

Governo de Estado do Acre
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Série Cadernos de Orientação Curricular

Orientações Curriculares
para o Ensino Médio

CADERNO 1 - Filosofia



Rio Branco - Acre
2010

Sumário

Apresentação

Introdução

O papel da escola hoje

Os adolescentes e jovens ‘adotados’ como alunos

Os propósitos da Educação Básica nestes tempos que vivemos

Do que falamos quando falamos em objetivos, conteúdos e atividades?

Uma nota sobre conceitos de avaliação

Breves considerações sobre os temas transversais ao currículo

O lugar da História e da Cultura Afro-Brasileira na educação escolar

Referências Curriculares

Breves considerações sobre o ensino de Filosofia

Contribuições à formação dos alunos

Filosofia e as outras áreas curriculares

Objetivos do ensino

Referências Curriculares: Objetivos, Conteúdos, Propostas de Atividade e Formas de Avaliação

Sugestões de materiais de apoio

Bibliografia

Todos terão direito a receber educação.

Todos terão direito a uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-los a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se útil na sociedade.

Texto baseado na Declaração Nacional dos Direitos da Criança

Apresentação

Cadernos para o professor

Esta publicação integra a **Série Cadernos de Orientação Curricular**, que reúne subsídios para o trabalho pedagógico com as diferentes áreas curriculares, e é destinada aos professores do Ensino Médio de todas as escolas públicas do Acre.

Em 2008 e 2009, foram elaborados subsídios semelhantes para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que vêm se constituindo em importantes referências para o planejamento pedagógico nas escolas. E, para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, foi elaborada recentemente a publicação **Planejamento Escolar - Compromisso com a aprendizagem**, um texto complementar importante, com enfoque nas questões de avaliação, planejamento e intervenção pedagógica e com alguns tópicos coincidentes com o conteúdo deste **Caderno**.

A finalidade dessas publicações é apoiar as equipes escolares no processo de concretização do currículo - um currículo que assegure a melhor aprendizagem possível para todos os alunos, razão de ser da educação escolar e de tudo o que se faz nos sistemas de ensino. Também por essa razão, há um processo de formação de professores em curso, cujo conteúdo principal são as Orientações Curriculares ora propostas, que são desdobramentos, atualizados, dos Parâmetros e Referenciais Curriculares elaborados anteriormente.

Em relação a este material, é importante não perder de vista que, por mais flexível que seja, toda proposta curricular estabelece, ainda que de modo geral, quais são as conquistas esperadas progressivamente a cada ano de escolaridade, tendo em conta o que foi estabelecido nos anos anteriores. Assim, tomar como referência o que preveem os quadros com as orientações curriculares deste **Caderno** pressupõe avaliar os conhecimentos prévios e o processo de aprendizagem dos alunos, tanto porque esse tipo de avaliação é um princípio pedagógico como porque é condição para ajustar as expectativas, os conteúdos e as atividades especificadas. Considerar o que está indicado em cada quadro, de cada uma das áreas curriculares, implica considerar também o fato de que os alunos não necessariamente terão os saberes previstos se, nos anos anteriores, o trabalho pedagógico se orientou por outros pressupostos e por outros indicadores.

A iniciativa de, neste momento, apresentar esses subsídios para os professores acrianos é, como toda iniciativa na área educacional, decorrente de uma análise da situação atual, dos desafios hoje colocados e de uma concepção sobre o papel do professor na educação escolar. O propósito central é contribuir com os professores do Ensino Médio de todo o Estado do Acre na importante tarefa de ensinar a todos.

Equipe de Elaboração da **Série Cadernos de Orientação Curricular**

Introdução

Nesta Introdução são abordadas questões relacionadas à função social da escola, os propósitos Educação Básica, como desdobramentos, e alguns caminhos para alcançá-los, seguidos de algumas considerações importantes sobre objetivos, conteúdos e atividades de aprendizagem e de avaliação.

O papel da escola hoje¹

Hoje, talvez mais do que nunca, há um compromisso ético e pedagógico que não podemos deixar de assumir com as crianças e jovens que são alunos das nossas escolas: oferecer todas as possibilidades que estiverem ao nosso alcance para que eles conquistem o conhecimento sobre as ‘coisas do mundo’, interessá-los com propostas desafiadoras e significativas, incentivá-los a procurar respostas para suas próprias questões, mostrar que as suas descobertas intelectuais e suas idéias têm importância, encorajá-los a darem valor ao que pensam, potencializar a curiosidade em relação às diferentes áreas do conhecimento, familiarizando-os - desde pequenos e progressivamente - com as questões da linguagem, da matemática, da física, da biologia, da química, da tecnologia, da arte, da cultura, da filosofia, da história, da vida social, do mundo complexo em que vivemos.

Do ponto de vista pedagógico, o desafio, portanto, é propor boas situações de ensino e aprendizagem, ou seja, situações que de fato levem em conta as hipóteses e os conhecimentos prévios dos alunos sobre o que pretendemos que eles aprendam e que lhes coloquem novos desafios. Assim estaremos cumprindo uma tarefa essencial da educação escolar: favorecer um contato amistoso de todos com o conhecimento nas diferentes áreas desde pequenos. Ou, em outras palavras, alimentar os alunos...

A esse respeito, é importante dizer que o professor e lingüista Egon de Oliveira Rangel presenteou-nos, recentemente, com uma explicação belíssima sobre o sentido da palavra ‘aluno’ e sobre essa condição, nem sempre bem-entendida, em que crianças, jovens e adultos são colocados na escola. Ao referir-se à recente história da educação em nosso país, comentando duas perspectivas opostas (uma, a que chama de *tradicional*, dominada por preocupações praticamente exclusivas com o que e como ensinar, e outra, muito diferente - e com a qual nos identificamos - em que a aprendizagem, ou melhor, o que já sabemos a respeito dela, comanda o ensino), recupera a história e desloca o aluno para o lugar de sujeito:

*Circulou por muito tempo, entre os educadores, uma versão fantasiosa da etimologia de **aluno** que atribuía a essa palavra de origem latina a composição **a-lumnus**. O primeiro componente, **a-**, seria um prefixo com significado de ‘privação’; e o segundo seria uma das formas da palavra **lumen/luminis** (luz). Assim, **alumnus** significaria ‘sem-luzes’. Entretanto², **alumnus** origina-se não de **lumen**, mas de um antigo particípio de **alere***

¹ Material produzido pela equipe do Instituto Abaporu de Educação e Cultura e publicado parcialmente nos Cadernos 1 e 2.

² Tal como informam as professoras Maria Emília Barcellos da Silva e Maria Carlota Rosa, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que pesquisaram a fundo a etimologia da palavra.

(alimentar), e significava ‘criança de peito’, ‘criança que se dá para criar’ (RANGEL: 2000)³.

E, aliando-se aos que defendem a centralidade do aluno no processo pedagógico - que tem como metáfora e como razão de ser **alimentar as crianças (e jovens)** que foram **adotadas** pela escola -, o autor acrescenta:

Atentos aos movimentos, estratégias e processos típicos do aprendiz numa determinada fase de sua trajetória e num certo contexto histórico e social, há os educadores que procuram organizar situações e estratégias de ensino o mais possível compatíveis e adequadas. Nesse sentido, o esforço empregado no planejamento do ensino e na seleção e desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas pertinentes acaba tomando o processo de aprendizagem como princípio metodológico de base.

Tal como indicam os propósitos apresentados mais adiante, a tarefa política e pedagógica, na Educação Básica, é tornar a escola, de fato, um espaço-tempo de desenvolvimento integral dos alunos, de ampliação dos processos de letramento, de múltiplas aprendizagens, de aquisição do conhecimento considerado necessário hoje e de convívio fecundo entre eles. Nossa tarefa, metaforicamente falando, é ‘alimentá-los’, o que significa garantir:

- acesso aos saberes, práticas e experiências culturais relevantes para o desenvolvimento integral de todos, ou seja, para o desenvolvimento de suas diferentes capacidades - cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de relacionamento pessoal e de inserção social;
- experiências, conhecimentos e saberes necessários para que possam progressivamente participar da vida social como cidadãos;
- desenvolvimento da personalidade, pensamento crítico, solidariedade social e juízo moral, contribuindo para que sejam cada vez mais capazes de conhecer e transformar (quando for o caso) a si mesmos e ao mundo em que vivem;
- domínio das ferramentas necessárias para continuar aprendendo para além da escola.

Para tanto, no que isso diz respeito à proposta curricular (que é apenas um dos muitos aspectos em jogo), há diferentes níveis de concretização, conforme indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional, estabelecem uma meta educacional (...) Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores.

(...) O segundo nível de concretização diz respeito às propostas curriculares dos Estados e Municípios. Apesar de apresentar uma estrutura curricular completa, os Parâmetros Curriculares Nacionais são abertos e flexíveis, uma vez que, por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola. Também pela sua natureza, eles não se impõem como uma diretriz obrigatória: o que se pretende é que ocorram adaptações através do diálogo entre estes documentos e as práticas

³ RANGEL, Egon de Oliveira. **Para não Esquecer**: de que se lembrar, na hora de escolher um livro do Guia? - Livro didático e sala de aula: cômodos de usar. Brasília: MEC/SEF, 2000. (36) f. BBE.

já existentes, desde as definições dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente.

O terceiro nível de concretização refere-se à elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar, contextualizada na discussão de seu projeto educativo. Entende-se por projeto educativo a expressão da identidade de cada escola em um processo dinâmico de discussão, reflexão e elaboração contínua. Esse processo deve contar com a participação de toda equipe pedagógica, buscando um comprometimento de todos com o trabalho realizado, com os propósitos discutidos e com a adequação de tal projeto às características sociais e culturais da realidade em que a escola está inserida. É no âmbito do projeto educativo que professores e equipe pedagógica discutem e organizam os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para cada ciclo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas das Secretarias devem ser vistos como materiais que subsidiarão a escola na constituição de sua proposta educacional mais geral, num processo de interlocução em que se compartilham e explicitam os valores e propósitos que orientam o trabalho educacional que se quer desenvolver e o estabelecimento do currículo capaz de atender às reais necessidades dos alunos.

O quarto nível de concretização curricular é o momento da realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula. É quando o professor, segundo as metas estabelecidas na fase de concretização anterior, faz sua programação, adequando-a àquele grupo específico de alunos. A programação deve garantir uma distribuição planejada de aulas, distribuição dos conteúdos segundo um cronograma referencial, definição das orientações didáticas prioritárias, seleção do material a ser utilizado, planejamento de projetos e sua execução. Apesar da responsabilidade ser essencialmente de cada professor, é fundamental que esta seja compartilhada com a equipe da escola através da co-responsabilidade estabelecida no projeto educativo.

A perspectiva, agora, em se tratando da proposta atual para o Estado do Acre, é desenvolver uma parceria 'experiente' para apoiar as escolas na efetivação do terceiro nível de concretização do currículo, ou seja, na definição dos desdobramentos, do que está previsto nos documentos curriculares existentes, em algo que se assemelhe a um plano geral de ensino específico da disciplina - a que chamaremos aqui de quadro curricular. Desse modo, entendemos que será possível contribuir para a consolidação dos propósitos especificados mais adiante e, conseqüentemente, com a melhor aprendizagem possível para os alunos das séries mais avançadas da Educação Básica.

Os adolescentes e jovens 'adotados' como alunos

A instituição escolar só poderá cumprir com a tarefa social de garantir acesso e permanência do aluno na escola, qualidade de sua aprendizagem e desenvolvimento das capacidades que contribuam para sua formação como pessoa se souber minimamente 'quem é' esse aluno - tendo em conta os processos de construção do conhecimento, de socialização, de constituição da identidade, de construção de projetos de vida, de interação com o mundo em que vive. Avançar na compreensão de como se dão esses processos é um desafio necessário.

Em condições ideais, a faixa etária dos alunos do 5o ao 9o ano seria a de 11 a 14 anos, caracterizada como pré-adolescência e adolescência e, no Ensino Médio, de 15 a 17 anos, final da adolescência. No entanto, em função da acentuada defasagem idade-série, característica da

escola brasileira hoje, nessa etapa da escolaridade há alunos mais velhos - o percentual de crianças e adolescentes do Ensino Fundamental com idade acima da correspondente à série é superior a 60% e a isso se soma uma grande variação de faixa etária, sobretudo nas séries mais avançadas e nos cursos noturnos. Por isso, atualmente o universo de alunos, não só do Ensino Médio, mas também do 5o ao 9o ano, pode ser caracterizado como juvenil, uma vez que a noção de juventude inclui tanto os mais novos como os mais velhos.

Uma reflexão sobre quem é, afinal, o aluno a quem a educação escolar se destina exige, entretanto, ir além das características etárias mais elementares: é preciso considerar especialmente os aspectos de ordem cognitiva e sociocultural. Não pode ignorar as singularidades da população juvenil que frequenta a escola, sob risco de não ser possível mediar adequadamente o processo de construção de conhecimento e de cidadania de seus alunos.

Infelizmente, ainda hoje não há conhecimento suficiente sobre a juventude no Brasil - o que existe diz respeito sobretudo a jovens dos grandes centros urbanos, o que não dá conta da diversidade que caracteriza essa fase da vida: quase nada se sabe, por exemplo, sobre a vivência juvenil no meio rural.

Considerando uma mesma faixa de idade, o que se verifica é que geralmente são bem diferentes os adolescentes e jovens que vivem em famílias de classe média ou de camadas mais populares, em um grande centro urbano ou no meio rural, com maior ou menor acesso aos bens culturais, à informação, ao conhecimento. Além disso, apesar de todas as transformações físicas próprias da juventude, esta é um fenômeno social e não há definições rígidas de início e fim: isso é algo que depende do momento histórico, do contexto social e da própria trajetória familiar e individual de cada um.

Em qualquer caso, entretanto, a sociabilidade ocupa um lugar central na vida dos adolescentes e jovens: o grupo de amigos constitui-se em um espaço importantíssimo de convívio e busca de respostas para as inquietações, preocupações, dúvidas. É nesse espaço, entre iguais, que eles podem vivenciar novas experiências, criar símbolos de identificação e laços de solidariedade, meios próprios para realizar descobertas (sobre o mundo e sobre si mesmos) necessárias à constituição da própria identidade e dos projetos de vida.

Entretanto, nem sempre as peculiaridades desse momento da vida têm sido consideradas em sua real importância, porque a concepção predominante tanto na sociedade como na escola tem o foco no futuro, no que será preciso para "a vida que virá". Isso faz com que as necessidades do agora, as potencialidades e os valores que devem ser privilegiados na formação dos adolescentes e jovens para se situarem em relação ao mundo, a si mesmo e aos outros, na fase da vida em que estão, nem sempre sejam levadas em conta.

