



IF-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

O ensino de Filosofia na Educação Técnica e Tecnológica: desafios didático-pedagógicos

Por: José Provetti Junior⁴⁶
jose.provetti@ifpr.edu.br

Resumo:

Sem entrar na questão da tradicional problemática sobre como se deve se ensinar Filosofia, que oscila entre seguir o método histórico das teorias filosóficas ou a corrente que afirma ser interessante ensinar a Filosofia, se filosofando, ou ainda, se deve ser ensinada a adolescentes ou apenas a adultos. Esse artigo focalizará a problemática didático-pedagógica no ensino de Filosofia nos cursos de Educação Técnica e Tecnológica promovidos no Instituto Federal de Educação, Ciência e

⁴⁶ É mestre em Filosofia Moderna e Contemporânea pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, é Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do norte-Fluminense Professor Darcy Ribeiro – UENF, é Especialista em Saúde para Alunos e Professores dos Ensinos Fundamental e Médio pela Universidade Federal do Paraná – UFPR, é Especialista em História, Arte e Cultura pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, é Graduado e Licenciado em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. É servidor público federal, docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT, da disciplina de Filosofia, lotado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR, na cidade de Assis Chateaubriand- PR. Atua nos cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio de Informática e Eletromecânica. É membro do Núcleo de Estudos da Antiguidade – NEA – UERJ, é filiado a Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia – ANPOF e a Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos – SBEC. É Coordenador Geral, docente e pesquisador-efetivo do Grupo de pesquisa Filosofia, Ciência e Tecnologia – IFPR. Editor-Chefe da IF-Sophia: revista eletrônica de investigações Filosófica, Científica e Tecnológica, além de autor de livros e artigos especializados na mídia nacional e internacional.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Tecnologia do Paraná, em especial a dificuldade quanto ao recorte teórico, a escolha da abordagem metodológica, bem como o problema da relação ensino-aprendizagem e sua pertinência nos principais concursos seletivos de acesso ao Ensino Superior propedêutico ou de ingresso ao Ensino Superior Tecnológico estabelecido na missão e objetivos da Rede Federal de Ensino Profissional e Profissionalizante no Brasil, permeando essa discussão, as duas questões apresentadas no início desse resumo. Para tanto, o referencial teórico estabelecido nesse artigo é o racionalismo crítico e revisionista do filósofo Karl Raymund Popper e a experiência em docência nos Ensinos Fundamental, Médio propedêutico e Técnico que desenvolvo ao longo de dez anos de experiência docente no campo.

Palavras-chave: Filosofia; Karl R. Popper; Ensino Técnico e Tecnológico; Educação Profissional; Aprendizagem.

Resumo

Sen ekzameninte de la tradicia problemo de kiel por instrui Filozofion, kiu iras de sub la historia metodo de filozofia teorioj aŭ nuna asertojn esti interesa por instrui Filozofion, estas filosofar, aŭ eĉ se ĝi devus esti instruita adoleskantoj aŭ nur al plenkreskuloj. Ĉi tiu artikolo enfokusigos en la pedagogia kaj pedagogia temoj en instruanta Filozofio en Teknika edukado kursoj kaj Teknologia promociita ĉe la Federacia Instituto de Edukado, Scienco kaj Paranao Teknologio, speciale la malfacilaĵo en la teoriaj kadron, la elekto de la metodika alproksimiĝo, tiel problemo de la instruado-lernado kaj lia graveco en la ĉefa selektema konkursoj aliri al preparan alta edukado aŭ eniri la Teknologia supera eduko establis la misio kaj celoj de la Federacia Reto de Profesia edukado kaj Trejnado en Brazilo, penetrante ĉi diskuto, la du prezentis questões al la komenco de ĉi tiu resumo. Sekve, la teoriaj kadron fiksita en la menciita artikolo estas la kritika raciismo kaj reviziisma filozofo Karl Raymund Popper kaj sperto en instruado en Instruado Elementa, Meza kaj enkonduka Teknikisto evoluigi super dek jaroj de instruado sperto en la kampo.

Ŝlosilvortoj: *Filozofio; Karl R. Popper; Edukado Teknikaj kaj Teknologia Konsilo; Profesia Edukado; Lernado.*

Abstract:

Without going into the question of the traditional problematic about how



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

one should teach Philosophy, which oscillates between following the historical method of philosophical theories or the current that claims to be interesting to teach Philosophy, whether philosophizing, or whether one should be taught to adolescents or only to adults. This article will focus on the didactic-pedagogical problem in Philosophy teaching in the Technical and Technological Education courses promoted in the Federal Institute of Education, Science and Technology of Paraná, in particular the difficulty regarding the theoretical cut, the choice of the methodological approach, as well as the a problem of the teaching-learning relationship and its pertinence in the main selective competitions of access to Higher Education or of entry to Higher Education Technological established in the mission and objectives of the Federal Network of Vocational and Vocational Education in Brazil, permeating this discussion, the two issues presented at the beginning of this summary. To that end, the theoretical reference established in this article is the critical and revisionist rationalism of the philosopher Karl Raymund Popper and the experience in teaching in the Fundamental, Propaedeutic and Technical Teaching that I have developed over ten years of teaching experience in the field.

Keywords: *Philosophy; Karl R. Popper; Technical and Technological Teaching; Professional education; Learning.*

Esse artigo trata de um texto motivado por questionamentos de estudantes e de seus responsáveis sobre a pertinência, a qualidade, o recorte, os conteúdos, as metodologias de ensino, as metodologias e critérios de avaliação e as bases conceituais do ensino e aprendizagem da disciplina de Filosofia nos cursos Técnicos Integrados de Informática e Eletromecânica do Instituto Federal do Paraná – IFPR, da cidade de Assis Chateaubriand/ PR.

Em resposta às questões propostas, o docente responsável pela disciplina louva e indica aos estudantes e responsáveis o

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

procedimento perquiridor da comunidade escolar, fundamentando tal louvor na legislação Constitucional e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, relativas à gestão democrática e co-participativa da parceria família-Estado no processo de formação educacional e laboral dos cidadãos em escolarização, se estimulando intensamente essa relação e participação!

Num segundo momento, a bem da valorização do trabalho técnico do docente graduado e licenciado em Filosofia para a docência filosófica e sua qualidade, o professor se apresenta, bem como seu processo formativo até o momento da interlocução com os problemas assinalados pela comunidade escolar, com o objetivo de demonstrar a seriedade do processo de constituição da proposta de ensino-aprendizagem estabelecido pela disciplina nos cursos Técnicos de Informática e Eletromecânica.

Em seguida se procede à qualificação legal da proposta de trabalho levada a efeito na comunidade do IFPR de Assis Chateaubriand, a partir da LDB, passando pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, os Parâmetros Curriculares Nacionais para Filosofia – PCN, as Orientações Curriculares Nacionais para Filosofia – OCN, as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná para Filosofia – DCE, enquanto demonstração de total alinhamento da proposta de ensino e aprendizagem às expectativas da sociedade brasileira para a formação cidadã, relativa à contribuição da disciplina de Filosofia.

Em consequência da demonstração anterior, se verifica no livro, a preocupação do docente em apresentar o Plano de Ensino das



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Disciplinas para todos os anos atendidos por ele, com suas particularidades e estratégias didáticas e avaliativas.

Para então, se seguida, analisar questão às questões propostas pela comunidade, relativas ao processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Filosofia para o Ensino Médio Técnico Profissionalizante.

Nesse sentido, em se considerando as atuais propostas de modificação da estrutura e funcionamento do Ensino Médio, apresentadas pelo Ministério da Educação por meio de Medida Provisória, esse trabalho se mostra como uma importante peça apologética quanto ao processo de formação cidadã para o Brasil de hoje.

Apresentação

A Filosofia é a mais antiga das disciplinas do Ocidente. Criada na Grécia em torno do século VI a. C, inicialmente na região da Jônia (Ásia Menor) e, posteriormente espalhando-se por toda a Hélade até o século II a. C., se caracterizou por ser uma habilidade de “refinamento” educacional do cidadão, capaz de empreender a formação básica (Homero e Hesíodo) de maneira particular, uma vez que se é possível referenciar algum tipo de educação pública na cidade-estado (*polis*), a única referência é a relativa ao teatro, financiado pelas famílias mais ricas.

Durante o período Helenístico a Filosofia como processo de formação cívica foi estendida até as fronteiras do reino de Alexandre da



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Macedônia (do Egito e Grécia a Índia), enxertando de maneira simbiótica os elementos diversificados da cultura Ocidental e Oriental, que virão a caracterizar um novo estilo filosófico, doravante sob a tutela de dois estilos culturais diferenciados, a saber, no Ocidente, o Império Romano, no conhecido *mare nostrum* (nosso mar) e a continuidade do pensamento filosófico grego, miscigenado à diversidade cultural asiática.

Nos estertores do então dividido Império Romano (do Ocidente e do Oriente), já na ocasião, cristão, e na franca ascensão de um novel estilo filosófico oriental, sob o influxo religioso muçulmano, surge, em torno do século VI d. C. a Filosofia Árabe e Judaica, delimitando a disciplina como um processo de reflexão levado a efeito pelas elites, afastando-se o exercício filosófico dos campos pertinentes aos interesses populares.

Através da consolidação do chamado “Império Muçulmano”, que se estendia do Oeste da Índia até a Península Ibérica, no Emirado de *El Andaluz* e a todo o Norte Africano, na desorganizada estruturação dos vários reinos bárbaros europeus, representando o pensamento filosófico cristão, acoado pela avanço árabe e o então sitiado Império Romano do Oriente, representante de certa continuidade do pensamento filosófico greco-romano.

Percebe-se que a Filosofia se constitui como certa “tecnologia”, circunscrita aos membros dessas sociedades que eram alfabetizados e de origem social elevada (nobres e religiosos), caracterizando-se por especializada e refinadas informações de diversificadas origens, a saber:



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

biológicas, matemáticas, geométricas, lógico-argumentativas, dialéticas, anatômicas, físicas, metafísicas e outros, profundamente utilizadas pela cultura muçulmana que “fertilizava” a estagnada cultura Ocidental.

Dadas as importantes e profundas permutas técnico-culturais entre cristãos, muçulmanos e judeus nos Emirados Ibéricos, o Ocidente teve acesso a importantes obras filosóficas perdidas até então, em especial, dos filósofos Platão e Aristóteles, revitalizando, então, o decadente Ocidente.

Anos após os trabalhos do filósofo e médico espanhol muçulmano Averróis, que realizou as traduções das obras de Aristóteles, os reinos cristãos europeus começam a se organizarem e durante o processo de “Reconquista” a Filosofia Muçulmana é absorvida pelo mundo cristão, culturalmente alfabetizado (elites e religiosos) e as tecnologias desenvolvidas pelos Árabes revolucionaram a estrutura educacional da Igreja, que na época incentivava a formação de escolas de alfabetização e a criação das primeiras Universidades; influenciando, profundamente, a estrutura curricular das então “escolas paroquiais”, através do *trivium* e do *quadrivium*, nelas constando as disciplinas superiores de Direito, Teologia e Filosofia.

Consolidada a “Reconquista” e, em especial, a estruturação do Reino de *Portucalae*, em torno do século XV d. C. e a tomada de Celta pelos portugueses, anos após, iniciam-se as navegações e com os descobrimentos iniciou-se uma tremenda renovação nas linhas de pensamento filosófico, oriunda das rupturas engendradas através do movimento renascentista, no qual o movimento estabelece rupturas



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

com a filosofia tradicional e os fundamentos do mundo filosófico-religioso cristão são profundamente abalados, com os contatos antropológicos realizados com novas culturas.

O questionamento da autoridade da Igreja, o surgimento de uma nova metodologia de conhecimento do mundo e da natureza, denominada “Ciência”, ainda rudimentar, culminam filosófica e politicamente através dos movimentos sucessivos da Reforma e da Contra-reforma no seio da cristandade.

É nesse rico e policrômico contexto historiográfico que a Filosofia aporta a terras brasileiras, através da previdente ação missionária jesuítica de caráter tomista, em 1572, ressaltando que na colônia portuguesa, apenas os que desejavam contrair os votos religiosos católico-romanos ou os raros filhos de fazendeiros desejosos de alguma educação e com capacidade financeira necessária para sustentar o estudante nas universidades portuguesas ou europeias é que tinham acesso à formação filosófica, dentre outras, do *trivium* e do *quadrivium*.

Desde o século XV d. C. até o início do século XX e as propostas educacionais de ensino público e escolarização laica, a disciplina de Filosofia se constituiu como importante ferramenta de inserção cultural e política dos cidadãos à vida pública, envolvendo a população letrada e com formação média, que em termos comparativos a nossos dias, nas tensões e ações políticas da primeira metade daquele século em nosso país.

Com a Lei 5.692 de 1971 a disciplina de Filosofia foi suprimida das escolas brasileiras, retornando apenas em 1982, através da Lei



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

7.044 como conhecimento que objetivava a “formação integral do jovem”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 de 1996 destaca que o Currículo do Ensino Médio observará o domínio dos conhecimentos de Filosofia necessários ao exercício da cidadania como “conhecimento transversal”. O que fora reforçado através da Resolução n. 3 de 1998.

A mencionada Resolução esteve sob discussão entre fevereiro e junho de 2006 no Conselho Nacional de Educação e em agosto de 2006, através do Parecer CNE n. 38 de 2006 a disciplina de Filosofia se tornou obrigatória para o Ensino Médio.

Tal obrigatoriedade se justifica tenha visto a atual necessidade social que exige que o cidadão possua formação cultural diversificada e abrangente, bem como tenha desenvolvidos as capacidades de reflexão crítica e participativa de maneira a bem se entrosar com os avanços científico-tecnológicos e as demandas sócio-políticas cada vez mais abrangentes e delicadas.

Uma vez que a Filosofia privilegia a ordenação do raciocínio lógico-argumentativo e estimula a curiosidade pela pesquisa, a aprendizagem constante e transdisciplinar e a análise crítico-reflexiva do em torno social, e as dimensões de sua constituição-realidade, a disciplina objetiva contribuir de maneira decisiva na formação do alunado, preparando-o para o exercício pleno da cidadania.

Para tanto, os objetivos previstos para o Ensino Médio são:



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

- a compreensão da Filosofia como uma disciplina emergente de processos histórico-sócio-cultural do povo helênico;
- a compreensão de sua metodologia geral e sua história, em termos de ação concreta nas sociedades em que se fez presente;
- o desenvolvimento da habilidade lógico-argumentativa no exercício investigativo escolar e na *práxis* da cidadania;
- compreender as dinâmicas sociais e os problemas envolvidos na questão da cidadania e do chamado *desenvolvimento sustentável* no mundo globalizado;
- compreender as ramificações de todos os conhecimentos humanos em sua gênese filosófica, no que compete à formação do cidadão.

Segundo os antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 189-90) se lê:

XI – A interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade e a articulação do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes das diferentes áreas de conhecimento. (...)

(...) Ao lado das alternativas que incluem a ampliação da carga horária deve-se estimular a busca de metodologias que promovam a melhoria da qualidade, sem necessariamente implicar na ampliação do tempo de permanência na sala de aula, tais como o uso intensivo de tecnologias da informação e comunicação.

No referente à integração com a profissionalização, acrescenta-se que a base científica não deve ser compreendida como restrita àqueles conhecimentos que fundamentam a tecnologia específica. Ao contrário, a incorporação das ciências humanas na formação do



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

trabalhador é fundamental para garantir o currículo integrado. Por exemplo: história social do trabalho, da tecnologia e das profissões; compreensão, no âmbito da geografia, da produção e difusão territorial das tecnologias e da divisão internacional do trabalho; filosofia, pelo estudo da ética e estética do trabalho, além de fundamentos da epistemologia que garantam uma iniciação científica consistente; (...)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 17-18) se verifica que

Quando a LDB destaca as diretrizes curriculares específicas do Ensino Médio, ela se preocupa em apontar para um planejamento e desenvolvimento do currículo de forma orgânica, superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Essa proposta de organicidade está contida no Art.36, segundo o qual o currículo do Ensino Médio **“destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”**.

A organicidade dos conhecimentos fica mais evidente ainda quando o Art. 36 da LDB estabelece, em seu parágrafo 1º, as competências que o aluno, ao final do Ensino Médio, deve demonstrar :

Art. 36, § 1º. “Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:
I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

O perfil de saída do aluno do Ensino Médio está diretamente relacionado às finalidades desse ensino, conforme determina o Art. 35 da Lei :

Art. 35 “O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade :

I - a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

III - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.” (Os grifos são meus).

No mesmo documento ainda se observa que

Ciências Humanas e suas Tecnologias

Nesta área, que engloba também a Filosofia, deve-se desenvolver a tradução do conhecimento das Ciências Humanas em consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas. Dentre estes, destacam-se a extensão da cidadania, que implica o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência cívica e social, que implica a consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública ou particular.

A aprendizagem nesta área deve desenvolver competências e habilidades para que o aluno entenda a sociedade em que vive como uma construção humana, que se reconstrói constantemente ao longo de gerações, num processo contínuo e dotado de historicidade; para que compreenda o espaço ocupado pelo homem, enquanto espaço construído e consumido; para que compreenda os processos de sociabilidade humana em âmbito coletivo, definindo espaços públicos e refletindo-se no âmbito da constituição das individualidades; para



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

que construa a si próprio como um agente social que intervém na sociedade; para que avalie o sentido dos processos sociais que orientam o constante fluxo social, bem como o sentido de sua intervenção nesse processo; para que avalie o impacto das tecnologias no desenvolvimento e na estruturação das sociedades; e para que se aproprie das tecnologias produzidas ou utilizadas pelos conhecimentos da área.

• Interdisciplinaridade e Contextualização

Através da organização curricular por áreas e da compreensão da concepção transdisciplinar e matricial, que articula as linguagens, a Filosofia, as ciências naturais e humanas e as tecnologias, pretendemos contribuir para que, gradativamente, se vá superando o tratamento estanque, compartimentalizado, que caracteriza o conhecimento escolar.

A tendência atual, em todos os níveis de ensino, é analisar a realidade segmentada, sem desenvolver a compreensão dos múltiplos conhecimentos que se interpenetram e conformam determinados fenômenos. Para essa visão segmentada contribui o enfoque meramente disciplinar que, na nova proposta de reforma curricular, pretendemos superar pela perspectiva interdisciplinar e pela contextualização dos conhecimentos.

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos.

Na proposta de reforma curricular do Ensino Médio, a interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

A integração dos diferentes conhecimentos pode criar as condições necessárias para uma aprendizagem motivadora, na medida em que ofereça maior liberdade aos professores e alunos para a seleção de conteúdos mais diretamente relacionados aos assuntos ou problemas que dizem respeito à vida da comunidade. Todo conhecimento é socialmente comprometido e não há conhecimento que possa ser aprendido e recriado se não se parte das preocupações que as pessoas detêm. O distanciamento entre os conteúdos programáticos e a experiência dos alunos certamente responde pelo desinteresse e até mesmo pela deserção que constatamos em nossas escolas. Conhecimentos selecionados *a priori* tendem a se perpetuar nos rituais escolares, sem passar pela crítica e reflexão dos docentes, tornando-se, desta forma, um acervo de conhecimentos quase sempre esquecidos ou que não se consegue aplicar, por se desconhecer suas relações com o real.

