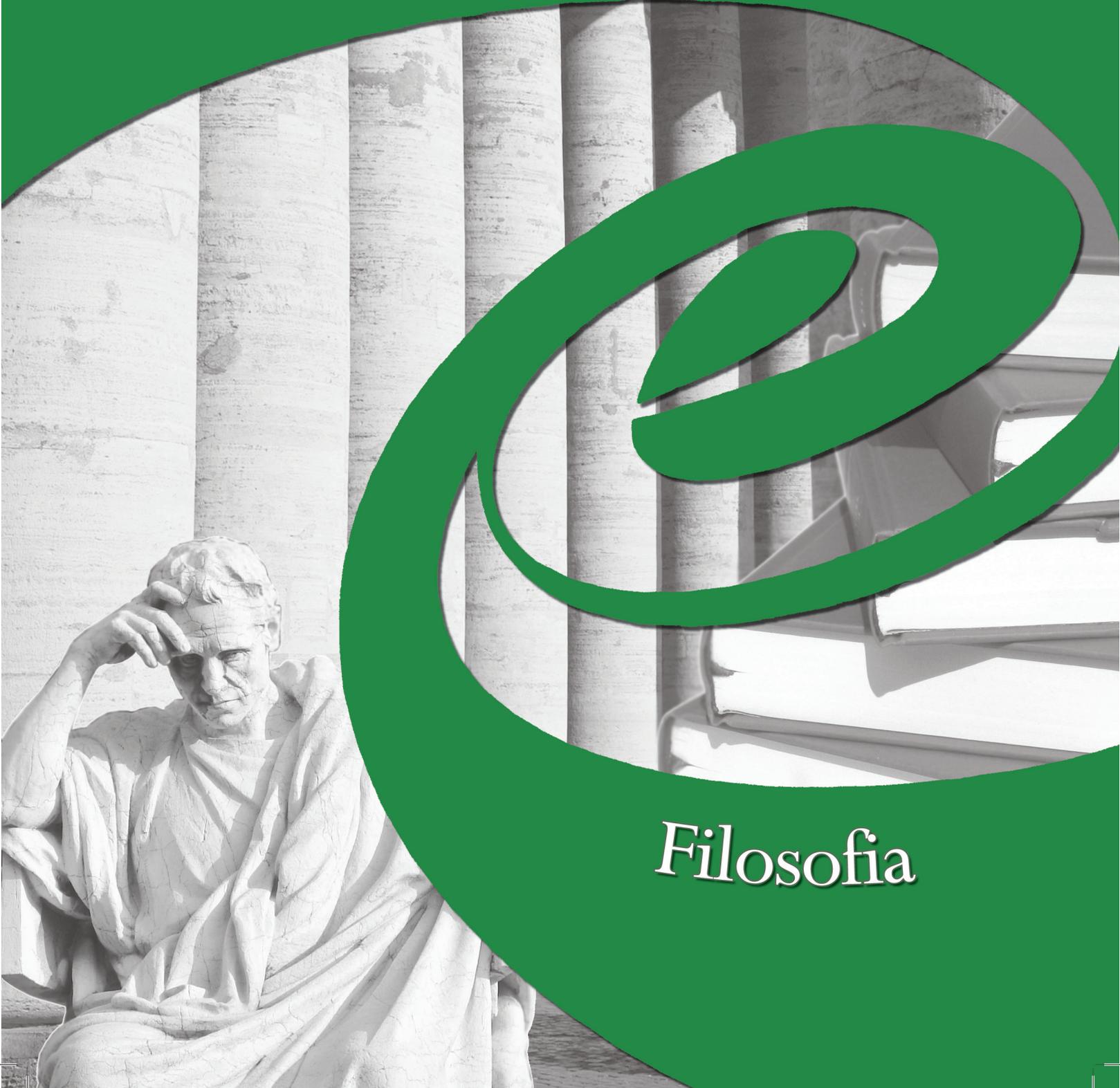


Secretaria de Estado da Educação do Paraná

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA



Filosofia

GOVERNO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

**DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
FILOSOFIA**

PARANÁ
2008



GOVERNADOR DO ESTADO DO PARANÁ
Roberto Requião

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ
Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde

DIRETOR GERAL
Ricardo Fernandes Bezerra

SUPERINTENDENTE DA EDUCAÇÃO
Alayde Maria Pinto Digiovanni

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Mary Lane Hutner

COORDENAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS
Maria Eneida Fantin

EQUIPE TÉCNICO PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA

Ademir Aparecido Pinhelli Mendes
Bernardo Kestring
Elói Corrêa dos Santos
Jairo Marçal
Juliano Orlandi
Wilson José Vieira

LEITORES CRÍTICOS DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA

Antônio Edmilson Paschoal – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Emmanuel Appel – Universidade Federal do Paraná
Silvio Donizetti de Oliveira Gallo – Universidade de Campinas – UNICAMP

LEITORES CRÍTICOS DA ÁREA PEDAGÓGICA EDUCACIONAL

Iria Brzezinski – Universidade Católica de Goiás
Lia Rosenberg – Consultora independente
Marcia Angela da Silva Aguiar – Universidade Federal de Pernambuco
Sofia Lerche Vieira – Universidade Estadual do Ceará
Walter Esteves Garcia – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO
Jam3 Comunicação



AGRADECIMENTOS

Agradecemos de modo especial aos professores das escolas da Rede Estadual de Ensino que desde 2003 participaram dos eventos promovidos pela Secretaria de Estado da Educação, contribuindo com a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares. Esses professores enriqueceram as discussões sobre teoria e ensino da sua disciplina, fizeram leituras críticas das diversas versões preliminares das DCE enviadas às escolas nas semanas pedagógicas e enviaram seus pareceres para que os textos pudessem ser aprimorados. Da mesma forma agradecemos o trabalho dos professores dos Núcleos Regionais de Educação e dos departamentos pedagógicos da SEED que ao longo deste processo coordenaram as discussões e sistematizaram os textos até chegarmos a estas Diretrizes Curriculares, agora oficialmente publicadas.

CARTA DA SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO

A escola pública vem sendo replanejada no Estado do Paraná nos últimos anos e isso traz uma luz diferenciada para a prática pedagógica, sustentada por uma intensa discussão sobre as concepções teórico-metodológicas que organizam o trabalho educativo. Essas reflexões, sobre a ação docente, concretizaram-se na crença do professor como sujeito epistêmico e da escola como principal lugar do processo de discussão destas Diretrizes Curriculares que agora são oficialmente publicadas.

Quando assumimos a gestão governamental, em 2003, com o então secretário Mauricio Requião, um olhar para dentro das escolas permitiu identificar a ausência de reflexão sistematizada sobre a prática educativa que ali ocorria, e o foco da formação continuada, então oferecida, fugia da especificidade do trabalho educativo e situava-se em programas motivacionais e de sensibilização, em sua grande maioria.

Tais políticas educacionais, estabelecidas no final da década de 1990, alteraram a função da escola ao negligenciar a formação específica do professor e esvaziar as disciplinas de seus conteúdos de ensino, de modo que o acesso à cultura formal ficou mais limitado, principalmente para as camadas socialmente marginalizadas.

Contra-pondo-nos a esta concepção, salientamos que, para a maioria da população brasileira, a escola constitui a alternativa concreta de acesso ao saber, entendido como conhecimento socializado e sistematizado na instituição escolar. Sob esta perspectiva de escola pública, construímos essas Diretrizes Curriculares, por meio de uma metodologia que primou pela discussão coletiva ocorrida, efetivamente, durante os últimos cinco anos e envolveu todos os professores da rede.

Com essas Diretrizes e uma formação continuada focada nos aspectos fundamentais do trabalho educativo pretendemos recuperar a função da escola pública paranaense que é ensinar, dar acesso ao conhecimento, para que todos, especialmente os alunos das classes menos favorecidas, possam ter um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna.

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde
Secretária de Estado da Educação do Paraná

CARTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Você está recebendo, neste caderno, um texto sobre concepção de currículo para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) de sua disciplina.

Esses textos são fruto de um longo processo de discussão coletiva, ocorrido entre 2004 e 2008, que envolveu os professores da Rede Estadual de Ensino e, agora, se apresentam como fundamento para o trabalho pedagógico na escola.

Durante os anos de 2004, 2005 e 2006 a Secretaria de Estado da Educação promoveu vários encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos para a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares, tanto dos níveis e modalidades de ensino quanto das disciplinas da Educação Básica. Sua participação nesses eventos e suas contribuições por escrito foram fundamentais para essa construção coletiva.

Ao longo dos anos de 2007 e 2008 a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB) percorreu os 32 Núcleos Regionais de Educação realizando o evento chamado DEB Itinerante que ofereceu, para todos os professores da Rede Estadual de Ensino, dezesseis horas de formação continuada. Em grupos, organizados por disciplina, esses professores puderam, mais uma vez, discutir tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula.

Ainda em 2007 e 2008, as Diretrizes Curriculares Estaduais passaram por leituras críticas de especialistas nas diversas disciplinas e em história da educação. Tais leitores, vinculados a diferentes universidades brasileiras, participaram, também, de debates presenciais com as equipes disciplinares do DEB, com vistas aos necessários ajustes finais dos textos.

Assim, os textos que compõem este caderno se apresentam na seguinte ordem e estrutura: o primeiro, sobre a Educação Básica, inicia com uma breve discussão sobre as formas históricas de organização curricular, seguida da concepção de currículo proposta nestas diretrizes para a Rede Pública Estadual, justificada e fundamentada pelos conceitos de conhecimento, conteúdos escolares, interdisciplinaridade, contextualização e avaliação.

O segundo texto refere-se à sua disciplina de formação/atuação. Inicia-se com um breve histórico sobre a constituição dessa disciplina como campo do conhecimento e contextualiza os interesses políticos, econômicos e sociais que interferiram na seleção dos saberes e nas práticas de ensino trabalhados na escola básica. Em seguida, apresenta os fundamentos teórico-metodológicos e os conteúdos estruturantes que devem organizar o trabalho docente.

Anexo a esse documento, há uma relação de conteúdos considerados básicos para as séries do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Tais conteúdos foram sistematizados a partir das discussões realizadas nos encontros descentralizados (DEB-Itinerante) e deverão ser ponto de partida para organização das Propostas Pedagógicas Curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino.

Assim, é com orgulho que disponibilizamos, à Rede Pública Estadual de Educação, o documento das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica. Considera-se que os textos estão agora devidamente amadurecidos e, por isso, você os recebe nesse caderno, oficialmente publicados.

Nossa expectativa é que estas Diretrizes fundamentem o trabalho pedagógico e contribuam de maneira decisiva para o fortalecimento da Educação pública estadual do Paraná.

Mary Lane Hutner

Chefe do Departamento de Educação Básica



SUMÁRIO

A EDUCAÇÃO BÁSICA E A OPÇÃO PELO CURRÍCULO DISCIPLINAR	13
1 OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	14
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS	15
3 DIMENSÕES DO CONHECIMENTO	20
3.1 O CONHECIMENTO E AS DISCIPLINAS CURRICULARES	24
3.2 A INTERDISCIPLINARIDADE	27
3.3 A CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA	28
4 AVALIAÇÃO	31
5 REFERÊNCIAS	33
DIRETRIZES CURRICULARES DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA	37
1 DIMENSÕES HISTÓRICAS DA FILOSOFIA E SEU ENSINO	38
1.1 DIMENSÕES HISTÓRICAS DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL	42
2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	49
3 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	54
3.1 MITO E FILOSOFIA	56
3.2 TEORIA DO CONHECIMENTO	57
3.3 ÉTICA	57
3.4 FILOSOFIA POLÍTICA	58
3.5 FILOSOFIA DA CIÊNCIA	58
3.6 ESTÉTICA	59
4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	59
5 AVALIAÇÃO	62
6 REFERÊNCIAS	63
ANEXO: Conteúdos Básicos da disciplina de Filosofia	66



A EDUCAÇÃO BÁSICA E A OPÇÃO PELO CURRÍCULO DISCIPLINAR

As etapas históricas do desenvolvimento da humanidade não são formas esvaziadas das quais se exalou a vida **porque** a humanidade alcançou formas de desenvolvimento superiores, porém, mediante a atividade criativa da humanidade, mediante a **práxis**, elas se vão continuamente integrando no presente. O processo de integração é ao mesmo tempo crítica e avaliação do passado. O passado concentra no presente (e portanto **aufgehoben** no sentido dialético) cria natureza humana, isto é, a “substância” que inclui tanto a objetividade quanto a subjetividade, tanto as relações materiais e as forças objetivas, quanto a faculdade de “ver” o mundo e de explicá-lo por meio dos vários modos de subjetividade – cientificamente, artisticamente, filosoficamente, poeticamente, etc. (KOSIK, 2002, p. 150).



1 OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A escola pública brasileira, nas últimas décadas, passou a atender um número cada vez maior de estudantes oriundos das classes populares. Ao assumir essa função, que historicamente justifica a existência da escola pública, intensificou-se a necessidade de discussões contínuas sobre o papel do ensino básico no projeto de sociedade que se quer para o país.

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.

Nestas diretrizes, propõe-se uma reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos.

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 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 contraconsciência, estrategicamente concebida como alternativa necessária à internalização dominada colonialmente, poderia realizar sua grandiosa missão educativa" (MÈSZÁROS, 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.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Pensar uma concepção de currículo para a Educação Básica traz, aos professores do Estado do Paraná, uma primeira questão a ser enfrentada. Afinal, o que é currículo?

Sacristán fala de impressões que, "tal como imagens, trazem à mente o conceito de currículo". Em algumas dessas impressões, a ideia de que o currículo é construído para ter efeitos sobre as pessoas fica reduzida ao seu caráter estrutural prescritivo. Nelas, parece não haver destaque para a discussão sobre como se dá, historicamente, a seleção do conhecimento, sobre a maneira como esse conhecimento se organiza e se relaciona na estrutura curricular e, consequência disso, o modo como as pessoas poderão compreender o mundo e atuar nele.

[...] o currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram num manual ou num guia do professor; o currículo, também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma (SACRISTAN, 2000, p. 14).



Essas impressões sobre currículo podem ser consideradas as mais conhecidas e corriqueiras, porém, nem todas remetem a uma análise crítica sobre o assunto.

Quando se considera o currículo tão somente como um documento impresso, uma orientação pedagógica sobre o conhecimento a ser desenvolvido na escola ou mera lista de objetivos, métodos e conteúdos necessários para o desenvolvimento dos saberes escolares, despreza-se seu caráter político, sua condição de elemento que pressupõe um projeto de futuro para a sociedade que o produz. Faz-se necessária, então, uma análise mais ampla e crítica, ancorada na ideia de que, nesse documento, está impresso o resultado de embates políticos que produzem um projeto pedagógico vinculado a um projeto social.