A possibilidade da escola se constituir de fato em um espaço privilegiado de construção de referências para os alunos, em um espaço efetivamente formativo, depende do conhecimento que conseguir obter sobre como se dá o seu processo de constituição da identidade. Não se pode perder de vista, por exemplo, que particularmente os adolescentes e jovens dos setores populares vêm sendo socializados no interior de uma cultura da violência, marcada por discriminação e estereótipos socialmente construídos, que tende a produzir uma identidade influenciada pelo sentimento de inferioridade. Essa cultura está presente em diferentes instâncias da sociedade, inclusive na escola, e acaba por prejudicar o desenvolvimento pleno de cada um.

Também é importante considerar que a identidade não deve ser restrita à dimensão de auto-imagem individual ou grupal. Não é apenas a pergunta 'quem sou eu?' que os jovens procuram responder enquanto experimentam expressões de identidade, mas também 'por onde e para onde vou?'. A identidade individual e coletiva de alguma forma interfere na invenção de caminhos para a vida a partir do presente e requer a construção de um conjunto de valores relacionados a estas questões existenciais nucleares para todo indivíduo: quem eu sou,

quem eu quero ser, o que quero para mim e para a sociedade. Isso exige uma busca de autoconhecimento, compreensão da realidade e do lugar social em que se está inserido.

Todo jovem, de um jeito ou de outro, tem projetos que são fruto de suas escolhas, conscientes ou não, bem como de suas condições afetivas e das oportunidades oferecidas (ou não) socialmente. Essas escolhas são ancoradas em uma avaliação da realidade, seja ela qual for, conforme as possibilidades de compreensão que cada um tenha de si mesmo e do contexto em que está inserido. Os projetos de vida não dizem respeito apenas a um futuro distante, mas, ao contrário, implicam um posicionamento do jovem no presente, em relação ao meio social e ao contexto em que vive, tendo em conta os recursos que encontra para lidar com o seu cotidiano. Podem ser individuais e/ou coletivos, mais amplos ou restritos, com perspectiva de curto ou médio prazo. De qualquer modo, tendem a ser dinâmicos, transformando-se na medida do amadurecimento dos próprios adolescentes e jovens e/ou conforme as mudanças no campo das possibilidades que estão dadas ou que são conquistadas.

Em relação aos adolescentes e jovens mais pobres, é importante considerar que, nesse caso, às inseguranças da própria condição juvenil somam-se as dificuldades de sobrevivência e também, não raro, os efeitos de uma baixa auto-estima produzida pelas discriminações que geralmente sofrem. Esse conjunto de adversidades tende a dificultar a constituição de projetos que afirmem a dignidade. Como instituição pública e educacional que é, a escola pode desempenhar um importante papel para melhorar a auto-estima desses alunos e contribuir não só para o seu desenvolvimento como pessoa e como estudante, mas também para a construção de referências para seus projetos de vida.

Propósitos da Educação Básica nestes tempos em que vivemos⁴

O que aqui se apresenta são compromissos necessários para favorecer a ampliação progressiva de capacidades, conhecimentos, saberes e experiências que se pretende que os alunos conquistem na escola.

Quais são os propósitos⁵?

- Oferecer aos alunos um conjunto de conhecimentos, saberes e práticas relevantes, definido a partir de diferentes ciências e outros campos da cultura, assim como promover a compreensão do caráter histórico, público, coletivo e mutante desses tipos de conhecimento.
- Consolidar contextos institucionais apoiados nos valores de liberdade, tolerância, igualdade, verdade, justiça, solidariedade e paz, e promover a reflexão do sentido desses valores em contextos particulares.
- Contribuir para que os alunos desenvolvam o sentido de pertencimento social e cívico-político.
- Favorecer o desenvolvimento de atitudes favoráveis de cuidado consigo mesmo e com os outros, a partir do conhecimento de práticas construtivas e de zelo com a saúde.

⁴ A formulação destes propósitos teve como referência os seguintes documentos: *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa* (MEC, 1997), *Diseño Curricular para la Escuela Primária de la Ciudad de Buenos Aires* (2004), *Matrizes de Referência em Língua Portuguesa para o 1º Ciclo da Secretaria Municipal de Educação de Campinas* (2007) e *Caderno de Orientações Para o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática no Ciclo Inicial* (Secretaria Estadual do Acre e Secretaria Municipal de Rio Branco, 2008).

⁵ A formulação destes propósitos teve como referência o documento *Diseño Curricular para la Escuela Primária de la Ciudad de Buenos Aires* (2004).

- Criar oportunidades para que os alunos conheçam e valorizem o patrimônio natural e cultural da cidade e do país, tomando-os como temas de estudo em diferentes áreas curriculares e incluindo nas propostas didáticas o acesso ao patrimônio artístico, arquitetônico, recreativo, informativo e de serviços da cidade/região.
- Desenvolver propostas que, partindo do reconhecimento das situações de desigualdade no acesso aos bens materiais e simbólicos, assegurem aprendizagens fundamentais e enriqueçam a perspectiva universal da cultura a que todos alunos têm direito, sem desqualificar ou desconsiderar suas referências pessoais, familiares e culturais.
- Garantir o direito de expressão do pensamento e das ideias dos alunos, mesmo que divergentes das posições do professor e dos colegas, e o exercício de discutir diferentes pontos de vista, acolher e considerar as opiniões dos outros, de defender e fundamentar as próprias opiniões e de modificá-las quando for o caso.
 - Fazer de cada sala de aula um ambiente de trabalho colaborativo, para que os alunos possam enfrentar os desafios colocados, sabendo que o erro faz parte do processo de aprendizagem e que contam com apoio para darem o melhor de si.
 - Estimular e ajudar os alunos a se comprometerem com sua própria aprendizagem, confiarem em seus recursos pessoais e em suas possibilidades e desenvolverem uma adequada postura de estudante.
 - Promover o respeito e a valorização das atividades escolares e a prática de hábitos de estudo e trabalho, criando condições para que os alunos façam escolhas em relação às formas de trabalho, administração do tempo, atividades a serem desenvolvidas e áreas de conhecimento a aprofundar.
 - Planejar instâncias que permitam aos alunos avaliar suas próprias tarefas e dos demais colegas, bem como o percurso pessoal de aprendizagem, dispondo de informações sobre o ponto em que se encontram em relação às expectativas de alcance, para poderem analisar seus avanços e suas dificuldades.
 - Preservar, ao longo da escolaridade, a continuidade da experiência escolar dos alunos, identificando prioridades e estabelecendo critérios para a inclusão de diferentes projetos que enriqueçam o trabalho pedagógico.
 - Equilibrar as propostas de trabalho individual e grupal, enfatizando, em todos os casos, a necessidade e importância de compromisso com a própria aprendizagem e com a cooperação entre os pares.
 - Garantir a participação dos alunos no planejamento, realização e avaliação de projetos a curto, médio e longo prazo.
 - Constituir normas adequadas para a convivência, o trabalho escolar, o cuidado com os materiais, equipamentos e espaços comuns, zelando para que essas normas sejam efetivamente cumpridas, com as ajudas que se fizerem necessárias.
 - Criar instâncias apropriadas, quando necessário, para o debate de insatisfações, reivindicações e divergências, utilizando a discussão fraterna - e dispositivos deliberativos, se for o caso - como forma de encontrar respostas para situações de conflito, tendo em conta diferentes alternativas e as respectivas consequências.
 - Contribuir para que os alunos assumam responsabilidades e participem das decisões coletivas, aceitando os riscos e aprendendo a partir dos erros cometidos.
 - Planejar propostas específicas, relacionadas aos temas em estudo, e aproveitar situações cotidianas e acontecimentos ocasionais oportunos, para ajudar os alunos a compreenderem as implicações de diferentes posições éticas e morais.

- Organizar os tempos e espaços de trabalho que favoreçam o melhor desenvolvimento possível das propostas.
- Promover situações que incentivem a participação dos alunos em atividades comunitárias e que lhes permitam compreender as problemáticas que afetam os diferentes grupos de pessoas, comprometendo-os com propostas que extrapolem os limites da sala de aula e ‘ganhem a rua’: campanhas na comunidade, correspondência com os meios de comunicação emitindo opinião sobre problemas que lhes preocupam, intercâmbio com outras instituições etc.
- Criar contextos - projetos, atividades de comunicação real, situações de publicação dos escritos - que evidenciem as produções dos alunos e justifiquem a necessidade da escrita correta e da adequada apresentação final dos textos.
- Elaborar e desenvolver um amplo programa de leitura na escola, articulando todas as propostas em andamento e outras consideradas necessárias, ações que envolvam intercâmbio com os familiares e uso dos recursos disponíveis na comunidade, de modo a constituir uma ampla rede de leitores que se estenda para além do espaço escolar.
- Garantir o acesso permanente dos alunos a diferentes portadores de texto, gêneros textuais, situações de leitura e escrita e propósitos sociais que caracterizam essas práticas.
- Preservar o sentido que têm as práticas de leitura e escrita fora da escola, buscando a máxima coincidência possível entre os objetivos de ensino destas práticas na escola e os seus objetivos sociais, ou seja, utilizando todo o conhecimento pedagógico para não ‘escolarizá-las’.
 - Criar oportunidades para que os alunos conheçam e usem tecnologias de informação e comunicação e que desfrutem de todos os meios de acesso ao conhecimento e bens culturais disponíveis, como bibliotecas, museus, centros de cultura e lazer, videotecas etc.
 - Assegurar que os alunos possam exercer os seus direitos de leitores, escritores e estudantes das diferentes áreas do conhecimento. Ou seja, como leitores, podem fazer antecipações quando leem, formular interpretações próprias e verificar sua validade, perguntar o que não sabem, questionar as intenções do autor, emitir opinião sobre o assunto lido, criticar as mensagens de que é destinatário direto ou indireto. Como escritores, devem produzir textos que façam sentido, em situações de comunicação real, com tempo suficiente para escrever e revisar conforme a necessidade, podendo solicitar ajuda quando preciso e elegendo leitores para analisar a qualidade dos próprios textos. Como estudantes das diferentes áreas do conhecimento, podem expressar suas hipóteses e seus saberes sobre qualquer assunto, recebendo ajuda para fazê-lo e para avançar em seu processo de compreensão.
 - Priorizar metodologias pautadas no trabalho com hipóteses, conjecturas ou suposições que os alunos possam testar, validar ou refutar, experimentando diferentes formas de pensar, aprender e se expressar.
 - Considerar os indicadores das provas externas como uma demanda contextual necessária, a serem tomados como referência na organização do trabalho pedagógico, mas não como ‘a’ razão da educação escolar, porque a função social da escola não pode, em hipótese alguma, se confundir com a tarefa exclusiva de preparar os alunos para ‘irem bem’ nas provas externas.

Como alcançá-los?

Para que a escola possa constituir-se e consolidar-se como esse lugar de aprendizagem e de produção de conhecimento para todos⁶, é preciso que se converta em um contexto propício para relações interpessoais solidárias, trabalho coletivo e desenvolvimento profissional contínuo, apoiado no estudo, na reflexão sobre a prática, na discussão de situações-problema e na investigação de questões relevantes para a comunidade escolar.

O fato é que, tal como alimentação, saúde, convívio social e lazer, o conhecimento também é fundamental para a qualidade de vida das pessoas - alunos e profissionais. Quanto mais se sabe, mais se pode saber - o que sabemos nos faz melhores observadores, melhores intérpretes e, por certo, melhores cidadãos.

Nesse sentido, a escola é uma instituição poderosa, porque tanto pode dar à luz o conhecimento e o prazer de aprender para todos como, ao contrário, pode obscurecer. Se considerarmos que o magistério é a maior categoria profissional do país (são mais de um milhão e seiscentos mil professores!) e que os alunos passam cerca de quatro horas na escola durante 200 dias letivos, por vários anos, teremos a real dimensão de sua potencialidade como instituição educativa.

Utilizando como referência o conceito de professor reflexivo, hoje bastante difundido e aceito, Isabel Alarcão desenvolve⁷, por analogia, o conceito de escola reflexiva e apresenta dez idéias que traduzem o seu pensamento a esse respeito, aqui resgatadas no conteúdo, mas formuladas com algumas adaptações e apresentadas como pressupostos:

- Tomar como princípio que, em uma escola, o mais importante são as pessoas.
- Considerar que liderança, diálogo e reflexão-ação são fundamentais na gestão escolar.
- Construir e consolidar um projeto educativo próprio, explícito e compartilhado.
- Compatibilizar a dimensão local e universal da educação escolar.
- Garantir o exercício da cidadania no interior da própria escola.
- Articular as ações de natureza político-administrativa e curricular-pedagógica.
- Criar contextos que favoreçam o protagonismo e a profissionalidade dos professores.
- Incentivar o desenvolvimento profissional e a ação refletida de todos.
- Produzir conhecimento sobre a prática pedagógica e a vida da escola, buscando resposta para os desafios.
- Considerar que a escola e as pessoas são 'sistemas abertos', isto é, estão em permanente interação com o ambiente externo.

Esses são, segundo nos parece, os principais desafios da gestão de uma escola para fazê-la de qualidade, se entendermos que uma escola boa de fato é aquela que não apenas dá acesso ao conhecimento para todos que nela convivem, mas também cria condições para que todos se desenvolvam.

E, se concentrarmos o foco, 'colocando o zoom' especificamente na gestão da sala de aula, podemos considerar que os desafios são semelhantes para os professores.

⁶ Há quem prefira chamar uma escola desse tipo de 'reflexiva', como é o caso de Isabel Alarcão (2001), há quem prefira chamá-la de 'organização aprendente', como Michael Fullan, Andy Hargreaves (2000) e outros tantos. Rui Canário (2000), por exemplo, afirma que esse sentido metafórico de 'organização aprendente', de 'escola que aprende' se coloca quando aprendem coletivamente os seus atores, os seus autores, os sujeitos que nela atuam.

⁷ In *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Seriam estes, de modo geral:

- Tomar como princípio que, em uma sala de aula, o mais importante são os alunos.
- Considerar que liderança, diálogo e reflexão-ação são fundamentais na gestão do trabalho pedagógico.
- Construir e consolidar, tanto quanto possível, projetos explícitos e compartilhados com os alunos.
- Compatibilizar, no trabalho pedagógico, a dimensão local - as necessidades específicas da turma - e a dimensão geral - as demandas do projeto educativo da escola e do sistema de ensino.
- Garantir o exercício da cidadania no convívio cotidiano da sala de aula.
- Articular, na ação docente, a perspectiva do ensino e da gestão da classe.
- Criar contextos que favoreçam o protagonismo dos alunos.
- Incentivar o desenvolvimento de uma adequada postura de estudante pelos alunos e de compromisso com a própria aprendizagem.
- Produzir conhecimento sobre o que acontece no cotidiano, buscando respostas para os desafios - sempre que possível, coletivamente.
- Considerar a sala de aula e os alunos são 'sistemas abertos', isto é, estão em permanente interação com tudo o que está além deles próprios e da porta da classe.

Evidentemente nenhum educador conseguirá facilmente dar conta dessas tarefas sozinho. Para realizá-las é importante contar com o apoio de um coletivo forte e solidário. Mas para poder contar com o apoio de um grupo desse tipo, é preciso se empenhar em construí-lo cotidianamente: a força de um coletivo vem do envolvimento de cada um.