A aprendizagem significativa pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas. Essa postura não implica permanecer apenas no nível de conhecimento que é dado pelo contexto mais imediato, nem muito menos pelo senso comum, mas visa a gerar a capacidade de compreender e intervir na realidade, numa perspectiva autônoma e desalienante. Ao propor uma nova forma de organizar o currículo, trabalhado na perspectiva interdisciplinar e contextualizada, parte-se do pressuposto de que toda aprendizagem significativa implica uma relação sujeito-objeto e que, para que esta se concretize, é necessário oferecer as condições para que os dois pólos do processo interajam.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 15-42) se observa que

(...) a Filosofia, nos últimos tempos, vem passando por um processo de consolidação institucional, correlata à expansão de uma grande demanda indireta, representada pela presença constante de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

preocupações filosóficas de variado teor. Chama a atenção um leque de temas, desde reflexões sobre técnicas e tecnologias até inquirições metodológicas de caráter mais geral concernentes a controvérsias nas pesquisas científicas de ponta, expressas tanto em publicações especializadas como na grande mídia. Também são prementes as inquietações de cunho ético, que são suscitadas por episódios políticos nos cenários nacional e internacional, além dos debates travados em torno dos critérios de utilização das descobertas científicas.

Situação análoga foi detectada em outras instâncias de discussão pública e mobilização social, como o evidenciam, por exemplo, os debates relativos à conduta de veículos de comunicação, tais como televisão e rádio. Ainda que, na grande maioria dos casos, não se possa falar de uma conceituação rigorosa, não se pode ignorar que nessas discussões estão envolvidos temas, noções e critérios de ordem filosófica. Isso significa que há uma certa demanda da sociedade por uma linha de reflexão que forneça instrumentos para o adequado equacionamento de tais problemas. Uma prova disso é que mesmo a grande mídia não se furta ao aproveitamento dessas oportunidades para levar a público debates de idéias no nível filosófico, ainda que freqüentemente de modo superficial ou unilateral. (...)

(...) Um ponto central, cuja relevância talvez escape a áreas que já o têm resolvido, é a obrigatoriedade do ensino de Filosofia. Muitas das ambigüidades dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) anteriores resultam da indefinição, que consiste em apontar a necessidade da Filosofia, sem oferecer-lhe, contudo, as adequadas condições curriculares. A afirmação da obrigatoriedade, inclusive na forma da lei, torna-se essencial para qualquer debate interdisciplinar, no qual a Filosofia nada teria a dizer, não fora também ela tratada como disciplina, ou seja, como conjunto particular de conteúdos e técnicas, todos eles amparados em uma história rica de problematização de temas essenciais e que, por conseguinte, exige



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

formação profissional específica, só podendo estar a cargo de profissionais da área. Caso contrário, ela se tornaria uma vulgarização perigosa de boas intenções que só podem conduzir a péssimos resultados. Cabe insistir na centralidade da História da Filosofia como fonte para o tratamento adequado de questões filosóficas. Com efeito, não realizamos no ensino médio uma simplificação ou uma mera antecipação do ensino superior e sim uma etapa específica, com regras e exigências próprias, mas essas só podem ser bem compreendidas ou satisfeitas por profissionais formados em contato com o texto filosófico e, desse modo, capazes de oferecer tratamento elevado de questões relevantes para a formação plena dos nossos estudantes. Como sabemos, uma simples didática (mesmo a mais animada e aparentemente crítica) não é por si só filosófica. Não basta então o talento do professor se não houver igualmente uma formação filosófica adequada e, de preferência, contínua. Isto é, pois, parte essencial desta discussão. Ser capaz de valer-se de elementos do cotidiano pode tornar rica, por exemplo, uma aula de Física, mas não torna um discurso sobre a natureza uma aula de Física, no sentido disciplinar que estamos dispostos, coletiva e institucionalmente, a reconhecer. Da mesma forma, a utilização de valiosos materiais didáticos pode ligar um conhecimento filosófico abstrato à realidade, inclusive ao cotidiano do estudante, mas a simples alusão a questões éticas não é ética, nem filosofia política a mera menção a questões políticas, não sendo o desejo de formar cidadãos o suficiente para uma leitura filosófica, uma vez que tampouco é prerrogativa exclusiva da Filosofia um pensamento crítico ou a preocupação com os destinos da humanidade. Com isso, a boa formação em Filosofia é, sim, condição necessária, mesmo quando não suficiente, para uma boa didática filosófica. Uma sociedade que compreenda a obrigatoriedade da Filosofia não a pode desejar como um pequeno luxo, um saber supérfluo que venha a acrescentar noções aparentemente requintadas a saberes outros, os



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

verdadeiramente úteis. A Filosofia cumpre, afinal, um papel formador, articulando noções de modo bem mais duradouro que o porventura afetado pela volatilidade das informações. Por isso mesmo, compreender sua importância é também conceder-lhe tempo. De modo específico, importa atribuir-lhe carga horária suficiente à fixação do que lhe é próprio. Nesse sentido, propõe-se um mínimo de duas horas-aula semanais para a disciplina, apontando ademais que deva ser ministrada em mais de uma série do ensino médio. (...)

(...) Outra decorrência da obrigatoriedade da Filosofia é, por conseguinte, **uma reflexão sobre sua especificidade e seus pontos de contato com outras disciplinas, cabendo ressaltar que, a nosso juízo, a Filosofia não se insere tão-somente na área de ciências humanas. A compreensão da Filosofia como disciplina reforça, sem paradoxo, sua vocação transdisciplinar, tendo contato natural com toda ciência que envolva descoberta ou exercite demonstrações, solicitando boa lógica ou reflexão epistemológica. Da mesma forma, pela própria valorização do texto filosófico, da palavra e do conceito, verifica-se a possibilidade de estabelecer proveitoso intercâmbio com a área de linguagens. Além de contribuir para a integração dos currículos e das outras disciplinas, a afirmação da Filosofia como componente curricular do ensino médio traz à tona questões inerentes à própria disciplina, tais como: a concepção teórica do ensino de Filosofia como Filosofia; as abordagens metodológicas específicas; e, sobretudo, os conteúdos que podem estruturar o ensino. (...)**

Um currículo de Filosofia deve contemplar a diversidade sem desconsiderar o professor que tem suas posições, nem impedir que ele as defenda. Essa honestidade é inclusive condição de coerência. Ao mesmo tempo, a orientação geral em um currículo de Filosofia pode tão-somente ser filosófica, e não especificamente kantiana, hegeliana, positivista ou marxista. **A cautela filosófica é ainda mais necessária nesse nível de ensino, no qual posturas por demais doutrinárias**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

podem sufocar a própria possibilidade de diálogo entre a Filosofia e as outras disciplinas, cabendo sempre lembrar que as tomadas de posições, mesmo as politicamente corretas, não são ipso facto filosoficamente adequadas ou propícias ao ensino.

Nesse debate, a noção de competência não pode ser apresentada como solução mágica para as dificuldades do ensino, mas também não constitui obstáculo intransponível. Afastou-se assim tudo que nesse termo possa sugerir competição ou adequação flexível ao mercado de trabalho, ressaltando-se, primeiro, **que a definição de competência não pode ser exterior à própria disciplina, e, segundo, que a competência pode realizar-se no interesse de contato com nossa tradição e nossa especificidade filosófica.** Nesse sentido, o currículo desejado se articula com o perfil de profissional que deve ser formado nos cursos de graduação em Filosofia, cujas habilidades e competências são bem definidas em documento da comissão de especialistas no ensino de Filosofia da Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação.

Essas considerações iniciais reproduzem, em parte, o Relatório das Discussões sobre as Orientações Curriculares do Ensino Médio e a Filosofia, resultante de uma série de seminários regionais e de um seminário nacional realizados em 2004 sob a coordenação do Departamento de Políticas de Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Esse texto é uma das peças institucionais que subsidiam o presente documento, dando-lhe as coordenadas, em conjunto com o texto **Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio e a Filosofia, as Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia e a Portaria das Diretrizes do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) 2005 para a Área de Filosofia.** Portanto, o presente documento busca sistematizar os resultados de uma ampla discussão em curso na área de Filosofia, desde a caracterização da disciplina até a preparação do profissional que irá atuar com ela, oferecendo subsídios para a definição de temas e



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

conteúdos a serem trabalhados, bem como do material didático a ser confeccionado. Ao evitar estabelecer de antemão os conteúdos ou uma linha a ser seguida e enfatizar ainda **a especificidade da Filosofia em relação às outras disciplinas, bem como a necessidade de um ensino de qualidade no ensino médio, destaca-se o respeito tanto ao profissional da área com as peculiaridades de sua formação quanto ao caráter plural e diverso da Filosofia. Tem-se aqui como pressuposto que não existe uma Filosofia, mas Filosofias, e que a liberdade de opção dentro de seu universo não restringe seu papel formador.**

(...) A pergunta acerca da natureza da filosofia é um primeiro e permanente problema filosófico. Não podendo ser solucionado aqui mais que parcialmente (nem devendo ser solucionado integralmente em nenhum lugar), cabe-nos, porém, a tarefa de delinear alguns elementos para uma contextualização mais adequada dos conhecimentos filosóficos no ensino médio. Tomando-se como ponto de partida o já mencionado Inciso III do § 1o do Artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394 de 20/12/1996), no qual se afirma que o educando ao final do ensino médio deve demonstrar o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”, faz-se necessária alguma compreensão, mesmo provisória e descritiva, do que se pode entender por “Filosofia”, de modo que, em seguida, a possamos também relacionar com uma possível compreensão do termo “cidadania” e seu importante exercício.

O termo “Filosofia” recobre muitos sentidos, mesmo em sua prática profissional. Em certa medida, contra uma ingênua cobrança lógica de univocidade, a ambigüidade não é, em seu caso, um malefício, **resultando de uma sua exigência íntima.** Se a questão “o que é Física?” não é exatamente um problema físico, **a questão “o que é Filosofia?” é talvez um primeiro e recorrente problema filosófico, e a ela cada filósofo sempre procurará responder baseado nos conceitos pelos quais elabora seu pensamento. Não há então como controlar universalmente tal ambigüidade seja**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

por decreto ou por alguma definição restritiva. Não obstante, vale observar que no interior de cada pensamento a exigência de univocidade volta a impor-se.

É comum o embaraço que sentimos diante da pergunta sobre o sentido da Filosofia. De certa forma, é como se nos indagassem acerca de algo que não está nem pode estar bem resolvido. Não fugimos aqui a uma resposta. Ao contrário, indicamos explicitamente, em primeiro lugar, que nenhuma pode ser ingênua, uma vez que cada resposta está comprometida com pontos de vista eles próprios filosóficos. Assim, responder à pergunta é já filosofar, sendo perigosa e enganadora a inocência. Uma resposta aparentemente universal se situa logo em um campo particular (no aristotelismo, no platonismo, no marxismo, etc.), sendo a trama que lhe confere sentido um misto de autonomia do pensador e de instalação em um contexto histórico. **Ademais, se descrevemos alguns procedimentos característicos do filosofar, não importando o tema a que se volta nem a matriz teórica em que se realiza, podemos localizar o que caracteriza o filosofar. Afinal, é sempre distintivo do trabalho dos filósofos sopesar os conceitos, solicitar considerandos, mesmo diante de lugares-comuns que aceitaríamos sem reflexão (por exemplo, o mundo existe?) ou de questões bem mais intrincadas, como a que opõe o determinismo de nossas ações ao livre arbítrio. Com isso, a Filosofia costuma quebrar a naturalidade com que usamos as palavras, tornando-se reflexão.**

Pretende decerto ser um discurso consciente das coisas, como a ciência; **entretanto, diferencia-se dessa por pretender ainda ser um discurso consciente de si mesmo, um discurso sobre o discurso, um conhecimento do conhecimento. Não pergunta simplesmente se isso ou aquilo é verdadeiro; antes indaga: o que pode ser verdadeiro? Ou ainda, o que é a verdade? Por isso, a Filosofia é corrosiva mesmo se reverente, pois até a covardia ou a servidão que porventura algum filósofo defenda exigirá considerandos e passará pelo crivo da linguagem. Se a**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Filosofia não é uma ciência (ao menos não no sentido em que se usa essa palavra para designar tradições empíricas de pesquisa voltadas para a construção de modelos abstratos dos fenômenos) e tampouco uma das belas-artes (no sentido poético de ser uma atividade voltada especificamente para a criação de objetos concretos), ela sempre teve conexões íntimas e duradouras com os resultados das ciências e das artes. Ao dirigir o olhar para fora de si, no entanto, a Filosofia tem a necessidade, ao mesmo tempo, de se definir no interior do filosofar como tal, isto é, naquilo que tem de próprio e diferente de todos os outros saberes. Antes de qualquer coisa, diante da grande variedade e da diversidade dos modos e das correntes de pensamento, não se pode perder de vista que é possível falar em Filosofia e não apenas em Filosofias, nem se pode esquecer que uma maneira de filosofar se relaciona com todas as outras de um modo peculiar. Alguém acaso escolhe uma maneira de filosofar porque a considera correta e heurísticamente proveitosa do ponto de vista da sua fertilidade conceptual? Nesse sentido, quando os primeiros pensadores apontaram na direção da verdade e da razão de ser das coisas, uma concepção filosófica define parâmetros, possibilidades de pensar que supostamente trariam verdade à razão ou, se preferirmos, fariam a razão desvelar a essência por trás da aparência. E embora hoje ninguém pareça ter o privilégio particular de indicar qual o critério correto e adequado para a razão ou a verdade, é também correto que nenhuma Filosofia pode significativamente abandonar a pretensão de razão com que veio ao mundo sem contradizer exatamente sua procura por enxergar para além das aparências.

Caso nos coloquemos numa perspectiva externa (digamos, a de um observador das atividades culturais), podemos considerar que tudo o que há são filosofias. Entretanto, ao examinarmos a questão de um ponto de vista interno (a saber, a perspectiva do próprio agente social que se sente convocado para a empresa da investigação filosófica), então há filosofia.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Existe ademais um critério geral para distinguir, por exemplo, uma “crença” de uma Filosofia, porquanto a filosofia, ao contrário da mera crença, apresenta-se fundamentada em boas razões e argumentos. E a prática daquele agente social poderá ser considerada filosófica quando justificada. À multiplicidade real de linhas e orientações filosóficas e ao grande número de problemas herdados da grande tradição cultural filosófica, somam-se temas e problemas novos e cada vez mais complexos em seus programas de pesquisa, produzindo-se em resposta a isso um universo sempre crescente de novas teorias e posições filosóficas. No entanto, é também verdade que essa dispersão discreta de um filosofar não nos pode impedir de reconhecer o que há de comum em nosso trabalho: a especificidade da atividade filosófica enquanto expressa, sobretudo, em sua natureza reflexiva.

Independentemente de como determinada orientação filosófica estiver configurada, **ela sempre resulta não tanto de uma investigação que tematiza diretamente este ou aquele objeto, mas, sobretudo, de um exame de como os objetos nos podem ser dados, como eles se nos tornam acessíveis. Mais do que o disposto à visão, a atividade filosófica privilegia um certo “voltar atrás”, um refletir por que a própria possibilidade e a natureza do imediatamente dado se tornam alvo de interrogação.** Observadas assim as diferenças de intenção nas várias abordagens filosóficas, **o conceito de reflexão, em geral, abarca duas dimensões distintas que frequentemente se confundem. Primeira: a reconstrução racional, quando o exame analítico se volta para as condições de possibilidade de competências cognitivas, linguísticas e de ação. É nesse sentido que podem ser entendidas as lógicas, as teorias do conhecimento, as epistemologias e todas as elaborações filosóficas que se esforçam para explicar teoreticamente um saber pré-teórico que adquirimos à medida que nos exercitamos num dado sistema de regras. Segunda: a crítica, quando a reflexão se volta para os modelos de percepção e de ação compulsivamente restritos pelos quais, em nossos**



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

processos de formação individual ou coletiva, nos iludimos a nós mesmos, de sorte que, por um esforço de análise, a reflexão consegue flagrá-los em sua parcialidade, vale dizer, em seu caráter propriamente ilusório. É nesse sentido que podemos compreender as tradições de pesquisa do tipo da crítica da ideologia, das genealogias, da psicanálise, da crítica social e todas as elaborações teóricas motivadas pelo desejo de alterar os elementos determinantes de uma “falsa” consciência e de extrair disso conseqüências práticas.

Em suma, a resposta de cada professor de Filosofia do ensino médio à pergunta “que filosofia?” sempre dependerá da opção por um modo determinado de filosofar que considere justificado. Aliás, é relevante que ele tenha feito uma escolha categorial e axiológica a partir da qual lê o mundo, pensa e ensina. Isso só tende a reforçar sua credibilidade como professor de Filosofia, uma vez que não lhe falta um padrão, um fundamento a partir do qual pode dar início a qualquer esboço de crítica. Por certo, há talvez Filosofias mais ou menos críticas sem que isso diminua a importância formadora e sempre algo corrosiva de todo filosofar.

No entanto, independentemente da posição adotada (sendo pressuposto que o professor se responsabilize por ela), **ele só pode pretender ver bons frutos de seu trabalho docente na justa medida do rigor com que operar a partir de sua escolha filosófica – um rigor que, certamente, varia de acordo com o grau de formação cultural de cada um e deve ser de todo diverso de uma doutrinação.**

Compreendendo a noção de “Filosofia” desse modo, a um só tempo lábil e rigoroso, devemos convir que a noção de “cidadania” não escapa de opções filosóficas, não sendo assim um conceito unívoco, nem um mero ponto de partida fixo e de todo estabelecido. Em verdade, tal noção aparece como um resultado de um processo filosófico, sendo ele mesmo travado por nossa reflexão. Em todo caso, conservando uma ampla margem para produtivas



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

redefinições filosóficas, o termo torna-se mais um desafio para uma disciplina formadora e menos um conjunto de informações doutrinárias que decorariamos como a um hino patriótico.

Tendo em conta a **necessidade de se esboçar alguma correlação entre conhecimentos de Filosofia e uma concepção de cidadania presente na legislação vigente**, podemos tomar como ponto de partida o explicitado como cidadania nos documentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Assim, o Artigo 2o da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, reporta-nos aos valores apresentados na Lei nº 9.394, a saber:

I. os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II. os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca. Tendo em vista a observância de tais valores, o Artigo 3o da mesma Resolução exorta-nos à coerência entre a prática escolar e princípios estéticos, políticos e éticos, a saber:

I. a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável;

II. a Política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano;

III. a Ética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, pelo respeito e pelo acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal.

Independentemente, neste momento, de qualquer avaliação acerca da concepção que se apresenta na legislação, **cabe ressaltar, em primeiro lugar, que seria criticável tentar justificar a Filosofia apenas por sua contribuição como um instrumental para a cidadania. Mesmo que pudesse fazê-lo, ela nunca deveria ser limitada a isso.** Muito mais amplo é, por exemplo, seu papel no processo de formação geral dos jovens. **Em segundo lugar, deve-se ter presente, em função da própria legislação, que a formação para a cidadania, além da preparação básica para o trabalho, é a finalidade síntese da educação básica como um todo (LDB, Artigo 32) e do ensino médio em especial (LDB, artigo 36). Não se trata, portanto, de um papel particular da disciplina Filosofia, nesse conjunto, oferecer um tipo de formação que tenha por pressuposto, por exemplo, incutir nos jovens os valores e os princípios mencionados, nem mesmo assumir a responsabilidade pela formação para a solidariedade ou para a tolerância. Tampouco caberia a ela, isoladamente, “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDB, artigo 35, inciso III). Uma vez que é possível formar cidadãos sem a contribuição formal da Filosofia, seria certamente um erro pensar que a ela, exclusivamente, caberia tal papel, como se fosse a única disciplina capaz de fazê-lo, como se às outras disciplinas coubesse o ensinamento de**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

conhecimentos técnicos e a ela o papel de formar para uma leitura crítica da realidade. Esse é na verdade um papel do conjunto das disciplinas e da política pública voltada para essa etapa da formação. Não se trata, portanto, de a Filosofia vir a ocupar um espaço crítico que se teria perdido sem ela, permitindo-se mesmo um questionamento acerca de sua competência em conferir tal capacidade ao aluno. Da mesma maneira, não se pode esperar da Filosofia o cumprimento de papéis anteriormente desempenhados por disciplinas como Educação Moral e Cívica, assim como não é papel da Filosofia suprir eventual carência de um “lado humanístico” na formação dos estudantes. A pergunta que se coloca é: qual a contribuição específica da Filosofia em relação ao exercício da cidadania para essa etapa da formação? A resposta a essa questão destaca o papel peculiar da filosofia no desenvolvimento da competência geral de fala, leitura e escrita – competência aqui compreendida de um modo bastante especial e ligada à natureza argumentativa da Filosofia e à sua tradição histórica. Cabe, então, especificamente à Filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania.