Assim, da tentativa de responder o que é currículo, outras duas questões indissociáveis se colocam como eixos para o debate: a intenção política que o currículo traduz e a tensão constante entre seu caráter prescritivo e a prática docente.

Como documento institucional, o currículo pode tanto ser resultado de amplos debates que tenham envolvido professores, alunos, comunidades, quanto ser fruto de discussões centralizadas, feitas em gabinetes, sem a participação dos sujeitos diretamente interessados em sua constituição final. No caso de um currículo imposto às escolas, a prática pedagógica dos sujeitos que ficaram à margem do processo de discussão e construção curricular, em geral, transgredir o currículo documento.

Isso, porém, não se dá de forma autônoma, pois o documento impresso, ou seja, “o estabelecimento de normas e critérios tem significado, mesmo quando a prática procura contradizer ou transcender essa definição pré-ativa (*de currículo*). Com isso, ficamos vinculados a formas prévias de reprodução, mesmo quando nos tornamos criadores de novas formas” (GOODSON, 1995, p. 18).¹

Entretanto, quando uma nova proposição curricular é apresentada às escolas, como fruto de ampla discussão coletiva, haverá, também, criação de novas práticas que irão além do que propõe o documento, mas respeitando seu ponto de partida teórico-metodológico.

Em ambos os casos, mas com perspectivas políticas distintas, identifica-se uma tensão entre o currículo documento e o currículo como prática. Para enfrentar essa tensão, o currículo documento deve ser objeto de análise contínua dos sujeitos da educação, principalmente a concepção de conhecimento que ele carrega, pois, ela varia de acordo com as matrizes teóricas que o orientam e o estruturam. Cada

¹ Esses vínculos, em geral, buscam atrelar a concepção teórica e política do currículo à distribuição de verbas destinadas à educação, à avaliação dos materiais didáticos a serem comprados e distribuídos para as escolas, e ao tipo de formação continuada oferecida aos professores.

uma dessas matrizes dá ênfase a diferentes saberes a serem socializados pela escola, tratando o conhecimento escolar sob óticas diversas. Dessa perspectiva, e de maneira muito ampla, é possível pensar em três grandes matrizes curriculares², a saber:

O currículo vinculado ao academicismo e ao cientificismo

No currículo vinculado ao academicismo/cientificismo, os saberes a serem socializados nas diferentes disciplinas escolares são oriundos das ciências que os referenciam. A disciplina escolar, assim, é vista como decorrente da ciência e da aplicabilidade do método científico como método de ensino. Esse tipo de currículo pressupõe que o “processo de ensino deve transmitir aos alunos a lógica do conhecimento de referência. [...] é do saber especializado e acumulado pela humanidade que devem ser extraídos os conceitos e os princípios a serem ensinados aos alunos” (LOPES, 2002, p. 151-152).

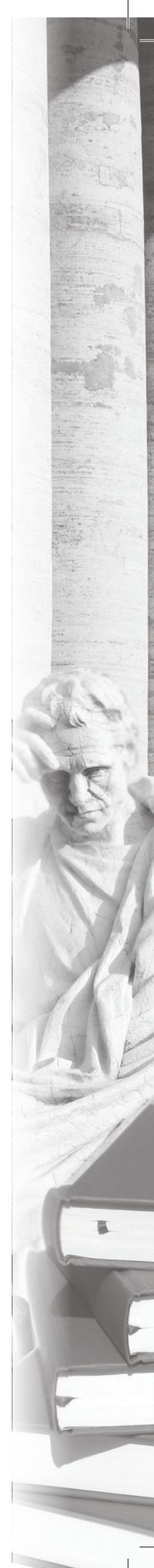
Embora remeta-se ao saber produzido e acumulado pela humanidade como fonte dos saberes escolares, podendo-se inferir o direito dos estudantes da Educação Básica ao acesso a esses conhecimentos, uma das principais críticas ao currículo definido pelo cientificismo/academicismo é que ele trata a disciplina escolar como ramificação do saber especializado, tornando-a refém da fragmentação do conhecimento. A consequência disso são disciplinas que não dialogam e, por isso mesmo, fechadas em seus redutos, perdem a dimensão da totalidade.

Outra crítica a esse tipo de currículo argumenta que, ao aceitar o *status quo* dos conhecimentos e saberes dominantes, o currículo cientificista/academicista enfraquece a possibilidade de constituir uma perspectiva crítica de educação, uma vez que passa a considerar os conteúdos escolares tão somente como “resumo do saber culto e elaborado sob a formalização das diferentes disciplinas” (SACRISTAN, 2000, p. 39). Esse tipo de currículo se “concretiza no *syllabus* ou lista de conteúdos. Ao se expressar nesses termos, é mais fácil de regular, controlar, assegurar sua inspeção, etc., do que qualquer outra fórmula que contenha considerações de tipo psicopedagógico” (SACRISTÁN, 2000, p. 40).

O currículo vinculado às subjetividades e experiências vividas pelo aluno

O currículo estruturado com base nas experiências e/ou interesses dos alunos faz-se presente, no Brasil, destacadamente, em dois momentos: nas discussões

² Adaptadas de Sacristan, 2000, p. 39-53 e Lopes, 2002.



dos teóricos que empreenderam, no país, a difusão das ideias pedagógicas da Escola Nova³, e na implementação do projeto neoliberal de educação, difundido no documento chamado Parâmetros Curriculares Nacionais.

Fundamentando-se em concepções psicológicas, humanistas e sociais, esse tipo de currículo pressupõe que

[...] os aspectos intelectuais, físicos, emocionais e sociais são importantes no desenvolvimento da vida do indivíduo, levando em conta, além disso, que terão de ser objeto de tratamentos coerentes para que se consigam finalidades tão diversas, ter-se-á que ponderar, como consequência inevitável, os aspectos metodológicos do ensino, já que destes depende a consecução de muitas dessas finalidades e não de conteúdos estritos de ensino. Desde então, a metodologia e a importância da experiência estão ligadas indissolúvelmente ao conceito de currículo. O importante do currículo é a experiência, a recriação da cultura em termos de vivências, a provocação de situações problemáticas [...] (SACRISTÁN, 2000, p. 41).

Numa relação comparativa à concepção de currículo cientificista, centrado em planos de estudos, o currículo como base de experiências põe seu foco na totalidade de experiências vivenciadas pelo aluno, a partir de seus interesses e sob tutela da escola que,

[...] nesse contexto, era vista como a instituição responsável pela compensação dos problemas da sociedade mais ampla. O foco do currículo foi deslocado do conteúdo para a forma, ou seja, a preocupação foi centrada na organização das atividades, com base nas experiências, diferenças individuais e interesses da criança (ZOTTI, 2008).

As críticas a esse tipo de currículo referem-se a uma concepção curricular que se fundamenta nas necessidades de desenvolvimento pessoal do indivíduo, em prejuízo da aprendizagem dos conhecimentos histórica e socialmente construídos pela humanidade. Além disso, a perspectiva experiencial reduz a escola ao papel de instituição socializadora, ressaltando os processos psicológicos dos alunos e secundarizando os interesses sociais e os conhecimentos específicos das disciplinas. Essa perspectiva considera que o ensino dos saberes acadêmicos é apenas um aspecto, de importância relativa, a ser alcançado. Uma vez que esta concepção de currículo não define o papel das disciplinas escolares na organização do trabalho pedagógico com a experiência, o utilitarismo surge como um jeito de resolver esse problema, aproximando os conteúdos das disciplinas das aplicações sociais possíveis do conhecimento.

³ A Escola Nova foi um importante movimento de renovação da escola tradicional. Fundamentava o ato pedagógico na ação, na atividade da criança e menos na instrução dada pelo professor. Para John Dewey, um dos idealizadores da Escola Nova, a educação deveria ajudar a resolver os problemas apresentados pela experiência concreta da vida. Assim, a educação era entendida como processo e não como produto. “Um processo de reconstrução e reconstituição da experiência; um processo de melhoria permanente da eficiência individual” (GADOTTI, 2004, p. 144).

Tanto a concepção cientificista de currículo, quanto aquela apoiada na experiência e interesses dos alunos.

[...] pautam-se em uma visão redentora frente à relação educação e sociedade, com respostas diferenciadas na forma, mas defendendo e articulando um mesmo objetivo – adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista, com base nos princípios de ordem, racionalidade e eficiência. Em vista disso, as questões centrais do currículo foram os processos de seleção e organização do conteúdo e das atividades, privilegiando um planejamento rigoroso, baseado em teorias científicas do processo ensino-aprendizagem, ora numa visão psicologizante, ora numa visão empresarial (ZOTTI, 2008).

O currículo como configurador da prática, vinculado às teorias críticas

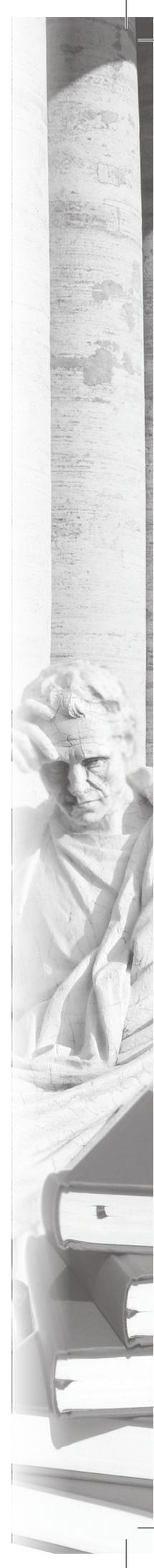
O currículo como configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar é a proposta destas Diretrizes para a rede estadual de ensino do Paraná, no atual contexto histórico.

Não se trata de uma ideia nova, já que, num passado não muito distante, fortes discussões pedagógicas se concretizaram num documento curricular que se tornou bastante conhecido, denominado Currículo Básico⁴. Esse documento foi resultado de um intenso processo de discussão coletiva que envolveu professores da rede estadual de ensino e de instituições de ensino superior. Vinculava-se ao materialismo histórico dialético, matriz teórica que fundamentava a proposta de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas do currículo. Chegou à escola em 1990 e vigorou, como proposição curricular oficial no Paraná, até quase o final daquela década.

Estas Diretrizes Curriculares, por sua vez, se apresentam como frutos daquela matriz curricular, porém, duas décadas se passaram e o documento atual tem as marcas de outra metodologia de construção, por meio da qual a discussão contou com a participação maciça dos professores da rede. Buscou-se manter o vínculo com o campo das teorias críticas da educação e com as metodologias que priorizem diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar. Além disso, nestas diretrizes a concepção de conhecimento considera suas dimensões científica, filosófica e artística, enfatizando-se a importância de todas as disciplinas.

Para a seleção do conhecimento, que é tratado, na escola, por meio dos conteúdos das disciplinas concorrem tanto os fatores ditos externos, como aqueles determinados pelo regime sócio-político, religião, família, trabalho quanto as características sociais e culturais do público escolar, além dos fatores específicos do sistema como os níveis de ensino, entre outros. Além desses fatores, estão os

⁴ As discussões que culminaram na elaboração do currículo básico ocorreram no contexto da reabertura política, na segunda metade dos anos de 1980, quando o Brasil saía de um período de 20 anos submetido à ditadura militar.



saberes acadêmicos, trazidos para os currículos escolares e neles tomando diferentes formas e abordagens em função de suas permanências e transformações.

Tais temas foram o mote das discussões propostas para os professores durante o processo de elaboração destas Diretrizes, trabalhados numa abordagem histórica e crítica a respeito da constituição das disciplinas escolares, de sua relevância e função no currículo e de sua relação com as ciências de referência.

Na relação com as ciências de referência, é importante destacar que as disciplinas escolares, apesar de serem diferentes na abordagem, estruturam-se nos mesmos princípios epistemológicos e cognitivos, tais como os mecanismos conceituais e simbólicos. Esses princípios são critérios de sentido que organizam a relação do conhecimento com as orientações para a vida como prática social, servindo inclusive para organizar o saber escolar.

Embora se compreendam as disciplinas escolares como indispensáveis no processo de socialização e sistematização dos conhecimentos, não se pode conceber esses conhecimentos restritos aos limites disciplinares. A valorização e o aprofundamento dos conhecimentos organizados nas diferentes disciplinas escolares são condição para se estabelecerem as relações interdisciplinares, entendidas como necessárias para a compreensão da totalidade.

Assim, o fato de se identificarem condicionamentos históricos e culturais, presentes no formato disciplinar de nosso sistema educativo, não impede a perspectiva interdisciplinar. Tal perspectiva se constitui, também, como concepção crítica de educação e, portanto, está necessariamente condicionada ao formato disciplinar, ou seja, à forma como o conhecimento é produzido, selecionado, difundido e apropriado em áreas que dialogam mas que constituem-se em suas especificidades.

3 DIMENSÕES DO CONHECIMENTO

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 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.

Esta será uma de suas ideias-chaves até o final da vida. O homem renascentista, para ele (Gramsci) sintetiza o momento de elevada cultura com o momento de transformação técnica e artística da matéria e da natureza; sintetiza também a criação de grandes ideias teórico-políticas com a experiência da convivência popular. Sem dúvida, deve ele estar imaginando o homem renascentista como um Leonardo da Vinci no seu atelier-biblioteca-oficina: as estantes cheias dos textos clássicos, as mesas cheias de tintas e modelos mecânicos; ou então escrevendo ensaios políticos e culturais como um Maquiavel que transitava da convivência íntima com os clássicos historiadores da literatura greco-romana, para a convivência, também íntima, com os populares da cidade de Florença. À luz desses modelos humanos, Gramsci sintetiza, no ideal da escola moderna para o proletariado, as características da liberdade e livre iniciativa individual com as habilidades necessárias à forma produtiva mais eficiente para a humanidade de hoje (NOSELLA, p. 20).

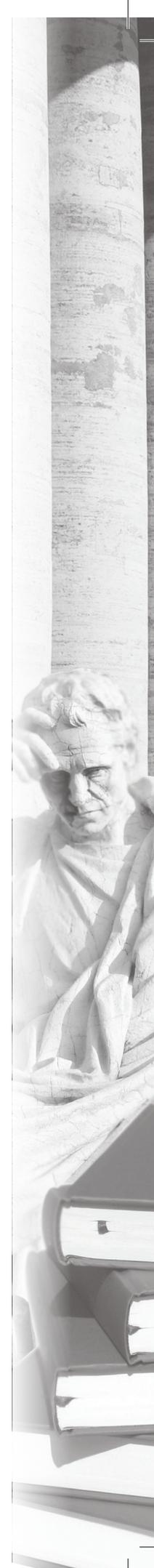
Esse é o princípio implícito nestas diretrizes quando se defende um currículo baseado nas dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento. A produção científica, as manifestações artísticas e o legado filosófico da humanidade, como dimensões para as diversas disciplinas do currículo, possibilitam 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.