Esse investimento na construção de um verdadeiro espírito de equipe é fundamental por infinitas razões. Uma delas nos lembra Anton Makarenko: é uma incoerência pretender educar um coletivo sem ser, o educador, parte de um coletivo também.

Do que falamos quando falamos em objetivos, conteúdos e atividades?

As considerações que se seguem representam, de certo modo, o marco conceitual em relação à abordagem curricular e ao conhecimento didático: estão explicitadas, nesta parte, as concepções de objetivo e conteúdo de ensino, de atividade para ensinar e avaliar, de planejamento e avaliação e de modalidades de organização didática dos conteúdos.

Os objetivos

A formulação dos objetivos indicados nos **Cadernos de Orientação Curricular** apresenta as capacidades possíveis de serem desenvolvidas pelos alunos, quando a proposta de ensino é organizada segundo os pressupostos e os desdobramentos pedagógicos defendidos nesses materiais. Se os propósitos da Educação Básica, aqui enunciados, indicam algumas das principais tarefas das escolas para garantir o desenvolvimento das diferentes capacidades de seus alunos, nos objetivos que compõem as referências curriculares das diferentes áreas de conhecimento estão indicadas quais são estas capacidades - que coincidem com expectativas de alcance, com o que se considera desejável e necessário que todos os alunos aprendam durante o período letivo. Dessa perspectiva, o desenvolvimento das diferentes capacidades dos alunos é a razão de ser da educação escolar.

A definição dessas expectativas de alcance, evidentemente, não tem a intenção de padronizar as possibilidades dos alunos: há aqueles que, com certeza, irão muito além do que está estabelecido como expectativa e há outras que, por razões várias, não terão condições de conquistar os saberes previstos. A clareza a esse respeito não pode justificar, entretanto, a omissão por parte das Secretarias de Educação, que têm a responsabilidade institucional de zelar pelo direito à melhor aprendizagem possível para todos os alunos, de apresentar indicadores de referência para o ensino e de contribuir para minimizar as desigualdades no acesso ao conhecimento.

Os conteúdos

Na tradição pedagógica, o termo 'conteúdo escolar' foi utilizado para referir-se aos ensinamentos clássicos das disciplinas, ou seja, sempre esteve muito relacionado aos principais conceitos das áreas de conhecimento. Porém, o que hoje se tem é uma ampliação da concepção de conteúdo escolar, tomado como o que se ensina explicitamente ou se favorece que os alunos aprendam a fim de desenvolver diferentes capacidades - não só as de natureza cognitiva, mas todas as demais: físicas, afetivas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal...

Sabemos que as capacidades humanas se inter-relacionam de alguma forma, mas a depender do tipo, um ou outro aspecto predomina mais: além daquelas em que o aspecto cognitivo é preponderante, como pensar, ler e calcular, há as capacidades físicas, como correr, dançar e saltar; afetivas, como desenvolver autoestima e demonstrar sentimentos; éticas, como respeitar o outro e conviver com as diferenças; estéticas, como desenhar e apreciar a arte; de inserção social e de relacionamento interpessoal, como participar de grupos e conviver solidariamente.

Tal como hoje defendem vários estudiosos, são quatro os principais tipos de conteúdo escolar. Cada tipo requer tratamento didático diferenciado, porque são aprendidos de modo diferente,

conforme demonstra a caracterização elaborada⁸ com base no que propõe Antoni Zabala em '*A prática educativa: como ensinar*' (1998), que segue abaixo.

Um primeiro tipo de conteúdo reúne **fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos** - que são informações de pouca ou nenhuma complexidade. Por exemplo: nomes de lugares, pessoas e objetos em geral, endereços, números de telefones, instruções simples... Esse tipo de conteúdo é aprendido basicamente mediante atividades de repetição e/ou cópia mais ou menos literal, a fim de serem memorizados - não requerem construção conceitual e são compatíveis com uma abordagem transmissiva, baseada no uso da linguagem verbal. De qualquer forma, para ensinar esse tipo de conteúdo é conveniente, sempre que possível, associá-lo a um ou mais conceitos, para que a aprendizagem não seja exclusivamente mecânica e que se apóie em relações estabelecidas com outros conteúdos mais significativos.

Outro tipo de conteúdo reúne **conceitos e princípios**. Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns e os princípios se referem às mudanças que se produzem em um fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações, em geral relações de causa-efeito ou correlações. Por exemplo: energia, fotossíntese, território, cultura, sistema alfabético de escrita, sistema de numeração decimal, divisão... Esse tipo de conteúdo⁹ implica, necessariamente, compreensão e é aprendido por um processo de elaboração e construção pessoal, por aproximações sucessivas, por 'erros e acertos' nas interpretações, que vão se depurando conforme avança o entendimento. São boas atividades, nesse caso, as que favoreçam que aquilo que é objeto de conhecimento dos alunos se relacione com seus conhecimentos prévios, que mobilizem e potencializem essas relações, que apresentem desafios ajustados às necessidades e possibilidades de aprendizagem, que confirmem significado e funcionalidade ao que está sendo estudado, que requeiram o uso dos conceitos para descobrir, interpretar e verificar outras situações, construir outras ideias, adquirir outros saberes.

Esses dois tipos de conteúdo são os que a escola, ao longo da história, tem se ocupado em ensinar, embora cometendo o equívoco - geralmente de sérias consequências para a (não)aprendizagem dos alunos - de ensinar conceitos e princípios complexos com estratégias de repetição-fixação-memorização, ou seja, como se fossem informações simples, de fácil assimilação. Já os tipos de conteúdo descritos a seguir, também por um equívoco de efeitos semelhantes, em geral não têm sido tomados pela escola como 'conteúdos em si', mas como derivações do conhecimento de fatos e conceitos, o que, na prática, não se verifica...

Procedimentos, métodos, técnicas, destrezas ou habilidades e estratégias configuram outro tipo de conteúdo. Em geral, envolvem um conjunto de ações ordenadas, não são necessariamente observáveis e, conforme a natureza e complexidade, dependem do conhecimento de conceitos que permitam proceder desta ou daquela forma. Alguns exemplos: ginástica, dança, leitura, escrita, reflexão, estudo, pesquisa, cálculo mental, comparação... Conteúdos dessa natureza só se aprendem pela prática (pois é fazendo que se aprende a fazer) e a qualidade do desempenho requer exercitação frequente, aplicação em contextos diferenciados e reflexão sobre a própria atividade, o que possibilita a tomada de consciência da ação desenvolvida: para poder proceder melhor é importante poder refletir sobre a maneira como procedemos. As atividades devem, então, funcionar como contextos favoráveis para o uso desses recursos e, portanto, as atividades permanentes são privilegiadas, porque se caracterizam pela constância e pela regularidade.

Por fim, o outro tipo de conteúdo reúne **valores, atitudes e normas**. Valores são princípios ou afirmações éticas que permitem às pessoas emitir juízo sobre condutas e seus respectivos

⁸ Caracterização elaborada por Rosaura Soligo.

⁹ Também as teorias - conjunto de regras ou leis, mais ou menos sistematizadas, aplicadas a uma área específica - podem ser incluídas nesse tipo de conteúdo.

sentidos. Atitudes são tendências ou predisposições relativamente estáveis para atuar de certo modo, de acordo com determinados valores. E normas são padrões ou regras de comportamento a serem seguidos em determinadas situações e que orientam a conduta de todos os membros de um grupo social, constituindo a forma pactuada de pôr em prática certos valores compartilhados por uma coletividade, que indicam o que pode/deve ou não ser feito. Alguns exemplos: solidariedade, cooperação, respeito, responsabilidade, liberdade, cuidado com o meio ambiente, gosto pela leitura... Os processos vinculados à compreensão de conteúdos associados a valores, em geral, exigem reflexão, tomada de posição e elaborações complexas de caráter pessoal. Ao mesmo tempo, a apropriação e a interiorização do que está sendo compreendido requer envolvimento afetivo, o que, por sua vez tem relação com necessidades individuais, com o ambiente, com o contexto. Nesse sentido, são situações adequadas de ensino e de aprendizagem aquelas que de fato contribuem para estimular esses processos e funcionam como situações exemplares, pois apenas o discurso do 'dever ser' é totalmente ineficaz nesse caso: a coerência na postura, na abordagem e nas eventuais 'cobranças' de conduta é essencial.

Mas o fato de poder identificar as características predominantes nos conteúdos, bem como as principais estratégias de aprendizagem e, em consequência, as abordagens metodológicas mais adequadas, não significa que as apropriações do sujeito que aprende se dão de maneira isolada em cada caso, muito pelo contrário.

Ainda que no quadro de referências curriculares das diferentes áreas os conteúdos não sejam apresentados separadamente, conforme os tipos indicados acima, é importante ressaltar que predominam os procedimentos. Isso acontece porque, embora os diferentes componentes curriculares contem com conteúdos de todos os tipos, é a capacidade de uso do conhecimento o que mais importa. Em relação aos conceitos, por exemplo, o 'saber sobre' está sempre a serviço do 'saber fazer', ou seja, tudo o que o aluno aprende deve potencializar sua capacidade de proceder. Portanto, neste documento não se verá os conteúdos relacionados da maneira convencional: ao invés de breves listas com conceitos, temas e informações, quase sempre a forma de apresentá-los faz referência, mesmo que nem sempre direta, a um certo modo de trabalhar com eles, ou seja, está explicitado o que exatamente ensinar.

As atividades de ensino e aprendizagem

As atividades, tarefas ou situações de ensino e aprendizagem são as propostas feitas aos alunos para trabalhar um ou mais conteúdos. Há uma relação muito estreita entre objetivos, conteúdos e atividades porque os conteúdos, selecionados em função do tipo de capacidade que se espera dos alunos, são trabalhados a partir das propostas de atividade. Ou, dito de outro modo, é por meio das atividades que se tratam os conteúdos para que sejam desenvolvidas as capacidades indicadas como objetivos. Dessa perspectiva, o conteúdo 'está' potencialmente no objetivo, porque é este que define o que é preciso ensinar e 'está' potencialmente na atividade, à medida que ela é uma forma de abordá-lo.

As atividades de avaliação

Em relação às formas de avaliar, algumas considerações são necessárias.

A primeira delas é que nem sempre as atividades específicas para avaliar são as mais informativas sobre o processo de aprendizagem: a observação cuidadosa do professor e a análise do conjunto da produção escolar do aluno, geralmente, são muito mais informativas sobre o seu nível de conhecimento.

Outra consideração importante é que qualquer atividade planejada especificamente para avaliar deve ser semelhante às que o aluno conhece, isto é, não deve se diferenciar, na forma, das situações de ensino e aprendizagem propostas no cotidiano. Isso não significa, entretanto, que as atividades devam ser iguais, mas sim que o aluno tenha familiaridade com a tarefa proposta e com a consigna (a forma de solicitar a tarefa). Se a tarefa nunca foi solicitada antes e o tipo de consigna é estranho ao que ele está acostumado, não será possível saber ao certo se o desempenho apresentado é o 'seu melhor' ou se foi influenciado negativamente pelo desconhecimento daquele tipo de proposta. Não faz sentido, por exemplo, avaliar o entendimento dos textos com questões de responder ou completar se no cotidiano elas são de múltipla escolha e vice versa. Esse é, inclusive, um dos principais problemas que podem surgir nas avaliações externas, quando elas se organizam de modo diferente do que é utilizado no cotidiano. Por essa razão, é importante incorporar ao trabalho pedagógico também as formas de avaliar usadas nas provas externas, para que os alunos possam se familiarizar com elas naturalmente.

E há atividades que são as melhores para o aluno aprender, mas não servem para avaliar: uma situação de aprendizagem deve favorecer que o aluno ponha em jogo o que já sabe, estabeleça relações, conecte o que está aprendendo ao seu conhecimento prévio e daí por diante; já uma situação de avaliação deve favorecer que ela explicita o que já sabe... Portanto, são tarefas bastante diferentes, que nem sempre são compatíveis no mesmo tipo de proposta. Se o objetivo é, por exemplo, desenvolver o gosto pela leitura e o interesse pelos livros e demais portadores textuais, uma excelente proposta será o professor ler em voz alta bons textos de diferentes gêneros e portadores para os alunos. Mas ler em voz alta para eles não permite avaliar se estão de fato desenvolvendo interesse pela leitura, pelos textos e portadores. Isso é algo que se poderá verificar observando as escolhas que fazem, os seus comentários, as atitudes durante as situações de leitura... Ou seja, nem tudo que é bom para ensinar, é bom para avaliar.

A avaliação da aprendizagem dos alunos pressupõe ter em conta não só os resultados obtidos nos momentos específicos para avaliar, mas também (e principalmente) o conhecimento prévio que eles tinham sobre aquilo que se pretendia que aprendessem, o seu percurso de aquisição de conhecimento e a qualidade das propostas (atividades, agrupamentos, intervenções), para poder redimensioná-las quando os resultados não forem os esperados. Dessa perspectiva, o processo de avaliação deve apoiar-se em três tipos de propostas:

Observação sistemática - acompanhamento do percurso de aprendizagem do aluno, utilizando instrumentos de registro das observações.

Análise das produções - observação criteriosa do conjunto de produções do aluno, para que, fruto de uma análise comparativa, se possa ter um quadro real das aprendizagens conquistadas.

Análise do desempenho em atividades específicas de avaliação: verificação de como o aluno se sai nas situações planejadas especialmente para avaliar os seus conhecimentos prévios sobre o que se pretende ensinar e para avaliar o quanto aprendeu sobre o que já foi trabalhado.

Conforme o objetivo que se tenha, a proposta mais adequada será uma ou outra:

- a observação dos alunos em atividade é essencial para avaliar atitudes e procedimentos;
- a análise comparativa de suas produções e dos registros das observações feitas é o que indicará o percurso de aprendizagem e a evolução do seu conhecimento;
- o uso de atividades específicas para avaliar determinados conteúdos é importante quando se pretende verificar se/ou quanto esses foram aprendidos em um período de tempo.

Quando a proposta é esta última, de avaliação de desempenho, e o aluno já sabe o que isso significa e para que serve, é importante, então, deixar claro o que se pretende avaliar (e por que razão), para que ela procure 'dar o melhor de si' nesses momentos. E devem ser atividades

a serem realizadas individualmente e sem ajuda, a menos que o propósito seja analisar como ele procede em parceria com os demais colegas ou com a ajuda do professor. A prova é, portanto, apenas um dos instrumentos possíveis de avaliação, e não o único e nem o mais adequado, a depender do tipo de conteúdo. Se bem planejada, a prova é um recurso que pode ser oportuno para avaliar o conhecimento do aluno sobre fatos e conceitos, mas nem sempre servirá para avaliar atitudes e procedimentos, que são os conteúdos mais recorrentes nos anos iniciais.