Neste ponto, **em que se procura a confluência entre a especificidade da Filosofia e seu papel formador no ensino médio, cabe enfatizar um aspecto peculiar que a diferencia de outras áreas do saber: a relação singular que a Filosofia mantém com sua história, sempre retornando a seus textos clássicos para descobrir sua identidade, mas também sua atualidade e sentido.** Com efeito, se estudamos a obra teórica de um sociólogo como Weber ou Durkheim, dizemos estar fazendo teoria sociológica.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Tão íntima, porém, é a relação entre a Filosofia e sua história que seria absurdo dizer que estudando Kant ou Descartes estejamos fazendo algo como uma teoria filosófica, pois é na leitura de textos filosóficos que se constituem problemas, vocabulários e estilos de fazer simplesmente Filosofia. E isso se aplica tanto para a pesquisa em Filosofia quanto para seu ensino. Mais ainda, [...] não é possível fazer Filosofia sem recorrer a sua própria história. Dizer que se pode ensinar filosofia apenas pedindo que os alunos pensem e reflitam sobre os problemas que os afligem ou que mais preocupam o homem moderno sem oferecer-lhes a base teórica para o aprofundamento e a compreensão de tais problemas e sem recorrer à base histórica da reflexão em tais questões é o mesmo que numa aula de Física pedir que os alunos descubram por si mesmos a fórmula da lei da gravitação sem estudar Física, esquecendo-se de todas as conquistas anteriores naquele campo, esquecendo-se do esforço e do trabalho monumental de Newton. É salutar, portanto, para o ensino da Filosofia que nunca se desconsidere a sua história, em cujos textos reconhecemos boa parte de nossas medidas de competência e também elementos que despertam nossa vocação para o trabalho filosófico. Mais que isso, é recomendável que a história da Filosofia e o texto filosófico tenham papel central no ensino da Filosofia, ainda que a perspectiva adotada pelo professor seja temática, não sendo excessivo reforçar a importância de se trabalhar com os textos propriamente filosóficos e primários, mesmo quando se dialoga com textos de outra natureza, literários e jornalísticos, por exemplo – o que pode ser bastante útil e instigante nessa fase de formação do aluno. Porém, é a partir de seu legado próprio, com uma tradição que se apresenta na forma amplamente conhecida como História da Filosofia, que a Filosofia pode propor-se ao diálogo com outras áreas do conhecimento e oferecer uma contribuição peculiar na formação do educando. (...)



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

(...) A Filosofia deve compor, com as demais disciplinas do ensino médio, o papel proposto para essa fase da formação. Nesse sentido, além da tarefa geral de “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Artigo 2º da Lei nº 9.394/96), **destaca-se a proposição de um tipo de formação que não é uma mera oferta de conhecimentos a serem assimilados pelo estudante, mas sim o aprendizado de uma relação com o conhecimento que lhe permita adaptar-se “com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Artigo 36, Inciso II) – o que significa, mais que dominar um conteúdo, saber ter acesso aos diversos conhecimentos de forma significativa. A educação deve centrar-se mais na idéia de fornecer instrumentos e de apresentar perspectivas, enquanto caberá ao estudante a possibilidade de posicionar-se e de correlacionar o quanto aprende com uma utilidade para sua vida, tendo presente que um conhecimento útil não corresponde a um saber prático e restrito, quem sabe à habilidade para desenvolver certas tarefas.**

Há, com isso, uma importante mudança no foco da educação para o aluno, que, tomando como ponto de partida a sua formação ou em termos mais amplos a constituição de si, deve posicionar-se diante dos conhecimentos que lhe são apresentados, estabelecendo uma ativa relação com eles e não somente apreendendo conteúdos. A Filosofia cumpre, afinal, um papel formador, uma vez que articula noções de modo bem mais duradouro que outros saberes, mais suscetíveis de serem afetados pela volatilidade das informações. Por conseguinte, ela não pode ser um conjunto sem sentido de opiniões, um sem-número de sistemas desconexos a serem guardados na cabeça do aluno que acabe por desencorajá-lo de ter idéias próprias. Os conhecimentos de Filosofia devem ser para ele vivos e adquiridos como apoio para a vida, pois do contrário



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

difícilmente teriam sentido para um jovem nessa fase de formação.

Outro objetivo geral do ensino médio constante na legislação e de interesse para os objetivos dessa disciplina **é a proposição de “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Lei nº 9.394/96, Artigo 36, Inciso III).** Embora se trate de uma ideia vaga, o **aprimoramento como pessoa humana indica a intenção de uma formação que não corresponda apenas à necessidade técnica voltada a atender a interesses imediatos, como por exemplo do mercado de trabalho. Tratar-se-ia antes de um tipo de formação que incluía a constituição do sujeito como produto de um processo, e esse processo como um instrumento para o aprimoramento do jovem aluno.**

O objetivo da disciplina Filosofia não é apenas propiciar ao aluno um mero enriquecimento intelectual. Ela é parte de uma proposta de ensino que pretende desenvolver no aluno a capacidade para responder, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais variadas situações. Essa capacidade de resposta deve ultrapassar a mera repetição de informações adquiridas, mas, ao mesmo tempo, apoiar-se em conhecimentos prévios. Por exemplo, caberia não apenas compreender ciências, letras e artes, **mas, de modo mais preciso, seu significado, além de desenvolver competências comunicativas intimamente associadas à argumentação. Ademais, sendo a formação geral o objetivo e a condição anterior até mesmo ao ensino profissionalizante, o ensino médio deve tornar-se a etapa final de uma educação de caráter geral, na qual antes se desenvolvem competências do que se memorizam conteúdos. (...)**

(...) Sob essa perspectiva formadora e de superação de um ensino meramente enciclopédico, desenvolveu-se a ideia de um ensino por competências. Tal concepção, no entanto, **não pode ser admitida sem a denúncia da**



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

coincidência flagrante entre o perfil do educando esboçado e, por exemplo, certos documentos do Banco Mundial. A flexibilização aparece, então, sob outra luz, como competências que “podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirirem habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem no local de trabalho”. Nesse sentido, não se pode perder de vista que a mesma lógica que introduz o conhecimento filosófico por ser útil não é distinta da que o suprimiria por ser inconveniente. Em ambas as situações, o estudante é considerado instrumento, ora perigoso, ora requintado. Em suma, mesmo que animado, um instrumento.

Deixaremos de lado, no entanto, neste momento, a afirmação sobre a coincidência entre o desenvolvimento de competências cognitivas e culturais e o que se busca na esfera da produção. Medir-se pelo que se espera é sempre delicado. Afinal, em uma sociedade desigual, pode esperar-se também o desigual, ameaçando um processo global de formação que deveria servir à correção da desigualdade. **Afastado, porém, esse aspecto, a noção de competência parece vir ao encontro do labor filosófico. Com efeito, ela é sempre interior a cada disciplina, não havendo uma noção universal. Sendo da ordem das disposições, só pode ser lida e reconhecida à luz de matrizes conceituais específicas. Em certos casos, a competência mostra-se na elaboração de hipóteses, visando à solução de problemas. Em outros casos, porém, uma vez que as competências não se desenvolvem sem conteúdos nem sem o apoio da tradição, a competência pode significar a recusa de soluções aparentes por recurso ao aprofundamento sistemático dos problemas.**

A pergunta que se faz, portanto, é: **de que capacidades se está falando quando se trata de ensinar Filosofia no ensino médio? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico ou, ao contrário, da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos? Trata-se da criatividade, da curiosidade,**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, de saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimentos. De forma um tanto sumária, pode-se afirmar que se trata tanto de competências comunicativas, que parecem solicitar da Filosofia um refinamento do uso argumentativo da linguagem, para o qual podem contribuir conteúdos lógicos próprios da Filosofia, quanto de competências, digamos, cívicas, que podem fixar-se igualmente à luz de conteúdos filosóficos.

Podemos constatar, novamente, **uma convergência entre o papel educador da Filosofia e a educação para a cidadania que se postulou anteriormente. Os conhecimentos necessários à cidadania, à medida que se traduzem em competências, não coincidem, necessariamente, com conteúdos, digamos, de ética e de filosofia política. Ao contrário, destacam o que, sem dúvida, é a contribuição mais importante da Filosofia: fazer o estudante aceder a uma competência discursivo-filosófica. Espera-se da Filosofia, como foi apontado anteriormente, o desenvolvimento geral de competências comunicativas, o que implica um tipo de leitura, envolvendo capacidade de análise, de interpretação, de reconstrução racional e de crítica. Com isso, a possibilidade de tomar posição por sim ou por não, de concordar ou não com os propósitos do texto é um pressuposto necessário e decisivo para o exercício da autonomia e, por conseguinte, da cidadania.**

Considerando-se em especial a competência para a leitura, a pergunta que se impõe é, afinal, que competência de leitura não poderia ser desenvolvida, por exemplo, por um profissional da área de Letras? O que seria um olhar especificamente filosófico? Não basta dizer que é especificamente filosófico o olhar analítico, investigativo, questionador, reflexivo, que possa contribuir para uma compreensão mais profunda da produção textual específica que tem sob



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

seu foco. Ora, nada impede que o cientista desenvolva um tal olhar. O fundamental aparece a seguir, conferindo a marca de conteúdo e de método filosófico: é imprescindível que ele tenha interiorizado um quadro mínimo de referências a partir da tradição filosófica, o que nos conduz a um programa de trabalho centrado primordialmente nos próprios textos dessa tradição, mesmo que não exclusivamente neles. Assim, quer como centro quer como referência, para recuperar uma distinção do professor Franklin Leopoldo e Silva, a história da Filosofia (não como um saber enciclopédico ou eclético) torna-se pedra de toque de nossa especificidade.

Uma indicação clara do que se espera do professor de Filosofia no ensino médio pode ser encontrada nas Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia e pela Portaria INEP nº 171, de 24 de agosto de 2005, que instituiu o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de Filosofia, que também apresenta as habilidades e as competências esperadas do profissional responsável pela implementação das diretrizes para o ensino médio:

- a) capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento;**
- b) capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política;**
- c) capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica;**
- d) compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;**
- e) percepção da integração necessária entre a Filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político;**
- f) capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

dos direitos humanos. Destacando ainda a mesma portaria, que o egresso do curso de Filosofia a, seja ele licenciado ou bacharel, deve apresentar uma sólida formação em História da Filosofia, que o capacite a:

a) compreender os principais temas, problemas e sistemas filosóficos;

b) servir-se do legado das tradições filosóficas para dialogar com as ciências e as artes, e refletir sobre a realidade;

c) transmitir o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente. Tendo presente, pois, a grande harmonia, ao menos nominal, entre os dois níveis de ensino, que se complementam e se solicitam, é de se esperar que um profissional assim formado possa desenvolver no aluno do ensino médio competências e habilidades similares. Essas competências, que terão importante papel formador no ensino médio, remetem novamente àquilo que torna o exercício da filosofia diferente do exercício das profissões das demais áreas do conhecimento, por mais que se assemelhem: o recurso à tradição filosófica. Caso se tome, por exemplo, a primeira competência, a preparação para a “capacitação para um modo filosófico de formular e propor soluções de problemas” implica que o professor de Filosofia tenha, em sua formação, familiaridade com a História da Filosofia – em especial, com os textos clássicos. Esse deve ser seu diferencial, sua especificidade. Essa é a formação que se tem nos cursos de Filosofia no país.

Tanto na graduação quanto na pós-graduação, o ponto de partida para a leitura da realidade é uma sólida formação em História da Filosofia, mesmo que não seja esse o ponto de chegada.

É importante registrar que uma certa dicotomia muito citada entre aprender filosofia e aprender a filosofar pode ter papel enganador, servindo para encobrir, muitas vezes, a ausência de formação em véus de suspeita competência argumentativa de pretensos livres-pensadores. Há de se concordar, nesse



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

ponto, com Sílvio Gallo: **“Filosofia é processo e produto ao mesmo tempo; só se pode filosofar pela História da Filosofia, e só se faz história filosófica da Filosofia, que não é mera reprodução”**. A idéia é importante, pois deixa de opor o conteúdo à forma, a capacidade para filosofar e o trato constante com o conteúdo filosófico, tal como se expressa em sua matéria precípua – o texto filosófico. Aceitando essa tensa relação entre conteúdo e forma, pode-se perceber a importância estratégica em se preservar a correlação entre as competências propostas para a graduação e aquelas que se esperam em relação ao estudante de ensino médio. (...)

(...) Mais do que fornecer um roteiro de trabalho, **este item apresenta sugestões de conteúdos para aqueles que futuramente venham a preparar um currículo ou material didático para a disciplina Filosofia no ensino médio**. A lista que se segue tem por referência os temas trabalhados no currículo mínimo dos cursos de graduação em Filosofia e cobrados como itens de avaliação dos egressos desses cursos, ou seja, **os professores de Filosofia para o ensino médio. Trata-se de referências, de pontos de apoio para a montagem de propostas curriculares, e não de uma proposta curricular propriamente dita**. Dessa forma, não precisam todos ser trabalhados, **nem devem ser trabalhados de maneira idêntica à que costumam ser tratados nos cursos de graduação, embora devam valer-se de textos filosóficos clássicos, cuidadosamente selecionados, mesmo quando complementados por outras leituras e atividades. Os temas podem ensejar a produção de materiais e dão um quadro da formação mínima dos professores, a partir da qual podemos esperar um diálogo competente com os alunos**.

Outros temas de feição assemelhada também podem propiciar a mesma ligação entre uma questão atual e uma formulação clássica, um tema instigante e o vocabulário e o modo de argumentar próprios da Filosofia, além de ligarem a formação específica do



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

profissional que pode garantir a disciplinaridade da Filosofia com a formação pretendida do aluno:

- 1) Filosofia e conhecimento; Filosofia e ciência; definição de Filosofia;**
- 2) validade e verdade; proposição e argumento;**
- 3) falácias não formais; reconhecimento de argumentos; conteúdo e forma;**
- 4) quadro de oposições entre proposições categóricas; inferências imediatas em contexto categórico; conteúdo existencial e proposições categóricas;**
- 5) tabelas de verdade; cálculo proposicional;**
- 6) filosofia pré-socrática; uno e múltiplo; movimento e realidade;**
- 7) teoria das idéias em Platão; conhecimento e opinião; aparência e realidade;**
- 8) a política antiga; a República de Platão; a Política de Aristóteles;**
- 9) a ética antiga; Platão, Aristóteles e filósofos helenistas;**
- 10) conceitos centrais da metafísica aristotélica; a teoria da ciência aristotélica;**
- 11) verdade, justificação e ceticismo;**
- 12) o problema dos universais; os transcendentais;**
- 13) tempo e eternidade; conhecimento humano e conhecimento divino;**
- 14) teoria do conhecimento e do juízo em Tomás de Aquino;**
- 15) a teoria das virtudes no período medieval;**
- 16) provas da existência de Deus; argumentos ontológico, cosmológico, teleológico;**
- 17) teoria do conhecimento nos modernos; verdade e evidência; idéias; causalidade; indução; método;**
- 18) vontade divina e liberdade humana;**
- 19) teorias do sujeito na filosofia moderna;**
- 20) o contratualismo;**
- 21) razão e entendimento; razão e sensibilidade; intuição e conceito;**
- 22) éticas do dever; fundamentações da moral; autonomia do sujeito;**
- 23) idealismo alemão; filosofias da história;**

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

- 24) razão e vontade; o belo e o sublime na Filosofia alemã;**
25) crítica à metafísica na contemporaneidade; Nietzsche; Wittgenstein; Heidegger;
26) fenomenologia; existencialismo;
27) Filosofia analítica; Frege, Russell e Wittgenstein; o Círculo de Viena; 28) marxismo e Escola de Frankfurt;
29) epistemologias contemporâneas; Filosofia da ciência; o problema da demarcação entre ciência e metafísica;
30) Filosofia francesa contemporânea; Foucault; Deleuze.

A sequência de temas acima perpassa a História da Filosofia. **Desse conjunto, o professor pode selecionar alguns tópicos para o trabalho em sala de aula. É importante ter em mente que tal elenco propicia uma unidade entre o quadro da formação e o quadro do ensino, desenhando possíveis recortes formadores, agora bem amparados em um novo arranjo institucional. A Filosofia é teoria, visão crítica, trabalho do conceito, devendo ser preservada como tal e não como um somatório de idéias que o estudante deva decorar.** Um tal somatório manualesco e sem vida seria dogmático e antifilosófico, seria doutrinação e nunca diálogo. Isto é, tornar-se-ia uma soma de preconceitos, recusando à Filosofia esse traço que julgamos característico e essencial. Desse modo, **cabe ensinar Filosofia acompanhando ou, pelo menos, respeitando o movimento do pensar à luz de grandes obras, independentemente do autor ou da teoria escolhida. (...)**

(...) Para que o aluno desenvolva as competências esperadas ao final do ensino médio, não pode haver uma separação entre conteúdo, metodologia e formas de avaliação. Assim, uma metodologia para o ensino da Filosofia deve considerar igualmente aquilo que é peculiar a ela e o conteúdo específico que estará sendo trabalhado. Seguem, então, algumas considerações sobre **procedimentos metodológicos que podem ser úteis na prática acadêmica. Como se sabe,**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

a metodologia mais utilizada nas aulas de Filosofia é, de longe, a aula expositiva, muitas vezes com o apoio do debate ou de trabalhos em grupo. A grande maioria dos professores adota os livros didáticos (manuais) ou compõe apostilas com formato semelhante ao do livro didático; mesmo assim, valem-se da aula expositiva em virtude da falta de recursos mais ricos e de textos adequados. Muitas vezes, o trabalho limita-se à interpretação e à contextualização de fragmentos de alguns filósofos ou ao debate sobre temas atuais, confrontando-os com pequenos textos filosóficos. Há, ainda, o uso de seminários realizados pelos alunos, pesquisas bibliográficas e, mais ocasionalmente, o uso de música, poesia, literatura e filmes em vídeo para sensibilização quanto ao tema a ser desenvolvido.