Em breve retrospectiva histórica, é possível afirmar que, até o Renascimento, o que se entendia por conhecimento se aproximava muito da noção de pensamento filosófico, o qual buscava uma explicação racional para o mundo e para os fenômenos naturais e sociais.

A filosofia permite um conhecimento racional, qual um exercício da razão. [...] A partir do século VI a.C., passou a circunscrever todo o conhecimento da época em explicações racionais acerca do cosmo. A razão indagava a natureza e obtinha respostas a problemas teóricos, especulativos. Até o século XVI, o pensamento permaneceu imbuído da filosofia como instrumento do pensamento especulativo. [...] Desta forma, a filosofia representou, até o advento da ciência moderna, a culminância de todos os esforços da racionalidade ocidental. Era o saber por excelência; a filosofia e a ciência formavam um único campo racional (ARAUJO, 2003, p. 23-24).

Com o Renascimento e a emergência do sistema mercantilista de produção, entre outras influências, o pensamento ocidental sofreu modificações importantes relacionadas ao novo período histórico que se anunciava. No final do século XVII, por exemplo, Isaac Newton, amparado nos estudos de Galileu, Tycho Brahe e



Kepler, estabeleceu a primeira grande unificação dos estudos da Física relacionando os fenômenos físicos terrestres e celestes. Temas que eram objeto da filosofia, passaram a ser analisados pelo olhar da ciência empírica, de modo que “das explicações organizadas conforme o método científico, surgiram todas as ciências naturais” (ARAUJO, 2003, p. 24).

O conhecimento científico, então, foi se desvinculando do pensamento teocêntrico e os saberes necessários para explicar o mundo ficaram a cargo do ser humano, que explicaria a natureza por meio de leis, princípios, teorias, sempre na busca de uma verdade expressa pelo método científico.

A dimensão filosófica do conhecimento não desapareceu com o desenvolvimento da razão científica. Ambas caminharam no século XX, quando se observou a emergência de métodos próprios para as ciências humanas, que se emanciparam das ciências naturais. Assim, as dimensões filosófica e científica transformaram a concepção de ciência ao incluírem o elemento da interpretação ou significação que os sujeitos dão às suas ações – o homem torna-se, ao mesmo tempo, objeto e sujeito do conhecimento.

Além disso, as ciências humanas desenvolveram a análise da formação, consolidação e superação das estruturas objetivas do humano na sua subjetividade e nas relações sociais. Essas transformações, que se deram devido à expansão da vida urbana, à consolidação do padrão de vida burguesa e à formação de uma classe trabalhadora consciente de si, exigem investigações sobre a constituição do sujeito e do processo social. São as dimensões filosófica e humana do conhecimento que possibilitam aos cientistas perguntarem sobre as implicações de suas produções científicas. Assim, pensamento científico e filosófico constituem dimensões do conhecimento que não se confundem, mas não se devem separar.

Temas que foram objeto de especulação e reflexão filosófica passaram daí por diante pelo crivo do olhar objetivador da ciência. [...] As ciências passaram a fornecer explicação sobre a estrutura do universo físico, sobre a constituição dos organismos e, mais recentemente, sobre o homem e a sociedade. A filosofia passou a abranger setores cada vez mais restritos da realidade, tendo, no entanto, se tornado cada vez mais aguda em suas indagações; se não lhe é dado mais abordar o cosmo, pois a física e suas leis e teorias o faz mais apropriadamente, o filósofo se volta para a situação atual e pergunta-se: o que faz de nós este ser que hoje somos? (o) que é o saber, (o) que é o conhecer e de como se dá a relação entre mente e mundo (ARAUJO, 2003, p. 24).

Por sua vez, a dimensão artística é fruto de uma relação específica do ser humano com o mundo e o conhecimento. Essa relação é materializada pela e na obra de arte, que “é parte integrante da realidade social, é elemento da estrutura de tal sociedade e expressão da produtividade social e espiritual do homem”

(KOSIK, 2002, p. 139). A obra de arte é constituída pela razão, pelos sentidos e pela transcendência da própria condição humana.

Numa conhecida passagem dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Karl Marx argumenta que “o homem se afirma no mundo objetivo, não apenas no pensar, mas também com todos os sentidos” (MARX, 1987, p. 178) e os sentidos não são apenas naturais, biológicos e instintivos, mas também transformados pela cultura, humanizados.

Para Marx, o capitalismo e a propriedade privada determinam a alienação dos sentidos e do pensamento, reduzindo-os à dimensão do ter. Portanto, a emancipação humana plena passa, necessariamente, pelo resgate dos sentidos e do pensamento.

Para o ouvido não musical a mais bela música não tem sentido algum, não é objeto. [...] A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda história universal até nossos dias. O sentido que é prisioneiro da grosseira necessidade prática tem apenas um sentido limitado (MARX, 1987, p. 178).

O conhecimento artístico tem como características centrais a criação e o trabalho criador. A arte é criação, qualidade distintiva fundamental da dimensão artística, pois criar “é fazer algo inédito, novo e singular, que expressa o sujeito criador e simultaneamente, transcende-o, pois o objeto criado é portador de conteúdo social e histórico e como objeto concreto é uma nova realidade social” (PEIXOTO, 2003, p. 39).

Esta característica da arte ser criação é um elemento fundamental para a educação, pois a escola é, a um só tempo, o espaço do conhecimento historicamente produzido pelo homem e espaço de construção de novos conhecimentos, no qual é imprescindível o processo de criação. Assim, o desenvolvimento da capacidade criativa dos alunos, inerente à dimensão artística, tem uma direta relação com a produção do conhecimento nas diversas disciplinas.

Desta forma, a dimensão artística pode contribuir significativamente para humanização dos sentidos, ou seja, para a superação da condição de alienação e repressão à qual os sentidos humanos foram submetidos. A Arte concentra, em sua especificidade, conhecimentos de diversos campos, possibilitando um diálogo entre as disciplinas escolares e ações que favoreçam uma unidade no trabalho pedagógico. Por isso, essa dimensão do conhecimento deve ser entendida para além da disciplina de Arte, bem como as dimensões filosófica e científica não se referem exclusivamente à disciplina de Filosofia e às disciplinas científicas. Essas dimensões do conhecimento constituem parte fundamental dos conteúdos nas disciplinas do currículo da Educação Básica.



3.1 O CONHECIMENTO E AS DISCIPLINAS CURRICULARES

Como saber escolar, o conhecimento se explicita nos conteúdos das disciplinas de tradição curricular, quais sejam: Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia⁵.

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.

Ainda hoje, a crítica à política de esvaziamento dos conteúdos disciplinares sofre constrangimentos em consequência dos embates ocorridos entre as diferentes tendências pedagógicas no século XX. Tais embates trouxeram para “[...] o discurso pedagógico moderno um certo complexo de culpa ao tratar o tema dos conteúdos” (SACRISTÁN, 2000, p. 120). A discussão sobre conteúdos curriculares passou a ser vista, por alguns, como uma defesa da escola como agência reprodutora da cultura dominante. Contudo,

Sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. Referindo-se estas afirmações ao tratamento científico do ensino, pode-se dizer que sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, porque estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do para que serve (SACRISTÁN, 2000, p. 120).

É preciso, também, ultrapassar a ideia e a prática da divisão do objeto didático pelas quais os conteúdos disciplinares são decididos e selecionados fora da escola, por outros agentes sociais. Quanto aos envolvidos no ambiente escolar, sobretudo aos professores, caberia apenas refletir e decidir sobre as técnicas de ensino.

[...] A reflexão sobre a justificativa dos conteúdos é para os professores um motivo exemplar para entender o papel que a escolaridade em geral cumpre num determinado momento e, mais especificamente, a função do nível ou especialidade escolar na qual trabalham. O que se ensina, sugere-se ou se obriga a aprender expressa valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto (SACRISTÁN, 2000, p. 150).

⁵ As disciplinas técnicas dos cursos de Ensino Médio Integrado devem orientar-se, também, por essa compreensão de conhecimento, pois a ciência, a técnica e a tecnologia são frutos do trabalho e produtos da prática social. Participam, portanto, dos saberes das disciplinas escolares.

Os estudos sobre a história da produção do conhecimento, seus métodos e determinantes políticos, econômicos, sociais e ideológicos, relacionados com a história das disciplinas escolares e as teorias da aprendizagem, possibilitam uma fundamentação para o professor em discussões curriculares mais aprofundadas e alteram sua prática pedagógica.

Nessa práxis, os professores participam ativamente da constante construção curricular e se fundamentam para organizar o trabalho pedagógico a partir dos conteúdos estruturantes de sua disciplina.

Entende-se por conteúdos estruturantes os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. Esses conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem.

Por serem históricos, os conteúdos estruturantes são frutos de uma construção que tem sentido social como conhecimento, ou seja, existe uma porção de conhecimento que é produto da cultura e que deve ser disponibilizado como conteúdo, ao estudante, para que seja apropriado, dominado e usado. Esse é o conhecimento instituído. Além desse saber instituído, pronto, entretanto, deve existir, no processo de ensino/aprendizagem, uma preocupação com o devir do conhecimento, ou seja, existem fenômenos e relações que a inteligência humana ainda não explorou na natureza. Portanto, de posse de alguns conhecimentos herdados culturalmente, o sujeito deve entender que isso não é todo o conhecimento possível que a inteligência tem e é capaz de ter do mundo, e que existe uma consciência, uma necessidade intrínseca e natural de continuar explorando o “não saber” (CHAUÍ, 1997), a natureza (VASQUEZ, 1997).

Como seleção, tais conteúdos carregam uma marca política, são datados e interessados e, nesse sentido, alguns saberes disciplinares, considerados importantes no passado, podem estar, aqui, excluídos do campo de estudos da disciplina. Outros conteúdos estruturantes, ainda que mais recorrentes na história da disciplina, têm, nestas diretrizes, sua abordagem teórica reelaborada em função das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais ocorridas recentemente.

Ao vincular o conceito de conteúdo estruturante tanto a uma análise histórica quanto a uma opção política, considera-se que



O envelhecimento do conteúdo e a evolução de paradigmas na criação de saberes implica a seleção de elementos dessas áreas relativos à estrutura do saber, nos métodos de investigação, nas técnicas de trabalho, para continuar aprendendo e em diferentes linguagens. O conteúdo relevante de uma matéria é composto dos aspectos mais estáveis da mesma e daquelas capacidades necessárias para continuar tendo acesso e renovar o conhecimento adquirido (SACRISTÁN, 2000, p. 152-153).

Então, o conhecimento que identifica uma ciência e uma disciplina escolar é histórico, não é estanque, nem está cristalizado, o que caracteriza a natureza dinâmica e processual de todo e qualquer currículo.

Assim, nessas diretrizes, reconhece-se que, além de seus conteúdos “mais estáveis”, as disciplinas escolares incorporam e atualizam conteúdos decorrentes do movimento das relações de produção e dominação que determinam relações sociais, geram pesquisas científicas e trazem para o debate questões políticas e filosóficas emergentes.

Tais conteúdos, nas últimas décadas, vinculam-se tanto à diversidade étnico-cultural⁶ quanto aos problemas sociais contemporâneos⁷ e têm sido incorporados ao currículo escolar como temas que transversam as disciplinas, impostos a todas elas de forma artificial e arbitrária.

Em contraposição a essa perspectiva, nestas diretrizes, propõe-se que esses temas sejam abordados pelas disciplinas que lhes são afins, de forma contextualizada, articulados com os respectivos objetos de estudo dessas disciplinas e sob o rigor de seus referenciais teórico-conceituais.

Nessa concepção de currículo, as disciplinas da Educação Básica terão, em seus conteúdos estruturantes, os campos de estudo que as identificam como conhecimento histórico. Dos conteúdos estruturantes organizam-se os conteúdos básicos a serem trabalhados por série, compostos tanto pelos assuntos mais estáveis e permanentes da disciplina quanto pelos que se apresentam em função do movimento histórico e das atuais relações sociais. Esses conteúdos, articulados entre si e fundamentados nas respectivas orientações teórico-metodológicas, farão parte da proposta pedagógica curricular das escolas.

A partir da proposta pedagógica curricular, o professor elaborará seu plano de trabalho docente, documento de autoria, vinculado à realidade e às necessidades de suas diferentes turmas e escolas de atuação. No plano, se explicitarão os conteúdos específicos a serem trabalhados nos bimestres, trimestres ou semestres letivos, bem como as especificações metodológicas que fundamentam a relação

⁶ Nesse aspecto destaca-se a necessidade do trabalho pedagógico com a história da cultura afro-brasileira, africana e indígena, conforme preconizam as leis 10.639/03 e 11.645/08.

⁷ Dentre os problemas sociais contemporâneos estão a questão ambiental, a necessidade do enfrentamento a violência, os problemas relacionados à sexualidade e à drogadição.

ensino/aprendizagem, além dos critérios e instrumentos que objetivam a avaliação no cotidiano escolar.

3.2 A INTERDISCIPLINARIDADE

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:

- 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 antidisciplinaridade⁸, fundamento das correntes teóricas curriculares denominadas pós-modernas.

⁸ A ideia de antidisciplinaridade é fruto das discussões teóricas de alguns estudos culturais educacionais. Tais estudos constituem um novo campo do saber que, entre outras características, propõe refletir sobre a "extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre



3.3 A CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

A interdisciplinaridade está relacionada ao conceito de contextualização sócio-histórica como princípio integrador do currículo. Isto porque ambas propõem uma articulação que vá além dos limites cognitivos próprios das disciplinas escolares, sem, no entanto, recair no relativismo epistemológico. Ao contrário, elas reforçam essas disciplinas ao se fundamentarem em aproximações conceituais coerentes e nos contextos sócio-históricos, possibilitando as condições de existência e constituição dos objetos dos conhecimentos disciplinares.

De acordo com Ramos [p. 01, 2004?],

Sob algumas abordagens, a contextualização, na pedagogia, é compreendida como a inserção do conhecimento disciplinar em uma realidade plena de vivências, buscando o enraizamento do conhecimento explícito na dimensão do conhecimento tácito. Tal enraizamento seria possível por meio do aproveitamento e da incorporação de relações vivenciadas e valorizadas nas quais os significados se originam, ou seja, na trama de relações em que a realidade é tecida.