Para avaliar adequadamente a aprendizagem, é preciso ter sempre como referência três parâmetros, tomados simultaneamente como critério geral: o aluno em relação a ele mesmo, em relação ao que se espera dele e em relação aos demais colegas que tiveram as mesmas oportunidades escolares.

Avaliar o aluno em relação a ele mesmo significa considerar o que ele sabia antes do trabalho pedagógico realizado pelo professor e comparar esse nível de conhecimento prévio com o que ele demonstra ter adquirido no processo.

Avaliar o aluno em relação ao que se espera dele pressupõe ter expectativas de aprendizagem previamente definidas (o que, neste **Caderno**, está indicado como objetivos e conteúdos) e utilizá-las como referência para orientar as propostas de ensino e de avaliação.

E avaliar o aluno em relação aos demais que tiveram as mesmas oportunidades escolares é apenas uma forma de complementar as informações obtidas a partir dos dois primeiros parâmetros: a comparação do desempenho dos alunos só tem alguma utilidade se contribuir para entender melhor porque eles aprenderam ou não o que se pretendia ensinar.

Considerar ao mesmo tempo esses três parâmetros é condição para avaliar de maneira justa.

Uma nota sobre conceitos de avaliação

Vivemos tempos em que a prática da avaliação externa nos sistemas de ensino tem se intensificado, provocando certos mal-entendidos em relação a algo nem sempre bem compreendido: a razão de ser, a real função da avaliação da aprendizagem dos alunos.

Em hipótese alguma o processo de avaliação de aprendizagem desenvolvido pelo professor pode se confundir com a proposta de avaliação externa que hoje se faz, baseada em alguns indicadores bastante específicos.

Vejamos por que.

Avaliação de aprendizagem é o processo de verificação do nível de conhecimento demonstrado pelo aluno e do nível de desenvolvimento das capacidades colocadas como objetivos do ensino, com a finalidade de subsidiar o trabalho pedagógico do professor, de possibilitar que ele ajuste as propostas de ensino às possibilidades e necessidades de aprendizagem de sua turma. Ou seja, a avaliação de aprendizagem está a serviço do planejamento do ensino. E dessa perspectiva, como dissemos, pressupõe avaliar o aluno em relação a si mesmo, ao que se espera dele e ao que conquistaram os demais alunos da turma. Isso é algo que somente o professor pode fazer.

Já a avaliação externa, que se realiza através de provas estruturadas com base em uma matriz de referência única (como as do SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica e Prova Brasil, realizadas pelo MEC, bem como as avaliações elaboradas e aplicadas pelas próprias Secretarias de Educação), tem a finalidade de **identificar o nível de desempenho dos alunos em relação a alguns objetivos e conteúdos considerados relevantes em um determinado momento**, para conseqüentemente poder identificar como estão se saindo os sistemas de ensino e suas escolas

no que diz respeito ao trabalho com esses objetivos e conteúdos. A perspectiva central é orientar as políticas públicas e, em alguns casos, também a destinação de recursos para a educação.

Assim, esses dois tipos de avaliação não se coincidem e nem se excluem: com as provas externas se pretende avaliar exclusivamente o desempenho dos alunos em alguns aspectos e, dadas as suas características e os seus limites, as provas não “alcançam” o processo de aprendizagem como um todo, tanto porque se pautam em apenas uma parte dos objetivos/conteúdos do ensino como porque não incluem um dos principais parâmetros a considerar: a análise dos saberes conquistados pelo aluno por comparação ao próprio conhecimento, antes.

Confundir esses dois processos avaliativos - ou atribuir à avaliação externa maior importância - teria como consequência pelo menos três equívocos inaceitáveis, com efeitos desastrosos para os alunos:

- considerar como conteúdo relevante apenas o que é priorizado nas provas;
- usar como critérios de avaliação justamente os parâmetros que menos consideram o sujeito da aprendizagem (isto é, o desempenho do aluno em relação ao que dele se espera e em relação a como se saem os demais alunos do ano/série/turma);
- tomar como referência **única** para todos os alunos de uma escola ou de uma cidade indicadores que não levam em conta certas peculiaridades que, por vezes, justificam projetos e conteúdos específicos, ajustados às necessidades que se identifica.

A cada uma o seu devido lugar, portanto: a avaliação externa é importante e necessária, mas não é ela a orientar o ensino no dia-a-dia da sala de aula. Como indicam os propósitos das escolas relacionados anteriormente, é preciso considerar os indicadores das provas externas como uma demanda contextual necessária, que devem, sim, ser tomados como referência na organização do trabalho pedagógico, mas não como “a” razão da educação escolar, porque a função social da escola não pode de forma alguma se confundir com a tarefa exclusiva de preparar os alunos para “irem bem” nas provas externas.

Nenhuma iniciativa concebida “de fora” pode substituir uma proposta de avaliação criteriosa, qualitativa, formativa, planejada e desenvolvida e pelo professor para iluminar suas escolhas pedagógicas.

Breves considerações sobre os temas transversais ao currículo

A questão dos temas transversais, como componentes do currículo, ganhou relevância especialmente a partir da publicação dos parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. A perspectiva, na época (1997), era de que algumas questões sociais precisavam ser abordadas no currículo escolar de todas as escolas do país - ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural - e outras deveriam ser selecionadas localmente, no âmbito da Secretaria de Educação ou das escolas, conforme a importância que tivessem.

Seguindo a tendência predominante naquele momento, a proposta para esses temas era de um tratamento transversal nas áreas curriculares afins, muito mais compatível com sua natureza e complexidade do que seria a abordagem em uma única disciplina. Não se constituíam em novas disciplinas, muito pelo contrário, mas em um conjunto de temas transversalizados em várias, contempladas na concepção, nos objetivos, nos conteúdos e nas orientações didáticas de cada uma delas. A transversalidade pressupõe sempre um tratamento integrado das áreas curriculares relacionadas aos temas selecionados.

Como esse tipo de abordagem era pouco familiar aos educadores até então, a opção - nos Parâmetros Curriculares de Ensino Fundamental - foi por uma apresentação das propostas de trabalho com esses temas sociais considerados relevantes em duas perspectivas: as propostas não só foram transversalizadas na concepção, nos objetivos, nos conteúdos e nas orientações didáticas de cada disciplina, mas foram também reunidas em publicações específicas de cada um dos temas, onde se aprofundou a fundamentação metodológica.

Passada mais de uma década, e com esses subsídios todos disponíveis, nestas Orientações Curriculares a opção não foi por organizar documentos específicos por temas: as questões da ética, da saúde, do meio ambiente, da sexualidade e da pluralidade cultural estão transversalizadas no quadro curricular das disciplinas afins.

O lugar da História e da Cultura Afro-Brasileira na educação escolar

Desde 2003, a Lei 10.639 tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, o que representa uma importante conquista, resultado da luta de professores, pesquisadores e militantes comprometidos com o justo tratamento dessa questão na educação escolar. Para tanto, cabe à toda escola assegurar o estudo da história da África e dos africanos, da opressão, resistência e luta dos negros no Brasil, das influências dos negros na formação da sociedade brasileira do ponto de vista cultural, social, econômico e político.

A perspectiva é a de garantir que os alunos aprendam sobre o processo histórico que teve como característica a presença do negro no Brasil, sobre as causas que determinaram - e determinam até hoje - as suas condições de vida e trabalho, bem como a exclusão social de grande parte da população negra em nosso país. E, por outro lado, garantir que os alunos aprendam sobre a dimensão e riqueza da contribuição trazida pela cultura e pelo povo africano para a formação da nossa identidade como brasileiros e para que possam, acima de tudo, desenvolver atitudes positivas e não discriminatórias em relação não apenas aos negros, mas a todas as pessoas, quaisquer que sejam as suas características.

Segundo o que prevê a Lei 10.639, esses conteúdos deverão ser trabalhados, de modo geral, em todo o currículo escolar, mas mais especificamente nas áreas de Arte, Literatura e História. Quando a escola ainda não desenvolve plenamente uma prática pedagógica nesse sentido, uma alternativa valiosa é o planejamento de projetos interdisciplinares que favoreçam a abordagem dos conteúdos a partir de perspectivas das diferentes áreas curriculares. O trabalho coletivo necessário para planejar e realizar projetos integrados tem sempre a vantagem de favorecer o avanço do conhecimento docente sobre os temas e as possibilidades didáticas mais interessantes para abordá-los de maneira adequada.

Uma escola inclusiva e comprometida com a formação de todos os alunos é aquela capaz de comunicar as práticas culturais e os conhecimentos historicamente produzidos que são tomados como conteúdo nas diferentes áreas curriculares e, ao mesmo tempo, é capaz de instrumentalizá-los para que desenvolvam valores éticos e atitudes necessárias a um convívio social fraterno, pautado na aceitação da diferença, na justiça e no repúdio a qualquer forma de discriminação.

Referências Curriculares

Breves considerações sobre o ensino de Filosofia

A presença da Filosofia no currículo de Ensino Médio é uma conquista que demandou vários anos de luta. Foram 46 anos de ausência e não obrigatoriedade do ensino de Filosofia em Nível Médio na educação brasileira. Com a recente (junho de 2008) aprovação pelo Congresso Nacional da lei que altera o artigo 36 da LDB 9394/96 tornando a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias no currículo do Ensino Médio, o ensino da Filosofia retoma seu espaço, de onde nunca deveria ter saído. Trata-se portanto, agora, de legitimar esta nova realidade, ainda que as condições de seu retorno do ponto de vista legal sejam bastante inseguras.

Tanto a produção do saber filosófico quanto o seu ensino caminharam sob o fio da navalha. Os 25 séculos de atividades ininterruptas, de crítica sistemática, de criação conceitual, de busca de soluções para os principais problemas da existência humana ao longo dos tempos, dão à Filosofia um estatuto invejável, mas não suficiente para legitimá-la como disciplina curricular. Tampouco é suficiente, para sua condição de legitimidade, a garantia de um espaço obrigatório no currículo. Não que isso não seja algo importante, mas, mais importante do que o espaço, é como este será ocupado.

Garantida a sua obrigatoriedade, a aceitação e a permanência da mesma no currículo deverá ser legitimada por meio de um programa que possibilite aos jovens, nesta etapa de formação, o exercício de uma reflexão crítica, radical e de sistematicidade. Para tanto, há que se tomar o preceito kantiano de que não se aprende Filosofia, mas a filosofar como diretriz máxima. Seja por meio do estudo da História da Filosofia ou de seus problemas, o exercício filosófico é que deve orientar o estudo desta disciplina. Desta forma, o que se propõe como trabalho docente é que o mesmo possibilite aos alunos o exercício autônomo da razão.

Kant destaca em seu projeto de esclarecimento que tal intento só pode ser alcançado por meio da autonomia do sujeito “sem a direção de outrem”. Ou seja, a autonomia não é algo dado ou consentido por terceiro, mas uma conquista. Desta forma, o ensino de Filosofia não se confunde com doutrinação, muito menos com “achismos” ou “verborragismos”.

No entanto, como trabalhar o ensino de Filosofia em Nível Médio, no que tange não somente aos conteúdos, mas que metodologia seguir para desenvolver um tal projeto de esclarecimento? Estudar a História da Filosofia pelos seus problemas ou estudar a biografia dos grandes filósofos e seus sistemas? Abrir mão da tradição filosófica e discutir questões pertinentes à Filosofia, como se as mesmas ainda não tivessem sido pensadas ou trabalhar por temas, recorrendo à História da Filosofia? Fazer uso do texto filosófico em sala de aula, ou usar apenas os livros didáticos disponíveis, ou ainda ficar com aulas expositivas a partir do acervo filosófico do professor e de suas pesquisas? Ou ainda fazer uso de textos não-filosóficos? Fazer uso público ou uso privado da razão em sala de aula? As questões de conteúdo estão descoladas das questões metodológicas e mesmo epistemológicas? Ou lhes são inerentes?

Já se tornou lugar-comum o entendimento que não podemos falar de Filosofia, no singular, mas de Filosofias, no plural. Isto não se coloca como uma indefinição, mas expressa a multiplicidade de conceitos que o termo filosofia tem, bem como algo que é característico da Filosofia: a multiplicidade e a diversidade de conceitos sobre um mesmo termo.

Desta forma, o “imperativo” do Templo de Delfos “*Gnôthi seaúton*” - *Conhece-te a ti mesmo* -, praticado por Sócrates e o projeto kantiano de esclarecimento, mais do que nunca, ainda se mostram atuais e necessários. E a Filosofia, assim como o filósofo e o professor de Filosofia têm

uma "função imprescindível" que é contribuir para um "pensar com clareza", "lançar luz sobre a penumbra" (PORTA, 2004, p. 44, 49). E isto só é possível por meio do esclarecimento. Pois, "Esclarecimento (Aufklärung) é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo." (KANT, 1985, 100).

O princípio fundamental da pedagogia kantiana está relacionado à palavra *aufklärung* que significa esclarecimento: sair das trevas. Esclarecimento que é dado pelas luzes da razão e que possibilita ao indivíduo abandonar a ignorância e permite sua ascensão a um nível superior de cultura, educação e formação. Há uma crença na possibilidade da perfectibilidade do ser humano. Assim como a ideia de esclarecimento em Kant está ligada à autonomia, a ideia de perfectibilidade só pode estar ligada à liberdade. "Para este esclarecimento [‘Aufklärung’] porém nada mais se exige senão LIBERDADE. E a mais inofensiva entre tudo aquilo que se possa chamar liberdade, a saber: a de fazer um *uso público* de sua razão em todas as questões" (KANT, 1985:102-4). A condição de ser livre possibilita ao ser humano a busca de perfectibilidade.

O conjunto de saberes filosóficos elaborados ao longo dos séculos pode e deve ser utilizado tanto no ensino de Filosofia, como **no** e **para** o exercício filosófico. No entanto, como fazer uso desta tradição? Este tem sido um dilema e, às vezes, o calcanhar de Aquiles de algumas experiências e propostas de ensino de Filosofia. É possível perceber desde a sua rejeição tácita, como também o seu uso na forma de discurso privado por parte de quem ensina, ou mesmo, como um conjunto de saberes a serem memorizados e reproduzidos pelos alunos nos momentos de avaliação. O ensinar Filosofia por meio daquilo que a caracteriza - reflexão crítica, radical e de sistematicidade - é muitas vezes simplesmente deixada de lado.

