”. Ou seja, é o movimento feito para retirar o estudante de uma condição passiva de recebimento, de





transmissão. É coloca-lo em ação, problematizando o meio a qual se insere e promovendo uma reflexão acerca dos problemas do seu cotidiano. E mais, reflexão esta que auxiliará na tomada de decisões e resolução de tais problemas. Nesse sentido, interdisciplinaridade e contextualização visam garantia de um Ensino Médio menos elitizado, cada vez menos fragmentado com vistas a proporcionar uma formação integral.

Considerações Finais

Atualmente no contexto das escolas brasileiras, a filosofia integra a área de conhecimento chamada de Ciências Humanas, onde também estão inseridas os componentes curriculares, História, Geografia e Sociologia. No que diz respeito ao ensino de filosofia, especificamente, podemos observar a orientação para um ensino de filosofia contextualizado e interdisciplinar nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – conhecimentos de filosofia* (2006), à medida que apontam como habilidades e competências a serem desenvolvidas os eixos da Investigação e Compreensão que visam “articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais” (OCN, 2006, p. 33). E também o eixo da contextualização sociocultural compreendendo "contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica" (Idem, 2006 p. 34).

A filosofia entra como componente curricular obrigatório nas escolas brasileiras em junho de 2008, com a entrada em vigor da Lei nº 11.684, de modo que, (re) pensar e (re) criar o ensino de filosofia e suas possibilidades é tarefa ainda recente e em nosso país. Nesse sentido, compreendemos a importância de um ensino de filosofia contextualizado e interdisciplinar como potência produtora de um ensino que vise possibilitar aos jovens experiências filosóficas.

De acordo com Silvio Gallo (2008, p. 73) os professores de filosofia devem investir num ensino de filosofia como "atividade do pensamento, estimulando os alunos a ressignificar conceitos e a criá-los". Nesse sentido, o autor toma como referência a definição de Deleuze e Guatarri (2010), de que "o objeto da filosofia é produzir conceitos sempre novos e o pensar





(pensamento) por conceitos significa conseguir fazer conexões e relações" (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 11).

Dessa forma o ensino de filosofia como experiência filosófica deve oferecer espaços onde o estudante consiga pensar através e além dos autores e textos filosóficos. Dito de outra maneira deve-se criar espaços em que o estudante possa (re) pensar e (re) criar conceitos, visto que, do modo como entendemos, a criação de conceitos, é em suma, a atividade da filosofia. O ensino de filosofia no Ensino Médio, portanto, não deve abandonar essa característica essencial.

A criação de conceitos, o filosofar - como escrevem Gallo e Aspis (2009) - no entanto, não surge do nada. É necessário que os estudantes tenham contato com a história da filosofia, com os problemas filosóficos e que façam investigações a respeito dos conceitos filosóficos. A leitura e a escrita filosófica se apresentam como eixos necessários e fundamentais na garantia da experiência filosófica, visto que, a partir da leitura de textos ou fragmentos filosóficos o estudante cria uma relação com os conceitos já criados e com os caminhos do filosofar já trilhados, e a partir dessa relação, pode fazer a recriação daquilo que já foi estudado. Essa recriação está aliada ao pensamento que se construiu a partir da investigação dos conceitos, de modo que, o estudante pode elaborar uma escrita filosófica. O ensino de filosofia enquanto uma oportunidade de experiência filosófica envolve, portanto, todas essas dimensões.

Para Gallo (2003) as aulas de filosofia no Ensino Médio devem, portanto, funcionar

[...] como uma oficina de conceitos, um local onde os conceitos historicamente criados são experimentados, testados, desmontados, remontados, sempre frente aos nossos problemas vividos. E também um local onde se arrisque a criação de novos conceitos, por mais circunscritos e limitados que eles possam ser. (GALLO, 2003, p. 4)

Entendemos que currículo do Ensino Médio pautado nos eixos da formação integral, da interdisciplinaridade e da contextualização contribui para a garantia do ensino de filosofia como experiência filosófica, pois, ao passo que se busca a desfragmentação do currículo, e as diferentes áreas do conhecimento se conectam umas com as outras e, os conteúdos se articulam entre si e com a atualidade, o ensino de filosofia apresenta ganhos significativos.





Tendo em vista que seus temas e problemas poderão atender as expectativas da juventude, proporcionando-lhes a possibilidade de experimentar e pensar não apenas sobre os problemas filosóficos como também a respeito de seus problemas, e problemas da sociedade como um todo.