Essa argumentação chama a atenção para a importância da práxis no processo pedagógico, o que contribui para que o conhecimento ganhe significado para o aluno, de forma que aquilo que lhe parece sem sentido seja problematizado e apreendido.

É preciso, porém, que o professor tenha cuidado para não empobrecer a construção do conhecimento em nome de uma prática de contextualização. Reduzir a abordagem pedagógica aos limites da vivência do aluno compromete o desenvolvimento de sua capacidade crítica de compreensão da abrangência dos fatos e fenômenos. Daí a argumentação de que o contexto seja apenas o ponto de partida⁹ da abordagem pedagógica, cujos passos seguintes permitam o desenvolvimento do pensamento abstrato e da sistematização do conhecimento.

Ainda de acordo com Ramos [p. 02, 2004?],

O processo de ensino-aprendizagem contextualizado é um importante meio de estimular a curiosidade e fortalecer a confiança do aluno. Por outro lado, sua importância está condicionada à possibilidade de [...] ter consciência sobre seus modelos de explicação e compreensão da realidade, reconhecê-los como equivocados ou limitados a determinados contextos, enfrentar o questionamento, colocá-los em cheque num processo de desconstrução de conceitos e reconstrução/apropriação de outros.

processos de subjetivação. Sobretudo tais análises têm chamado a atenção para novos temas, problemas e questões que passam a ser objeto de discussão no currículo e na pedagogia” (COSTA, 2005, p. 114). Assim, a ideia de interdisciplinaridade fundamenta-se numa epistemologia e numa concepção política educacional que se contrapõe à defendida nestas diretrizes curriculares.

⁹ RAMOS, M. (s/d) “Quando se parte do contexto de vivência do aluno, é preciso enfrentar as concepções prévias que eles trazem e que, mesmo consideradas como conhecimento tácito, podem estar no plano do senso comum, constituído por representações equivocadas ou limitadas para a compreensão e a explicação da realidade”.

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, 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 presentismo¹⁰, 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 funcionalista¹¹ e estruturalista¹² 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.

¹⁰ Na compreensão presentista, o historiador analisa o passado a partir do ponto de vista do presente. O Presentismo considera que o historiador é influenciado pela cultura, valores e referências do tempo em que vive sendo, portando, relativo todo o conhecimento produzido sobre o passado.

¹¹ Cf. Durkheim, E. *As regras do método sociológico*. 14 ed. São Paulo: Editora Nacional 1990. Para o funcionalismo os indivíduos têm funções sociais definidas a desempenhar, de acordo com o grupo social a que pertencem.

¹² Cf. Levi Strauss, C. *Antropologia Estrutural I e II*. trad. Sonia Wolosker, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1976. Para o estruturalismo, as sociedades são organizadas de acordo com estruturas já existentes que definem os papéis sociais, políticos, culturais e econômicos de cada um, cabendo aos indivíduos apenas se adaptarem a essa estrutura dada.



Para as teorias críticas, nas quais estas diretrizes se fundamentam, o conceito de contextualização propicia a formação de sujeitos históricos – alunos e professores – que, ao se apropriarem do conhecimento, compreendem que as estruturas sociais são históricas, contraditórias e abertas. É na abordagem dos conteúdos e na escolha dos métodos de ensino advindo das disciplinas curriculares que as inconsistências e as contradições presentes nas estruturas sociais são compreendidas. Essa compreensão se dá num processo de luta política em que estes sujeitos constroem sentidos múltiplos em relação a um objeto, a um acontecimento, a um significado ou a um fenômeno. Assim, podem fazer escolhas e agir em favor de mudanças nas estruturas sociais.

É nesse processo de luta política que os sujeitos em contexto de escolarização definem os seus conceitos, valores e convicções advindos das classes sociais e das estruturas político-culturais em confronto. As propostas curriculares e conteúdos escolares estão intimamente organizados a partir desse processo, ao serem fundamentados por conceitos que dialogam disciplinarmente com as experiências e saberes sociais de uma comunidade historicamente situada.

A contextualização na linguagem é um elemento constitutivo da contextualização sócio-histórica e, nestas diretrizes, vem marcada por uma concepção teórica fundamentada em Mikhail Bakhtin. Para ele, o contexto sócio-histórico estrutura o interior do diálogo da corrente da comunicação verbal entre os sujeitos históricos e os objetos do conhecimento. Trata-se de um dialogismo que se articula à construção dos acontecimentos e das estruturas sociais, construindo a linguagem de uma comunidade historicamente situada. Nesse sentido, as ações dos sujeitos históricos produzem linguagens que podem levar à compreensão dos confrontos entre conceitos e valores de uma sociedade.

Essas ideias relativas à contextualização sócio-histórica vão ao encontro da afirmação de Ivor Goodson de que o currículo é um artefato construído socialmente e que nele o conhecimento pode ser prático, pedagógico e “relacionado com um processo ativo” desde que contextualizado de maneira dialética a uma “construção teórica mais geral” (GOODSON, 1995, p. 95).

Assim, para o currículo da Educação Básica, *contexto* não é apenas o entorno contemporâneo e espacial de um objeto ou fato, mas é um elemento fundamental das estruturas sócio-históricas, marcadas por métodos que fazem uso, necessariamente, de conceitos teóricos precisos e claros, voltados à abordagem das experiências sociais dos sujeitos históricos produtores do conhecimento.

4 AVALIAÇÃO

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

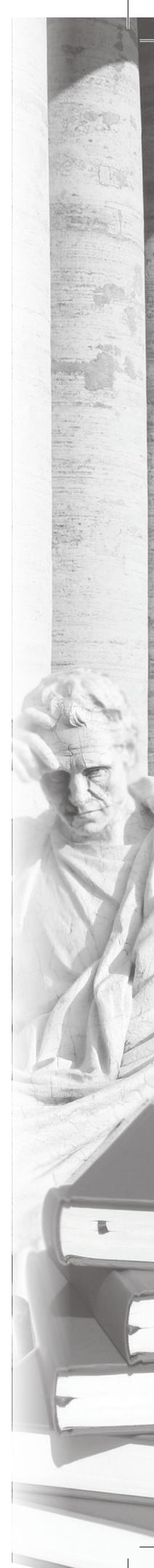
É importante ressaltar que a avaliação se concretiza de acordo com o que se estabelece nos documentos escolares como o Projeto Político Pedagógico e, mais especificamente, a Proposta Pedagógica Curricular e o Plano de Trabalho Docente, documentos necessariamente fundamentados nas Diretrizes Curriculares.

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 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 refém 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 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 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.

5 REFERÊNCIAS

ARAUJO, I. L. **Introdução à filosofia da ciência**. Curitiba: Ed. UFPR, 2003.

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12^a ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL/MEC. Decreto N° 2.208, de 17 de abril de 1997. In: BRASIL/MEC. **Educação Profissional de nível técnico**. Brasília: MEC, 2000.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

CIAVATA, M. e FRIGOTTO, G. (Orgs) **Ensino médio: ciência cultura e trabalho**, Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.



COSTA, M. V. Estudos culturais e educação: um panorama. *In*: SILVEIRA, R. M. H. (Org.) **Cultura poder e educação**. Porto Alegre: Hulbra, 2005.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. 14 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1990.

FRIGOTTO, G. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. *In* FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

GOODSON, I. **Teoria do currículo**. São Paulo: Cortez, 1995.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional**. São Paulo: Cortez, 1999.

LEVI STRAUSS, C. **Antropologia estrutural I e II**. trad. Sonia Wolosker, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

LIMA, E. S. **Avaliação na escola**. São Paulo: Sobradinho 107, 2002.

LOPES, A. C. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: quando a integração perde seu potencial crítico. *In* LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs.) **Disciplinas e integração curricular**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOPES & MACEDO (Orgs.) A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. *In*: **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: D P & A Editora, 2002.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MÈSZÁROS, I. A educação para além do capital. *In*: **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 195-224.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público**: a distância a ser extinta. Campinas: Autores Associados, 2003.

RAMOS, M. N. O Projeto Unitário do Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *In*: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. **Ensino médio ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

RAMOS, M. N. **A contextualização no currículo de ensino médio**: a necessidade da crítica na construção do saber científico. Mimeo, 2004?

SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa, Porto Alegre: Artmed, 2000.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

REFERÊNCIAS ON LINE

ZOTTI, S. A. **Currículo**. *In*: Navegando na história da educação brasileira. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm. Acesso em 25 de outubro de 2008.



DIRETRIZES CURRICULARES DE FILOSOFIA

“Toda emancipação constitui uma restituição do mundo humano e das relações humanas ao próprio homem”

Karl Marx



1 DIMENSÕES HISTÓRICAS DA FILOSOFIA E SEU ENSINO

Constituída como pensamento há mais de 2600 anos, a Filosofia, que tem a sua origem na Grécia antiga, traz consigo o problema de seu ensino a partir do embate entre o pensamento de Platão e as teorias dos sofistas. Naquele momento, tratava-se de compreender a relação entre o conhecimento e o papel da *retórica* no ensino. Por um lado, Platão admitia que, sem uma noção básica das *técnicas* de persuasão, a prática do ensino da Filosofia teria efeito nulo sobre os jovens. Por outro lado, também pensava que se o ensino de Filosofia se limitasse à transmissão de técnicas de sedução do ouvinte, por meio de discursos, o perigo seria outro: a Filosofia favoreceria posturas polêmicas, como o relativismo moral ou o uso pernicioso do conhecimento.

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. Russell (2001, p. 148), em *Os Problemas da Filosofia*, respondeu a essa polêmica:

O valor da filosofia, em grande parte, deve ser buscado na sua mesma incerteza. Quem não tem umas tintas de filosofia é homem que caminha pela vida fora sempre agrilhado a preconceitos que se derivam do senso-comum, das crenças habituais do seu tempo e do seu país, das convicções que cresceram no seu espírito sem a cooperação ou o consentimento de uma razão deliberada. O mundo tende, para tal homem, a tornar-se finito, definido, óbvio; para ele, os objectos habituais não erguem problemas, e as possibilidades infamiliars são desdenhosamente rejeitadas. Quando começamos a filosofar, pelo contrário, imediatamente caímos na conta de que até os objectos mais ordinários conduzem o espírito a certas perguntas a que incompletissimamente se dá resposta. A filosofia, se bem que incapaz de nos dizer ao certo qual venha a ser a verdadeira resposta às variadas dúvidas que ela própria evoca, sugere numerosas possibilidades que nos conferem amplidão aos pensamentos, descativando-nos da tirania do hábito. Embora diminua, por consequência, o nosso sentimento de certeza no que diz respeito ao que as coisas são, aumenta muitíssimo o conhecimento a respeito do que as coisas podem ser; varre o dogmatismo, um tudo-nada arrogante, dos que nunca chegaram a empreender viagens nas regiões da dúvida libertadora; e vivifica o sentimento de admiração, porque mostra as coisas que nos são costumadas num determinado aspecto que o não é.

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.;
- *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.

Um dos maiores problemas é que, quando se tenta desenvolver seu conteúdo, é preciso abandonar frequentemente o tipo de pensamento propriamente filosófico e se referir antes ao pensamento religioso ou até mesmo às formas mais gerais da cultura correspondente. Quando essa referência constitui o horizonte cultural, histórico ou espiritual dentro do qual pode ser inserida a Filosofia, a desvantagem a que aludimos não é considerável; mais ainda, tal referência pode ajudar a compreender melhor o pensamento filosófico que se trata de esclarecer. Porém, quando o horizonte em questão substitui a Filosofia de modo excessivamente radical, corre-se o risco de perdê-la de vista completamente (FERRATER MORA, 2001, p. 1103).

De acordo com o mesmo autor, o momento que marcou o renascimento da discussão sobre a existência de uma filosofia africana foi o livro do missionário Plácido Tempels - *La philosophie bantoue* (1945). Nessa obra, ele defende uma filosofia africana baseada não somente na escrita, mas também na linguagem oral, ao tomar por base provérbios, mitos e crenças, o que a torna mais viva se comparada à filosofia ocidental.



No entanto, se a filosofia africana traz como vantagem a ideia de que o ser é dinâmico, dotado de força – concepção essa que aparece também em algumas filosofias ocidentais –, é preciso considerar que a sua fundamentação exclusiva na linguagem oral, ainda que pareça interessante, acaba por apresentar-se como uma fragilidade, evidenciada pela dificuldade com o idioma e também pela carência de bibliografia. Por essa razão, esse conteúdo não está relacionado entre os que compõem os conteúdos estruturantes de Filosofia, podendo, todavia, ser tratado na qualidade de conteúdo básico. O professor, dada a sua formação, sua especialização, suas leituras, terá a liberdade para fazer o recorte que julgar adequado e pertinente. Além disso, deve estar atento às demandas das legislações específicas referentes à inclusão e à diversidade.

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: Mito e Filosofia; Teoria do Conhecimento; Ética; Filosofia Política; Filosofia da Ciência e Estética.

A escolha desses conteúdos não significa, porém, que as Diretrizes Curriculares excluam a possibilidade de trabalhar com a história da filosofia. Pelo contrário, elas partilham a ideia de que sem uma consideração histórica dos temas filosóficos, a filosofia corre o risco de tornar-se superficial. No entanto, o que essas Diretrizes Curriculares desencorajam é a organização meramente cronológica e linear dos conteúdos.

A história da filosofia e as ideias dos filósofos que nos precederam constituem, assim, uma fonte inesgotável de inspiração e devem alimentar constantemente as discussões realizadas pelo professor e pelos estudantes em sala de aula. Os problemas, as ideias, os conceitos e os conteúdos estruturantes devem ser desenvolvidos, portanto, de tal forma que os diversos períodos da história da filosofia e as diversas maneiras através das quais eles discutem as questões filosóficas sejam levados em consideração.

Ao examinar a Filosofia Antiga, por exemplo, percebe-se com facilidade que ela se caracteriza, inicialmente, pela preocupação com as questões de ordem cosmológica, isto é, com a exploração das perguntas relativas à natureza e ao seu ordenamento. Posteriormente, ela amplia seus horizontes de discussão e inclui investigações sobre a condição humana.

- o princípio originário (*arché*);
- as leis que regem o universo;
- os fenômenos atmosféricos;
- o movimento e a estática;
- o lugar do homem no cosmos;
- a questão da ética e da política.

Na Idade Média, a Filosofia era fortemente marcada pelo teocentrismo, pensamento de características muito diferentes das que prevaleciam no período anterior.