Em função de alguns elementos preponderantes, como o uso do manual e a aula expositiva, é possível dizer que a metodologia mais empregada no ensino de Filosofia destoa da concepção de ensino de Filosofia que se pretende. Em primeiro lugar, boa parte dos professores tem formação em outras áreas (embora existam hoje bons cursos de graduação em Filosofia em número suficiente para a formação de profissionais devidamente qualificados para atuar em Filosofia no ensino médio), ou, sendo em Filosofia, não tem a oportunidade de promover a desejável formação contínua (sem a qual a simples inclusão da Filosofia no ensino médio pode ser ilusória e falha). Isso acarreta, em geral, um uso inadequado de material didático, mesmo quando, eventualmente, esse tenha qualidade. Dessa forma, o texto filosófico é, então, interpretado à luz da formação do historiador, do pedagogo, do geógrafo, de modo que a falta de formação específica pode reduzir o tratamento dos temas filosóficos a um arsenal de lugares-comuns, a um pretenso aprendizado direto do filosofar que encobre, em verdade, bem intencionadas ou meramente demagógicas “práticas de ensino espontaneístas e muito pouco rigorosas, que acabam conduzindo à descaracterização tanto da Filosofia quanto da educação”. Para a realização de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

competências específicas, que se têm sobretudo mediante a referência consistente à História da Filosofia, deve-se manter a centralidade do texto filosófico (primários de preferência), pois a Filosofia comporta “um acervo próprio de questões, uma história que a destaca sufi cientemente das outras produções culturais, métodos peculiares de investigação e conceitos sedimentados historicamente”. Certamente, no desenvolvimento do modo especificamente filosófico de apresentar e propor soluções de problemas, o exercício de busca e reconhecimento de problemas filosóficos em textos de outra natureza, literários e jornalísticos, por exemplo, não deixa de ser salutar, contanto que não se desloque, com isso, o primado do texto filosófico.

Essa centralidade da História da Filosofia pode matizar um ponto que, ao contrário, se afigura bastante controverso, qual seja, a assunção de uma perspectiva filosófica pelo professor. Certamente ninguém trabalha uma questão filosófica se situando fora de suas próprias referências intelectuais, sendo inevitável que o professor dê seu assentimento a uma perspectiva. Essa adesão, entretanto, tem alguma medida de controle na referência à História da Filosofia, **sem a qual seu labor tornar-se-ia mera doutrinação.**

Além disso, tendo esse pano de fundo, **mais que incutir valores o professor deve convidar os alunos à prática da reflexão. A Filosofia, afinal, ao contrário do que se faria em qualquer tipo de doutrinação, deveria instaurar procedimentos, como o de nunca dar sua adesão a uma opinião sem antes submetê-la à crítica.**

Na estruturação do currículo e mesmo no desenho das práticas pedagógicas da disciplina, a centralidade da História da Filosofia tem ainda méritos adicionais: (i) solicita uma competência profissional específica, de sorte que os temas próprios da Filosofia devam ser determinados por uma tradição de leitura consolidada em cursos de licenciaturas próprios; (ii) solicita do profissional já formado continuidade de pesquisa e

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

formação especificamente filosóficas; (iii) evita a gratuidade da opinião, com a qual imperariam docentes malformados, embora mais informados que seus alunos, suprimindo o lugar da reflexão e da autêntica crítica; e (iv) determina ainda o sentido da utilização de recursos didáticos e de quem pode usar bem esses recursos, de modo que sejam filosóficas as habilidades de leitura adquiridas. Com efeito, sendo formado em Filosofia e tendo a História da Filosofia como referencial, essa maior riqueza de recursos didáticos pode tornar as aulas do docente mais atraentes, e mais fácil a veiculação de questões filosóficas. Garantidas as condições teóricas já citadas, é desejável e prazerosa a utilização de dinâmicas de grupo, recursos audiovisuais, dramatizações, apresentação de filmes, trabalhos sobre outras ordens de texto, etc., com o cuidado de não substituir com tais recursos “os textos específicos de Filosofia que abordem os temas estudados, incluindo-se aqui, sempre que possível, textos ou excertos dos próprios filósofos, pois é neles que os alunos encontrarão o suporte teórico necessário para que sua reflexão seja, de fato, filosófica”. Pensar a especificidade em termos de um ensino anterior à graduação remete-nos novamente à questão de como deve ocorrer o ensino da Filosofia nesse universo específico que é o do ensino médio. Nesse ponto, o amadurecimento das reflexões acerca do que é genuinamente próprio da Filosofia também em termos de metodologia implica, por um lado, buscar um equilíbrio entre a complexidade de algumas questões de Filosofia e as condições de ensino encontradas, e, por outro, evitar posições extremadas, que, por exemplo, (i) nos fariam transpor para aquele nível de ensino uma versão reduzida do currículo da graduação e a mesma metodologia que se adota nos cursos de graduação e pós-graduação em Filosofia ou (ii), ao contrário, procurando torná-la acessível, nos levariam a falseá-la pela banalização do pensamento filosófico. A diferença em relação à graduação, no entanto, não pode significar uma espécie de eclétismo no ensino



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

da Filosofia. O que corresponderia a uma espécie de saída de emergência para professores sem formação devida, como se fora um recurso de pleno bom senso, residindo aí seu maior perigo. Em versão mais generosa, o ecletismo afirmaria apenas a parte positiva das doutrinas, suprimindo qualquer negatividade. Assim, por exemplo, diante da divergência entre intelectualistas e empiristas, concederia razão a ambas as correntes. Entretanto, sob qual perspectiva pode alguém separar o positivo do negativo? Ocultadas por aparente bom senso, seriam urdidias sínteses filosóficas precárias. Não tendo valores precisos, nem sendo bem formado e, mais ainda, usando expedientes para ocultar-se no debate, um professor de Filosofia cumpriria, assim, limitado papel formador.

Supõe-se, portanto, que o professor com honestidade intelectual deva situar-se em uma perspectiva própria, o que indica maturidade e boa formação. Assim, em vez de uma posição soberana que pretenda suprimir o próprio debate filosófico, parece necessário retornar, também com perspectivas próprias, ao debate e a textos selecionados que sirvam de fundamento à reflexão. (...)

(...) Participação ativa na formação do jovem e capacidade para o diálogo com outras áreas do conhecimento pressupõem, como já foi visto aqui, que o professor de Filosofia não perca de vista a especificidade de sua própria área. Por outro lado, para bem cumprir sua tarefa, não bastará ter em conta seu próprio talento, pois inserirá seu trabalho em um novo contexto para a Filosofia no país, em que se ligam esforços os mais diversos, inclusive para sanar o dano histórico resultante da ausência da Filosofia. Com isso, devemos reconhecer que está se abrindo para o ensino de Filosofia um novo tempo, no qual não se frustrarão nossos esforços na medida em que reconhecermos a importância da formação contínua dos docentes de Filosofia no ensino médio, bem como o esforço coletivo de reflexão e de produção de novos materiais. É preciso, assim,



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

estarmos à altura da elevada qualidade que deve caracterizar o trabalho de profissionais da Filosofia, quando já se pode afirmar, alterando uma antiga diretriz, que “as propostas pedagógicas das escolas deverão, obrigatoriamente, assegurar tratamento disciplinar e contextualizado para os conhecimentos de Filosofia”. (Grifos meus).

No Estado do Paraná, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Estaduais para a disciplina de Filosofia (2008, p. 14-15; 20; 24; 27; 29; 31-32) se verifica que:

A depender das políticas públicas em vigor, o papel da escola define-se de formas muito diferenciadas. Da perspectiva das teorias críticas da educação, as primeiras questões que se apresentam são: Quem são os sujeitos da escola pública? De onde eles vêm? Que referências sociais e culturais trazem para a escola? Um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar. Ao definir qual formação se quer proporcionar a esses sujeitos, a escola contribui para determinar o tipo de participação que lhes caberá na sociedade. Por isso, as reflexões sobre currículo têm, em sua natureza, um forte caráter político.

Para isso, os sujeitos da Educação Básica, crianças, jovens e adultos, em geral oriundos das classes assalariadas, urbanas ou rurais, de diversas regiões e com diferentes origens étnicas e culturais (FRIGOTTO, 2004), devem ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade que, na escola, é veiculado pelos conteúdos das disciplinas escolares. Assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, **pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

reflexão filosófica e do contato com a arte. Os conteúdos disciplinares devem ser tratados, na escola, de modo contextualizado, **estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares e colocando sob suspeita tanto a rigidez com que tradicionalmente se apresentam quanto o estatuto de verdade atemporal dado a eles.** Desta perspectiva, **propõe-se que tais conhecimentos contribuam para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea e propiciem compreender a produção científica, a reflexão filosófica, a criação artística, nos contextos em que elas se constituem.**

Essa concepção de escola orienta para uma aprendizagem específica, colocando em perspectiva o seu aspecto formal e instituído, o qual diz respeito aos conhecimentos historicamente sistematizados e selecionados para compor o currículo escolar. **Nesse sentido, a escola deve incentivar a prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, valorizando concepções de ensino, de aprendizagem (internalização) e de avaliação que permitam aos professores e estudantes conscientizarem-se da necessidade de “...uma transformação emancipadora.** É desse modo que uma contra consciência, estrategicamente concebida como alternativa necessária à internalização dominada colonialmente, poderia realizar sua grandiosa missão educativa” (MÊSZÁROS, 2007, p. 212). **Um projeto educativo, nessa direção, precisa atender igualmente aos sujeitos, seja qual for sua condição social e econômica, seu pertencimento étnico e cultural e às possíveis necessidades especiais para aprendizagem. Essas características devem ser tomadas como potencialidades para promover a aprendizagem dos conhecimentos que cabe à escola ensinar, para todos. (...)**

(..) Fundamentando-se nos princípios teóricos expostos, propõe-se que o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo. Esta ambição remete às reflexões de Gramsci em sua defesa de uma educação na qual o espaço de conhecimento, na escola, deveria equivaler à ideia de atelier-biblioteca-oficina, em favor de uma formação, a um só tempo, humanista e tecnológica.

Esse é o princípio implícito nestas diretrizes quando se defende um currículo baseado nas dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento. A produção científica, as manifestações artísticas e o legado filosófico da humanidade, como dimensões para as diversas disciplinas do currículo, possibilitam um trabalho pedagógico que aponte na direção da totalidade do conhecimento e sua relação com o cotidiano. Com isso, entende-se a escola como o espaço do confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular. Essas são as fontes sócio-históricas do conhecimento em sua complexidade.

(...)

(...) Nestas Diretrizes, destaca-se a importância dos conteúdos disciplinares e do professor como autor de seu plano de ensino, contrapondo-se, assim, aos modelos de organização curricular que vigoraram na década de 1990, os quais esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaque aos chamados temas transversais. (...)

(...) Anunciar a opção político-pedagógica por um currículo organizado em disciplinas que devem dialogar numa perspectiva interdisciplinar requer que se explicita qual concepção de interdisciplinaridade e de contextualização o fundamenta, pois esses conceitos transitam pelas diferentes matrizes curriculares, das conservadoras às críticas, há muitas décadas. Nestas diretrizes, as disciplinas escolares são entendidas como campos do conhecimento, identificam-se pelos respectivos conteúdos estruturantes e por seus quadros teóricos conceituais. Considerando esse constructo teórico, as disciplinas são o pressuposto para a interdisciplinaridade. A partir das disciplinas, as relações interdisciplinares se estabelecem quando:



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

- **conceitos, teorias ou práticas de uma disciplina são chamados à discussão e auxiliam a compreensão de um recorte de conteúdo qualquer de outra disciplina;**
- **ao tratar do objeto de estudo de uma disciplina, buscam-se nos quadros conceituais de outras disciplinas referenciais teóricos que possibilitem uma abordagem mais abrangente desse objeto. Desta perspectiva, estabelecer relações interdisciplinares não é uma tarefa que se reduz a uma readequação metodológica curricular, como foi entendido, no passado, pela pedagogia dos projetos.**

A interdisciplinaridade é uma questão epistemológica e está na abordagem teórica e conceitual dada ao conteúdo em estudo, concretizando-se na articulação das disciplinas cujos conceitos, teorias e práticas enriquecem a compreensão desse conteúdo. No ensino dos conteúdos escolares, as relações interdisciplinares evidenciam, por um lado, as limitações e as insuficiências das disciplinas em suas abordagens isoladas e individuais e, por outro, as especificidades próprias de cada disciplina para a compreensão de um objeto qualquer. Desse modo, explicita-se que as disciplinas escolares não são herméticas, fechadas em si, mas, a partir de suas especialidades, chamam umas às outras e, em conjunto, ampliam a abordagem dos conteúdos de modo que se busque, cada vez mais, a totalidade, numa prática pedagógica que leve em conta as dimensões científica, filosófica e artística do conhecimento. Tal pressuposto descarta uma interdisciplinaridade radical ou uma antidisciplinaridade, fundamento das correntes teóricas curriculares denominadas pós-modernas. (...)

(...) Com isso, é preciso ter claro que esse processo de ensino fundamenta-se em uma cognição situada, ou seja, as ideias prévias dos estudantes e dos professores, advindas do contexto de suas experiências e de seus valores culturais, devem ser reestruturadas e sistematizadas a partir das ideias ou dos conceitos que estruturam as disciplinas de referência. De um ponto de vista sócio-histórico da noção de contextualização, deve-se considerar que o confronto entre os contextos sócio-históricos,



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

construído ao longo de uma investigação, é um procedimento metodológico das ciências de referência e das disciplinas escolares. A simples comparação entre contextos sócio-históricos, porém, promove juízos de valor sobre as diferentes temporalidades, além do anacronismo, quando elementos de uma dada época são transportados automaticamente para outro período histórico. O presentismo, por exemplo, é a forma mais comum do anacronismo. Para evitar o anacronismo, é necessária uma sólida compreensão dos conceitos de tempo e de espaço, muito caros ao entendimento do processo sócio-histórico de constituição das dimensões filosófica, científica e artística de todas as disciplinas escolares. Assim, é importante que os professores tenham claro que o método fundamental, no confronto entre contextos sócio-históricos, é a *distinção temporal* entre as experiências do passado e as experiências do presente. Tal distinção é realizada por meio dos conceitos e saberes que estruturam historicamente as disciplinas – os conteúdos estruturantes. Esse método também considera outros procedimentos, além das relações de temporalidade, tais como a contextualização social e a contextualização por meio da linguagem. A contextualização social expõe uma tensão teórica fundamental: o significado de contextualização para as teorias funcionalista e estruturalista em oposição a esse significado para as teorias críticas. Das perspectivas funcionalista e estruturalista, a sociedade apresenta-se com estruturas políticas, econômicas, culturais, sociais permanentes. Para essas concepções, a contextualização tem como finalidade explicar o comportamento social dos indivíduos ou dos grupos conforme a normatização de uma estrutura pré-existente, cabendo à educação adaptar os indivíduos a essas estruturas. Na História da Educação Brasileira, por muito tempo, essas concepções foram aceitas, mas passaram a ser questionadas por apresentarem limites na formação dos indivíduos. (...)

(...) No processo educativo, a avaliação deve se fazer presente, tanto como meio de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem quanto como

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

instrumento de investigação da prática pedagógica. Assim a avaliação assume uma dimensão formadora, uma vez que, o fim desse processo é a aprendizagem, ou a verificação dela, mas também permitir que haja uma reflexão sobre a ação da prática pedagógica. Para cumprir essa função, a avaliação deve possibilitar o trabalho com o novo, numa dimensão criadora e criativa que envolva o ensino e a aprendizagem. Desta forma, se estabelecerá o verdadeiro sentido da avaliação: acompanhar o desempenho no presente, orientar as possibilidades de desempenho futuro e mudar as práticas insuficientes, apontando novos caminhos para superar problemas e fazer emergir novas práticas educativas (LIMA, 2002). No cotidiano escolar, a avaliação é parte do trabalho dos professores. Tem por objetivo proporcionar-lhes subsídios para as decisões a serem tomadas a respeito do processo educativo que envolve professor e aluno no acesso ao conhecimento. É importante ressaltar que a avaliação se concretiza de acordo com o que se estabelece nos documentos escolares como o Projeto Político Pedagógico e, mais especificamente, a Proposta Pedagógica Curricular e o Plano de Trabalho Docente, documentos necessariamente fundamentados nas Diretrizes Curriculares. Esse projeto e sua realização explicitam, assim, a concepção de escola e de sociedade com que se trabalha e indicam que sujeitos se quer formar para a sociedade que se quer construir. Nestas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, propõe-se formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade. A avaliação, nesta perspectiva, visa contribuir para a compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos, com vistas às mudanças necessárias para que essa aprendizagem se concretize e a escola se faça mais próxima da comunidade, da sociedade como um todo, no atual contexto histórico e no



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

espaço onde os alunos estão inseridos. Não há sentido em processos avaliativos que apenas constatarem o que o aluno aprendeu ou não aprendeu e o fazem refêrem dessas constatações, tomadas como sentenças definitivas. Se a proposição curricular visa à formação de sujeitos que se apropriam do conhecimento para compreender as relações humanas em suas contradições e conflitos, então a ação pedagógica que se realiza em sala de aula precisa contribuir para essa formação. (...)

(...) Para concretizar esse objetivo, a avaliação escolar deve constituir um projeto de futuro social, pela intervenção da experiência do passado e compreensão do presente, num esforço coletivo a serviço da ação pedagógica, em movimentos na direção da aprendizagem do aluno, da qualificação do professor e da escola. Nas salas de aula, o professor é quem compreende a avaliação e a executa como um projeto intencional e planejado, que deve contemplar a expressão de conhecimento do aluno como referência uma aprendizagem continuada. No cotidiano das aulas, isso significa que:

- é importante a compreensão de que uma atividade de avaliação situa-se entre a intenção e o resultado e que não se diferencia da atividade de ensino, porque ambas têm o intuito de ensinar;
- no Plano de Trabalho Docente, ao definir os conteúdos específicos trabalhados naquele período de tempo, já se definem os critérios, estratégias e instrumentos de avaliação, para que professor e alunos conheçam os avanços e as dificuldades, tendo em vista a reorganização do trabalho docente;
- os critérios de avaliação devem ser definidos pela intenção que orienta o ensino e explicitar os propósitos e a dimensão do que se avalia. Assim, os critérios são um elemento de grande importância no processo avaliativo, pois articulam todas as etapas da ação pedagógica;
- os enunciados de atividades avaliativas devem ser claros e objetivos. Uma resposta insatisfatória, em muitos casos, não revela, em princípio, que o



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

estudante não aprendeu o conteúdo, mas simplesmente que ele não entendeu o que lhe foi perguntado. Nesta circunstância, o difícil não é desempenhar a tarefa solicitada, mas sim compreender o que se pede;

- **os instrumentos de avaliação devem ser pensados e definidos de acordo com as possibilidades teórico-metodológicas que oferecem para avaliar os critérios estabelecidos. Por exemplo, para avaliar a capacidade e a qualidade argumentativa, a realização de um debate ou a produção de um texto serão mais adequados do que uma prova objetiva;**

- **a utilização repetida e exclusiva de um mesmo tipo de instrumento de avaliação reduz a possibilidade de observar os diversos processos cognitivos dos alunos, tais como: memorização, observação, percepção, descrição, argumentação, análise crítica, interpretação, criatividade, formulação de hipóteses, entre outros;**

- **uma atividade avaliativa representa, tão somente, um determinado momento e não todo processo de ensino-aprendizagem;**

- **a recuperação de estudos deve acontecer a partir de uma lógica simples: os conteúdos selecionados para o ensino são importantes para a formação do aluno, então, é preciso investir em todas as estratégias e recursos possíveis para que ele aprenda. A recuperação é justamente isso: o esforço de retomar, de voltar ao conteúdo, de modificar os encaminhamentos metodológicos, para assegurar a possibilidade de aprendizagem. Nesse sentido, a recuperação da nota é simples decorrência da recuperação de conteúdo. Assim, a avaliação do processo ensino-aprendizagem, entendida como questão metodológica, de responsabilidade do professor, é determinada pela perspectiva de investigar para intervir. A seleção de conteúdos, os encaminhamentos metodológicos e a clareza dos critérios de avaliação elucidam a intencionalidade do ensino, enquanto a diversidade de instrumentos e técnicas de avaliação possibilita aos estudantes**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

variadas oportunidades e maneiras de expressar seu conhecimento. Ao professor, cabe acompanhar a aprendizagem dos seus alunos e o desenvolvimento dos processos cognitivos. Por fim, destaca-se que a concepção de avaliação que permeia o currículo não pode ser uma escolha solitária do professor. A discussão sobre a avaliação deve envolver o coletivo da escola, para que todos (direção, equipe pedagógica, pais, alunos) assumam seus papéis e se concretize um trabalho pedagógico relevante para a formação dos alunos. (...) (Grifos meus).