Um ensino interdisciplinar e contextualizado possibilita a formulação dos problemas filosóficos de maneira que o estudante sinta proximidade com as questões abordadas, estabeleça relações e crie vínculos com a temática a ser estudada, uma vez que, permite a conexão entre diferentes saberes. Essa forma interdisciplinar e contextualizada de compreender e perceber os problemas filosóficos é um convite para que o jovem estudante se pergunte o porquê das coisas, visto que, consegue estabelecer relações entre os problemas e o seu entorno. E, dessa maneira, pode assumir uma postura que caracteriza a primeira fase da experiência filosófica: o questionamento. Uma vez que questiona, se envolve com o problema e tem razões para se lançar em uma investigação filosófica.

Essa experimentação dos problemas ocorre à medida que o estudante tem a possibilidade de se apropriar dos problemas filosóficos e a partir deles pensar a própria realidade, tornando-se assim sujeito decisivo e ativo nas decisões da sociedade.

Nesse sentido, temos acordo com Renata Aspís (2004) ao escrever que

Pensamos que o justo seria educar, hoje, para que o aluno seja outro e não um mesmo, um mesmo que qualquer modelo, ou seja, que ele seja ele. O justo é educar para oferecer condições para o educando conquistar pensamento autônomo. O pensamento que conhece suas razões, que escolhe seus critérios, que é responsável, consciente de seus procedimentos e consequências e aberto a se corrigir. Pensamento criativo, capaz de rir de si mesmo, buscador de compreensão, sempre atento ao seu tamanho justo. Esse pensamento não se permite obediência a regra inquestionável do consumo automático e sem fim. Esse pensamento não se permite tornar-se ação baseada nos critérios da indústria. Ele não se permite o preconceito, não se permite coisificar. É de alguma forma, uma ferramenta de libertar-se, libertação no sentido nietzschiano, libertar-se das opiniões, das obrigações, da preguiça e do medo. Afirmamos que o ensino de filosofia como experiência filosófica pode desenvolver esse pensamento. (ASPIS, 2004, p. 304).

Destarte, compreendemos que ainda há muito a ser feito. No que tange à qualidade do ensino de filosofia e da educação, de um modo geral, no Brasil não depende somente das intenções presentes nas políticas curriculares educacionais. A garantia de uma formação





humana integral está diretamente ligada com as condições salariais e de trabalho dos professores. É necessário, para além das políticas públicas, investimento financeiro na educação, garantindo o reajuste salarial dos professores, melhores condições de trabalho e de planejamento para que de fato tenhamos em nosso país uma educação que se pautem pelo princípio da formação humana integral.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ASPIS, R. L. **O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica**. UNICAMP: 2004

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº02, de 30 de janeiro de 2012**. Brasília, 2012.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei número 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996, BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Educação, de Currículo e Educação Integral. **A Política Curricular da Educação Básica: novas diretrizes curriculares e os direitos à aprendizagem e desenvolvimento (versão preliminar)**. Brasília, junho 2012b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Formação de Professores do Ensino Médio, Etapa I, Caderno I**. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/cadernos/web_caderno_1.pdf.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Formação de Professores do Ensino Médio, Etapa II, Caderno III**. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/cadernos/web_caderno_1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.



CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** 3. ed. Trad. de Bento Prado Jr. e Alberto A. Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (orgs.). **Filosofia do Ensino de Filosofia.** Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 2003.

GALLO, S. **Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica.** Educação e Filosofia. Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 55-78, jul./dez.2008.

_____. **Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio.** Campinas, SP: Papyrus, 2012

MEC/INEP/CIBEC. Educação Para Todos: **A Conferência de Nova Delhi.** Ministério da Educação e do Desporto – MEC. Brasília. 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002079.pdf>. Acesso em 09 dez. 2016.

MEC/SECAD. **Educação Integral: texto de referencia para o debate nacional.** Brasília – DF, 2009b.

MENEZES, Janaina S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo.** Petrópolis, RJ: DP; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PESTANA, S. F. P. **Afinal, o que é educação integral?**. Revista Contemporânea de Educação, v. 9, p. 21-38, 2014.

RICARDO, E. C. **Implementação dos PCN em sala de aula: dificuldades e possibilidades.** *Caderno Brasileiro de Ensino de Física.* Florianópolis, v. 4, n. 1, 2003.