A desestruturação do Império Romano foi concomitante ao crescimento da Igreja como poder eclesiástico, fundamentado nas teologias políticas que foram elaboradas pelos teóricos cristãos. A função dessas teologias políticas era a ordenação, a hierarquização e o controle da sociedade, sob os auspícios da lei divina. Nesse contexto, a filosofia, retirada do espaço público, passa a ser prerrogativa da Igreja.

O medievo é, assim, marcado pela inspiração divina da Bíblia, pelo monoteísmo, pelo criacionismo, pela ideia do pecado original, pelo conceito cristão de amor (*ágape*) e por uma nova concepção de Homem, cuja essência encerra a condição de igualdade como criatura divina. A Filosofia da Idade Média, nos seus dois grandes períodos, *Patrística* (séc. II ao VIII) e *Escolástica* (séc. IX ao XIV), trata basicamente

do aperfeiçoamento dos instrumentos lógicos para melhor compreensão dos textos bíblicos e dos ensinamentos dos Padres da Igreja. A razão é posta predominantemente em função da fé, ou seja, a Filosofia serve à teologia [...] não basta crer: é preciso também compreender a fé (REALE, ANTISERI, 2003, p. 125).

Na modernidade, a busca da autonomia da razão e da constituição da individualidade se confronta com os discursos abstratos sobre Deus e sobre a alma, substituindo-os, paulatinamente, pelo pensamento antropocêntrico. A Filosofia declara sua independência da Teologia e os pensadores passam a tratar principalmente de questões filosófico-científicas (Racionalismo, Empirismo, Criticismo). O homem descobre sua importância ao compreender as lógicas da natureza, da sociedade e do universo. Ser moderno significa valorizar o homem (antropocentrismo); não aceitar passivamente o critério da autoridade ou da tradição; valorizar a experimentação; separar os campos da fé e da razão; confiar na razão, que se bem empregada permite o conhecimento objetivo do mundo com benefícios para o homem.

A filosofia contemporânea é resultado da preocupação com o homem, principalmente no tocante à sua historicidade, sociabilidade, secularização da



consciência, o que se constata pelas inúmeras correntes de pensamento que vêm constituindo esse período.

A partir do final do século XIX, a Filosofia é marcada pelo pluralismo de ideias, o que permite pensar de maneira específica cada um dos conteúdos estruturantes apresentados nestas Diretrizes. Ainda que os problemas pensados hoje também tenham se apresentado, anteriormente, como problemas, a atividade filosófica deve considerar as características e perspectivas do pensamento que marcam cada período da história da Filosofia.

Evidentemente, cada processo de escolha determina ausências e toda ausência gera questionamento. Por que não adotamos um percurso cronológico segundo a história da Filosofia? Ora, não se trata de abandonar a história da Filosofia, pois a opção por conteúdos estruturantes compreende também o trabalho com os textos clássicos dos filósofos. Trata-se de garantir que o ensino de filosofia não perca algumas características essenciais da disciplina, como por exemplo, a capacidade de dialogar de forma crítica e mesmo provocativa com o presente. As experiências com abordagem estritamente cronológica e linear não costumam favorecer esse necessário diálogo. Ainda, importa destacar que os currículos dos cursos de graduação em Filosofia que trabalham com a disciplina História da Filosofia não se restringem a essa abordagem.

1.1 DIMENSÕES HISTÓRICAS DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

No Brasil, a Filosofia como disciplina figura nos currículos escolares desde o ensino jesuítico, ainda nos tempos coloniais sob as leis do *Ratio Studiorum* – documento publicado em 1599, que segundo Ribeiro (1978) objetivava a organização e o planejamento do ensino dos jesuítas, com base em elementos da cultura europeia, ignorando a realidade, as necessidades e interesses do índio, do negro e do colono. Tais estudos

(...) se compunham de quatro séries de gramática (assegurar a expressão clara e exata), uma de humanidades (assegurar expressão rica e elegante) e uma de retórica (assegurar expressão poderosa e convincente). A escola de ler e escrever existia excepcionalmente nos colégios como ocasião para que alguns alunos fossem introduzidos nessas técnicas indispensáveis ao acompanhamento no curso de humanidades (RIBEIRO, 1978, p. 09).

Nessa perspectiva, a educação em geral e, conseqüentemente a Filosofia, eram entendidas como instrumentos de formação moral e intelectual sob os cânones da Igreja Católica, dos interesses das elites coloniais e do poder cartorial local.

Com a Proclamação da República, a Filosofia passou a fazer parte dos currículos oficiais, até mesmo como disciplina obrigatória. Essa presença não significou, porém, um movimento de crítica à configuração social e política brasileira, que oscilou entre a democracia formal, o populismo e a ditadura. A partir de um dos documentos educacionais mais importantes de então – o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 –, que pretendia reconstruir a educação no Brasil, percebe-se que os currículos escolares sofreram uma queda significativa da participação das humanidades. A nova política educacional da era Vargas, especialmente após a constituição de 1937, previa o desenvolvimento da educação técnica profissional, de nível secundário e superior, como base da economia nacional, com a necessária variedade de tipos de escola. Esse padrão predominou até 1961.

A LDB n. 4.024/61 extinguiu a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e, com a Lei n. 5.692/71, durante a ditadura, a Filosofia desapareceria dos currículos escolares do Segundo Grau, sobretudo por não servir aos interesses políticos, econômicos e ideológicos do período.

No ensino superior a situação da Filosofia pode ser ilustrada pelos exemplos dados por Corbisier (1986, p. 84): o Instituto Brasileiro de Filosofia (IBF), fundado em 1951, “atravessou incólume os 15 anos de ditadura militar, sem que nada lhe acontecesse. Ao longo desses 15 anos, de opressão e repressão, de prisão, tortura e morte, nenhum diretor ou professor desse Instituto foi processado ou preso [...]”. O outro exemplo envolve o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), fundado em 1954, que

[...] foi extinto, por decreto, dias depois do golpe militar de 1964. Por que um permaneceu aberto, em funcionamento, e o outro foi fechado, extinto, pela ditadura fascista? Porque no primeiro se cultivava [...] a Filosofia acadêmica, metafísica que, separando a Filosofia da política, se torna mero jogo, divertimento ocioso, inofensivo e inconseqüente, que por isso mesmo, não preocupa os serviços de segurança. O outro Instituto, o ISEB, foi fechado porque não se propunha conhecer para conhecer apenas, estudar as ciências e a Filosofia para permanecer indefinidamente em seu estudo. Não pretendia, somente, [...] compreender o mundo e nosso país na perspectiva mundial, mas contribuir, também, para sua efetiva transformação. [...] A Filosofia torna-se perigosa, subversiva, a partir do momento que deixa de ser essa interminável e estéril ruminação no interior da própria Filosofia, esse eterno repisar dos mesmos problemas, insolúveis no plano da pura teoria, para tornar-se [...] [prática] (CORBISIER, 1986, p. 84-85).

Esses dois exemplos são um referencial importante para indicar qual Filosofia se pretende nestas Diretrizes e como pode ser estudada.

A partir da década de 1980, com o processo de abertura política e de redemocratização do país, as discussões e movimentos pelo retorno da Filosofia ao Ensino Médio (à época, denominado Segundo Grau) ocorreram em vários estados



do Brasil. Na Universidade Federal do Paraná, professores ligados à Filosofia iniciaram um movimento que contava com articulações políticas e organização de eventos na defesa da retomada do espaço da Filosofia, em contestação à educação tecnicista, oficializada pela Lei n. 5.692/71.

A mobilização desse período, ocorrida nos grandes centros, foi essencial para a criação da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (Seaf). Esse movimento intelectual defendeu a presença da Filosofia nos currículos escolares brasileiros e, por isso, constituiu um importante marco na afirmação dessa disciplina na formação do estudante do nível médio.

Apoiamos a orientação geral do projeto de retorno da filosofia ao 2º grau, inclusive no seu intento de propor roteiros programáticos alternativos, que, sem tolher a autonomia do professor, aponta elementos que visam – pela iniciação ao trabalho da crítica – enriquecer a experiência humana, colaborando com as demais ciências, sem dispensar o rigor da reflexão filosófica pela leitura dos clássicos. Ora, se Kant tem razão quando afirma que não se ensina a filosofia, mas sim a filosofar, nada melhor do que proporcionar aos alunos o contato direto com os textos dos grandes filósofos bem como levá-los ao estudo mais atento dos problemas pertinentes ao mundo em que vivem. O projeto traz ainda a intenção de discutir as finalidades do ensino de 2º grau – hoje notadamente marcado pela formação técnico-profissionalizante – e reafirma a função pedagógica da filosofia, na medida em que pensa a falência do modelo político de ensino, problematizando no interior da escola secundária o trabalho do educador (Paraná, 1981. Textos Seaf. Curitiba, ano 2, número 3, 1981. Nota da Coordenação).

A experiência da Seaf foi significativa, mas não duradoura. A esse movimento se seguiu um silêncio interrompido por eventos esporádicos, destinados a um público restrito, à própria comunidade acadêmica.

Somente em 1994, por iniciativa do Departamento de Ensino Médio, (denominado à época Departamento de Ensino de Segundo Grau), e dos professores da rede pública, iniciaram-se discussões e estudos voltados para elaborar uma proposta curricular para a disciplina de Filosofia no Ensino Médio, que resultaram na *Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino de Segundo Grau*.

O documento de 1994 contém um histórico de sua construção e do ensino de Filosofia, seguido de fundamentação teórica que indica as especificidades da Filosofia no currículo de Segundo Grau, propõe uma metodologia de ensino e termina por apresentar critérios para a avaliação do processo pedagógico. No entanto, não apresenta conteúdos a serem ensinados.

Com a mudança de governo em 1995, a *Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino de Segundo Grau* caiu no esquecimento e deixou de ser aplicada nas escolas do Estado do Paraná. A partir desse momento, uma opção neoliberal passou a orientar a reestruturação do sistema público de ensino.

A partir da LDB n. 9.394/96, o ensino de Filosofia, no Nível Médio, começou a ser discutido, embora a tendência das políticas curriculares oficiais fosse a de manter a Filosofia em posição de saber transversal às disciplinas do currículo. Essa posição está expressa no veto de 2001 do então presidente Fernando Henrique Cardoso ao projeto de lei que propunha o retorno da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio.

O veto apoiava-se em três argumentos constantemente identificáveis no discurso contrário à Filosofia como disciplina obrigatória:

- precariedade na formação de professores;
- elevação dos gastos dos Estados com a contratação de professores;
- redução da Filosofia a um discurso puramente pedagógico, o que descaracterizaria suas peculiaridades.

Ao examinar mais atentamente tais argumentos, observa-se que nem sempre eles procedem. Por exemplo, os dados do concurso para professores de Filosofia promovido em 2004 pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná demonstram que o número de inscritos foi muito superior ao número de vagas disponíveis; portanto, o número de profissionais formados em Filosofia é significativo. Existe no Estado do Paraná um número expressivo e crescente de cursos de graduação de Filosofia, formando profissionais habilitados à docência.

O argumento da elevação dos custos dos Estados e municípios também não procede, pois o que se propõe é remanejar a carga horária já existente e não aumentá-la. Por fim, é falacioso dizer que a Filosofia não deve limitar-se ao âmbito escolar, pois perderia sua característica de resistência, de crítica e de criatividade. Entende-se o contrário. É no espaço escolar que a Filosofia busca demonstrar aquilo que lhe é próprio: o pensamento crítico, a resistência e a criação de conceitos. A Filosofia procura tornar vivo o espaço escolar, onde sujeitos exercitam a inteligência buscando no diálogo e no embate entre as diferenças a sua convivência e a construção da sua história. É importante aqui ressaltar a dimensão política do filosofar.

Ora, o que é notável é que essa ligação entre o político e a linguagem está inscrita na instituição mesma da isègoria: todos os homens, e todos os homens igualmente, simplesmente na medida em que falam, estão aptos a viver em comunidade e, precisamente porque falam e podem dizer o justo e o injusto, a participar do poder da referida comunidade (WOLFF, 2003, p. 40).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96, no art. 36, determinava que, ao final do Ensino Médio, o estudante deveria “dominar os conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. O caráter transversal dos conteúdos filosóficos aparecia com clareza nos documentos oficiais,



cumprindo a exigência da Lei quanto à necessidade de domínio dos conhecimentos filosóficos, mas, sem a exigência da introdução efetiva da disciplina na matriz curricular das escolas de Ensino Médio.

Na perspectiva da transversalidade, presente na LDB, a Filosofia perdia seu estatuto de disciplina e era reduzida a uma ferramenta virtual, útil ao exercício de uma cidadania com baixa exigência de participação. Se antes ela tinha estatuto de disciplina, mas era vista como complementar e não tinha espaço nos currículos escolares – notadamente tecnicistas –, agora seus conhecimentos são reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. Porém, com a manutenção da condição de conhecimento meramente transversal, ela perdia seu estatuto de disciplina escolar, ficando sem espaço na matriz curricular.

A Resolução n. 03/98 do Conselho Nacional de Educação apresentava de forma equivocada a Filosofia na transversalidade do currículo, porque omitia seu caráter historicamente disciplinar. Tal posição foi revista nas Orientações Curriculares do Ensino Médio - MEC (2004), que analisa os Parâmetros Curriculares Nacionais de Filosofia do Ensino Médio. Esse documento teve a colaboração da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (Anpof), a pedido do Departamento de Políticas do Ensino Médio do Ministério da Educação:

[...] a legislação parece prestigiar a Filosofia concedendo-lhe até alguma centralidade. Como sabemos, essa aparência é enganadora. A tese da centralidade traduziu-se na não integração obrigatória e especificidades de conteúdos [...] (BRASIL, 2004, p. 375).

A não indicação da obrigatoriedade da disciplina e dos conteúdos que tradicionalmente constituem seu estudo, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, deixou inócua qualquer discussão curricular sobre o ensino de Filosofia. Esse foi o consenso dos professores de Filosofia de todo o país, convocados em 2004 pelo MEC para discutir em cinco seminários regionais e um seminário nacional os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. O coletivo de professores sugeriu diversas mudanças na legislação, que foram acatadas pelo MEC e enviadas ao Conselho Nacional de Educação, em fins de 2005, com o objetivo de subsidiar discussões sobre a alteração da Resolução n. 03/98:

O tratamento disciplinar da Filosofia no Ensino Médio é condição elementar e prévia para que ela possa intervir com sucesso também em projetos transversais e, nesse nível de ensino, juntamente com as outras disciplinas, possa contribuir para o pleno desenvolvimento do educando, tanto em seu preparo para o exercício da cidadania como em sua qualificação para o trabalho, como reza a LDB. Sendo assim, a necessidade da Filosofia no Ensino Médio é evidente, devendo ser doravante contemplada pelo requisito de obrigatoriedade, com a concomitante e contínua atenção dos responsáveis pelo ensino às condições materiais e acadêmicas, de modo que a disciplina, com profissionais formados em Filosofia seja ministrada de maneira competente, enriquecedora e mesmo prazerosa (BRASIL, 2006, p. 15).