Nessa perspectiva teórica, as Diretrizes Curriculares Estaduais de Filosofia (2008, p. 38-40; 54-55; 59-62) estabelecem por meio de acordos técnico-pedagógicos junto a Rede Estadual Universitária uma vinculação, na montagem dos vestibulares, as mesmas diretrizes nessa citação expostas, a saber:

A preocupação maior com a delimitação de metodologias para o ensino de Filosofia é garantir que os métodos de ensino não lhe deturpem o conteúdo. A ideia de que não existem verdades absolutas em conteúdos como, por exemplo, *moral* e *política*, é tese defendida com frequência por filósofos. Ocorre que essa discussão, ao ser levada para o ensino, torna inevitável o estranhamento que a ausência de conclusões definitivas provoca nos estudantes. **Essa é uma característica da Filosofia que, como lição preliminar a qualquer conteúdo filosófico, deve ser bem compreendida. (...)**

Diante dessa perspectiva, **a história do ensino da Filosofia, no Brasil e no mundo, tem apresentado inúmeras possibilidades de abordagem, dentre as quais destacam-se, segundo Ferrater Mora (2001):**

- **a divisão cronológica linear: Filosofia Antiga, Filosofia Medieval, Filosofia Renascentista, Filosofia Moderna e Filosofia Contemporânea, etc.;**
- **a divisão geográfica: Filosofia Ocidental, Africana, Filosofia Oriental, Filosofia Latino-Americana, dentre outras, etc.;**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

• **a divisão por conteúdos: Teoria do Conhecimento, Ética, Filosofia Política, Estética, Filosofia da Ciência, Ontologia, Metafísica, Lógica, Filosofia da Linguagem, Filosofia da História, Epistemologia, Filosofia da Arte, etc.**

Ao conceber o ensino de Filosofia por meio de conteúdos estruturantes, estas Diretrizes não excluem, outrossim, absorvem as divisões cronológicas e geográficas. Cabe ressaltar que abordagens por divisão geográfica podem apresentar dificuldades de naturezas diversas, sobretudo no Ensino Médio. Por exemplo, o trabalho com a chamada filosofia oriental e a filosofia africana demanda esclarecimentos preliminares. O termo *filosofia oriental* é tomado, muitas vezes, de forma excessivamente ampla. Não se pode dar tratamento tão genérico a essa complexa dimensão da Filosofia que se estende da antiguidade à contemporaneidade e compreende o pensamento elaborado numa vasta zona geográfica que abrange Síria, Fenícia, Índia, China, Japão e vários outros países. Além disso, há que se considerar o pensamento árabe e o judaico, comumente vinculados à filosofia ocidental. Mas, ainda que se observem essas divisões, seria preciso enfrentar outros problemas. (...)

(...) Nestas Diretrizes, opta-se pelo trabalho com conteúdos estruturantes, tomados como conhecimentos basilares, que se constituíram ao longo da história da Filosofia e de seu ensino, em épocas, contextos e sociedades diferentes e que, tendo em vista o estudante do Ensino Médio, ganham especial sentido e significado político, social e educacional.

A amplitude da Filosofia, de sua história e de seus textos desautoriza a falsa pretensão do esgotamento de sua produção, seus problemas, sua especificidade e complexidade. Por reconhecer essa condição, as Diretrizes fazem a opção pelos seguintes conteúdos estruturantes: Teoria do Conhecimento - O que é e como funciona, O que é o conhecimento e sua presença na realidade cotidiana, Métodos de conhecimento, A mente, o sistema nervoso e sua

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

relação com o conhecimento, Teorias do conhecimento, Pesquisas temáticas sobre História da Filosofia (Temas relevantes aos objetivos),

Ética - O que é e como funciona, A Arete e a virtude cristã, Ética, moral e as dinâmicas sociais, Liberdade e autonomia, Pesquisas temáticas sobre História da Filosofia (Temas relevantes aos objetivos)

Filosofia Política - A política Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, Cidadania, ética e moral, Sistemas políticos do passado e de hoje, Democracia: estruturas e funcionamento, Pesquisas temáticas sobre História da Filosofia (Temas relevantes aos objetivos),

Estética - O bem, belo e justo, O belo e o útil, Filosofia da Arte, Estética e Filosofia da Percepção, Sensação, percepção, cognição e linguagem, Pesquisas temáticas sobre História da Filosofia (Temas relevantes aos objetivos). (...)

(...) Tais conteúdos estruturantes **estimulam o trabalho da mediação intelectual, o pensar, a busca da profundidade dos conceitos e das suas relações históricas, em oposição ao caráter imediatista que assedia e permeia a experiência do conhecimento e as ações dela resultantes.**

Dada a sua formação, sua especialização, suas leituras, o professor de Filosofia poderá fazer seu planejamento a partir dos conteúdos estruturantes e fará o recorte – conteúdo básico – que julgar adequado e possível. Por exemplo: para trabalhar os conteúdos estruturantes *Ética* e/ou *Filosofia Política*, o professor poderá fazer um recorte a partir da perspectiva da Filosofia latino-americana ou de qualquer outra, tendo em vista a pluralidade filosófica da contemporaneidade. Importante é que o ensino de Filosofia se dê na perspectiva do diálogo filosófico, sem dogmatismo, nihilismo e doutrinação, portanto sem qualquer condicionamento do estudante para o ato de filosofar.

O trabalho com os conteúdos estruturantes **não exclui, de forma alguma, a história da Filosofia nem as perspectivas que aqui denominamos geográficas. Os**



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

conteúdos estruturantes fazem parte da História da Filosofia e podem ser trabalhados em diversas tradições, como na Filosofia europeia, na ibero-americana, na latino-americana, na norte-americana, na hispano-americana, entre outras.

Notadamente, **Filosofia é o espaço da crítica a todo conhecimento dogmático, e, por ter como fundamento o exame da própria razão, não se furta à discussão nem à superação das filosofias de cunho eurocêntrico.**

Na perspectiva dos conteúdos escolares como saberes, o termo *conteúdo* não se refere apenas a fatos, conceitos ou explicações destinados aos estudantes para que estes conheçam, memorizem, compreendam, apliquem. Os conteúdos estruturantes não devem ser entendidos isoladamente, de modo estanque, sem comunicação. Eles são dimensões da realidade que dialogam entre si, com as ciências, com a arte, com a história, com a cultura; enfim, com as demais disciplinas.

Além disso, **outro problema no ensino da Filosofia no Ensino Médio diz respeito àquilo que se pretende ensinar e como desenvolver esse ensino. A escola habituou o estudante a identificar a aprendizagem com a aquisição de conteúdos estáveis de conhecimento, acumulados progressivamente.**

Muitos concursos vestibulares reforçam essa prática, com seus programas de conteúdos cuja aprendizagem é medida por meio de provas. Com a inclusão da Filosofia nos concursos vestibulares, há que se ter preocupação em não transformá-la apenas em alguns conhecimentos contidos nessa ou naquela escola filosófica, nessa ou noutra doutrina, nesse autor ou em outro.

Embora exista a cautela de não petrificar os conteúdos filosóficos, do ponto de vista didático-pedagógico, considera-se que o ensino de qualquer das disciplinas do currículo escolar não pode prescindir de conteúdos objetivamente mediadores da construção do conhecimento. Por isso, o currículo de Filosofia coloca-se frente a duas exigências que emergem da fundamentação desta proposta:



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

- **o ensino de Filosofia não se confunde com o simples ensino de conteúdos;**
- **como disciplina análoga a qualquer outra, tem nos seus conteúdos elementos mediadores fundamentais para que possa desenvolver o caráter específico do ensino de Filosofia: *problematizar, investigar e criar conceitos.***

Estas Diretrizes Curriculares, ao procurarem superar a concepção enciclopédica da Filosofia, não desvalorizam os textos que possam ser trabalhados ao longo do percurso filosófico. A aprendizagem de conteúdos por meio de textos está articulada necessariamente à atividade reflexiva do sujeito, que aprende enquanto interroga e age sobre sua condição. O ensino de Filosofia não se dá no vazio, no indeterminado, na generalidade, na individualidade isolada, mas requer do estudante compromisso consigo, com o outro e com o mundo. Como mediadores do ensino de Filosofia, os conteúdos devem estar vinculados à tradição filosófica, de modo a confrontar diferentes pontos de vista e concepções, para que o estudante perceba a diversidade de problemas e de abordagens. Num ambiente de investigação, análise e descobertas podem-se garantir aos educandos a possibilidade de elaborar, de forma problematizadora, suas próprias questões e tentativas de respostas. Com esse objetivo, estas Diretrizes buscam justificar e localizar cada conteúdo estruturante e indicam possíveis recortes a partir dos problemas filosóficos com os quais os estudantes podem se deparar. (...)

(...) O trabalho com os conteúdos estruturantes da Filosofia e seus conteúdos básicos dar-se-á em quatro momentos:

- **a mobilização para o conhecimento;**
- **a problematização;**
- **a investigação;**
- **a criação de conceitos.**

O ensino da Filosofia pode começar, por exemplo, pela exibição de um filme ou de uma imagem, da leitura de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

um texto jornalístico ou literário ou da audição de uma música. **São inúmeras as possibilidades de atividades conduzidas pelo professor para instigar e motivar possíveis relações entre o cotidiano do estudante e o conteúdo filosófico a ser desenvolvido. A isso se denomina, nestas Diretrizes, mobilização para o conhecimento.**

A seguir, inicia-se o trabalho propriamente filosófico: a problematização, a investigação e a criação de conceitos, o que não significa dizer que a mobilização não possa ocorrer diretamente a partir do conteúdo filosófico.

A partir do conteúdo em discussão, a problematização ocorre quando professor e estudantes levantam questões, identificam problemas e investigam o conteúdo. É importante ressaltar que os recursos escolhidos para tal mobilização – filme, música, texto e outros – podem ser retomados a qualquer momento do processo de aprendizagem.

Ao problematizar, o professor convida o estudante a analisar o problema, o qual se faz por meio da investigação, que pode ser o primeiro passo para possibilitar a experiência filosófica. É imprescindível recorrer à história da Filosofia e aos textos clássicos dos filósofos, pois neles o estudante se defronta com o pensamento filosófico, com diferentes maneiras de enfrentar o problema e, com as possíveis soluções já elaboradas, as quais orientam e dão qualidade à discussão.

O ensino de Filosofia deve estar na perspectiva de quem dialoga com a vida, por isso é importante que, na busca da resolução do problema, haja preocupação também com uma análise da atualidade, com uma abordagem que remeta o estudante à sua própria realidade.

Dessa forma, a partir de problemas atuais estudados da História da Filosofia, do estudo dos textos clássicos e de sua abordagem contemporânea, o estudante do Ensino Médio pode formular conceitos e construir seu discurso filosófico. O texto filosófico que ajudou os pensadores a entender e analisar

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

filosoficamente o problema em questão será trazido para o presente com o objetivo de entender o que ocorre hoje e como podemos, a partir da Filosofia, atuar sobre os problemas de nossa sociedade.

Ao final desse processo, o estudante, via de regra, encontrar-se-á apto a elaborar um texto, no qual terá condições de discutir, comparar e socializar ideias e conceitos. (...)

(...) Após esse exercício, o estudante poderá perceber o que está e o que não está implícito nas ideias, como elas se tornam conhecimento e, por vezes, discurso ideológico, de modo que ele desenvolva a possibilidade de argumentar filosoficamente, por meio de raciocínios lógicos, num pensar coerente e crítico.

É imprescindível que o ensino de Filosofia seja permeado por atividades investigativas individuais e coletivas que organizem e orientem o debate filosófico, dando-lhe um caráter dinâmico e participativo.

Ao articular vários elementos, **o ensino de Filosofia pressupõe um planejamento que inclua leitura, debate, produção de textos, entre outras estratégias, a fim de que a investigação seja fundamento do processo de criação de conceitos.**

Ao trabalhar determinado conteúdo **a partir de problemas significativos para estudantes do Ensino Médio, é importante evitar a superficialidade e o reducionismo e possibilitar as mediações necessárias para realizar o processo de ensino proposto nestas Diretrizes.**

Nessa perspectiva, sabe-se de onde se parte no ensino de Filosofia e é possível se surpreender com os resultados obtidos ao final do processo. O planejamento deve impedir que as aulas caiam no vazio e nos prováveis desastres do espontaneísmo.

O *Livro Didático Público de Filosofia*, disponibilizado em meio impresso e eletrônico a todos os professores e estudantes, desenvolve conteúdos básicos a partir de recortes dos conteúdos estruturantes propostos por estas Diretrizes, e possibilita o trabalho com os quatro momentos do ensino de Filosofia: **a mobilização para o**



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

conhecimento, a problematização, a investigação e a criação de conceitos. Esse livro, que tem como objetivo auxiliar professores e estudantes para que o ensino de Filosofia se faça com conteúdo filosófico, foi concebido para ser um ponto de partida e nunca um fim em si mesmo. Além dele, muitos outros recursos poderão ser aproveitados para enriquecer a investigação filosófica, como, por exemplo, a consulta ao acervo da Biblioteca do Professor e à *Antologia de Textos Filosóficos*, disponíveis em todas as escolas de Ensino Médio do Estado do Paraná, além de outras fontes. Ou, ainda, o professor poderá pesquisar e explorar os recursos de estudo e pesquisa disponíveis no *Portal Dia-a-dia Educação*. (...)

Avaliação

Conforme a LDB n. 9394/96, no seu artigo 24, avaliação deve ser concebida na sua função diagnóstica e processual, isto é, tem a função de subsidiar e mesmo redirecionar o curso da ação no processo ensino-aprendizagem. Apesar de sua inequívoca importância individual, no ensino de Filosofia, avaliação não se resumiria a perceber o quanto o estudante assimilou do conteúdo presente na história da Filosofia, ou nos problemas filosóficos, nem a examinar sua capacidade de tratar deste ou daquele tema.

Para Kohan e Waksman (2002), o ensino de Filosofia tem uma especificidade que deve ser levada em conta no processo de avaliação. A Filosofia como prática, como discussão com o outro e como construção de conceitos encontra seu sentido na experiência de pensamento filosófico. Entendemos por experiência esse acontecimento inusitado que o educador pode propiciar e preparar, porém não determinar e, menos ainda, avaliar ou medir. (...)

(...) Ao avaliar, o professor deve ter profundo respeito pelas posições do estudante, mesmo que não concorde com elas, pois o que está em questão é a capacidade de argumentar e de identificar os limites dessas posições.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

O que deve ser levado em conta é a atividade com conceitos, a capacidade de construir e tomar posições, de detectar os princípios e interesses subjacentes aos temas e discursos.

Assim, torna-se relevante avaliar a capacidade do estudante do Ensino Médio de trabalhar e criar conceitos, sob os seguintes pressupostos:

- **qual discurso tinha antes;**
- **qual conceito trabalhou;**
- **qual discurso tem após;**
- **qual conceito trabalhou.**

A avaliação de Filosofia se inicia com a mobilização para o conhecimento, por meio da análise comparativa do que o estudante pensava antes e do que pensa após o estudo. Com isso, torna-se possível entender a avaliação como um processo. (Grifos meus)

Em se considerando o exposto até o momento, Sr. A. nos resta, ainda, analisar qual é a concepção de ensino de Filosofia e seu ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR, uma vez que estando em território paranaense, cujas as Diretrizes Curriculares Estaduais não são efetivamente válidas a menos que estejam contempladas nas perspectivas do Ensino Técnico e Profissionalizante, preconizadas pela Secretaria de Ensino Técnico do Ministério da Educação – SETEC-MEC, como se pode observar em no Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE/ da Câmara de Ensino Básico – CEB 39/ 2004 (BRASIL, 2004, p. 2-8):

O Ensino Médio ganhou uma clara identidade própria e a Educação Profissional também. **Não é mais possível colocar a Educação Profissional no lugar do Ensino Médio, como se ela fosse uma parte do mesmo, como o fizera a revogada Lei nº 5.692/71. A Educação Profissional será sempre uma “possibilidade” para o “aluno matriculado ou egresso do Ensino**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Fundamental, Médio e Superior”, bem como ao “trabalhador em geral, jovem ou adulto” (Parágrafo Único do Artigo 39) e “será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (Artigo 40). A “articulação” é a nova forma de relacionamento entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. Não é mais adotada a velha fórmula do “meio a meio” entre as partes de educação geral e de formação especial no Ensino Médio, como havia sido prevista na reforma ditada pela Lei nº 5.692/71. “Todos os cursos do Ensino Médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos” (§3º do Artigo 36). O preparo “para o exercício de profissões técnicas”, no Ensino Médio, só ocorrerá desde que “atendida a formação geral do educando” (§ 2º do Artigo 36). O § 4º do Artigo 36 faz uma clara distinção entre a obrigatória “preparação geral para o trabalho” e a facultativa “habilitação profissional” no âmbito do Ensino Médio, as quais poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino ou em cooperação com instituições especializadas em Educação Profissional. Essa nova forma de relacionamento entre o Ensino Médio e a Educação Profissional foi caracterizada, no Inciso I do Artigo 3º da Resolução CNE/CEB 4/99, como de “independência e articulação”. Essa orientação marcou as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação tanto para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 15/98 e Resolução CNE/CEB 3/98) quanto para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer CNE/CEB 16/99 e Resolução CNE/CEB 4/99) e a Educação Tecnológica (Parecer CNE/CP 29/2002 e Resolução CNE/CP 3/2002).

As Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação tanto para o Ensino Médio quanto para a Educação Profissional de nível técnico, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais definidas pelo mesmo Conselho para



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

“a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia” continuam perfeitamente válidas após a edição do Decreto nº 5.154/2004. As Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação não deverão ser substituídas. Elas não perderam a sua validade e eficácia, uma vez que regulamentam dispositivos da LDB em plena vigência. O que será necessário fazer é uma ou outra alteração nas respectivas resoluções definidoras de Diretrizes Curriculares Nacionais, definindo orientação complementar referente a eventuais pontos de divergência de interpretação ou de organização entre as orientações básicas do revogado Decreto nº 2.208/97 e do vigente Decreto nº 5.154/2004.