Diferentemente das demais áreas do conhecimento humano, onde os conteúdos já estão dados e a necessidade de justificá-los toma-se como desnecessário, com o ensino de Filosofia ocorre o contrário. Ao mesmo tempo, segundo Coutel (1996), quando um filósofo se pergunta sobre o que significa aprender, antes de se por uma questão pedagógica, ele apresenta uma reflexão epistemológica e ética. E, continua ainda o mesmo Coutel (1996), a escola é o lugar onde se aprende. E esta, com o advento do Estado de direito, republicano, tem o compromisso de formar o espírito crítico de seus cidadãos. Segundo Fabbrini (2005, p. 8), citando Lebrun, um estudante não busca a Filosofia porque aspira a verdade, mas porque tem necessidade de uma língua de segurança, possuir uma retórica de segurança que lhe permita denunciar a "ingenuidade" do "cientista" ou a "ideologia" de quem não pensa como ele. Assim, se a escola deve possibilitar este espírito, compete à Filosofia, dada a sua especificidade, desenvolver este espírito crítico. Para tanto, faz-se necessário pensar de que maneira ensinar Filosofia para que esta não se torne apenas um conjunto de conteúdos a serem apreendidos, mas um aprender a filosofar como defendia Kant. Que não seja um fazer pedagógico em que o professor determina: "Pense isso!"; mas: "Pense nisso!". Isso significa pensá-la como, repetimos, um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno o esclarecimento necessário para o uso do entendimento, sem a direção de outrem. Esclarecimento este que o aluno deverá visualizar em seu professor-filósofo.

Trata-se de pensar numa Filosofia escolarizada que não prescindia da tradição filosófica e daquilo que lhe é característico - criticidade, radicalidade, sistematicidade - e, ao mesmo tempo, tenha no texto filosófico sua centralidade. Não como um fim em si mesmo, mas como mediação para o exercitar filosófico. Ao mesmo tempo, não se trata de fazer uso de qualquer texto em sala de aula. Se é bem verdade que se pode fazer uma leitura filosófica de um texto não-filosófico, a utilização do texto é e deve ser sempre intencional. Assim, o mesmo deve ser pensado dentro de um contexto e dos objetivos propostos. Até porque, também é possível fazer uma leitura não-filosófica de texto filosófico. Pois como afirma Lyotard, reforçado por Favaretto "É preciso acentuar que uma leitura não é filosófica apenas porque os textos são tidos por filosóficos - ou

porque seus autores são considerados autores da história da Filosofia” (1993, p. 117). Como também, continua ainda o próprio Lyotard, “... se pode ler textos filosóficos sem filosofar”.

Segundo Cossutta (2000, p. 6) uma obra filosófica é “... um todo que se engendra e se desfaz, aberta ao mundo e ao sentido, mas igualmente redobrada sobre o universo que ela gera”; daí que a dificuldade em se compreender um texto filosófico se apresenta dada à multiplicidade de filosofias; porém, mais do que a existência de uma multiplicidade, o que parece dificultar é o fato de que “... toda obra filosófica - esta é uma característica do gênero - elabora ou pretende elaborar as condições de sua própria validade, e portanto enuncia as próprias regras da leitura que se pode fazer dela, (COSSUTTA, 2001, p. 3). Assim, para se realizar uma leitura filosófica adequada de um texto filosófico, faz-se necessário ... *explicitar as regras de funcionamento* que ligam os conceitos, as proposições, as argumentações, seja a partir das indicações, pistas, proposições explicitadas no próprio texto por seu autor, seja do exterior, quando nós mesmos fazemos com que esses diferentes parâmetros variem (COSSUTTA, 2001, p. 7).

Contribuições à formação dos alunos

No mito de Thoth, deus egípcio que inventou a escrita, Platão, fala do medo de a escrita tornar as pessoas menos atentas, mais esquecidas, pois confiariam que tudo está escrito; como também teriam suas memórias enfraquecidas, dependentes de sinais exteriores, o que as tornariam pessoas ignorantes e sábios imaginários (PLATÃO, 2000, p. 121). Como para Platão a essência do que as coisas são de fato está no mundo das ideias, o conhecimento verdadeiro está no indivíduo e não representado nos livros. Uma vez que as informações contidas nos livros não passariam de aparência. Desta forma, segundo ele, com o advento da escrita “... transmite aos teus alunos, não a sabedoria em si mesma mas apenas uma aparência de sabedoria, pois passarão a receber uma gama de informações sem a respectiva educação!” (PLATÃO, 2000, p. 121).

Na realidade, o medo de Platão se refere mais ao conhecimento sepulto em livros, da não leitura do que propriamente da escrita (TIBURI, 2004). Isto é, de como o conhecimento registrado, perpetuado pela escrita, seria tratado. Porém, uma vez que não nos é mais permitido entrar em contato direto com o pensamento dos filósofos já consagrados pela tradição, a não ser pela reflexão sobre seus textos - e partimos do princípio de que esses textos são fundamentais para o exercício da reflexão filosófica em sala de aula - é preciso criar condições para que isso ocorra da melhor forma possível. E, segundo Severino “um texto não pode ser abordado fora de seu contexto, fora das circunstâncias constituídas pelas malhas histórico-culturais que entrelaçam sentidos que foram sendo produzidos, amalhados e articulados ao longo do tempo histórico.” (2006, p. 76).

Continua ainda Severino (2006, p. 77): “O mundo só se revela por meio do texto se ele estiver inserido no contexto”. Assim, para que possamos interpretar um texto filosófico o mais apropriado possível, há que se contextualizá-lo. Este é um processo que se subdivide em pelos menos três momentos: o primeiro contexto é o momento histórico em que o autor viveu; o segundo é o da obra de onde foi extraído o fragmento e, o terceiro é o contexto na tradição filosófica do pensamento e do problema tratado pelo filósofo no referido texto. Sem estas contextualizações a reflexão filosófica estará prejudicada.

Feita a contextualização, é hora de fazer as leituras necessárias para uma interpretação adequada do texto, bem como a reflexão filosófica proposta. Uma interpretação adequada de um texto filosófico pressupõe pelo menos quatro leituras, intercaladas com algumas atividades complementares. Assim, apresentamos outro elemento fundamental no processo de reflexão filosófica: o tempo. Este é acompanhado de uma virtude pouco valorizada nos tempos hodiernos: a paciência. Segundo Fabbrini, “Lyotard (...) caracteriza a leitura filosófica, metonímia da

atividade filosófica em geral, como sendo um ‘exercício de paciência’” (2005, p. 14). E aí encontramos um problema ao trabalharmos com a leitura filosófica em sala de aula pois, segundo ainda Fabbrini: “A maior dificuldade do professor de filosofia é desse modo, exigir do aluno a paciência necessária” para uma leitura filosófica.

É próprio da juventude querer viver tudo intensamente. Ao mesmo tempo, acreditar que se está imune ao tempo. Como se este fosse algo que passasse para outros e não para si mesmo. Da mesma forma que não se tem pressa para fazer determinadas coisas, por outro lado se quer fazer várias coisas ao mesmo tempo, como se este não fosse suficiente. Assim, fazer com que os jovens exercitem a paciência será um desafio ao professor que pretenda que seus alunos realizem leituras filosóficas em sala de aula. Sim! Leituras. Isto porque não basta uma única leitura para a compreensão adequada de um texto filosófico, muito menos interpretar e quiçá refletir sobre o problema apresentado. O recomendável é que se inicie com uma primeira leitura de aproximação, sem muito compromisso. Apenas como forma de se familiarizar com a linguagem. A partir da segunda leitura é que se deve começar a compreensão do texto, com algumas ações que se desdobrarão em outras, quais sejam: sublinhar palavras, expressões, eventos e/ou nomes desconhecidos para em seguida serem esclarecidos antes de se fazer uma terceira leitura. Feitos os esclarecimentos necessários, é hora de se fazer a terceira leitura. Nesta deve-se identificar qual o problema apresentado pelo autor, a tese defendida, bem como os argumentos apresentados em sua defesa - e, ao mesmo tempo, se os mesmos são consistentes e coerentes entre si.

Feitas as leituras recomendadas, bem como os esclarecimentos apropriados, é hora de materializar, objetivar o conhecimento adquirido por meio da elaboração de uma síntese do texto lido. Não se trata ainda de manifestar opinião a respeito do texto ou do tema trabalhado. O que se espera é verificar o nível de compreensão obtido sobre o texto lido. Isto porque tal compreensão é fundamental para o próximo passo, uma vez que o uso do texto filosófico em sala de aula é mediação, não um fim em si mesmo. O próximo passo é a reflexão sobre o tema, a partir dos elementos indicados no texto, relacionando-os com questões atuais, do cotidiano dos alunos.

No entanto, para que o texto filosófico cumpra o papel de mediador da reflexão filosófica há que se tomar alguns cuidados: escolher um texto adequado ao tema que se estiver estudando; que o grau de dificuldade de compreensão do mesmo esteja à altura do amadurecimento psicológico de quem se destina; que o tempo despendido para a sua leitura, interpretação e síntese seja adequado e não aligeirado; que se tenha à mão recursos para esclarecimento de possíveis dúvidas que surjam ao longo da leitura; que o professor se coloque à disposição dos alunos para orientar e esclarecer suas dúvidas. Tomando-se estes cuidados, o texto filosófico, lido de maneira filosófica, será mediação para o ensinar/aprender Filosofia/filosofar, e não um fim em si mesmo.

Com relação aos conteúdos a serem trabalhados, os mesmos foram distribuídos em grandes áreas:

1º Ano

1. O que é Filosofia? Como ela se caracteriza e como se diferencia das demais formas de conhecimento. Quais as suas origens.
2. Natureza e trabalho.
3. O ser humano como um animal social.

2º Ano

4. Conhecimento como um problema filosófico,

5. Lógica formal e dialética.

6. Filosofia da Ciência.

3º Ano

7. Estética.

8. Ética.

9. Filosofia Política.

Os conteúdos indicados nos quadros referenciais não precisam ser necessariamente todos trabalhados. Cabe ao professor a seleção de conteúdos que melhor se adequem à sua realidade e às suas condições objetivas. As indicações de livros, filmes e textos podem ser substituídas por outras referências de escolha do professor, disponíveis em cada contexto.

Filosofia e as outras áreas curriculares

A Filosofia é necessariamente interdisciplinar e também transdisciplinar, sendo assim, sua presença no currículo e os modos de operacionalizá-la na prática devem ser vistos também nesta perspectiva. O estudo de Filosofia requer necessariamente o diálogo com as demais áreas curriculares, uma vez que não existe Filosofia sem linguagem, sem contexto histórico, econômico, cultural, sem as discussões éticas pertinentes e relativas aos avanços científicos. O desenvolvimento do fazer filosófico pode e deve articular-se com projetos interdisciplinares, acrescentando a contribuição específica da Filosofia ao contexto mais geral de reflexão e problematização da realidade dos alunos proposto nas diferentes áreas curriculares.

Desta forma, a Filosofia pode contribuir muito para uma compreensão diversa das demais áreas do conhecimento presentes no currículo, a partir daquilo que lhe é característico (criticidade, radicalidade, sistematicidade), ao mesmo tempo em que, através do diálogo com as mesmas, pode potencializar a capacidade de problematização dos alunos no âmbito mais geral da vida e do cotidiano. Mantendo esta postura interdisciplinar e crítica, a Filosofia poderá contribuir, a partir de seu referencial, com a formação de uma juventude mais autônoma e emancipada no dizer kantiano.

Objetivos do ensino

Tomando-se como referência os propósitos da escola apresentados anteriormente e o conjunto de orientações pedagógicas contidas neste documento, a expectativa é de que os alunos sejam capazes de

Até o final do 1º ano:

- Conhecer, compreender e problematizar particularidades do fazer da Filosofia.
- Conhecer, compreender e problematizar o fazer filosófico como um rompimento com a cotidianidade que exige uma postura questionadora.

- Conhecer, compreender e problematizar as origens gregas do pensar filosófico através da passagem do pensamento mitológico - imagético-alegórico - para um pensamento reflexivo - teórico-conceitual.
- Conhecer, compreender e problematizar conceitos de natureza e cultura e suas diferenças.
- Conhecer, compreender e problematizar conceitos de alienação do trabalho e de ideologia.
- Conhecer, compreender e problematizar o que é fetichismo da mercadoria e indústria cultural na atualidade.
- Conhecer, compreender e problematizar a dimensão política das relações humanas sob a ótica de Aristóteles.
- Conhecer, compreender e problematizar a formação do conceito de autonomia de Immanuel Kant e sua importância para entender o movimento Iluminista.
- Conhecer, compreender e problematizar o conceito sartreano de engajamento.

Até o final do 2º ano:

- Conhecer, compreender e problematizar a possibilidade de conhecimento.
- Conhecer, compreender e problematizar diferenças entre o saber científico e o saber filosófico.
- Conhecer, compreender e problematizar diferenças entre ceticismo e dogmatismo.
- Conhecer, compreender e problematizar conceitos fundamentais da lógica formal.
- Conhecer, compreender e problematizar conceitos fundamentais da lógica dialética.
- Conhecer, compreender e problematizar o método científico.
- Conhecer, compreender e problematizar o mito da neutralidade científica.
- Conhecer, compreender e problematizar a importância das reflexões sobre ética no campo das ciências.

Até o final do 3º ano:

- Conhecer, compreender e problematizar os principais conceitos de estética.
- Conhecer, compreender e problematizar a indústria do gosto e do belo.
- Conhecer, compreender e problematizar diferenças entre cultura popular e cultura de massa.
- Conhecer, compreender e problematizar diferentes concepções de ética na História da Filosofia.
- Conhecer, compreender e problematizar a noção de valores morais e as concepções clássicas de virtude.
- Conhecer, compreender e problematizar a noção de vontade livre no agir humano.
- Conhecer, compreender e problematizar a dimensão da responsabilidade na ação humana a partir das filosofias de Aquino e Sartre.

- Conhecer, compreender e problematizar a perspectiva nietzscheana da construção e desconstrução dos valores da sociedade.
- Conhecer, compreender e problematizar alguns dos principais conceitos de política.
- Conhecer, compreender e problematizar as noções de Estado de Natureza, Contrato Social e Estado.
- Conhecer, compreender e problematizar as noções de Estado Moderno e Sociedade Civil.
- Conhecer, compreender e problematizar a existência de relações de força dentro das estruturas de poder na filosofia de Antônio Gramsci.
- Conhecer, compreender e problematizar a noção de democracia na sociedade atual.
- Conhecer, compreender e problematizar algumas das relações entre política e violência.