A proposta de mudança da Resolução CNE/CEB n. 03/98, no seu artigo 10º, § 2º, enviada ao CNE, foi discutida em fevereiro e junho de 2006, sendo aprovada por unanimidade pelo Conselho Nacional de Educação em julho do mesmo ano. Em agosto de 2006, o parecer CNE/CEB n. 38/2006, que tornou a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias no Ensino Médio, foi homologado pelo Ministério da Educação pela Resolução n. 04 de 16 de agosto de 2006.

No Estado do Paraná, foi aprovada a lei n. 15.228, em julho de 2006, tornando a Filosofia e a Sociologia obrigatórias na matriz curricular do Ensino Médio.

O cumprimento da exigência intrínseca a qualquer disciplina de figurar na matriz curricular faz surgir uma série de questões e problemas a serem discutidos. Daí que, da década de 1980 até hoje, os professores de filosofia vêm manifestando uma preocupação com o conteúdo e a metodologia, em outras palavras, a necessidade de pensar a relação entre os textos filosóficos e a experiência filosófica no ensino médio. Segundo Gallo (2000), observa-se hoje no Brasil um movimento de pensar filosoficamente o ensino de Filosofia, no qual os filósofos têm tomado para si a responsabilidade de pensar a prática docente nos vários níveis.

Em meio a esse movimento, está a construção destas Diretrizes para o ensino de Filosofia. Para tanto, faz-se necessário revisitar a história do ensino de Filosofia no Brasil e no Paraná. Nesse processo identificam-se as filosofias ensinadas, com seus recortes distintos de conteúdos, em cada momento histórico: por um lado, as filosofias que muitas vezes eram legitimadas, ou até mesmo coniventes com a sociedade em que estavam inseridas e, por outro lado, as filosofias que se dispunham a questionar, criticar, opor resistência e, portanto, propor mudanças.

No Brasil, em linhas gerais, quando tomamos contato com a história da disciplina de Filosofia, percebemos um movimento de afirmação e busca do seu espaço, com a necessidade de justificar-se perante as demais disciplinas diante da insistente, porém pertinente pergunta: *para que Filosofia?*

Importante lembrar que vivemos ainda um momento de defesa da disciplina de Filosofia, da sua consolidação no currículo escolar e da luta pela sua legitimação diante da sociedade brasileira, uma vez que seu reconhecimento legal se deu na correção da LDB em junho de 2008 pela lei 11.684.

Não menos importante na história da disciplina é a questão: *qual Filosofia ensinar?* Essa indagação remete-nos ao conteúdo da Filosofia e também ao método de ensino, ou seja, de qual filosofar estas Diretrizes estão tratando. A sequência desse raciocínio nos impele a uma terceira questão: *filosofar para quê?*

Essa linha de pensamento sobre o ensino de Filosofia está presente na Declaração de Paris para a Filosofia, redigida durante as jornadas internacionais *Philosophie et démocratie dans le monde*, quando sublinha:



[...] ação filosófica formando espíritos livres e reflexivos capazes de resistir às diversas formas de propaganda, fanatismo, exclusão e intolerância, contribui para a paz e prepara cada um para assumir suas responsabilidades face às grandes interrogações contemporâneas [...] Consideramos que a atividade filosófica – que não deixa de discutir livremente nenhuma idéia, que se esforça em precisar as definições exatas das noções utilizadas, em verificar a validade dos raciocínios, em examinar com atenção os argumentos dos outros – permite a cada um aprender e pensar por si mesmo [...] (UNESCO, 1995).

Favaretto (1995) afirma que há um problema anterior ao currículo; trata-se da impossibilidade contemporânea de estabelecer um sentido único para a Filosofia. Entendendo, assim, que existem concepções filosóficas diversas, cabe a cada professor o desafio constante de definir para si mesmo o lugar de onde pensa e fala.

Para resolver esse problema sugere-se o seguinte procedimento: definir o local onde o ensino se realiza e a qual sujeitos ele se dirige. Isso permitirá pensar qual Filosofia será ensinada.

Identifica-se o local onde se pensa e fala a partir do resgate histórico da disciplina e da militância por sua inclusão e permanência na escola. Ensinar Filosofia no Ensino Médio, no Paraná, no Brasil, na América Latina, não é o mesmo que ensiná-la em outro lugar. Isso exige do professor claro posicionamento em relação aos sujeitos desse ensino e das questões históricas atuais que lhes são colocadas como cidadãos de um país. Nesse sentido, é preciso levar em conta as contradições próprias da nossa sociedade que é, ao mesmo tempo, capitalista e dependente, rica e explorada, consciente e alienada.

Ao pensar o ensino de Filosofia, estas Diretrizes fazem ver, a partir da compreensão expressa por Appel (1999), que não há propriamente ofício filosófico sem sujeitos democráticos e não há como atuar no campo político e cultural, avançar e consolidar a democracia quando se perde o direito de pensar, a capacidade de discernimento e o uso autônomo da razão. Quem pensa opõe resistência.

A Filosofia é filha da *ágora* e sua origem a vincula à política. Uma Filosofia sem compromissos com a humanidade e distante da política, seria por si só uma contradição insuperável. Esse vínculo histórico se fortalece na medida em que a Filosofia desenvolve as potencialidades que a caracterizam: capacidade de indagação e crítica; qualidades de sistematização, de fundamentação; rigor conceitual; combate a qualquer forma de dogmatismo e autoritarismo; disposição para levantar novas questões, para repensar, imaginar e construir conceitos, além da sua defesa radical da emancipação humana, do pensamento e da ação, livres de qualquer forma de dominação. Não se pode deixar de observar que tais características desautorizam qualquer aproximação entre a Filosofia e certas perspectivas messiânicas ou salvíficas, por mais sedutoras que possam parecer.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Na atual polêmica mundial acerca dos possíveis sentidos dos valores éticos, políticos, estéticos e epistemológicos, a Filosofia tem um espaço a ocupar e muito a contribuir. Seus esforços dizem respeito, basicamente, aos problemas e conceitos criados no decorrer de sua longa história, os quais por sua vez geram discussões promissoras e criativas que desencadeiam, muitas vezes, ações e transformações. Por isso, permanecem atuais.

Um dos objetivos do Ensino Médio é a formação pluridimensional e democrática, capaz de oferecer aos estudantes a possibilidade de compreender a complexidade do mundo contemporâneo, suas múltiplas particularidades e especializações. Nesse mundo, que se manifesta quase sempre de forma fragmentada, o estudante não pode prescindir de um saber que opere por questionamentos, conceitos e categorias e que busque articular o espaço-temporal e sócio-histórico em que se dá o pensamento e a experiência humana.

Como disciplina na matriz curricular do Ensino Médio, considera-se que a Filosofia pode viabilizar interfaces com as outras disciplinas para a compreensão do mundo da linguagem, da literatura, da história, das ciências e da arte.

Mas essas discussões [problemas], nascendo da política, da cultura ou do comportamento, não podem dispensar conteúdos filosóficos nem se pulverizar: gosto da idéia de ciclos de filmes, que dialoguem entre si, falando, por exemplo, na condição social dos personagens, no amor que vivem, na vinda do imigrante, na luta contra a opressão. Há muito espaço [...] para a Filosofia (RIBEIRO, 2005).

Quando se trata do ensino de Filosofia, é comum retomar a clássica questão a respeito da cisão entre Filosofia e filosofar: ensinamos a filosofar ou ensinamos Filosofia? Para Kant (1985), só é possível ensinar a filosofar, isto é, exercitar a capacidade da razão em certas tentativas filosóficas já realizadas. É preciso, contudo, reservar à atividade filosófica em sala de aula o direito de investigar as ideias até suas últimas consequências, conservando-as ou recusando-as. Em Hegel, o conhecimento do conteúdo da Filosofia é indispensável a sua prática, ou seja, do filosofar. A Filosofia constitui seu conteúdo, visto que reflete sobre ele.

[...] a própria prática da Filosofia leva consigo o seu produto e não é possível fazer Filosofia sem filosofar, nem filosofar sem Filosofia, porque a Filosofia não é um sistema acabado, nem o filosofar apenas a investigação dos princípios universais propostos pelos filósofos [...] (GALLO; KOHAN, 2000, p. 184).



A Filosofia se apresenta como conteúdo filosófico e como exercício que possibilita ao estudante desenvolver o próprio pensamento. O ensino de Filosofia é um espaço para análise e criação de conceitos, que une a Filosofia e o filosofar como atividades indissociáveis que dão vida ao ensino dessa disciplina juntamente com o exercício da leitura e da escrita.

Os filósofos não se ocuparam o bastante com a natureza do conceito como realidade filosófica. Eles preferiram considerá-lo como um conhecimento ou uma representação de dados, que se explicam por faculdades capazes de formá-lo (abstração ou generalização) ou de utilizá-lo (o juízo). Mas o conceito não é dado, é criado, está por criar; não é formado, ele próprio se põe em si mesmo, autopoisição [Hegel]. [...] Os pós-kantianos giravam em torno de uma enciclopédia universal do conceito, que remeteria sua criação a uma pura subjetividade, em lugar de propor uma tarefa mais modesta, uma pedagogia do conceito, que deveria analisar as condições de criação como fatores de momentos que permanecem singulares. Se as três idades do conceito são a enciclopédia, a pedagogia e a formação profissional comercial, só a segunda pode nos impedir de cair, dos picos do primeiro, no desastre absoluto do terceiro, desastre absoluto para o pensamento, quaisquer que sejam, bem entendidos, os benefícios sociais do ponto de vista do capitalismo universal (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 20-21).

A primeira idade do conceito, a enciclopédica

A idade enciclopédica apresenta uma concepção abstrata do conceito. Seria como se ele existisse num plano de transcendência, universal, a fim de explicar a imanência, ou seja, a história. “Hegel mostrava, assim, que o conceito nada tem a ver com uma idéia geral e abstrata, nem tampouco com uma sabedoria incriada, que não dependeria da própria Filosofia” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 20). O problema apontado por Deleuze e Guattari é que, por mais que os pós-kantianos considerem a perspectiva histórica, o que implica a criação e a autopoisição dos conceitos, buscam construir uma enciclopédia dos conceitos universais, uma perfeição inatingível e distante do plano de imanência da história da maioria dos humanos.

A segunda idade do conceito, a pedagógica

A idade pedagógica toma ares de simplicidade porque aproxima a Filosofia de sua vocação original de criar conceitos, considerando, porém “as condições da sua criação como fatores de momentos que permanecem singulares” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 21). Ao conceber a filosofia como criação de conceitos, estas Diretrizes não a veem como uma enciclopédia universal do conceito. Não se trata, evidentemente, de defesa apolítica da singularidade. O argumento de que “o primeiro princípio da Filosofia é que os Universais não explicam nada, eles próprios devem ser explicados” (idem, p. 15), implica a ideia da existência de espaços para tais explicações e de filósofos dispostos a explicá-los. Se a criação de conceitos é

acessível a todos e se todos são potencialmente filósofos, então todos poderão rivalizar nos *agóns*¹. Trata-se, portanto, de valorizar a criação singular num plano de imanência, num contexto histórico da convivência com o outro e das possíveis criações coletivas.

Afirma-se a necessidade de criar conceitos universais – a unidade de uma sociedade, suas leis, seus valores morais –, uma vez que eles só podem resultar de um processo de amplos e profundos debates entre singularidades conscientes do seu papel político e da necessária construção de consensos que não se cristalizam porque são abertos à autopoisição e a novas criações.

A terceira idade do conceito, a formação profissional comercial

A idade da formação profissional comercial do conceito é entendida por Deleuze e Guattari (1992) como o fundo do poço da vergonha, um desastre absoluto, a morte do pensamento por sua rendição aos interesses do capitalismo universal e por seu caráter imediatista. O conceito se transmuta em mero instrumento ao sabor do mercado, em simulacro, em jogo de linguagem, desprovido de crítica, de criação e das potencialidades transformadoras.

O movimento geral que substituiu a crítica pela promoção comercial não deixou de afetar a Filosofia. O simulacro, a simulação de um pacote de macarrão tornou-se o verdadeiro conceito, e o apresentador-expositor do produto, mercadoria ou obra de arte, tornou-se o filósofo, o personagem conceitual, o artista (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.19).

Em oposição à dimensão profissional comercial do conceito, e na perspectiva da superação da dimensão enciclopédica, estas Diretrizes propõem a sua dimensão pedagógica. A Filosofia na escola pode significar o espaço de experiência filosófica, espaço de provocação do pensamento original, da busca, da compreensão, da imaginação, da investigação, da análise e da criação de conceitos.

Ao deparar-se com os problemas e por meio da leitura dos textos filosóficos, espera-se que o estudante possa pensar, discutir, argumentar e, que, nesse processo, crie e recrie para si os conceitos filosóficos, ciente de que não há conceito simples.

Segundo Deleuze e Guattari (1992), todo conceito tem componentes e se define por eles. Não há conceito de um só componente e não há conceito que disponha de todos os componentes no momento de sua erupção. Todo conceito é ao menos duplo ou triplo e remete a um problema ou a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de

¹ Termo grego que designa assembleia, espaço de reuniões, debates e disputas.



sua solução. A criação de conceitos só é possível na Filosofia quando os problemas para os quais eles são as respostas são considerados ruins ou mal elaborados.

Conforme esses autores, todo conceito tem uma história, embora a história se desdobre em ziguezague, embora cruze com outros problemas ou com outros planos. Os conceitos jamais são criados do nada. Em cada um deles há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros que respondiam a outros problemas e supunham outros planos em momentos históricos diversos. Cada conceito opera um novo corte, assume novos contornos, deve ser reativado ou recortado. É o devir do conceito.

Em suma, a natureza do conceito ou o conceito de conceito *“define-se pela inseparabilidade de um número finito de componentes heterogêneos percorridos por um ponto de sobrevôo absoluto, à velocidade infinita”* (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 33).