Assim, as principais complementações exigidas, em termos de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para Educação Profissional Técnica de nível médio, de forma a possibilitar a sua plena articulação, nos termos definidos pelo Decreto nº 5.154/2004, isto é, nas formas integrada, concomitante e subsequente, são as seguintes: - inclusão de um § 3º no Artigo 12 da Resolução CNE/CEB 3/98, explicitando o exato significado do § 2º do mesmo Artigo;

- alteração da redação do Artigo 13 da Resolução CNE/CEB 3/98, de modo a possibilitar a forma integrada de articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio. Além dessas duas alterações básicas, complementando as orientações exaradas pela Câmara de Educação Básica nos Pareceres CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, torna-se necessário apenas atualizar essas diretrizes às disposições do Decreto nº 5.154/2004, **em termos de orientação aos sistemas de ensino e às instituições de Educação Profissional e demais estabelecimentos de ensino na implementação de cursos e programas de Educação Profissional Técnica de nível médio em articulação com o Ensino Médio.**

A Educação Profissional Técnica de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio (Decreto



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

nº 5.154/2004, Artigo 4º). Nessa articulação, os sistemas e os estabelecimentos de ensino deverão observar o seguinte:

- 1. “os objetivos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação” (Inciso I do Artigo 4º);**
- 2. “as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino” (Inciso II do Artigo 4º);**
- 3. “as exigências de cada instituição de ensino, nos termos do seu projeto pedagógico” (Inciso III do Artigo 4º);**
- 4. “a organização curricular por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica” (Inciso I do Artigo 2º);**
- 5. “a articulação dos esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia” (Inciso II do Artigo 2º De acordo com o § 1º do Artigo 4º do Decreto nº 5.154/2004, as formas possíveis de concretização dessa “articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio” são as seguintes:**

- 1. Integrada (inciso I do § 1º do Artigo 4º): “oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno”. A instituição de ensino, porém, deverá, “ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (§ 2º do art. 4º).**

A articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio, tanto na forma integrada, quanto na forma concomitante, na mesma instituição de ensino ou em instituições distintas, mas integradas por convênio de intercomplementaridade e projeto pedagógico unificado, poderá ocorrer tanto em articulação com o



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Ensino Médio regular, quanto com os cursos de Educação de Jovens e Adultos de Ensino Médio, objetivando, simultaneamente, “a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador” (Cf. Artigo 3º, § 2º).

Embora possa parecer desnecessário, **é preciso ressaltar que a forma integrada não pode ser vista, de modo algum, como uma volta saudosista e simplista à da revogada Lei nº 5.692/71. Para a nova forma introduzida pelo Decreto nº 5.154/2004, é exigida uma nova e atual concepção, que deverá partir do que prescreve o § 2º do Art. 4º do referido Decreto.**

Na hipótese do estabelecimento de ensino utilizar a forma integrada, o mesmo deverá “assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (§ 2º do Artigo 4º do Decreto nº 5.154/2004), deverá observar tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio pelo Parecer CNE/CEB 15/98 e Resolução CNE/CEB 3/98, quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para a Educação Profissional Técnica de nível médio, pelo Parecer CNE/CEB 16/99 e Resolução CNE/CEB 4/99, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para a Educação de Jovens e Adultos, pelo Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000, A Educação Profissional Técnica de nível médio não pode tomar o lugar do Ensino Médio. Disto não resta a menor dúvida. “A carga horária mínima anual, (...) de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar”, conforme reza o Inciso I do Artigo 24 da LDB, deve ser dedicada exclusivamente ao atendimento das finalidades estabelecidas pelo Artigo 35 da LDB para “o Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos”, observadas as diretrizes definidas no Artigo 36 da mesma LDB.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

É importante deixar claro que, na adoção da forma integrada, o estabelecimento de ensino não estará ofertando dois cursos à sua clientela. Trata-se de um único curso, com projeto pedagógico único, com proposta curricular única e com matrícula única. A duração do curso, obviamente, deverá ter a sua “carga horária total do curso” ampliada, de forma a assegurar, nos termos do § 2º do Artigo 4º do Decreto nº 5.154/2004, o cumprimento simultâneo das finalidades estabelecidas, tanto para a Educação Profissional Técnica de nível médio quanto para o Ensino Médio, como etapa de conclusão da Educação Básica.

A Educação Profissional Técnica de nível médio está intimamente relacionada com o Ensino Médio, a qual deve ser “desenvolvida em articulação com o ensino regular” (Artigo 40) e é destinada a egressos ou matriculados no “Ensino Fundamental, Médio e Superior” (Parágrafo Único do Artigo 39), com o objetivo de conduzir “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Artigo 39). Nesse sentido, pode aproveitar conhecimentos adquiridos em outros cursos de “educação profissional, inclusive no trabalho” (Artigo 41). Com relação ao Ensino Médio, entretanto, é diferente. Este deve garantir os conhecimentos básicos para uma Educação Profissional de qualidade. Assim, a rigor, todo o Ensino Médio deve ser “aproveitado” na Educação Profissional Técnica de nível médio. Ele é a base de sustentação, indispensável em termos de educação integral do cidadão. Por isso mesmo, quando o aluno não demonstrar ter esses conhecimentos básicos exigidos, no caso dos cursos planejados nas formas subseqüente ou concomitante, mas sem integração curricular, o que se deve é adicionar uma carga horária extra ao ensino técnico para que esses conhecimentos básicos sejam garantidos. Assim, não se trata de subtrair carga horária destinada ao Ensino Médio ou ao ensino técnico de nível médio, considerados fundamentais para a formação integral do cidadão trabalhador. É preciso buscar um



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

tratamento curricular integrado que garanta isso tudo de forma sincrônica, eficiente e eficaz.

O curso de Educação Profissional Técnica de nível médio realizado na forma integrada com o Ensino Médio deve ser considerado como um curso único desde a sua concepção plenamente integrada e ser desenvolvido como tal, desde o primeiro dia de aula até o último. Todos os seus componentes curriculares devem receber tratamento integrado, nos termos do projeto pedagógico da instituição de ensino. Por isso mesmo, essa nova circunstância e esse novo arranjo curricular pode possibilitar uma economia na carga horária mínima exigida, uma vez que o necessário desenvolvimento de competências cognitivas e profissionais pode ser facilitado, exatamente por essa integração curricular. (Grifos meus).

Dessa maneira, Sr. A., podemos compreender o que é a Filosofia sob o aspecto da atual legislação e o que esta espera da escola, dos cursos em que a disciplina é oferecida, tanto quanto da formação e opções didático-pedagógicas disponíveis ao professor Graduado e Licenciado em Filosofia, além das expectativas educacionais quanto às habilidades, competências que o estudante deve alcançar ao longo de sua participação no Ensino Médio.

Na disciplina de Filosofia dos cursos Médio Integrados de Informática e Eletromecânica do IFPR de Assis Chateaubriand optei pela metodologia de ensino centrada em torno da História da Filosofia.

No entanto, em se considerando que os estudantes veem a Filosofia pela primeira vez em sua vida escolar, apenas no primeiro ano do Ensino Médio e que os conteúdos relativos a Grécia Antiga são vistos na disciplina de História entre o quinto e o sexto ano do Ensino Fundamental II, decidi por iniciar um



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

procedimento de nivelamento uniforme com todas as séries, partindo de um processo de introdução à História, Sociedade, Economia, Cultura, Religião, Mito e Política, para contextualização e introdução a Filosofia como o produto histórico e social do povo grego.

Para tanto, se planejou ao longo de 2015 o seguinte programa que efetivamente se levou a efeito, a partir da abordagem realizada e os reais progressos dos estudantes quanto aos conteúdos, não sendo objeto de preocupação que se avançasse nos conteúdos sem que houvesse claro entendimento a respeito:

Primeiro bimestre se estudou: Sociedades e culturas Minóica e Micênica. No segundo bimestre se estudou a Idade das Trevas Helênica, a Criação da *polis* e Grécia Arcaica e Clássica. No terceiro bimestre se estudou Religião grega, Mito e mitologia grega e *Paideia*: educação grega. No quarto bimestre se estudou Do mito à razão, Teogonias helênicas e Cosmogonias helênicas.

Para o início do ano de 2016, se objetivou particionar o conteúdo a partir do primeiro ano do Ensino Médio, mantendo os conteúdos anteriormente descritos como sendo os referenciais iniciais de contextualização e avançando com o conteúdo que hora está em curso do segundo ao quarto ano do Ensino Médio.

No primeiro bimestre se estudou Homero, “A ilíada” (2015) e “A odisseia” (2015), Hesíodo “Teogonia” (1995) e “Os trabalhos e os dias” (1996). No segundo bimestre se estudou se consolidou os conteúdos já estudados anteriormente sobre os Mistérios Órficos e O que é filosofia para os gregos? Em se discutindo e introduzindo a passagem e questões



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

inerentes a O que é o *kosmos*? Quais são suas estruturas? e Quais são as dinâmicas dessas estruturas, se apresentando a passagem do pensamento teogônico para o cosmogônico e deste para o cosmológica, se ressaltando a importância da reintrodução da escrita e as tecnologias mentais inerentes a esse fenômeno social para a geração do modo discursivo racional. Aqui também se reviu os modos tradicionais de se representar o tempo, o espaço, a natureza na concepção helênica e como das categorias teogônicas e cosmogônicas os primeiros racionalistas críticos revisionistas iniciaram a utilização do modo discursivo racional, a partir do mito, para a geração do que futuramente seria chamada de Filosofia.

No terceiro bimestre, em curso, a proposta de trabalho é tratar do pensamento cosmológico propriamente dito. Introduzindo o estudante nos procedimentos diferenciais utilizados pelos primeiros filósofos, na criação da razão enquanto linguagem que emerge do mito e a partir deste possibilita a geração de explicações racionais sobre o *kosmos* e a *phýsis*.

Para tanto, se iniciou a turma na metodologia de leitura de textos antigos, se ressaltando os cuidados para com a anacronia conceitual ao abordá-los, tanto quanto com seu caráter hermético. Se indicou a leitura dos textos originais do autor em questão (quando houver) e da doxografia a respeito. Bem como após isso, se proceder à leitura de comentadores que se dispõem a interpretar as teorias do pensador em estudo. Para após então, o estudante proceder à análise crítica do texto.



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

No caso em aplicação, no momento estudamos os textos de Tales de Mileto e de Anaximandro de Mileto.

A proposta de trabalho estabelecida para os estudos do segundo ao quarto anos é, ainda para o terceiro bimestre estudar: Anaxímenes de Mileto, Xenófanés de Cólofon e Heráclito de Éfeso.

Para o quarto bimestre é estudar: Pitágoras de Samos, Parmênides de Eleia, Zenão de Eleia, Melisso de Samos, Empédocles de Agrigento, Anaxágoras de Clazômena, Leucipo e Demócrito de Abdera, Diógenes de Apolônia e Arquelaus de Atenas.

No entanto, como acima referido, a proposta de trabalho não é conteudista, se respeitando os ritmos da maioria dos estudantes quanto às discussões e análises das teorias cosmológicas desses pensadores. E, enquanto submetido à proposta niveladora iniciada no ano de 2015, se espera aferir, até que pensador será possível concluir o segundo ano.

Com base nisso, isto é, em qual autor se encerrar o ano de 2016, se pretende dar continuidade aos estudos durante o ano de 2017, agora a partir da seriação de conteúdos no primeiro e segundo anos e a manutenção do uso dos mesmos conteúdos entre o terceiro e o quarto ano.

Apesar de todas as explicações sobre o exercício do magistério filosófica já elencadas, o Sr. poderia me perguntar por qual motivo escolher esse recorte histórico e esses autores?

A resposta se baseia em parte na proposta curricular adotada pelo IFPR, que concede à disciplina apenas um tempo de aula semanal, enquanto as Orientações Curriculares Federais (2006) e as Diretrizes



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Curriculares Estaduais do Paraná (2008) recomendam o mínimo de dois tempos de aula semanais; em parte, devido às exigências dos principais vestibulares praticados no Paraná.

Por exemplo, o Vestibular da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (2016), quanto à disciplina de Filosofia exige do estudante exatamente os Conteúdos Estruturantes de Filosofia utilizados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED, isto é:

A diretriz curricular de Filosofia do Estado do Paraná organiza seu ensino a partir de seis conteúdos estruturantes, conhecimentos de maior amplitude e relevância que, separados em um plano de Ensino de Filosofia, devem garantir conteúdos relevantes e significativos aos estudantes. Estes conteúdos são: Mito e Filosofia; Teoria do Conhecimento; Ética; Filosofia Política; Estética; Filosofia da Ciência. Além desses conteúdos estruturantes, podem ser contemplados conhecimentos de lógica.

a) **Mito e Filosofia:** O que é Mito? Funções do mito. Mitologia Grega. Passagem do mito à Filosofia. O surgimento da Filosofia. O que é Filosofia. Ironia e Maiêutica. Características do conhecimento filosófico. Mitos Contemporâneos.

b) **Teoria do Conhecimento:** O problema do conhecimento. Fundamentos do conhecimento. Filosofia e método. Racionalismo. Empirismo. Ceticismo. Materialismo. Positivismo. Crise da razão. Perspectivas do conhecimento na contemporaneidade.

c) **Ética:** Ética e moral. Concepções éticas. O que é liberdade? Liberdade e autonomia. Liberdade e determinismo. Sociabilidade e reconhecimento. Autoridade e autoritarismo. Responsabilidade e liberdade.

d) **Filosofia Política:** Origens da política. A essência da política. Política e poder. Política e violência. Política e liberdade subjetiva. Política e sociabilidade. Formas de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

governo. Liberdade e política. A função e a crise na/da política contemporânea.

e) **Filosofia da Ciência:** Senso comum e ciência. Concepções de ciência. Progresso e ciência. Positivismo científico. Política e ciência. Ética e ciência. Bioética. Saber científico e saber filosófico. Método científico. Ciência empírica e experimental.

f) **Estética:** Pensar o belo. Estética ou Filosofia da Arte? Concepções de estética. Concepções de Arte. Arte como conhecimento. Necessidade ou finalidade da Arte. Arte e Política Crítica do gosto. Arte e movimento: cinema, teatro e dança. Perspectivas contemporâneas: arte conceitual e outras perspectivas.

g) **Lógica:** O que é Lógica e qual seu objeto? As noções de Argumento ou Raciocínio. Premissas e Conclusão. Verdade e Validade Lógica. Silogismo. Lógica Proposicional. Conectivos lógicos. Avaliação da validade de argumentos.

Já o Processo Seletivo Seriado da Universidade Estadual de Maringá – UEM (2015) e no Vestibular tradicional (UEM, 2016), com a diferença de que são possibilidades de ocorrência todos os conteúdos juntos, se pede:

As questões de Filosofia têm por objetivo aferir o conhecimento do candidato quanto aos aspectos teóricos e metodológicos referentes à história, às escolas, aos autores, aos sistemas filosóficos e aos conceitos fundamentais, bem como o conhecimento de domínios específicos, dentre os quais, a Lógica, a Ética, a Estética, a Filosofia Política, a Filosofia da Ciência. Para esse fim, estrutura os conteúdos segundo as Diretrizes Curriculares Estaduais do estado do Paraná.

1 Mito e Filosofia

- 1.1 Utilidade da filosofia.
- 1.2 Do mito ao saber filosófico.
- 1.3 Sócrates e os sofistas.
- 1.4 A filosofia helenista.
- 1.5 Platão: mundo sensível / mundo inteligível.



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

1.6 Aristóteles: metafísica e causalidade.

2 Teoria do conhecimento

2.1 Senso comum, bom senso.

2.2 O ceticismo.

2.3 O racionalismo.

2.4 O empirismo.

2.5 O criticismo.

3 Lógica e pensamento

2.^a ETAPA

1 Ética

1.1 Ética e moral.

1.1.1 Liberdade e determinismo.

1.1.2 Ação e verdade.

1.2 A Ética no período clássico.

1.3 A Ética no período medieval.

1.4 A moralidade em Kant: o imperativo categórico.

1.5 O Utilitarismo.

1.6 A Ética contemporânea.

1.6.1 A bioética.

1.6.1.1 O meio ambiente.

1.6.2 Direitos humanos.

1.6.3 Responsabilidade social.

1.7 Existencialismo.

2 Filosofia política

2.1 A *pólis* e a formação do cidadão.

2.2 Política medieval.

2.3 Contratualismo clássico.

2.4 Republicanismo.

2.5 Direitos público e privado.

2.6 Estado e sociedade civil.

2.6.1 Socialismo / liberalismo.

2.7 A escola de Frankfurt.

ÚLTIMA ETAPA

1 Filosofia da Ciência

1.1 A Ciência na História.

1.2 Ciência e poder.

1.3 Os mitos da ciência.

1.4 O positivismo.

2 Linguagem e cultura

3 Fenomenologia

4 Estética



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

4.1 Conceitos fundamentais da Estética.

4.1.1 Imitação e expressão.

4.1.2 Juízo de gosto e teorias do gênio.

4.1.3 O belo e o sublime.

4.1.4 A indústria cultural.

Já o Vestibular da Universidade Estadual de Londrina – UEL (2016) se pede:

Esta proposta incorpora um rol de conteúdos que faz referência à História da Filosofia e às suas principais temáticas: Mito-Filosofia, Lógica-Epistemologia, Metafísica, Ética, Política e Estética.

O nível de exigência desta proposta pressupõe o papel formativo específico da Filosofia no Ensino Médio, o qual se volta, primariamente, para a tarefa de fazer o educando alcançar uma competência discursivo-filosófica, à medida que este, através da leitura, da argumentação e da escrita, constrói e exercita a capacidade de problematização, apropriando-se reflexivamente do conteúdo de textos filosóficos e textos de outras estruturas.

Dessa forma, o desenvolvimento das condições necessárias para a aquisição de uma competência crítico-reflexiva adequada ao nível de formação intelectual dos estudantes do Ensino Médio não se produz no vazio, mas exige que estes tenham uma aproximação concreta com conteúdos propriamente filosóficos. Por isso, é imprescindível que os estudantes se familiarizem com o universo específico em que a atividade filosófica se desenvolve, que se apropriem de um quadro referencial a partir dos conceitos, temas, problemas e métodos elaborados a partir da própria tradição filosófica.

Portanto, para responder a esses conteúdos, é necessário que o estudante saiba:

1. ler textos filosóficos de modo significativo, a partir do desenvolvimento da capacidade de: análise, interpretação e reconstrução racional do texto e de sua crítica;
2. ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros;



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

3. elaborar, por escrito, o que foi apropriado de modo reflexivo;
4. debater, tomando posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes;
5. articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais;
6. contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico, o entorno sociopolítico, histórico e cultural, o horizonte da sociedade científico-tecnológica.

Conteúdo

Tema Introdutório Básico

A passagem do Mito para o Logos no surgimento da Filosofia.

1o Eixo Temático: Problemas Políticos e Éticos na Filosofia

Problema político: Estado, sociedade e poder.

Questões de referência: a questão da democracia; a questão da constituição da cidadania; a questão do jusnaturalismo e contratualismo; a questão do poder.

Autores de referência: Aristóteles, Hobbes, Locke, Rousseau, Maquiavel e Habermas.

Problema ético: Liberdade, emancipação e dever.

Questões de referência: a questão da justiça; a questão da liberdade e autonomia.

Autores de referência: Platão, Aristóteles, Rousseau, Kant, Spinoza e Habermas.

2o Eixo Temático: Problemas Epistemológicos na Filosofia

O problema da ciência, conhecimento e método na Filosofia.

1. Questões de referência: a questão da sensibilidade, razão e verdade; a questão do método; a questão da ciência e a crítica ao positivismo.

2. Autores de referência: Platão, Aristóteles, Descartes, Hume, Galileu, Francis Bacon, Kant e Popper.

3. O problema da relação entre ciência e técnica: a racionalidade instrumental.

4. Autores de referência: Adorno, Horkheimer, Habermas.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

3o Eixo Temático: Problemas Estéticos na Filosofia

1. O problema do belo e da experiência estética.
2. Questão de referência: a questão da mimesis.
3. Autores de referência: Platão e Aristóteles.
4. O problema da relação da arte com a sociedade: a Indústria Cultural e a cultura de massa.
5. Questões de referência: a questão da reprodutibilidade técnica da arte; a questão da arte e da Indústria Cultural.
6. Autores de referência: Adorno e Benjamin.