Referências Curriculares para o 1º ano

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos de diferentes tipos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
<p>Conhecer, compreender e problematizar particularidades do fazer da Filosofia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do fazer filosófico como não cumulativo, caracterizado por sistemas de pensamento historicamente circunscritos. • Reconhecimento da filosofia como arte de problematizar as relações humanas e sua própria história dentro da formulação Kantiana: “Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir os seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os” (Kant, 1983, p. 407 -408). • Conhecimento sobre o sentido e a utilidade da Filosofia. • Reflexão sobre as características da Filosofia enquanto discurso racional, a partir de sua origem na Grécia antiga como superação da explicação mitológica da realidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro em caderno, ou outro meio, de conceitos discutidos e estudados, para elaboração mais estruturada sobre eles. • Leitura e análise de excertos dos filósofos pré-socráticos sobre a origem do mundo. • Leitura e discussão sobre a doxa dos textos pré-socráticos formulada por filósofos como Nietzsche, Hegel e Heidegger contidos na edição ‘<i>Pré-Socráticos</i>’ da coleção ‘<i>Os Pensadores</i>’, principalmente o de Nietzsche sobre Tales de Mileto e, nele, análise da importância da frase ‘Tudo é água’, com ênfase não no elemento em si, mas na possibilidade de se falar de um princípio comum para tudo. • Atividade de debate sobre o filme ‘<i>Sociedade dos Poetas Mortos</i>’ (EUA, 1989), direção de Peter Weir, com apresentação de trechos para analisar o sentido e o lugar das artes e da filosofia em nossas vidas. • Leitura e debate sobre o capítulo 1 do livro ‘<i>Convite à Filosofia</i>’, de Marilena Chauí, em que destaca como primeiro ensinamento filosófico a colocação da pergunta: “O que é útil? O que é inútil? O que é para quem algo é útil?” 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação e problematização dos conhecimentos prévios do aluno sobre a história da filosofia e os caminhos do filosofar utilizando a dinâmica de perguntas e respostas (maieutica socrática). • Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e aos conteúdos tratados em sala. • Avaliação contínua por meio de exercícios operatórios que permitam o desenvolvimento da análise, da argumentação (oral e escrita), do questionamento e da problematização dos conceitos de doxa e episteme. • Indicação e orientação de leituras filosóficas com a finalidade de: • exercitar a reflexão sobre diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema; • identificar os encadeamentos das ideias e a estrutura presente nos discursos; • identificar, problematizar e reconstruir conceitos. • Produção de texto a partir de

		<ul style="list-style-type: none"> Trabalho em grupo: elaboração de mitos e teorias, cotejando as duas formas de explicação dos fenômenos naturais e destacando as diferentes características dessas duas formas de conhecimento. Discussão sobre a autoridade do discurso científico nas sociedades modernas/tecnológicas. Leitura e socialização dos textos produzidos pelos grupos de alunos. 	<p>perguntas, questões-problema, temas ou polêmicas relacionados ao conteúdo e/ou texto trabalhado em sala ou indicado para leitura.</p> <ul style="list-style-type: none"> Produção escrita dos trabalhos em grupo.
<p>Conhecer, compreender e problematizar o fazer filosófico como um rompimento com a cotidianidade que exige uma postura questionadora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Problematização do que é atitude filosófica. Reconhecimento de que a presença constante de objetos de nosso cotidiano (as horas, como no exemplo de Marilena Chauí) acaba por embotar nossa capacidade de questionar, e que seu resgate exige uma atitude que rompa com a cotidianidade. Reconhecimento de que o questionamento das instâncias é diferente de sua simples aceitação. Método socrático - a ironia e a maiêutica. 	<ul style="list-style-type: none"> Registro em caderno, ou outro meio, de conceitos discutidos e estudados, para elaboração mais estruturada sobre eles. Leitura e análise de excertos da filosofia que indiquem a atitude de “quebra de padrões”, por exemplo: ‘<i>A Apologia</i>’ de Sócrates, quando o filósofo explica em que consiste seu saber; ou a ‘<i>Meditação Primeira</i>’, das ‘<i>Meditações Metafísicas</i>’ de Descartes, em que o filósofo trata da natureza da dúvida hiperbólica. Atividade de discussão do filme ‘<i>Blade Runner - o caçador de andróides</i>’ (EUA, 1982), direção de Ridley Scott. Atividade de consciência da ignorância: realização de entrevista, em que os alunos questionam o interlocutor à maneira socrática, até este não conseguir mais responder às questões propostas. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Identificação e problematização dos conhecimentos prévios do aluno sobre a experiência do pensar. Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e aos conteúdos tratados em sala. Avaliação contínua por meio de exercícios operatórios que permitam o desenvolvimento da análise, da argumentação (oral e escrita), do questionamento e da problematização do conceito de atitude filosófica. Indicação e orientação de leituras filosóficas com a finalidade de: <ul style="list-style-type: none"> exercitar a reflexão sobre diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema; identificar os encadeamentos das ideias e a estrutura presente nos discursos; identificar, problematizar e reconstruir conceitos. Produção de texto a partir de perguntas, questões-problema, temas ou polêmicas relacionados ao conteúdo e/ou texto

<p>Conhecer, compreender e problematizar as origens gregas do pensar filosófico através da passagem do pensamento mitológico – imagético-alegórico – para um pensamento reflexivo – teórico-conceitual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Conhecimento sobre o surgimento da filosofia a partir da Grécia antiga e como ela se diferencia de uma consciência mitológica. ◦ Compreensão do surgimento da Polis grega como fator decisivo para a mudança de perspectiva do mito para o logos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro em caderno, ou outro meio, de conceitos discutidos e estudados, para elaboração mais estruturada sobre eles. ◦ Leitura de textos clássicos da literatura grega que apresentem cosmogonias (mitos originários). ◦ Leitura e análise do texto ‘<i>Alegoria da Caverna</i>’, no Livro VII da República, de Platão. ◦ Debate sobre expressões idiomáticas, em que cada aluno deverá explicar o significado das expressões, visando compreender a característica humana de conferir sentido e atribuir significado. ◦ Leitura e análise da alegoria da Caverna, ilustrada com trechos dos filmes ‘<i>Matrix</i>’ e ‘<i>O Show de Truman</i>’. ◦ Atividade de discussão do filme ‘<i>Ulysses</i>’ (EUA, 1954), direção de Mario Camerini e Mario Bava, baseado na Odisseia, que relata a volta de Ulysses à Ítaca, após a Guerra de Tróia e toda a sua luta contra as armadilhas dos deuses. Pode ser complementado com a história de Prometeu e o roubo do fogo para os seres humanos. 	<p>trabalhado em sala ou indicado para leitura.</p> <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação e problematização dos conhecimentos prévios do aluno sobre os conceitos de mito, logos e Polis. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e aos conteúdos tratados em sala. ◦ Avaliação contínua por meio de exercícios operatórios que permitam o desenvolvimento da análise, da argumentação (oral e escrita), do questionamento e da problematização dos conceitos de mito, logos e Polis. ◦ Indicação e orientação de leituras filosóficas com a finalidade de: ◦ exercitar a reflexão sobre diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema; ◦ identificar os encadeamentos das ideias e a estrutura presente nos discursos; ◦ identificar, problematizar e reconstruir conceitos. ◦ Produção de texto a partir de perguntas, questões-problema, temas ou polêmicas relacionados ao conteúdo e/ou texto trabalhado em sala ou indicado para leitura.
<p>Conhecer, compreender e problematizar conceitos de natureza e cultura e suas diferenças.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Conceito de cultura e de natureza (universal, necessária). ◦ Identificação da linguagem como 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro em caderno, ou outro meio, de conceitos discutidos e estudados, para elaboração mais estruturada sobre eles. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação e problematização dos conhecimentos prévios do aluno

	<p>mediadora entre o homem e o mundo (a linguagem é a expressão do pensamento do homem).</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Entendimento da linguagem como característica humana diferenciadora dos animais. ◦ Reflexão sobre a tolerância cultural como possibilidade de construção de uma sociedade justa e igualitária. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Pesquisa a ser realizada em pequenas equipes sobre o conceito grego de natureza, cultura, arte e educação e a visão da filosofia medieval, moderna e contemporânea, com posterior apresentação dos trabalhos em sala de aula, buscando identificar as diferenças conceituais de cada período histórico. ◦ Pesquisa da linguagem em diferentes culturas modernas: escolher algumas palavras e descobrir o seu significado nas mais diferentes culturas. ◦ Pesquisa dos costumes em diferentes culturas modernas: escolher alguns costumes ou rituais e destacar o seu significado nas mais diferentes culturas. ◦ Debate e registro, por escrito, das “vantagens” e “desvantagens” de cada processo cultural pesquisado, como forma de evidenciar a necessidade de aceitação das diferenças. ◦ Leitura de fragmentos de textos, como por exemplo: ‘<i>Ideologia Alemã</i>’, de Marx e Engels, páginas 27-28 e 35-39, e ‘<i>Discurso do Método</i>’, de René Descartes, página 76. 	<p>sobre natureza e cultura.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e aos conteúdos tratados em sala. ◦ Avaliação contínua por meio de exercícios operatórios que permitam o desenvolvimento da análise, da argumentação (oral e escrita), do questionamento e da problematização dos conceitos de natureza e cultura. ◦ Indicação e orientação de leituras filosóficas com a finalidade de: <ul style="list-style-type: none"> ◦ exercitar a reflexão sobre diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema; ◦ identificar os encadeamentos das ideias e a estrutura presente nos discursos; ◦ identificar, problematizar e reconstruir conceitos. ◦ Produção de texto a partir de perguntas, questões-problema, temas ou polêmicas relacionados ao conteúdo e/ou texto trabalhado em sala ou indicado para leitura.
<p>Conhecer, compreender e problematizar conceitos de alienação do trabalho e de ideologia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Conceito de ideologia e alienação. ◦ Compreensão de aspectos da reflexão de Marx e da Escola de Frankfurt sobre o trabalho. ◦ Conceito de alienação e trabalho alienado. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro em caderno, ou outro meio, de conceitos discutidos e estudados, para elaboração mais estruturada sobre eles. ◦ Produção escrita sobre a importância da consciência frente às características da cultura atual que 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação e problematização dos conhecimentos prévios do aluno sobre alienação e ideologia. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em

		<p>valoriza a aparência e o luxo em detrimento do trabalho.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Atividade em grupo para problematizar a relação entre liberdade e submissão do homem na sociedade capitalista (explorar o entendimento e o sentido do conceito ontológico de trabalho e apropriação do trabalho na sociedade de classes). ◦ Atividade de discussão dos primeiros vinte minutos do filme <i>'Tempos modernos'</i>, de Charles Chaplin, como forma de destacar a alienação e perda de sentido no trabalho. ◦ Trabalho em grupo: destacar as características diferenciadoras de um objeto ou bem de consumo produzido em série de um objeto ou bem de consumo produzido de forma artesanal ou caseira. ◦ Leitura e debate a partir do poema <i>'Operário em construção'</i> de Vinicius de Moraes. 	<p>relação às atividades e aos conteúdos tratados em sala.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Avaliação contínua por meio de exercícios operatórios que permitam o desenvolvimento da análise, da argumentação (oral e escrita), do questionamento e da problematização dos conceitos de alienação e ideologia em Marx e na Escola de Frankfurt. ◦ Indicação e orientação de leituras filosóficas com a finalidade de: ◦ exercitar a reflexão sobre diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema; ◦ identificar os encadeamentos das ideias e a estrutura presente nos discursos; ◦ identificar, problematizar e reconstruir conceitos. ◦ Produção de texto a partir de perguntas, questões-problema, temas ou polêmicas relacionados ao conteúdo e/ou texto trabalhado em sala ou indicado para leitura.
<p>Conhecer, compreender e problematizar o que é fetichismo da mercadoria e indústria cultural na atualidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Localização histórica de aspectos da Escola de Frankfurt, suas pesquisas, integrantes e relações com a filosofia de Marx. ◦ Análise dos produtos culturais nas sociedades modernas (enlatados). 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro em caderno, ou outro meio, de conceitos discutidos e estudados, para elaboração mais estruturada sobre eles. ◦ Leitura e debate do poema <i>'Eu etiqueta'</i>, de Carlos Drummond de Andrade. ◦ Leitura e análise de excertos da filosofia de Frankfurt que contenham o conceito de Indústria Cultural. ◦ Leitura e análise de excertos de Marx que contenham o conceito de 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação e problematização dos conhecimentos prévios do aluno sobre consumo e cultura. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e aos conteúdos tratados em sala. ◦ Avaliação contínua por meio de exercícios operatórios que permitam o desenvolvimento da análise, da argumentação (oral e escrita), do

		<p>Fetichismo da Mercadoria.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Atividade de discussão do filme ‘<i>O Show de Truman</i>’ (EUA, 1998), direção de Peter Weir. ◦ Atividade de discussão do filme ‘<i>Simone</i>’, em que uma atriz artificial faz as vezes do ser humano, como forma de evidenciar a esterilidade das relações humanas em uma sociedade voltada para o consumismo. ◦ Discussão de mensagens subliminares em anúncios publicitários e marcas famosas. ◦ Leitura coletiva do livro ‘<i>Indústria Cultural e Sociedade</i>’, de Adorno, e apresentação na forma de seminário. 	<p>questionamento e da problematização dos conceitos de fetichismo da mercadoria e indústria cultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Indicação e orientação de leituras filosóficas com a finalidade de: ◦ exercitar a reflexão sobre diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema; ◦ identificar os encadeamentos das ideias e a estrutura presente nos discursos; ◦ identificar, problematizar e reconstruir conceitos. ◦ Produção de texto a partir de perguntas, questões-problema, temas ou polêmicas relacionados ao conteúdo e/ou texto trabalhado em sala ou indicado para leitura.
<p>Conhecer, compreender e problematizar a dimensão política das relações humanas sob a ótica de Aristóteles.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Conceito de política (arte de gerir a polis) e o conceito aristotélico de zoon politikós (animal social, animal político). ◦ Discussão do papel da política na definição de ser humano enquanto animal político. ◦ Caracterização do ser humano como “politai” ou Citizen, ou seja, o animal capaz de participar da “cidade”, o cidadão. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro em caderno, ou outro meio, de conceitos discutidos e estudados, para elaboração mais estruturada sobre eles. ◦ Leitura e análise dos primeiros excertos de ‘<i>Política</i>’ de Aristóteles. ◦ Atividade em grupo que problematize a necessidade que o homem tem de viver em comunidade e da necessidade da criação de regras para o convívio coletivo (o intuito é enfatizar o conceito de animal político em Aristóteles). ◦ Atividades de exercício de cidadania: ◦ pesquisar sobre as formas de participação política possíveis na realidade do aluno e apresentá-las; 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação e problematização dos conhecimentos prévios do aluno sobre política. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e aos conteúdos tratados em sala. ◦ Avaliação contínua por meio de exercícios operatórios que permitam o desenvolvimento da análise, da argumentação (oral e escrita), do questionamento e da problematização do conceito de política em Aristóteles. ◦ Indicação e orientação de leituras filosóficas com a finalidade de: ◦ exercitar a reflexão sobre diferentes