Não há nenhuma razão para que os conceitos se sigam, eternizem-se. Nesse sentido, *“um filósofo não pára de remanejar seus conceitos, e mesmo de mudá-los”* (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p. 34). A cada momento, ele está preocupado com questões distintas e problemas específicos. O conceito criado a partir dessas circunstâncias se identifica às particularidades de cada situação filosófica e pode, assim, reorganizar seus componentes ou criar novos.

Assim, o ensino de filosofia como criação de conceitos deve abrir espaço para que o estudante possa planejar um sobrevoo sobre todo o vivido, a fim de que consiga à sua maneira também, cortar, recortar a realidade e criar conceitos.

Essa ideia de criação de conceitos como resultado da atividade filosófica no Ensino Médio não deve ser confundida com a perspectiva acadêmica de alta especialização, ou seja, o que se pretende é o trabalho com o conceito na dimensão pedagógica.

Trata-se, então, de levar esses adolescentes [estudantes do Ensino Médio] a experienciarem essa atividade reflexiva de compartilhamento desse processo de construção de conceitos e valores, experiência eminentemente pessoal e subjetivada, mas que precisa ser suscitada, alimentada, sustentada, provocada, instigada. Eis aí o desafio didático com que nos deparamos (SEVERINO, 2004, p. 108).

Existem formas diversificadas de trabalhar os conhecimentos filosóficos nos currículos escolares. Por isso, os conteúdos estruturantes devem ser trabalhados na perspectiva de fazer com que os estudantes pensem os problemas com significado histórico e social e analisem a partir dos textos filosóficos que lhes forneçam subsídios para que pesquisem, façam relações e criem conceitos.

Ir ao texto filosófico ou à história da Filosofia não significa trabalhar de modo que esses conteúdos passem a ser a única preocupação do ensino de Filosofia.

Eles serão importantes desde que atualizem os diversos problemas filosóficos que podem ser trabalhados a partir da realidade dos estudantes.

A atividade filosófica centrada, sobretudo no trabalho com o texto, propiciará entender as estruturas lógicas e argumentativas, levando-se em conta o cuidado com a precisão dos enunciados, com o encadeamento e clareza das ideias e buscando a superação do caráter fragmentário do conhecimento.

É preciso que o professor tenha uma ação consciente para não praticar uma leitura em que o texto seja um fim em si mesmo. O domínio do texto é necessário. O problema está no formalismo e no tecnicismo estrutural da leitura, que desconsidera, quando não descarta, a necessidade da compreensão do contexto histórico, social e político da sua produção, como também da sua própria leitura.

Tal reflexão enseja analisar a função do professor de Filosofia no Ensino Médio, que consiste, basicamente, em pensar de maneira filosófica para construir espaços de problematização compartilhados com os estudantes, a fim de articular os problemas da vida atual com as respostas e formulações da história da Filosofia e com a criação de conceitos.

O que a [...] Filosofia pretende, portanto, é provocar o despertar da consciência de ensinar a pensar filosoficamente, isto é, ensinar a exercer a crítica radical (isto é, que chega às raízes), ou ensinar a pensar do ponto de vista da totalidade, o que é equivalente, pois é na totalidade que as coisas mergulham suas raízes. Pensar, ou apreender a parte na perspectiva do todo, e o todo na perspectiva da parte. Devemos indagar pelo que se acha na origem da Filosofia, e não em seu começo, ou seja, qual é a raiz de que brota a necessidade de filosofar (CORBISIER, 1986, p. 85-86).

O trabalho do professor poderá assegurar ao estudante a experiência daquilo que é específico da atividade filosófica, ou seja, a criação de conceitos. Esse exercício poderá manifestar-se ao refazer o percurso filosófico. O professor propõe problematizações, leituras e análise de textos, organiza debates, sugere pesquisas e sistematizações.

O professor busca ensinar a pensar filosoficamente, a organizar perguntas num problema filosófico, a ler e escrever filosoficamente, a investigar e dialogar filosoficamente, a avaliar filosoficamente, a criar saídas filosóficas para o problema investigado. E vai ensinar tudo isso na prática, sem fórmulas a serem reproduzidas (ASPIS, 2004, p. 310).

O ensino de Filosofia tem uma especificidade que se concretiza na relação do estudante com os problemas, na busca de soluções nos textos filosóficos por meio da investigação, no trabalho direcionado à criação de conceitos.



3 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES

Conteúdos estruturantes são conhecimentos basilares de uma disciplina, que se constituíram historicamente, em contextos e sociedades diferentes, mas que neste momento ganham sentido político, social e educacional, tendo em vista o estudante de Ensino Médio.

Estas Diretrizes Curriculares propõem a organização do ensino de Filosofia por meio dos seguintes conteúdos estruturantes:

- Mito e Filosofia;
- Teoria do Conhecimento;
- Ética;
- Filosofia Política;
- Filosofia da Ciência;
- Estética.

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, niilismo 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 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.

Leopoldo e Silva, ao tratar da relação intra e interdisciplinar, pergunta: qual seria o papel da Filosofia no currículo do Ensino Médio?

A Filosofia aparece como [...] lugar e instrumento de articulação. [...] realiza o trabalho de articulação cultural. Pensar e repensar a cultura não se confunde com compatibilização de métodos e sistematização de resultados; é uma atividade autônoma e crítica. Não devemos entender que a Filosofia está no currículo [...] em função das outras disciplinas, quase num papel de assessoria metodológica. [...] A Filosofia tem a função de articulação cultural e, ao desempenhá-la, realiza também a articulação do indivíduo enquanto personagem social, se entendermos que o autêntico processo de socialização requer consciência e o reconhecimento da identidade social e uma compreensão crítica da relação homem-mundo (LEOPOLDO E SILVA, 1992, p. 162).

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:

- 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.

3.1 MITO E FILOSOFIA

O homem pode ser identificado e caracterizado como um ser que pensa e cria explicações. Ao criar explicações, cria pensamentos, processo em que estão presentes tanto o mito como a racionalidade. Ou seja, a base mitológica, como pensamento por figuras, e a base racional, como pensamento por conceitos, são constituintes do conhecimento filosófico. Esse fato não pode deixar de ser considerado porque, a partir dele, o homem desenvolve ideias, inventa sistemas, cria conceitos, elabora leis, códigos e práticas.

A compreensão histórica de como surgiu o pensamento racional/conceitual entre os gregos foi decisiva no desenvolvimento da cultura da civilização ocidental. Entender a conquista da autonomia da racionalidade diante do mito, marca o advento de uma etapa fundamental do pensamento e do desenvolvimento de todas as concepções científicas produzidas ao longo da História.

O conhecimento de como isso se deu e quais foram as condições que permitiram a relação do pensamento mítico com o pensamento racional, elucida uma das questões fundamentais para a compreensão das grandes linhas de força que dominam as nossas tradições culturais. Dessa forma, é importante que o estudante do Ensino Médio conheça o contexto histórico e político do surgimento da Filosofia e o que ele significou para a cultura helênica.

Compreender a relação do pensamento mítico com o pensamento racional, no contexto grego, torna-se pertinente para que o educando perceba que os mesmos conflitos vividos pelos gregos entre mito e razão são problemas presentes ainda hoje em nossa sociedade. Por exemplo, ao deparar-se com o elemento da crença mitológica, a ciência, para muitos, se apresenta como neutra e esconde sistematicamente seus interesses políticos e econômicos.

3.2 TEORIA DO CONHECIMENTO

Constituída como campo do conhecimento filosófico de forma autônoma apenas na Idade Moderna, a teoria do conhecimento se ocupa de modo sistemático com a origem, a essência e a certeza do conhecimento humano. Basicamente, aborda questões como:

- *Crêterios de verdade* – O que permite reconhecer o verdadeiro?
- *Possibilidade do conhecimento* – Pode o sujeito apreender o objeto?
- *Âmbito do conhecimento* – Abrange ele a amplitude do real ou se restringe ao sujeito que conhece?
- *Origem do conhecimento* – Qual é a fonte do conhecimento?

Em contato com as questões acima e ao deparar-se com a realidade que o cerca, o estudante do Ensino Médio pode exercer a atividade filosófica ao tentar encontrar caminhos e respostas diferentes para elas.

Além de evidenciar para o educando os limites do conhecimento, este conteúdo lhe possibilita perceber fatores históricos e temporais que influíram na sua elaboração e assim retomar problemáticas já pensadas na perspectiva de novas soluções relativas a seu tempo.

3.3 ÉTICA

Ética é o estudo dos fundamentos da ação humana. Um dos grandes problemas do campo da ética é o da relação entre o sujeito e a norma. Essa relação é eminentemente tensa e conflituosa, uma vez que todo estabelecimento de norma implica cerceamento da liberdade. Assim, “*compete à tessitura das forças sociais convencionar entre ambos alguma forma de equilíbrio; ou então, por vezes, reconhecer que o equilíbrio se faz difícil e mesmo impossível*” (BORNHEIM, 1997, p. 247).

A ética possibilita análise crítica para atribuição de valores. Pode ser ao mesmo tempo especulativa e normativa, crítica da heteronomia e da anomia e propositiva na busca da autonomia. Por isso, a ética possibilita o desenvolvimento de valores, mas pode ser também o espaço da transgressão, quando valores impostos pela sociedade se configuram como instrumentos de repressão, violência e injustiça.

A ética enquanto conteúdo escolar tem por foco a reflexão da ação individual ou coletiva na perspectiva da Filosofia. Mais que ensinar valores específicos trata-se de mostrar que o agir fundamentado propicia consequências melhores e mais racionais que o agir sem razão ou justificativas.

No Ensino Médio, importa chamar a atenção para os novos desafios da ética na vida contemporânea, quando enfrentamos, por exemplo, a contradição entre



projeto de construção de sociedades livres e democráticas e o crescimento dos fundamentalismos religiosos e do pragmatismo político que busca reordenar os espaços privados e públicos.

3.4 FILOSOFIA POLÍTICA

A Filosofia Política busca compreender os mecanismos que estruturam e legitimam os diversos sistemas políticos, discute relações de poder e concebe novas potencialidades para a vida em sociedade. As questões fundamentais da política perpassam a História da Filosofia, nas obras de grandes pensadores, da antiguidade à contemporaneidade.

As sociedades que transformaram o poder político em coisa pública, transparente, participável e voltado à construção do bem comum, são exceções no espaço e no tempo. Se, por um lado, a modernidade está distante do ideal da *polis* ateniense ou da *res publica* romana, por outro é preciso reconhecer que ela trouxe conquistas fundamentais, como a valorização da subjetividade e da liberdade individual. Mas, a valorização exacerbada da esfera dos interesses privados nos afastou da esfera pública e dos interesses comuns e, por isso, o modelo da representação política tem sido a forma hegemônica do retorno da democracia nas sociedades modernas. No entanto, é preciso considerar que atravessamos uma crise da representação política que coloca em questão o atual modelo dos chamados Estados democráticos liberais.

Vive-se um tempo em que os direitos humanos e políticos conquistados a partir do século XVIII não garantem os direitos sociais mais elementares para a maioria das pessoas. Assim, pensar o processo da ideologização da democracia e, conseqüentemente, o formalismo jurídico que tem se sobreposto à substancialização dos direitos, às formas de dominação, bem como alternativas políticas ao que está instituído, são tarefas importantes da filosofia política.

No plano das relações internacionais, recentes acontecimentos como as guerras de invasão, as ações terroristas estatais ou não e o desrespeito aos direitos humanos, nos impõem uma série de questões sobre o sentido do poder, da soberania, da democracia, da liberdade e da tolerância.

No Ensino Médio, a Filosofia Política, por meio dos textos filosóficos, tem por objetivo problematizar conceitos como cidadania, democracia, soberania, justiça, igualdade e liberdade, dentre outros, de maneira a preparar o estudante para uma ação política consciente e efetiva.

3.5 FILOSOFIA DA CIÊNCIA

Filosofia da Ciência é o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências. Sua importância consiste em refletir criticamente

sobre o conhecimento científico, para conhecer e analisar o processo de construção da ciência do ponto de vista lógico, linguístico, sociológico, político, filosófico e histórico. Ciência e tecnologia são frutos da cultura do nosso tempo e envolvem o universo empirista e pragmatista da pesquisa aplicada. A Filosofia da Ciência nos mostra que o conhecimento científico é provisório, jamais acabado ou definitivo, sempre tributário de fundamentos ideológicos, religiosos, econômicos, políticos, históricos e metodológicos.

Vivemos um momento de ufanismo da ciência. Temas como genoma, transgênicos e clonagem estão em nosso cotidiano e são apresentados de forma cristalizada, definitiva, e indicam que fazemos parte de uma civilização que elabora sob medida as condições ideais de nossa existência numa perspectiva técnico-científica. A Filosofia da Ciência se oferece como um conteúdo capaz de questionar tal concepção.

No Ensino Médio, portanto, importa estudar a Filosofia da Ciência na perspectiva da produção e do produto do conhecimento científico, problematizar o método e possibilitar o contato com o modo como os cientistas trabalham e pensam.

3.6 ESTÉTICA

A atitude problematizadora e investigativa, característica da Filosofia, volta-se também para a realidade sensível. Compreender a sensibilidade, a representação criativa, a apreensão intuitiva do mundo concreto e a forma como elas determinam as relações do homem com o mundo e consigo mesmo, é objeto do conteúdo estruturante Estética.

Voltada principalmente para a beleza e à arte, a Estética está intimamente ligada à realidade e às pretensões humanas de dominar, moldar, representar, reproduzir, completar, alterar, apropriar-se do mundo como realidade humanizada.

Na contemporaneidade, a Estética nos conduz para além do império da técnica, das máquinas e da arte como produto comercial, ou do belo como conceito acessível para poucos, na busca de espaço de reflexão, pensamento, representação e contemplação do mundo.

Aos estudantes do Ensino Médio, a Estética possibilita compreender a apreensão da realidade pela sensibilidade, perceber que o conhecimento não é apenas resultado da atividade intelectual, mas também da imaginação, da intuição e da fruição, que contribuem para constituir sujeitos críticos e criativos.

4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

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 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 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 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*.



5 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.

O ensino de Filosofia é, acima de tudo, um grande desafio, pois,

[...] a atividade filosófica do mestre consiste em gerar ou dar poder ao outro: isto quer dizer também fazê-lo responsável. Nisto reside a fecundidade, a atividade de “produzir” a capacidade de pensar, dizer e agir de outro, que implica a realização de pensamentos, palavras, ações diferentes das do mestre, que lhe escapam ao querer e ao “controle” [...] Querer que o outro pense, diga e faça o que queira, isto não é um querer fácil (LANGON, 2003, p. 94).

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.

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.