Na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO (2015), se pede:

FILOSOFIA

1. Filosofia da Ciência:
 - 1.1. Método científico.
 - 1.2. Conhecimento científico e senso comum.
2. Ética:
 - 2.1. Distinções entre ética e moral.
 - 2.2. Estrutura do ato moral.
 - 2.3. Concepções éticas.
3. Estética:
 - 3.1. Funções e significados da arte.
 - 3.2. Concepções estéticas.

Na Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR (2016), se pede:

A diretriz curricular de Filosofia do Estado do Paraná organiza seu ensino a partir de seis conteúdos estruturantes, conhecimentos de maior amplitude e relevância que, separados em um plano de Ensino de Filosofia, devem garantir conteúdos relevantes e significativos aos estudantes. Estes conteúdos são: Mito e Filosofia; Teoria do Conhecimento; Ética; Filosofia Política; Estética; Filosofia da Ciência. Além desses conteúdos estruturantes, podem ser contemplados conhecimentos de lógica.

- a) **Mito e Filosofia:** O que é Mito? Funções do mito. Mitologia Grega. Passagem do mito à Filosofia. O



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

- b) surgimento da Filosofia. O que é Filosofia. Ironia e Maiêutica. Características do conhecimento filosófico. Mitos Contemporâneos.
- b) **Teoria do Conhecimento:** O problema do conhecimento. Fundamentos do conhecimento. Filosofia e método. Racionalismo. Empirismo. Ceticismo. Materialismo. Positivismo. Crise da razão. Perspectivas do conhecimento na contemporaneidade.
- c) **Ética: Ética e moral.** Concepções éticas. O que é liberdade? Liberdade e autonomia. Liberdade e determinismo. Sociabilidade e reconhecimento. Autoridade e autoritarismo. Responsabilidade e liberdade.
- d) **Filosofia política:** O surgimento da pólis. A república de Platão. Os contratualistas. As teorias do Estado. Materialismo dialético. Biopolítica. Problemas políticos no mundo contemporâneo.
- e) **Estética e Filosofia da arte:** A mimesis aristotélica. A comédia e a tragédia gregas. O juízo do gosto. O Belo e o sublime. Cinema e Teatro. Indústria Cultural.
- f) **Filosofia da Ciência:** Epistemologia. Métodos científicos. Racionalismo, empirismo e ceticismo. Verdade e ciência. O paradigma científico. Bioética.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR (2015), se pede:

- Reflexão sobre as diferentes dimensões da existência humana: espiritualidade, sentido da vida, nascimento e morte, emoções (alegria, tédio, angústia), tempo, espaço. Indivíduo, sociedade e a natureza do Estado. As formas de governo: representação, participação e cidadania. Reflexão ética e conduta ética, ser e dever ser, a felicidade e o bem viver, justiça (individual e coletiva), liberdade e necessidade, virtudes, as relações humanas e o poder. Democracia e cidadania. O fenômeno estético: reflexão sobre o lugar da arte e do belo no mundo contemporâneo, especialmente em relação às artes plásticas, música, literatura e poesia.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Já quanto ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (2015), se pede:

Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias

Competência de área 1 –Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.

H1 –Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.

H2 –Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.

H3 –Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos. **H4** –Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura.

H5 –Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.

Competência de área 2 –Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

H6 –Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.

H7 –Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações.

H8 –Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.

H9 –Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.

H10 –Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.

Competência de área 3 –Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.

H11 –Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

H12 –Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades.

H13 –Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder.

H14 –Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas.

H15 –Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.

Competência de área 4 –Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

H16 –Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.

H17 –Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção.

H18 –Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações socioespaciais.

H19 –Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.

H20 –Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.

Competência de área 5 –Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.

H21 –Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social.

H22 –Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas.

H23 –Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades.

H24 –Relacionar cidadania e democracia na organização



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

das sociedades.

H25 –Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.

Competência de área 6 –Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.

H26 –Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem.

H27 –Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e/ou geográficos.

H28 –Relacionar o uso das tecnologias com os impactos socioambientais em diferentes contextos histórico-geográficos.

H29 –Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas.

H30 –Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas.

Para a Universidade Federal do Paraná – UFPR (2016) se pede:

As questões da prova específica de filosofia versarão sobre temas e problemas de diferentes áreas da filosofia (ética, estética, epistemologia e filosofia política) e serão formuladas a partir de textos clássicos da história da filosofia, de diferentes épocas e orientações teóricas. Na avaliação, levar-se-á em conta a habilidade do candidato para identificar e compreender teses, argumentos, conceitos, polêmicas e problemáticas filosóficas presentes nos textos ou deles decorrentes. Será também requerido do candidato que revele conhecimento das circunstâncias históricas mais imediatas da produção e da recepção dos textos em análise, mediante a consideração das suas interlocuções com a tradição filosófica e cultural.

A prova de filosofia pretende, portanto, aferir a competência dos candidatos numa prática que é, sob qualquer perspectiva que se encare a formação filosófica no ensino médio, rigorosamente indispensável: a leitura de textos filosóficos. Os pressupostos pedagógicos e



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

filosóficos dessa orientação para a prova são (i) que as habilidades acima descritas constituem instrumentos universais para exercício da leitura reflexiva e crítica de textos filosóficos e (ii) que aquelas habilidades poderão ser despertadas, aprendidas e aperfeiçoadas independentemente de os autores ou os textos analisados serem aqueles indicados por este programa. Portanto, as indicações bibliográficas para a prova de filosofia que aqui se farão não devem ser encaradas como o resultado da identificação de um *minimum* de leituras que o estudante do ensino médio deve realizar durante as aulas de Filosofia. Visto que o objetivo não é averiguar conhecimentos cumulativos e textuais da história da filosofia, mas a capacidade de compreender e discutir textos filosóficos no contexto das questões e dos debates clássicos da filosofia, muitos outros tipos de formação e de preparação prévia são compatíveis com os objetivos da prova, mesmo aqueles que não contemplem o estudo das obras abaixo indicadas. Nesse sentido, cabe ressaltar que essa orientação básica adotada para a prova é plenamente compatível tanto com as linhas praticadas no ensino privado quanto com as diretrizes que a Secretaria de Estado da Educação está desenvolvendo para o Ensino Médio, tendo em vista que o objetivo não é o conhecimento de um ou outro filósofo, mas o desenvolvimento de ferramental básico para leitura e compreensão de quaisquer textos filosóficos. Sendo assim, as questões da prova serão circunstanciadas em determinados textos filosóficos e, para uma boa preparação que contemple uma maior familiaridade com os objetos de análise nas questões e com a terminologia consagrada pelos textos empregados na sua formulação, recomenda-se a leitura prévia desses textos. Os textos indicados são os seguintes:

- Habermas, J. Fé e saber. Editora Unesp: São Paulo, 2013, p. 1-26.
- Hume, D. "Da liberdade e necessidade". Uma investigação sobre o entendimento humano, seção 8. In: Antologia de textos filosóficos. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2009, p. 376-397.
- Kant, I. "Resposta à questão: o que é esclarecimento?".



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

In: Antologia de textos filosóficos. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2009, p. 406-415.

(Obs.: As referências feitas aqui a determinadas edições das obras indicadas têm como objetivo apenas estabelecer um padrão; elas podem ser substituídas, sem qualquer prejuízo, por outras no mesmo nível ou ainda melhores, quando for o caso. São públicos e notórios os equívocos grosseiros cometidos em determinadas traduções de textos filosóficos fartamente disponíveis no mercado editorial brasileiro. O objetivo da indicação dessas edições é apenas possibilitar um patamar mínimo de rigor e qualidade acadêmica para a avaliação das edições a serem utilizadas na preparação para a prova).

Ora, o que se observa desde o primeiro exemplo é:

1. Na UNIOESTE a adoção dos Conteúdos Estruturantes do Estado do Paraná. Portanto, são temática filosóficas que “(...) um plano de Ensino de Filosofia, devem garantir conteúdos relevantes e significativos aos estudantes. (...)”;
2. Para a UEM, tanto no PAS-UEM quanto no Vestibular tradicional “(...) As questões de Filosofia têm por objetivo aferir o conhecimento do candidato quanto aos aspectos teóricos e metodológicos referentes à história, às escolas, aos autores, aos sistemas filosóficos e aos conceitos fundamentais, bem como o conhecimento de domínios específicos, dentre os quais, a Lógica, a Ética, a Estética, a Filosofia Política, a Filosofia da Ciência. (...)”, se detendo nos mesmos conteúdos estruturantes do Paraná. Perceba, contudo, que a expectativa da instituição em relação ao estudante é outra;
3. Já a UEL “(...) Esta proposta incorpora um rol de conteúdos que faz referência à História da Filosofia e às suas principais



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

4. temáticas: Mito-Filosofia, Lógica-Epistemologia, Metafísica, Ética, Política e Estética. O nível de exigência desta proposta pressupõe o papel formativo específico da Filosofia no Ensino Médio, o qual se volta, primariamente, para a tarefa de fazer o educando alcançar uma competência discursivo-filosófica, à medida que este, através da leitura, da argumentação e da escrita, constrói e exercita a capacidade de problematização, apropriando-se reflexivamente do conteúdo de textos filosóficos e textos de outras estruturas. Dessa forma, o desenvolvimento das condições necessárias para a aquisição de uma competência crítico-reflexiva adequada ao nível de formação intelectual dos estudantes do Ensino Médio não se produz no vazio, mas exige que estes tenham uma aproximação concreta com conteúdos propriamente filosóficos. Por isso, é imprescindível que os estudantes se familiarizem com o universo específico em que a atividade filosófica se desenvolve, que se apropriem de um quadro referencial a partir dos conceitos, temas, problemas e métodos elaborados a partir da própria tradição filosófica. (...)”. Perceba o Sr. que eles indicam, inclusive, obras filosóficas que os estudantes precisam ter lido e estar de posse dos conteúdos filosóficos específicos dos autores em questão;

5. Já a UNICENTRO sem se declarar com que aderindo aos Conteúdos Estruturante do Estado do Paraná elege alguns temas de áreas da Filosofia, sem, contudo, assinalar qualquer tipo de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

referência teórica, metodologia de avaliação quanto às competências que o estudante deve apresentar;

6. A UNESPAR repete a mesma proposta que a UNIOESTE estabelece;

7. O IFPR exige que o estudante demonstre ter “(...) - Reflexão sobre as diferentes dimensões da existência humana (...)”. Vindo, portanto, a focar temáticas filosóficas;

8. O ENEM estabelece uma série de competências transdisciplinares, isto é, que envolvam saberes de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, num emaranhado de saberes que é indecifrável quanto ao possível direcionamento da prova;

9. Já a UFPR exige do estudante “(...) As questões da prova específica de filosofia versarão sobre temas e problemas de diferentes áreas da filosofia (ética, estética, epistemologia e filosofia política) e serão formuladas a partir de textos clássicos da história da filosofia, de diferentes épocas e orientações teóricas. Na avaliação, levar-se-á em conta a habilidade do candidato para identificar e compreender teses, argumentos, conceitos, polêmicas e problemáticas filosóficas presentes nos textos ou deles decorrentes. Será também requerido do candidato que revele conhecimento das circunstâncias históricas mais imediatas da produção e da recepção dos textos em análise, mediante a consideração das suas interlocuções com a tradição filosófica e cultural. A prova de filosofia pretende, portanto, aferir a competência dos candidatos numa prática que é, sob qualquer



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

perspectiva que se encare a formação filosófica no ensino médio, rigorosamente indispensável: a leitura de textos filosóficos. (...)”. Indicando autores e obras a serem possivelmente os referenciais teóricos de alguma(s) questão(ões) da prova.

A sequência de questões que se levantam ao professor de Filosofia por ocasião da realização de seu plano de aula é:

- a) Como ensinar: Temas filosóficos ou História da Filosofia?
- b) O que ensinar, no primeiro caso; no segundo, em que período?
- c) Quem ensinar, em ambas as possibilidades?
- d) Que tipo de leitura e/ ou momento teórico ensinar desses autores?

Como observado ao longo da argumentação de nossa carta, o problema de se ensinar temas filosóficos é que se faz uma coletânea de pensamentos de vários autores, por meio de estratos de suas obras e teses e na verdade nada se ensina sobre eles. O que se pode deduzir com base no exposto sobre as exigências dos Vestibulares, não se coaduna com a intenção deles.

Nesse sentido, a abordagem histórica da Filosofia se faz necessariamente a melhor opção. No entanto, não descarta as demais dificuldades acima elencadas, isto é: b) Que período ensinar?; c) Quem ensinar? E d) Que tipo de leitura e/ ou momento teórico ensinar?



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Se o Sr. observar bem, a questão, em todas as propostas de avaliação de Vestibulares gira em torno da avaliação da habilidade demonstrativa e argumentativa do estudante a partir da reflexão filosófica e o conhecimento das origens do campo e suas principais questões. O mais, são saberes específicos decorrentes da leitura que dependendo da instituição para a qual o estudante pretende prestar exame vestibular, pode ou não ser indicada.

Nesse sentido, qual é a solução que optei por adotar? Investir no processo de nivelamento histórica, cultural, social, religioso, político, econômico e mítico que possibilitou o surgimento da Filosofia para munir os estudantes dos pré-requisitos necessários à compreensão da Filosofia como um processo que emerge das tensões e forças sociais, históricas e políticas do Período Arcaico da Grécia e iniciá-los na leitura dos textos dos primeiros filósofos, os denominados “pré-socráticos”, com vistas ao desenvolvimento das habilidades de leitura filosófica, análise crítica e reflexiva, em um discurso argumentativo descritivo.

A partir do desenvolvimento dessa habilidade, o estudante, com a orientação do Caderno de Vestibular da instituição que pretende estudar ou na ausência dessa orientação, de posse de um Dicionário de Filosofia e de uma Introdução a História da Filosofia, pode perfeitamente estar apto a competir com certa possibilidade de sucesso em qualquer concurso.

Por que os pré-socráticos? Por serem os iniciadores dos grandes problemas filosóficos e científicos que impulsionarão em épocas e espaços



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

geográficos, políticos, econômicos diversos, os demais filósofos da História do campo até nossos dias.

Dessa maneira, Sr. A., explico a proposta de trabalho que levamos a efeito quanto à opção de ensino, conteúdos, autores, problemas filosóficos tratados, livros e abordagens tratadas ao longo do curso.

Dadas essas explicações essenciais para a compreensão das respostas a seus questionamentos, tratemos, agora, de suas perguntas.

O Sr. assim se expressa em sua solicitação (A., 2016, p. 1):

Verificando a portaria 120 de 2009 do CONSUP IFPR, que estabelece o processo de ensino e as formas de avaliação no IFPR. Considerando essa portaria que menciona no artigo segundo parágrafo terceiro que o processo de mediação deve levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos proporcionando formas de acesso ao conhecimento científico, venho solicitar esclarecimentos por escrito dos seguintes pontos.

Qual ou quais métodos foram adotados no processo de ensino e no processo de avaliação por competência conforme artigo quinto desta mencionada portaria.

Como o Sr. não definiu a que ano ou bimestre o Sr. gostaria que eu explicitasse, mas deixou claro em seu primeiro parágrafo que está preocupado com o desempenho geral de I. procederei à resposta a partir do primeiro ano do Ensino Médio até o presente. Para que dessa maneira se torne mais perceptível o trabalho pedagógico que se efetua.

No primeiro ano do Ensino Médio se adotou o processo de ensino proposto na Portaria 120, de 06/08/ 2009, Art. 2, parágrafos 1-3, em especial no tocante ao indissociar da pesquisa e da extensão, se



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

estimulando os estudantes a livremente escolherem um dos temas constantes do Plano de Ensino e, num primeiro momento, deixar livre o agrupamento dos estudantes e, depois de se averiguar a distribuição dos quantitativos, o professor interferiu, de maneira a montar grupos harmônicos.

Esses grupos foram escalados com o intervalo inicial de três semanas para que se organizassem em sala de aula e começassem as discussões iniciais de seus temas de pesquisa e estudo sob orientação do professor. Passadas as mencionadas três semanas se iniciou um ciclo de apresentação dos seminários, seguidos de uma avaliação.

É importante ressaltar que o processo de ensino se dava nas aulas regulares, nos horários de atendimento, no período vespertino e por atendimento digital a distância, via correio eletrônico, página de *Facebook* ou via chat disponibilizado pelo docente. Além disso, para fins de acesso à informação, o docente disponibilizou, em Português, Espanhol e Inglês, livros de livre acesso organizados por temáticas de interesse geral e específico para que os estudantes baixassem e tivessem acesso à informação. (<http://www.grupodepesquisafilosofiacienciaetecnologiasifpr.com/integrados-informtica-e-eletromecnica>).

A mediação, portanto, se dava nesses momentos acima descritos e pelas mídias disponibilizadas.

O processo de avaliação se deu, exclusivamente, por meio da franca participação do estudante em sala de aula, em suas atividades preparatórias nas três semanas iniciais, orientadas pelo docente e após

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

isso, com o início das atividades de seminários, pela participação individual durante os seminários apresentados pelos estudantes, lhes dirigindo individualmente questões que eram comentadas e aprofundadas pelo docente.

Toda semana anterior a alguma apresentação de seminário era recomendado pelo professor um capítulo de algum livro referência para a temática a ser tratada pelos apresentadores da semana, de maneira que os estudantes ouvintes pudessem acessar a informação previamente e trazerem questões para proporem aos apresentadores. Caso não ocorressem perguntas por parte dos estudantes ouvintes, o professor as fazia ao grupo apresentador.

Os estudantes que apresentavam foram avaliados pela capacidade de apresentação segura dos pontos essenciais a cada questão, organizados pelo grupo para a abordagem dos conteúdos previstos e por sua capacidade de responderem aos questionamentos dos estudantes sem a intervenção do professor.

Sob essa dinâmica tornava-se possível ao docente proceder à avaliação diagnóstica de ambos os grupos, isto é, dos seminaristas e dos ouvintes, por participação efetiva, na apresentação de debate sobre as questões propostas ou que surgissem por conta das particularidades do tema.

Sob o aspecto formativo, a avaliação se processou por meio da participação dos estudantes em geral, após a apresentação do grupo da semana, durante toda a semana seguinte, em que se preparavam para uma prova na semana seguinte, acionando o professor nos horários de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

atendimento, nas atividades de extensão promovidas pelo docente durante a semana ou, ainda, por meio de correio eletrônicos, Facebook ou chat.

Finalmente, a prova faz parte da avaliação somativa, em que o estudante em geral permitiu a possibilidade de se aferir se alcançou ou não as competências pretendidas

Em se considerando que por hábito o docente procede a um balanço de desempenho bimestral, em aula específica de atendimento e avaliação individual junto a cada estudante, após identificar as dificuldades em geral e se averiguar pontos que possam melhorar o processo, sempre se abre ao coletivo, em sala, a discussão sobre o ritmo da aprendizagem, a necessidade ou não de se permanecer em algum conteúdo e se discute os instrumentos de avaliação.

Decorrente dessa prática, no ano de 2015, após o segundo bimestre, docente e estudantes decidiram manter o sistema de ensino e avaliação com a seguinte modificação: ao invés de se proceder um seminário em uma semana e uma prova na semana seguinte, se ampliou o espaço entre a apresentação do seminário e a prova em duas semanas preparatórias.

Em 2016 se decidiu, junto ao coletivo, no primeiro dia de aula, se modificar a estrutura de ensino, se passando à aula tradicional, isto é, aquela em que o professor e não os estudantes apresentam os conteúdos em sala, por meio de qualquer recurso didático e se manteve a mesma abordagem no Plano de Ensino, a contar de onde se encerrou o primeiro ano do Ensino Médio.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Sob essa mudança didática, o processo de avaliação se concentrou na participação em sala, com questionamentos decorrentes dos conteúdos apresentados. No primeiro e segundo bimestres se adotou a leitura dirigida e contenda em sala, pelo docente e se manteve a estrutura de aprofundamentos a serem realizados por meio de leituras complementares, ofertados pelo docente, os horários de atendimento para aprofundamento e o atendimento digital por meio do correio eletrônicos, facebook e chat, além das atividades de extensão ofertadas pelo docente.