		<ul style="list-style-type: none"> ◦ escrever o nome de alguns políticos e seus respectivos cargos, formulando perguntas sobre os papéis dos diferentes cargos da administração pública, principalmente no poder executivo e judiciário. ◦ Atividade de discussão da frase de Marx: “Os filósofos já se esforçaram em explicar a realidade, cabe agora transformá-la”. ◦ Atividade de discussão dos filmes: ◦ <i>‘2001, uma odisseia no espaço’</i> (primeira meia hora), em que se apresenta o processo de humanização enquanto capacidade de construção de sentido; ◦ <i>‘Edukators’</i>, sobre a crítica social por meio da manifestação política e supostamente revolucionária; ◦ <i>‘Fahrenheit 11 de setembro’</i>, sobre a imperícia da diplomacia política enquanto causa de guerras e conflitos; ◦ <i>‘O último rei da Escócia’</i>, sobre a política como forma de manipulação das massas e causa do terror; ◦ <i>‘Um candidato aoprado’</i>, com Robin Williams, direção de Barry Levinson, que faz uma sátira ao processo eleitoral norte americano, com muitas semelhanças com as eleições brasileiras que merecem ser debatidas. 	<p>pontos de vista sobre um mesmo tema;</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ identificar os encadeamentos das ideias e a estrutura presente nos discursos; ◦ identificar, problematizar e reconstruir conceitos. ◦ Produção de texto a partir de perguntas, questões-problema, temas ou polêmicas relacionados ao conteúdo e/ou texto trabalhado em sala ou indicado para leitura.
<p>Conhecer, compreender e problematizar a formação do conceito de autonomia de Immanuel Kant e sua</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Conhecimentos sobre o pensamento de Immanuel Kant em relação ao iluminismo, situando-o historicamente. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro em caderno, ou outro meio, de conceitos discutidos e estudados, para elaboração mais estruturada sobre eles. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação e problematização dos conhecimentos prévios do aluno

<p>importância para entender o movimento Iluminista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Conceito de Aufklärung. ◦ Compreensão da diferença entre autonomia e heteronomia. ◦ Entendimento acerca dos conceitos de autonomia do sujeito, esclarecimento, uso da razão pública e uso da razão privada. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Através de excerto de <i>'Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento?'</i>, elaboração de dissertação sobre a importância da autonomia e os problemas da heteronomia. ◦ Atividade coletiva de debate confrontando o significado da ideia de sujeito dependente e sujeito autônomo na sociedade atual. ◦ Situações que permitam que os alunos estabeleçam um diálogo entre o texto de Kant e a <i>'Alegoria da Caverna'</i>, sobre a importância do conhecimento como forma de constituição do sujeito autônomo. 	<p>sobre autonomia (independência).</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e aos conteúdos tratados em sala. ◦ Avaliação contínua por meio de exercícios operatórios que permitam o desenvolvimento da análise, da argumentação (oral e escrita), do questionamento e da problematização do conceito de autonomia em Kant. ◦ Indicação e orientação de leituras filosóficas com a finalidade de: <ul style="list-style-type: none"> ◦ exercitar a reflexão sobre diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema; ◦ identificar os encadeamentos das ideias e a estrutura presente nos discursos; ◦ identificar, problematizar e reconstruir conceitos. ◦ Produção de texto a partir de perguntas, questões-problema, temas ou polêmicas relacionados ao conteúdo e/ou texto trabalhado em sala ou indicado para leitura.
<p>Conhecer, compreender e problematizar o conceito sartreano de engajamento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Conhecimentos sobre a filosofia de Jean-Paul Sartre, contextualizando-a historicamente. ◦ Conceito de engajamento. ◦ Reflexão sobre a noção sartreana de existência e da essência que não precede a existência. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro em caderno, ou outro meio, de conceitos discutidos e estudados, para elaboração mais estruturada sobre eles. ◦ Leitura e análise de excertos de <i>'O Existencialismo é um Humanismo'</i> e <i>'O que é Literatura?'</i>, de Sartre, visando explorar o conceito de projeto e autonomia nessas leituras. ◦ Exibição e análise de cenas do filme 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação e problematização dos conhecimentos prévios do aluno sobre engajamento (participação/militância). ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e aos conteúdos tratados em sala. ◦ Avaliação contínua por meio de

		<p>1984 (Inglaterra, 1984), direção de Michael Radford.</p> <ul style="list-style-type: none">◦ Situações de análise da frase “A existência precede a essência”, de Sartre, em contraponto à ideia de uma essência naturalmente humana, divina.◦ Atividade de debate sobre a questão da liberdade sob os termos: até que ponto somos ou podemos ser realmente livres?	<p>exercícios operatórios que permitam o desenvolvimento da análise, da argumentação (oral e escrita), do questionamento e da problematização do conceito de engajamento em Sartre.</p> <ul style="list-style-type: none">◦ Indicação e orientação de leituras filosóficas com a finalidade de:◦ exercitar a reflexão sobre diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema;◦ identificar os encadeamentos das ideias e a estrutura presente nos discursos;◦ identificar, problematizar e reconstruir conceitos.◦ Produção de texto a partir de perguntas, questões-problema, temas ou polêmicas relacionados ao conteúdo e/ou texto trabalhado em sala ou indicado para leitura.
--	--	--	--

Referências Curriculares para o 2º ano

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos de diferentes tipos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
<p>Conhecer, compreender e problematizar a questão da possibilidade de conhecimento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão inicial sobre a problemática da possibilidade de conhecimento. • Estabelecimento de relação entre conhecimento, pensamento e linguagem. • Reconhecimento dos diferentes modos de conhecer o mundo. • Desenvolvimento de diferentes percepções produzidas pelas diferentes concepções e visões de mundo de cada pessoa. • Conceitos de conhecimento, epistemologia, pensamento e linguagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro dos conceitos trabalhados em sala de aula. • Indicação de leitura: <i>‘O mundo assombrado por demônios’</i>, do físico Carl Sagan. Há neste livro uma interessante e breve experiência do autor sobre análise chamada <i>‘Um dragão na garagem’</i>. Nela, Sagan procura mostrar o que seria um objeto de análise para a ciência a partir da caçada dessa “criatura imaginária” que não seria passível de análise. • Trabalho em grupo sobre diferentes visões de mundo, em que cada grupo desenvolve uma espécie de relato sobre uma região diferente, em diversos países espalhados pelo globo, em que possam indicar como imaginam que seriam suas vidas e hábitos se lá vivessem. • Situação de levantamento de hipóteses sobre quais imaginam que sejam os conhecimentos de povos isolados do contato com a “civilização”, a partir da apresentação de características desses povos, com registro escrito dos resultados. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação e problematização dos conhecimentos prévios do aluno sobre o conhecimento. • Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e aos conteúdos tratados em sala. • Avaliação contínua por meio de exercícios operatórios que permitam o desenvolvimento da análise, da argumentação (oral e escrita), do questionamento e da problematização dos conceitos de conhecimento, epistemologia, pensamento, linguagem. • Indicação e orientação de leituras filosóficas com a finalidade de: <ul style="list-style-type: none"> • exercitar a escuta; • identificar os encadeamentos das ideias e a estrutura presente nos discursos; • identificar, problematizar e reconstruir conceitos. • Produção de texto a partir de perguntas, questões-problema, temas ou polémicas relacionadas ao conteúdo e/ou texto trabalhado em sala ou indicado para leitura.
<p>Conhecer, compreender e problematizar diferenças entre o saber científico e o saber filosófico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Conceito de episteme e empiria. ◦ Compreensão da ciência como ligada a fazeres filosóficos como, por exemplo, nas filosofias de Bacon e 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro em caderno, ou outro meio, de conceitos discutidos e estudados, para elaboração mais estruturada sobre eles. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação e problematização dos conhecimentos prévios do aluno sobre os conceitos de episteme e

	<p>Descartes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Discussão do <i>status quo</i> do discurso científico moderno da ciência como detentora da autoridade explicativa da realidade. ◦ Reconhecimento das diferentes abordagens da filosofia (problematização e racionalização) e da ciência (verificação e experimentação). ◦ Reflexão sobre a radicalidade do pensamento filosófico que vai até as últimas consequências na explicação da realidade física. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Análise e leitura de textos que apresentem o caráter epistêmico da filosofia (o pensar da possibilidade dos conceitos) e o caráter empírico das ciências. ◦ Atividade em grupo com leitura dirigida de um pequeno texto no qual seja possível perceber a diferença do método científico para o modo filosófico de pensar, tomando a distinção realizada no livro <i>'O que é Filosofia?'</i>, de Deleuze e Guattari, ou trechos de <i>'Discurso do Método'</i>, de Descartes. ◦ Apresentação do paradoxo de Olbers (que coloca o enigma da escuridão da noite), em que se evidencia a fragilidade da explicação científica nas questões mais fundamentais. ◦ Atividade de debate com os alunos divididos em dois grupos, em que um defenderá a versão científica para a criação do universo por meio da teoria científica mais aceita atualmente (Teoria do Big Bang) e o outro grupo defenderá uma posição mais religiosa, explicando a origem do universo segundo os livros sagrados do cristianismo (Adão e Eva), do hinduísmo, bem como dos negros, dos povos indígenas, para identificar as semelhanças entre as explicações. ◦ Aula dialogada em que, após o debate sobre as versões sobre a criação do universo, será discutido o papel da filosofia enquanto mantenedora da visão crítica sobre o assunto, não pendendo em definitivo para nenhuma das explicações apresentadas, que são obviamente insuficientes para explicar a origem de todas as coisas, mas destacando a 	<p>empíria.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e aos conteúdos tratados em sala. ◦ Avaliação contínua por meio de exercícios operatórios que permitam o desenvolvimento da análise, da argumentação (oral e escrita), do questionamento e da problematização dos conceitos de ciência em Bacon e Descartes. ◦ Indicação e orientação de leituras filosóficas com a finalidade de: <ul style="list-style-type: none"> ◦ exercitar a reflexão sobre diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema; ◦ identificar os encadeamentos das ideias e a estrutura presente nos discursos; ◦ identificar, problematizar e reconstruir conceitos. ◦ Produção de texto a partir de perguntas, questões-problema, temas ou polêmicas relacionados ao conteúdo e/ou texto trabalhado em sala ou indicado para leitura.
--	--	---	--

		intenção humana de compreender e explicar o mundo.	
Conhecer, compreender e problematizar diferenças entre ceticismo e dogmatismo.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ O ceticismo e a impossibilidade do conhecimento. ◦ O dogmatismo e a possibilidade do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas expositivas em que apresente as (im)possibilidade do conhecimento segundo o ceticismo e o dogmatismo. • Estudo dos principais filósofos céticos e dogmatistas, bem como seus argumentos sobre possibilidade ou não do conhecimento. • Registro dos conceitos trabalhados em sala de aula. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação e problematização dos conhecimentos prévios do aluno sobre lógica. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e aos conteúdos tratados em sala. ◦ Avaliação contínua por meio de exercícios operatórios que permitam o desenvolvimento da análise, da argumentação (oral e escrita), do questionamento e da problematização dos conceitos fundamentais da lógica. • Indicação e orientação de leituras filosóficas com a finalidade de: <ul style="list-style-type: none"> • exercitar a escuta; • identificar os encadeamentos das ideias e a estrutura presente nos discursos; • identificar, problematizar e reconstruir conceitos. ◦ Produção de texto a partir de perguntas, questões-problema, temas ou polêmicas relacionadas ao conteúdo e/ou texto trabalhado em sala ou indicado para leitura.
Conhecer, compreender e problematizar conceitos fundamentais da lógica formal.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Reconhecimento do lugar histórico do surgimento da lógica como área da filosofia. ◦ Conceitos relacionados à lógica formal: proposições, silogismos, raciocínio indutivo, raciocínio dedutivo, verdade, validade. ◦ Sofismos ou falácias - generalizações. ◦ Identificação dos termos ou categorias aristotélicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro dos conceitos trabalhados em sala de aula. • Situações que permitam trabalhar as estruturas da lógica através de exercícios que possibilitem ao aluno distinguir e aplicar os conceitos da lógica. • Atividades que permitam que o aluno exercite: <ul style="list-style-type: none"> • criação de silogismos; 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação e problematização dos conhecimentos prévios do aluno sobre lógica. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e aos conteúdos tratados em sala. ◦ Avaliação contínua por meio de exercícios operatórios que permitam o

		<ul style="list-style-type: none"> • criação de falsos silogismos; • criação de sofismos ou falácias em grupo, na forma de anedotas. • Indicação e discussão do filme ‘<i>Obrigado por fumar</i>’, para exemplificar o uso de argumentos falaciosos. 	<p>desenvolvimento da análise, da argumentação (oral e escrita), do questionamento e da problematização dos conceitos fundamentais da lógica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicação e orientação de leituras filosóficas com a finalidade de: • exercitar a escuta; • identificar os encadeamentos das ideias e a estrutura presente nos discursos; • identificar, problematizar e reconstruir conceitos. ◦ Produção de texto a partir de perguntas, questões-problema, temas ou polêmicas relacionadas ao conteúdo e/ou texto trabalhado em sala ou indicado para leitura.
<p>Conhecer, compreender e problematizar conceitos fundamentais da lógica dialética.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Reconhecimento do lugar histórico do surgimento da lógica como área da filosofia. ◦ Conceitos relacionados à lógica dialética: tese, antítese e síntese. ◦ Conhecimentos sobre a lógica dialética: de Heráclito à Teoria Crítica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro dos conceitos trabalhados em sala de aula. • Situações que permitam trabalhar as estruturas da lógica através de exercícios que possibilitem ao aluno distinguir e aplicar os conceitos da lógica. • Leitura e discussão de fragmentos de Heráclito, Hegel, Marx/Engels e dos frankfurtianos sobre dialética. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação e problematização dos conhecimentos prévios do aluno sobre lógica. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e aos conteúdos tratados em sala. ◦ Avaliação contínua por meio de exercícios operatórios que permitam o desenvolvimento da análise, da argumentação (oral e escrita), do questionamento e da problematização dos conceitos fundamentais da lógica. • Indicação e orientação de leituras filosóficas com a finalidade de: • exercitar a escuta; • identificar os encadeamentos das ideias e a estrutura presente nos discursos; • identificar, problematizar e reconstruir conceitos.