6 REFERÊNCIAS

APPEL, E. Filosofia nos vestibulares e no ensino médio. **Cadernos PET-Filosofia 2**, Curitiba, 1999.

ASPIS, R. O professor de Filosofia: o ensino da Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica. **Cadernos CEDES**. Campinas. n. 64, 2004.

BORNHEIM, G. O sujeito e a norma. In. NOVAES, A. **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

BRASIL. Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia. **Orientações curriculares do ensino médio**. [S.n.t.].

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. Ministério de Educação. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília. MEC/SEB, 2006.

CORBISIER, R. **Introdução à filosofia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986, v.1.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. (Coleção Trans).

FAVARETTO, C.F. Notas sobre o ensino da filosofia. In: ARANTES, P. E. et all (Org.). **A filosofia e seu ensino**. Petrópolis/São Paulo: Vozes/Educ, 1995.

FERRATER MORA. **Dicionário de filosofia** São Paulo: Loyola, 2001.

FILOSOFIA. Vários autores. Curitiba: SEED-PR, 2006. 336 p. (**Livro Didático Público**)

GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Orgs). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1985.



KOHAN; WAKSMAN. Perspectivas atuais do ensino de filosofia no Brasil. In: FÁVERO, A; KOHAN, W.O.; RAUBER, J.J. **Um olhar sobre o ensino de filosofia**. Ijuí: Ed. da UNUJUÍ, 2002.

LANGON, M. Filosofia do ensino de filosofia. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.) **Filosofia do ensino de filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LEOPOLDO E SILVA, F. Por que a Filosofia no segundo grau. **Revista Estudos Avançados**, v.6, n. 14, 1992.

MARX, K. A questão judaica. In: _____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1993.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Departamento de Educação Básica**. Filosofia. Curitiba: SEED, 2007. (Livro didático público)

PARANÁ, Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas. **Textos SEAF**, Curitiba, V. 2, n.3, 1981.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular para o ensino de filosofia no 2.º grau**. Curitiba, 1994.

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da filosofia: patrística e escolástica**. São Paulo: Paulus, 2003.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

RIBEIRO, R.J. Último vôo da andorinha solitária. **Estado de São Paulo**, 06 mar. 2005.

RUSSELL, B. **Os problemas da filosofia**. Tradução António Sérgio. Coimbra: Almedina, 2001.

SEVERINO, A J. O ensino de filosofia: entre a estrutura e o evento. In: GALLO; S., DANELON; M., CORNELLI, G., (Orgs.). **Ensino de filosofia: teoria e prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

TEXTOS SEAF (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas - Regional do Paraná). Curitiba, ano 2, número 3, 1981.

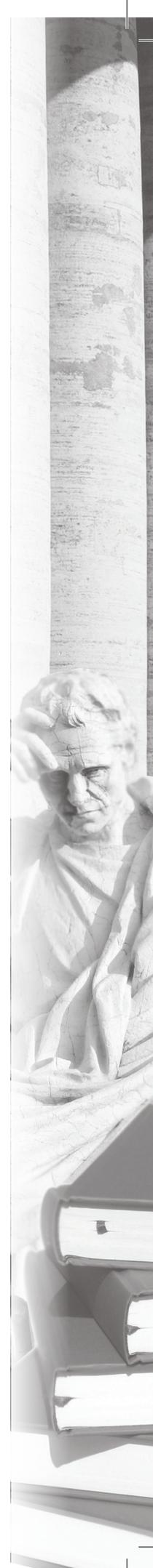
UNESCO. **Philosophie et Démocratic dans le Monde** – Une enquête de l'Unesco. Librairie Générale Française, 1995.

VASCONCELLOS, C. do S. A construção do conhecimento em sala de aula. São Paulo: Libertad, 2000.

WOLFF, F. A invenção da política, In: NOVAES, A. (Org.) A crise do estado-nação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DOCUMENTOS CONSULTADOS ON LINE

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - 1932. In: **História da Educação no Brasil**. Disponível em: <www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm.> Acessado em 03-05-2006.



ANEXO: CONTEÚDOS BÁSICOS DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA

Este é o quadro de conteúdos básicos que a equipe disciplinar do Departamento de Educação Básica (DEB) sistematizou a partir das discussões realizadas com todos os professores do Estado do Paraná nos eventos de formação continuada ocorridos ao longo de 2007 e 2008 (*DEB Itinerante*).

Entende-se por conteúdos básicos os conhecimentos fundamentais para cada série da etapa final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas disciplinas da Educação Básica. O acesso a esses conhecimentos é direito do aluno na fase de escolarização em que se encontra e o trabalho pedagógico com tais conteúdos é responsabilidade do professor.

Nesse quadro, os conteúdos básicos apresentados devem ser tomados como ponto de partida para a organização da proposta pedagógica curricular das escolas.

Por serem conhecimentos fundamentais para a série, não podem ser suprimidos nem reduzidos, porém, o professor poderá acrescentar outros conteúdos básicos na proposta pedagógica, de modo a enriquecer o trabalho de sua disciplina naquilo que a constitui como conhecimento especializado e sistematizado.

Esse quadro indica, também, como os conteúdos básicos se articulam com os conteúdos estruturantes da disciplina, que tipo de abordagem teórico-metodológica devem receber e, finalmente, a que expectativas de aprendizagem estão atrelados. Portanto, as Diretrizes Curriculares fundamentam essa seriação/sequência de conteúdos básicos e sua leitura atenta e aprofundada é imprescindível para compreensão do quadro.

No Plano de Trabalho Docente, os conteúdos básicos terão abordagens diversas a depender dos fundamentos que recebem de cada conteúdo estruturante. Quando necessário, serão desdobrados em conteúdos específicos, sempre considerando-se o aprofundamento a ser observado para a série e etapa de ensino.

O plano é o lugar da criação pedagógica do professor, onde os conteúdos receberão abordagens contextualizadas histórica, social e politicamente, de modo que façam sentido para os alunos nas diversas realidades regionais, culturais e econômicas, contribuindo com sua formação cidadã.

O plano de trabalho docente é, portanto, o *currículo em ação*. Nele estará a expressão singular e de autoria, de cada professor, da concepção curricular construída nas discussões coletivas.

FILOSOFIA

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
MITO E FILOSOFIA	<p>Saber mítico;</p> <p>Saber filosófico;</p> <p>Relação Mito e Filosofia;</p> <p>Atualidade do mito;</p> <p>O que é Filosofia?</p>	<p>A abordagem teórico-metodológica deve ocorrer mobilizando os estudantes para o estudo da filosofia sem doutrinação, dogmatismo e niilismo.</p> <p>O ensino de Filosofia deverá dialogar com os problemas do cotidiano, com o universo do estudante – as ciências, arte, história, cultura - a fim de problematizar e investigar o conteúdo estruturante Mito e Filosofia e seus conteúdos básicos sob a perspectiva da pluralidade filosófica, tomando como referência os textos filosóficos clássicos e seus comentadores.</p>	<p>Na complexidade do mundo contemporâneo, com suas múltiplas particularidades e especializações, espera-se que o estudante possa compreender, pensar e problematizar os conteúdos básicos do conteúdo estruturante Mito e Filosofia, elaborando respostas aos problemas suscitados e investigados.</p> <p>Com a problematização e investigação, o estudante desenvolverá a atividade filosófica com os conteúdos básicos e poderá formular suas respostas quando toma posições e, de forma escrita ou oral, argumenta, ou seja, cria conceitos. Portanto, terá condições de ser construtor de ideias com caráter inusitado e criativo, cujo resultado pode ser avaliado pelo próprio estudante e pelo professor.</p>
TEORIA DO CONHECIMENTO	<p>Possibilidade do conhecimento;</p> <p>As formas de conhecimento;</p> <p>O problema da verdade;</p> <p>A questão do método;</p> <p>Conhecimento e lógica.</p>	<p>A abordagem teórico-metodológica deve ocorrer mobilizando os estudantes para o estudo da filosofia sem doutrinação, dogmatismo e niilismo.</p> <p>O ensino de Filosofia deverá dialogar com os problemas do cotidiano, com o universo do estudante – as ciências, arte, história, cultura - a fim de problematizar e investigar o conteúdo estruturante Teoria do Conhecimento e seus conteúdos básicos sob a perspectiva da pluralidade filosófica, tomando como referência os textos filosóficos clássicos e seus comentadores.</p>	<p>Na complexidade do mundo contemporâneo com suas múltiplas particularidades e especializações, espera-se que o estudante possa compreender, pensar e problematizar os conteúdos básicos do conteúdo estruturante Teoria do Conhecimento, elaborando respostas aos problemas suscitados e investigados.</p> <p>Com a problematização e investigação, o estudante desenvolverá a atividade filosófica com os conteúdos básicos e poderá formular suas respostas quando toma posições e, de forma escrita ou oral, argumenta, ou seja, cria conceitos. Portanto, terá condições de ser construtor de ideias com caráter inusitado e criativo, cujo resultado pode ser avaliado pelo próprio estudante e pelo professor.</p>
ÉTICA	<p>Ética e moral;</p> <p>Pluralidade ética;</p> <p>Ética e violência;</p> <p>Razão, desejo e vontade;</p> <p>Liberdade: autonomia do sujeito e a necessidade das normas.</p>	<p>A abordagem teórico-metodológica deve ocorrer mobilizando os estudantes para o estudo da filosofia sem doutrinação, dogmatismo e niilismo.</p> <p>O ensino de Filosofia deverá dialogar com os problemas do cotidiano, com o universo do estudante – as ciências, arte, história, cultura - a fim de problematizar e investigar o conteúdo estruturante Ética e seus conteúdos básicos sob a perspectiva da pluralidade filosófica, tomando como referência os textos filosóficos clássicos e seus comentadores.</p>	<p>Na complexidade do mundo contemporâneo, com suas múltiplas particularidades e especializações, espera-se que o estudante possa compreender, pensar e problematizar os conteúdos básicos do conteúdo estruturante Ética, elaborando respostas aos problemas suscitados e investigados.</p> <p>Com a problematização e investigação, o estudante desenvolverá a atividade filosófica com os conteúdos básicos e poderá formular suas respostas quando toma posições e, de forma escrita ou oral, argumenta, ou seja, cria conceitos. Portanto, terá condições de ser construtor de ideias com caráter inusitado e criativo, cujo resultado pode ser avaliado pelo próprio estudante e pelo professor.</p>

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
FILOSOFIA POLÍTICA	<p>Relações entre comunidade e poder;</p> <p>Liberdade e igualdade política;</p> <p>Política e Ideologia;</p> <p>Esfera pública e privada;</p> <p>Cidadania formal e/ou participativa.</p>	<p>A abordagem teórico-metodológica deve ocorrer mobilizando os estudantes para o estudo da filosofia sem doutrinação, dogmatismo e niilismo.</p> <p>O ensino de Filosofia deverá dialogar com os problemas do cotidiano, com o universo do estudante – as ciências, arte, história, cultura - a fim de problematizar e investigar o conteúdo estruturante Filosofia Política e seus conteúdos básicos sob a perspectiva da pluralidade filosófica, tomando como referência os textos filosóficos clássicos e seus comentadores.</p>	<p>Na complexidade do mundo contemporâneo com suas múltiplas particularidades e especializações, espera-se que o estudante possa compreender, pensar e problematizar os conteúdos básicos do conteúdo estruturante Filosofia Política, elaborando respostas aos problemas suscitados e investigados.</p> <p>Com a problematização e investigação, o estudante desenvolverá a atividade filosófica com os conteúdos básicos e poderá formular suas respostas quando toma posições e, de forma escrita ou oral, argumenta, ou seja, cria conceitos. Portanto, terá condições de ser construtor de ideias com caráter inusitado e criativo, cujo resultado pode ser avaliado pelo próprio estudante e pelo professor.</p>
FILOSOFIA DA CIÊNCIA	<p>Concepções de ciência;</p> <p>A questão do método científico;</p> <p>Contribuições e limites da ciência;</p> <p>Ciência e ideologia;</p> <p>Ciência e ética.</p>	<p>A abordagem teórico-metodológica deve ocorrer mobilizando os estudantes para o estudo da filosofia sem doutrinação, dogmatismo e niilismo.</p> <p>O ensino de Filosofia deverá dialogar com os problemas do cotidiano, com o universo do estudante – as ciências, arte, história, cultura - a fim de problematizar e investigar o conteúdo estruturante Filosofia da Ciência e seus conteúdos básicos sob a perspectiva da pluralidade filosófica, tomando como referência os textos filosóficos clássicos e seus comentadores.</p>	<p>Na complexidade do mundo contemporâneo, com suas múltiplas particularidades e especializações, espera-se que o estudante possa compreender, pensar e problematizar os conteúdos básicos do conteúdo estruturante Filosofia da Ciência, elaborando respostas aos problemas suscitados e investigados.</p> <p>Com a problematização e investigação, o estudante desenvolverá a atividade filosófica com os conteúdos básicos e poderá formular suas respostas quando toma posições e, de forma escrita ou oral, argumenta, ou seja, cria conceitos. Portanto, terá condições de ser construtor de ideias com caráter inusitado e criativo, cujo resultado pode ser avaliado pelo próprio estudante e pelo professor.</p>
ESTÉTICA	<p>Natureza da arte;</p> <p>Filosofia e arte;</p> <p>Categorias estéticas – feio, belo, sublime, trágico, cômico, grotesco, gosto, etc.;</p> <p>Estética e sociedade.</p>	<p>A abordagem teórico-metodológica deve ocorrer mobilizando os estudantes para o estudo da filosofia sem doutrinação, dogmatismo e niilismo.</p> <p>O ensino de Filosofia deverá dialogar com os problemas do cotidiano, com o universo do estudante – as ciências, arte, história, cultura - a fim de problematizar e investigar o conteúdo estruturante Estética e seus conteúdos básicos sob a perspectiva da pluralidade filosófica, tomando como referência, os textos filosóficos clássicos e seus comentadores.</p>	<p>Na complexidade do mundo contemporâneo, com suas múltiplas particularidades e especializações, espera-se que o estudante possa compreender, pensar e problematizar os conteúdos básicos do conteúdo estruturante Estética, elaborando respostas aos problemas suscitados e investigados.</p> <p>Com a problematização e investigação, o estudante desenvolverá a atividade filosófica com os conteúdos básicos e poderá formular suas respostas quando toma posições e, de forma escrita ou oral, argumenta, ou seja, cria conceitos. Portanto, terá condições de ser construtor de ideias com caráter inusitado e criativo, cujo resultado pode ser avaliado pelo próprio estudante e pelo professor.</p>



www.diaadiaeducacao.pr.gov.br