O Sr. questiona (A., 2016, p. 1): “Quais os critérios norteadores do aprendizado foram adotados?”

Exatamente todos os previstos no Art. 7 da Portaria 120 de de 06/08/ 2009, a saber:

Em 2015, quanto ao Inciso I, por meio da apresentação do tema de pesquisa do seu grupo, certamente se identifica a necessidade de estudo diagnóstico dos temas anteriores e posteriores à previsão de sua apresentação, pois constituem um todo orgânico e necessário para a compreensão da História econômica, social e política da Hélade.

Além disso, mediante a apresentação dos seminários e aprofundamentos desenvolvidos pelas perguntas dos próprios estudantes, tanto quanto pelo desenvolvimento e aprofundamento por parte do professor se mostra a necessidade de aprofundamento posterior, em leitura(s) específica, indicada pelo professor e da(as) correlata(s) ofertadas para preparo das provas.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

No caso dos procedimentos adotados no ano de 2016, em certa medida, pouco se modifica o anteriormente descrito, pois o essencial foi a modificação do centro de gravidade da apresentação da aula que passou do grupo de estudantes-investigadores para o docente da seguinte maneira:

No primeiro e segundo bimestre, com a leitura dirigida e aprofundamento em sala dos fragmentos de textos de Homero e de Hesíodo a identificação dos problemas inerentes aos textos e as retomadas dos conteúdos anteriores, isto é, do ano de 2015, a necessidade dos estudantes recomporem seus saberes adquiridos se acentuou, nos horários de atendimento e demais espaços pedagógicos digitais.

Nesse momento, o docente indicou ao processo, a assistência de vídeos-aula temáticas, para retomada e aprofundamento dos temas indicados

(<http://www.grupodepesquisafilosofiacienciaetecnologiasifpr.com/vdeos-aula>).

No terceiro bimestre, em se considerando propriamente a abordagem temática cosmológica, isto é, por propriamente se tratar de Filosofia, com a apresentação das inovações tecnológicas implementadas por Tales de Mileto quanto à sua pedagogia, a crença epistemológica tradicional helênica, a apresentação do conceito de “Escola” filosófica, os feitos atribuídos pelo autor e sua cosmologia, interpretada em sala, pelo professor em conjunto de questões críticas



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

elaboradas pelo estudante, estimulou a elaboração de hipóteses explicativas, levadas a efeito entre alunos e professor.

O aprofundamento das consequências dessas aulas por meio da fixação das hipóteses explicativas se dão, necessariamente, por meio da aplicação do método de estudos em Filosofia, ensinado em sala, a saber:

a) Explicação por parte do professor sobre os cuidados a serem tomados na leitura de textos filosóficos, em especial, os distanciados cronologicamente de nossa época em relação ao anacronismo e ao hermetismo textual;

b) A necessidade, quando possível por parte do estudante, da leitura do texto do autor em estudo no idioma original do autor, quesito que em aula é opcional, se levando em consideração a formação individual de cada estudante e seu próprio interesse. Para o quê se ofertou todos os textos básicos em língua portuguesa e para os que se interessassem em outros idiomas, o Inglês e o Espanhol;

b.1.) A leitura do texto original ou, como é o caso dos filósofos pré-socráticos, dos fragmentos de textos de suas cosmologias, por meio da doxografia;

c) A leitura de um ou mais comentador do texto do filósofo em estudo para pesquisa de cruzamento de informações e elaboração de senso crítico a respeito das possibilidades interpretativas em torno das teorias em estudo;

d) Elaboração de análise crítica e filosófica sobre as teses em foco.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Toda essa atividade desenvolvida ao longo de trinta dias, aproximadamente, para fins de avaliação bimestral.

Os autores posteriores a Tales, serão utilizados posteriormente em instrumentos de avaliação específicos, a serem encaminhados na medida dos avanços dos estudantes.

Quando ao Inciso II do Art. 7, em 2015, a elaboração de hipóteses foi usada em profusão durante o ano de 2015, na medida em que o estudo em grupo forçaria o estudante ao diálogo em equipe para melhor compreensão do que o(s) autor(es) tratavam nos textos. Estas, por conseguinte, seriam sanadas durante o período preparatório, por parte dos apresentadores, pelos recursos de atendimento disponibilizados.

Pelos estudantes ouvintes do seminário, durante a apresentação, por meio da provocação das perguntas elaboradas durante a assistência pelos próprios ouvintes e/ ou pelo docente. E durante a semana(s) preparatória para a prova, por meio da leitura/ assistência da bibliografia específica indicada pelo professor.

Se ressalta, contudo, que na medida em que os estudantes ouvintes do seminário em vigor iam se preparando para a sua própria apresentação, dado à organicidade do conjunto de temas, as hipóteses decorrentes e consequentes iam se construindo, num processo colaborativo.

No que se refere às atividades didáticas realizadas em 2016, o levantamento de hipóteses se dão por meio dos ensaios levados a efeito em sala, com a apresentação e comentários feitos pelo professor, com a



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

assistência e intervenção dos estudantes, na medida em que os problemas filosóficos e culturais decorrentes dos estudos preparatórios anteriores se mostram evidentes, se conectando com a construção da compreensão das teorias propostas pelo autor em estudo.

Quanto ao Inciso III, do Art. 7, a demonstração por parte dos estudantes, das habilidades necessárias à realização dos procedimentos que envolvem a aplicação dos conhecimentos técnicos, no ano de 2015 se deu justamente durante os períodos preparatórios por parte dos estudantes apresentadores dos seminários, antes de suas apresentações, na procura, nos horários de atendimento ou por meio dos recursos de atendimento digital ofertados a distância, para que sanassem as dúvidas interpretativas e/ ou técnicas para a realização de uma boa apresentação.

Da parte dos estudantes ouvintes, por meio de seus comentários às perguntas elaboradas em sala pelos próprios estudantes e/ ou professor e da mesma maneira que os estudantes apresentadores, durante a(s) semana(s) preparatória para a prova, por meio dos atendimentos presencial a distância.

A parte disso, ambos os grupos, por meio dos instrumentos de avaliação implementados em rodízio quanto à metodologia aplicada, demonstravam ou não o grau de ambientação e absorção dos saberes técnicos inerentes aos conteúdos tratados em sala.

No ano de 2016 as demonstrações de habilidades técnicas se dão em sala, por meio das interações com a leitura crítica e explicações por parte do professor, com a demonstração dos raciocínios provocados

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

pelos próprios estudantes nas interações com os textos, por meio dos atendimentos de dúvidas presenciais e a distância que assinalam o grau de aplicação do método de estudos indicado, sobretudo, no que se refere ao terceiro bimestre.

No entanto, é na apresentação da prova trabalho, com duração preparatória de aproximadamente trinta dias, como efeito técnico decorrente da aplicação do método de estudos ensinado que melhor se averiguará as habilidades técnicas adquiridas pelos estudantes, por meio da constatação e do refinamento do discurso argumentativo demonstrativo que a análise crítica permite ao estudante elaborar.

Quanto ao Inciso IV do Art. 7 da Portaria 120, isto é, comunicação oral e escrita, tanto no ano de 2015 quanto no ano de 2016, indiferentemente à metodologia de ensino empregada, foi o objetivo máximo perseguido pela disciplina de Filosofia, por se caracterizar como a atividade fim do campo, a saber: o desenvolvimento do raciocínio lógico argumentativo, demonstrativo, seja na modalidade oral e/ ou escrita, privada, em um texto, ou em público, por meio de qualquer atividade de fala em coletivo.

Tal atividade só foi parcialmente não aplicada no ano de 2015, quando por motivos de habilitação dos estudantes a variados modelos de instrumentos de avaliação, se optou por provas de múltipla escolha tradicional ou de alternativas somatórias múltiplas, embora se saiba que esta última exige todas as habilidades interpretativas e de raciocínio lógico que o estudante adquiriu em sua vida escolar.



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Nesse ponto se reforça também as habilidades de comunicação escrita em língua portuguesa, na norma culta, com vistas ao trabalho transdisciplinar do desenvolvimento das habilidades necessárias a uma comunicação oral e/ ou escrita de qualidade científica e, no caso, filosófica.

Quanto ao inciso V do Art. 7 da Portaria 120, tanto no ano de 2015 quanto no ano de 2016 o interesse e a dedicação do estudante em interagir para com os saberes apresentados pela disciplina nortearam completamente o trabalho didático-pedagógico, na medida em que seja por meio da pesquisa em grupo para seminários e os preparos posteriores a estes, seja por meio da participação ativa em sala, nos horários de atendimento presenciais ou por meio digital, o estudante tem a oportunidade de se esclarecer sobre dúvidas de leitura, de pesquisa, de debates entre autor e comentadores, os raciocínios que surgem em sala ou de vídeos-aula.

Sendo o produto disso, o demonstrado no instrumento de avaliação e seus avanços tanto na parte técnica, quanto aos conceitos apreendidos e interiorizados quanto na capacidade investigativa, hipotética, e da demonstração argumentativa de suas críticas ao autor e doxografia envolvidas, além da demonstração de apropriação dos métodos de estudo e de pesquisa, bem como das normas de escrita culta da língua portuguesa e a confecção de trabalhos acadêmicos regulamentada pelo IFPR.

Quanto ao Inciso VI do Art. 7 da Portaria 120, que versa sobre o princípio norteador do processo de avaliação, em se tratando de uma

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

hora/ aula semanal para a disciplina e se considerando todo o exposto relativo às habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes, sob o estímulo e orientação do professor, e por se tratar de aulas em que se apresenta os autores da História da Filosofia e se lê suas cosmologias, objetivando identificar e compreender os problemas filosóficos inerentes às teses em questão, a participação do estudante é vital para o fluxo dinâmico da própria aula.

Sem a ativa participação do estudante, não apenas copiando o conteúdo disposto no quadro, mas anotando as observações dos raciocínios decorrentes das falas do professor e dos colegas, em ensaios interpretativos, e a vinda aos horários de atendimento presencial e/ ou a distância, para discussão e aprofundamentos teóricos e de leitura relativa às questões em foco **não se torna viável se atingir o objetivo das aulas de Filosofia quanto à formação de uma cidadania crítica e coautora de sua própria formação autônoma.**

Nesse particular, tanto o Inciso VI quanto ao VII, do Art. 7 da Portaria 120 são solidários e necessários, seja na metodologia de ensino e aprendizagem aplicada em 2015, seja na de 2016.

Em especial, quanto ao Inciso VII, dado as condições da aula curricular ser apenas uma hora/ aula semanal e o horário de atendimento vespertino não ser obrigatório, tanto quanto o atendimento digital a distância carecer da iniciativa do estudante, não há muito o que se assinalar, seja na metodologia aplicada em 2015 ou 2016, uma vez que sem pontualidade e presença na única aula semanal, de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

maneira regular e condizente com as regras da instituição, se torna **inviável o trabalho didático pedagógico.**

Quanto ao Inciso VIII do Art. 7 da Portaria 120, sobre solidariedade quanto à conduta discente, a organicidade do processo escolar se dá internamente à dinâmica social da sala, em que os sujeitos do conhecimento se organizam com base em critérios de afinidade e socializam os saberes individual ou em grupos.

No caso da metodologia aplicada no ano de 2015, as tradicionais questões relativas ao empenho dos indivíduo em trabalhos de grupo esteve naturalmente presente, ora favorecendo, ora comprometendo o desempenho coletivo. No entanto, em se considerando a avaliação universal posterior e as decorrentes das demais avaliações ao longo do processo, em nada comprometeu o rendimento individual dos sujeitos da aprendizagem, senão circunstancialmente, no que se refere às apresentações de grupo, se preservando, outrossim, os demonstrativos de desempenho e empenho individuais por meio das avaliações individuais.

Referências:

BRASIL . **Caderno de Vestibular da Universidade Federal do Paraná – UFPR** . Curitiba: UFPR, 2016.

_____ . **Caderno de Vestibular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR** . Curitiba: IFPR, 2015.

_____ . **Caderno de Candidatos ao Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM** . Brasília: IDEB, 2015.

_____ . **Lei de diretrizes e bases da educação nacional, 9.394, de 20 de dezembro de 1996** . Brasília: Congresso Nacional, 2013.

_____ . **Parâmetros curriculares nacionais** . Brasília: MEC, 2013.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil** .
Brasília: Senado Federal, 2008.
- _____. **Orientações curriculares nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias** . Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.
- _____. **CNE/ da Câmara de Ensino Básico – CEB 39/ 2004**
Brasília: Secretaria de Ensino Técnico, 2004.
- A., I. F. de B. **Carta a Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão do campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR de Assis Chateaubriand** . Assis Chateaubriand: Carta do autor, 2016.
- HESÍODO (de Ascrea) . **Teogonia** . São Paulo: Iluminuras, 1995.
- _____. **Os trabalhos e os dias** . São Paulo: Iluminuras, 1996.
- HOMERO . **A ilíada** . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- _____. **A odisseia** . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- PARANÁ . **Caderno de Vestibular da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE** . Cascavel: UNIOESTE, 2016.
- _____. **Caderno de Vestibular por Processo Seletivo Seriado da Universidade Estadual de Maringá – PAS – UEM** . Maringá: UEM, 2016.
- _____. **Caderno de Vestibular da Universidade Estadual de Londrina – UEL** . Londrina: UEL, 2016.
- _____. **Caderno de Vestibular da UNESPAR** . Curitiba: UNESPAR, 2016.
- _____. **Caderno de Vestibular da Universidade Estadual de Maringá – UEM** . Maringá: UEM, 2015.
- _____. **Caderno de Vestibular da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO** . Guarapuava: UNICENTRO, 2015.
- _____. **Diretrizes curriculares da educação Básica – Filosofia** .
Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.
- PROVETTI JR., José . **Currículo Lattes** . Brasília: CNPQ, 2016.
- Disponível através do link
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4719502P7>, consultado em 25/09/2016, às 17:06hs.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

BIBLIOGRAFIA

- AMARO, Hudson Siqueira & RODRIGUES, Isabel Cristina (Orgs.) . **História: metodologia de ensino** . Maringá: UEM, 2012.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda & MARTINS, Maria Helena Pires . **Filosofando: introdução à Filosofia** . São Paulo: Moderna, 2009.
- ARANTES, Paulo; SILVA, Franklin Leopoldo e; FAVARETTO, Celso *et ali* . **A Filosofia e seu ensino** . Petrópolis: Vozes, 1995.
- ARIEL, Mário & PORTA, Gonzáles . **A Filosofia a partir de seus problemas** . São Paulo: Loyola, 2004.
- ASPIS, Renata Lima & GALLO, Sílvio . **Ensinar Filosofia: um livro para professores** . São Paulo: Atta, 2009.
- BELLINI, Luzia Marta & CANTOS, Jorge (Orgs.) . **Metodologia científica: construção de trabalhos de conclusão de curso** . Maringá: UEM, 2011.
- BORNHEIM, Gerd A. **Introdução ao filosofar: o pensamento filosófico em bases existenciais** . São Paulo: Globo, 2009.
- BRASIL . **Estatuto da criança e do adolescente** . Brasília: Congresso Nacional, 2006.
- BUZZI, Arcângelo R. . **Filosofia para principiantes: a existência humana no mundo** . Petrópolis: Vozes, 1998.
- CALEGARI-FALCO, Aparecida Meire (Org.) . **Sociologia da educação: múltiplos olhares** . Maringá: UEM, 2009.
- CAMARGO, Janira Siqueira & ROSIN, Sheila Maria (Orgs.) . **Psicologia e educação: compartilhando saberes** . Maringá: UEM, 2009.
- _____ . **Psicologia da educação e os processos de aprendizagem e de desenvolvimento** . Maringá: UEM, 2009.
- DIEZ, Carmen Lúcia Fornari & HORN, Geraldo Balduino . **Orientações para elaboração de projetos e monografias** . Petrópolis: Vozes, 2004.
- CAPALBO, Creusa . **Seminário nacional sobre a interdisciplinaridade no ensino de Filosofia** . Rio de Janeiro: UERJ, 1994.
- CARBELLO, Sandra Regina Cassol & LOPES, Natalina Francisca Mezzari (Orgs.) . **Gestão do trabalho pedagógico** . Maringá: UEM, 2012.
- CHAUÍ, Marilena . **Iniciação à Filosofia** . São Paulo: Ática, 2011.
- COSTA, Célio Juvenal (Org.) . **Fundamentos filosóficos da educação** . Maringá: UEM, 2009.
- COTRIM, Gilberto & FERNANDES, Mirna . **Fundamentos de Filosofia** . São Paulo; Saraiva, 2010.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

- FEITOSA, Vera Cristina . **Redação de textos científicos** . Campinas: Papirus, 1991.
- FREIRE, Paulo . **Paulo Freire: educar para transformar – Almanaque Histórico** . São paulo: Nova Cultural, 2005.
- _____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos** . São Paulo UNESP, 2000.
- GHEDIN, Evandro . **Ensino de Filosofia no Ensino Médio** . São Paulo: Cortez, 2009.
- HAYDT, Regina Célia C. . **Curso de didática geral** . São Paulo: Ática, 2006.
- HORN, Geraldo Balduino (Org.) . **Discutindo textos filosóficos: conhecimento, ética, política e educação** . Curitiba: Chain, 2008.
- MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli; BORGES, Anderson de Paula; KESTRING, Bernardo *et ali* . **Filosofia: Ensino Médio** . Curitiba, SEED/ PR, 2006.
- KOHAN, Walter O. **Filosofia: caminhos para o seu ensino** . Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- KOHAN, Walter Omar & LEAL, Bernardina (Orgs.) . **Filosofia para crianças: em debate** . Petrópolis: Vozes, 1999.
- LUCKESI, Cipriano Carlos . **O educador: quem é ele?** . São Paulo: website do autor, 2016.
- _____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições** . São Paulo: Cortez, 2005.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich . **Textos sobre a educação e ensino** . São Paulo: Centauro, 2004.
- MEDEIROS, João Bosco . **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas** . São Paulo: Atlas, 2000.
- MENEGASSI, Renilson José; SANTOS, Annie Rose dos & RITTER, Lilian Cristina Buzato (Orgs.) . **Escrita e ensino** . Maringá: UEM, 2010.
- PAIVA, Vanilda Pereira . **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista** . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- PARANÁ . **Avaliação escolar: um compromisso ético** . Curitiba: SEED/ PR, 1993.
- PARISI, Mário & COTRIM, Gilberto . **Trabalho dirigido de Filosofia** . São Paulo: Saraiva, 1977.
- PORTELA, Luis Cesar Yanzer (Org.) . **A Filosofia em curso** . Porto Alegre: UNIOESTE, 2012.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

- RAEYMAEKER, Luís de . **Introdução à Filosofia** . São Paulo: Herder, 1978.
- REZENDE, Antônio (Org.) . **Curso de Filosofia** . Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira . **História da educação no Brasil** . Petrópolis: Vozes, 1991.
- ROSSI, Edinéia Regina & NEVES, Fátima Maria (Orgs.) . **Fundamentos históricos da educação no Brasil** . Maringá: UEM, 2009.
- SILVA, Ana Cristina Teodoro & BELLINI, Luzia Marta (Orgs.) . **Iniciação à Ciência e à pesquisa** . Maringá: UEM, 2009.
- TELES, Maria Luiza Silveira . **Filosofia para jovens: uma iniciação à Filosofia** . Petrópolis: Vozes, 1999.