			<ul style="list-style-type: none"> ◦ Produção de texto a partir de perguntas, questões-problema, temas ou polêmicas relacionadas ao conteúdo e/ou texto trabalhado em sala ou indicado para leitura.
<p>Conhecer, compreender e problematizar método científico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ A ciência para Aristóteles, os modernos e os contemporâneos. ◦ O método científico: observação, hipótese e generalização. ◦ História da ciência. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Apresentação da definição de ciência para Aristóteles, os filósofos modernos e contemporâneos. ◦ Retrospectiva histórica do nascimento da ciência. ◦ Registro em caderno, ou outro meio, de conceitos discutidos e estudados, 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação e problematização dos conhecimentos prévios do aluno sobre lógica. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e aos conteúdos tratados em sala. ◦ Avaliação contínua por meio de exercícios operatórios que permitam o desenvolvimento da análise, da argumentação (oral e escrita), do questionamento e da problematização dos conceitos fundamentais da lógica. • Indicação e orientação de leituras filosóficas com a finalidade de: • exercitar a escuta; • identificar os encadeamentos das ideias e a estrutura presente nos discursos; • identificar, problematizar e reconstruir conceitos. ◦ Produção de texto a partir de perguntas, questões-problema, temas ou polêmicas relacionadas ao conteúdo e/ou texto trabalhado em sala ou indicado para leitura.
<p>Conhecer, compreender e problematizar o mito da neutralidade científica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Retomar o conceito de mito. ◦ A neutralidade científica. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Pesquisa sobre os usos político-militares da ciência. ◦ Pesquisa sobre o uso dos conhecimentos científicos na racionalização do mundo do trabalho. ◦ Registro em caderno, ou outro meio, de conceitos discutidos e estudados, 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação e problematização dos conhecimentos prévios do aluno sobre lógica. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e aos conteúdos

			<p>tratados em sala.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Avaliação contínua por meio de exercícios operatórios que permitam o desenvolvimento da análise, da argumentação (oral e escrita), do questionamento e da problematização dos conceitos fundamentais da lógica. • Indicação e orientação de leituras filosóficas com a finalidade de: <ul style="list-style-type: none"> • exercitar a escuta; • identificar os encadeamentos das ideias e a estrutura presente nos discursos; • identificar, problematizar e reconstruir conceitos. ◦ Produção de texto a partir de perguntas, questões-problema, temas ou polêmicas relacionadas ao conteúdo e/ou texto trabalhado em sala ou indicado para leitura.
<p>Conhecer, compreender e problematizar importância das reflexões sobre ética no campo das ciências.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Compreensão e reflexão sobre a noção de ética aplicada à ciência. ◦ Reconhecimento do problema da possibilidade material e validade moral do fazer científico. ◦ Discussão sobre os limites e alcances da ciência em relação ao campo moral-ético. ◦ Posicionamento sobre a moralidade das pesquisas envolvendo o uso de células tronco embrionárias e outros temas similares. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro em caderno, ou outro meio, de conceitos discutidos e estudados, para elaboração mais estruturada sobre eles. ◦ Elaboração de uma investigação sobre temas como clonagem, biopirataria, produtos transgênicos e fundamentar a partir de uma perspectiva filosófica e de reflexão ética. ◦ Produção escrita sobre o tema: “Viabilidade material é validade moral? (É certo fazer tudo o que podemos fazer?)”. ◦ Trabalho de pesquisa em fontes diversas sobre células-tronco embrionárias. ◦ Situações de debate sobre a moralidade do uso das células tronco embrionárias levando em conta a opinião contrária das autoridades religiosas. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação e problematização dos conhecimentos prévios do aluno sobre ética na ciência. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e aos conteúdos tratados em sala. ◦ Avaliação contínua por meio de exercícios operatórios que permitam o desenvolvimento da análise, da argumentação (oral e escrita), do questionamento e da problematização do conceito de ética na ciência. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Indicação e orientação de leituras filosóficas com a finalidade de: <ul style="list-style-type: none"> • exercitar a reflexão sobre diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema;

- | | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <ul style="list-style-type: none">◦ identificar os encadeamentos das ideias e a estrutura presente nos discursos;◦ identificar, problematizar e reconstruir conceitos.◦ Produção de texto a partir de perguntas, questões-problema, temas ou polêmicas relacionados ao conteúdo e/ou texto trabalhado em sala ou indicado para leitura. |
|--|--|--|---|

Referências Curriculares para o 3º ano

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos de diferentes tipos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
<p>Conhecer, compreender e problematizar alguns dos principais conceitos de estética.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Diferenciação do belo na arte e do belo no senso comum. ◦ Entendimento acerca da questão do gosto estético. ◦ Formação de consciência do senso estético. ◦ Conhecimentos e argumentação sobre padrões estéticos e padrões de beleza. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro dos conceitos trabalhados em sala de aula. ◦ Situação de apresentação de obras de arte de períodos e escolas diferentes mostrando que o padrão de gosto varia conforme a época e o lugar. ◦ Exibição e análise de cenas do filme <i>'Agonia e Êxtase'</i> (EUA, 1965), direção de Carol Reed. As divergências entre Michelangelo e Júlio II sobre o uso de certas imagens sugerem problemas de gosto. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação e problematização dos conhecimentos prévios do aluno sobre beleza, gosto e arte. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e aos conteúdos tratados em sala. ◦ Avaliação contínua por meio de exercícios operatórios que permitam o desenvolvimento da análise, da argumentação (oral e escrita), do questionamento e da problematização dos conceitos de beleza, gosto e arte. ◦ Indicação e orientação de leituras filosóficas com a finalidade de: a) exercitar a escuta; b) identificar os encadeamentos das ideias e a estrutura presente nos discursos; c) identificar, problematizar e reconstruir conceitos; • Indicação e orientação de leituras filosóficas com a finalidade de: • exercitar a escuta; • identificar os encadeamentos das ideias e a estrutura presente nos discursos; • identificar, problematizar e reconstruir conceitos. ◦ Produção de texto a partir de perguntas, questões-problema, temas ou polêmicas relacionadas ao conteúdo e/ou texto trabalhado em sala ou indicado para

<p>Conhecer, compreender e problematizar algumas características da indústria do gosto e do belo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ A indústria da moda e a fabricação do gosto. ◦ O belo como mercadoria. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Pesquisa sobre a influência da moda entre os jovens. ◦ Pesquisa em revistas e jornais sobre a moda. ◦ Leitura de fragmentos de texto de Indústria Cultural de Adorno. ◦ Registro em caderno, ou outro meio, de conceitos discutidos e estudados. 	<p>leitura.</p> <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação e problematização dos conhecimentos prévios do aluno sobre agir corretamente. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e aos conteúdos tratados em sala. ◦ Avaliação contínua por meio de exercícios operatórios que permitam o desenvolvimento da análise, da argumentação (oral e escrita), do questionamento e da problematização dos conceitos de ética, moral e virtude. ◦ Indicação e orientação de leituras filosóficas com a finalidade de: <ul style="list-style-type: none"> ◦ exercitar a reflexão sobre diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema; ◦ identificar os encadeamentos das ideias e a estrutura presente nos discursos; ◦ identificar, problematizar e reconstruir conceitos. ◦ Produção de texto a partir de perguntas, questões-problema, temas ou polêmicas relacionados ao conteúdo e/ou texto trabalhado em sala ou indicado para leitura.
<p>Conhecer, compreender e problematizar as diferenças entre cultura popular e cultura de massa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Conceito de cultura. ◦ Conceito de cultura popular. ◦ Conceito de cultura de massa. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Pesquisa sobre artistas populares da região, com apresentação de sua arte. ◦ Pesquisa sobre a influência da cultura de massas no gosto dos jovens. ◦ Leitura de fragmentos de texto de Indústria Cultural de Adorno. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação e problematização dos conhecimentos prévios do aluno sobre agir corretamente. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e aos conteúdos tratados em sala.

		<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro em caderno, ou outro meio, de conceitos discutidos e estudados. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Avaliação contínua por meio de exercícios operatórios que permitam o desenvolvimento da análise, da argumentação (oral e escrita), do questionamento e da problematização dos conceitos de ética, moral e virtude. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Indicação e orientação de leituras filosóficas com a finalidade de: <ul style="list-style-type: none"> ◦ exercitar a reflexão sobre diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema; ◦ identificar os encadeamentos das ideias e a estrutura presente nos discursos; ◦ identificar, problematizar e reconstruir conceitos. ◦ Produção de texto a partir de perguntas, questões-problema, temas ou polêmicas relacionados ao conteúdo e/ou texto trabalhado em sala ou indicado para leitura.
<p>Conhecer, compreender e problematizar a noção de valores morais e as concepções clássicas de virtude.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Compreensão da diferença entre moral e ética. ◦ Identificação da polissemia do termo ética e em que sentido é tomado em diversas circunstâncias. ◦ Diferenciação do caráter histórico e social da moral do caráter pessoal da moral. ◦ Noções introdutórias sobre virtude, liberdade, responsabilidade, ato moral, dever. ◦ Discussão sobre a noção da ação <i>por</i> dever em contraposição à ação <i>conforme</i> o dever. ◦ Reconhecimento dos valores como fruto da interação social. ◦ O papel da cultura popular na formação 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro em caderno, ou outro meio, de conceitos discutidos e estudados, para elaboração mais estruturada sobre eles. ◦ Exibição e análise, por referência ao tema dos valores morais, de cenas dos filmes: <ul style="list-style-type: none"> - ‘<i>Pulp Fiction</i>’ (EUA, 1994), direção de Quentin Tarantino; - ‘<i>Laranja Mecânica</i>’ (Reino Unido, 1971), de Stanley Kubrick. ◦ Leitura e análise de excertos do livro ‘<i>Ética da Libertação</i>’, de Enrique Dussel. ◦ Exibição e análise de cenas do filme ‘<i>V de Vingança</i>’ (EUA/Alemanha, 2006), direção de James McTeigue. ◦ Leitura e resenha do livro ‘<i>Ética para meu filho</i>’, de Fernando Savater 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação e problematização dos conhecimentos prévios do aluno sobre valores morais e virtudes. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e aos conteúdos tratados em sala. ◦ Avaliação contínua por meio de exercícios operatórios que permitam o desenvolvimento da análise, da argumentação (oral e escrita), do questionamento e da problematização do conceito de valores morais e virtudes. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Indicação e orientação de leituras filosóficas com a finalidade de: <ul style="list-style-type: none"> ◦ exercitar a reflexão sobre diferentes pontos de vista sobre um mesmo

	<p>das noções de moral.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ O papel do meio na formação do indivíduo. ◦ Desenvolvimento de autonomia no pensar e agir. ◦ Conceito de virtude em Aristóteles, Maquiavel e Spinoza. ◦ Diferenças e semelhanças entre as concepções de virtude. 	<p>(sugestão para leitura do semestre).</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Debate crítico sobre o que é permitido e o que é proibido dentro do ambiente escolar, razões e motivos. ◦ Leitura e análise de excertos de <i>'Ética a Nicômaco'</i>, contendo referências ao que Aristóteles entendia por "virtude". ◦ Leitura e análise de excertos de <i>'O Príncipe'</i>, de Nicolau Maquiavel. ◦ Leitura e análise de excertos da <i>'Ética'</i> de Baruch de Spinoza. ◦ Exibição e análise de cenas do filme "O Clube do Imperador" (EUA, 2002), de Michael Hoffman. 	<p>tema;</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ identificar os encadeamentos das ideias e a estrutura presente nos discursos; ◦ identificar, problematizar e reconstruir conceitos. ◦ Produção de texto a partir de perguntas, questões-problema, temas ou polêmicas relacionados ao conteúdo e/ou texto trabalhado em sala ou indicado para leitura.
<p>Conhecer, compreender e problematizar a noção de vontade livre no agir humano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Conceito de "livre-arbítrio". ◦ Compreensão do problema da liberdade e da determinação da vontade humana. ◦ Reflexão sobre religiosidade em contraponto à autodeterminação. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro em caderno, ou outro meio, de conceitos discutidos e estudados, para elaboração mais estruturada sobre eles. ◦ Leitura e análise de autores recomendados: <ul style="list-style-type: none"> - sobre o tema determinação: Schopenhauer; - sobre liberdade e determinismo: Espinosa, Hegel, Marx e Sartre. ◦ Produção escrita sobre o tema: ação humana e liberdade. ◦ Atividade de discussão e análise dos mandamentos religiosos em contraponto à noção de livre-arbítrio. ◦ Debate a partir da seguinte formulação: "Se Deus não existe, tudo é permitido". 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação e problematização dos conhecimentos prévios do aluno sobre vontade livre (liberdade de escolha). ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e aos conteúdos tratados em sala. ◦ Avaliação contínua por meio de exercícios operatórios que permitam o desenvolvimento da análise, da argumentação (oral e escrita), do questionamento e da problematização dos conceitos de livre-arbítrio. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Indicação e orientação de leituras filosóficas com a finalidade de: <ul style="list-style-type: none"> ◦ exercitar a reflexão sobre diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema; ◦ identificar os encadeamentos das ideias e a estrutura presente nos discursos; ◦ identificar, problematizar e reconstruir conceitos. ◦ Produção de texto a partir de perguntas,

			questões-problema, temas ou polêmicas relacionados ao conteúdo e/ou texto trabalhado em sala ou indicado para leitura.
Conhecer, compreender e problematizar a dimensão da responsabilidade na ação humana a partir das filosofias de Aquino e Sartre.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Noções sobre o pensamento do filósofo Tomas de Aquino e seu trabalho sobre a prudência, situando-o historicamente. ◦ Noções sobre o pensamento do filósofo Jean-Paul Sartre e o papel do “projeto” em <i>‘O Existencialismo é um Humanismo’</i>, situando-o historicamente. ◦ Definição de essência e existência no âmbito do “projeto” sartreano. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro em caderno, ou outro meio, de conceitos discutidos e estudados, para elaboração mais estruturada sobre eles. ◦ Leitura e análise de excertos de <i>‘A Prudência’</i>, de Tomás de Aquino. ◦ Leitura e análise de excertos de <i>‘O Existencialismo é um Humanismo’</i>, de Sartre. ◦ Atividade de retomada da análise da formulação de Sartre: “A existência precede a essência”. ◦ Atividade de debate, com os alunos divididos em dois grupos, em que um defenderá a opinião de Sartre e o outro grupo a refutará, com registro escrito das conclusões e apresentação para o grande grupo. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação e problematização dos conhecimentos prévios do aluno sobre responsabilidade. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e aos conteúdos tratados em sala. ◦ Avaliação contínua por meio de exercícios operatórios que permitam o desenvolvimento da análise, da argumentação (oral e escrita), do questionamento e da problematização dos conceitos de prudência em Tomas de Aquino e projeto em Sartre. ◦ Indicação e orientação de leituras filosóficas com a finalidade de: <ul style="list-style-type: none"> ◦ exercitar a reflexão sobre diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema; ◦ identificar os encadeamentos das ideias e a estrutura presente nos discursos; ◦ identificar, problematizar e reconstruir conceitos. ◦ Produção de texto a partir de perguntas, questões-problema, temas ou polêmicas relacionados ao conteúdo e/ou texto trabalhado em sala ou indicado para leitura.
Conhecer, compreender e problematizar a perspectiva nietzscheana da construção e desconstrução dos valores da sociedade.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Noções sobre a filosofia de Friedrich Nietzsche, situando-a historicamente. ◦ Compreensão sobre a noção nietzscheana de transvaloração dos valores. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro em caderno, ou outro meio, de conceitos discutidos e estudados, para elaboração mais estruturada sobre eles. ◦ Leitura e análise de excertos de <i>‘Sobre a Verdade e a Mentira num Sentido’</i> 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação e problematização dos conhecimentos prévios do aluno sobre valores morais. ◦ Observação, registro e análise da

		<i>Extramoral</i> '.	<p>participação e interesse do aluno em relação às atividades e aos conteúdos tratados em sala.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Avaliação contínua por meio de exercícios operatórios que permitam o desenvolvimento da análise, da argumentação (oral e escrita), do questionamento e da problematização do conceito de transvaloração dos valores em Nietzsche. ◦ Indicação e orientação de leituras filosóficas com a finalidade de: <ul style="list-style-type: none"> ◦ exercitar a reflexão sobre diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema; ◦ identificar os encadeamentos das ideias e a estrutura presente nos discursos; ◦ identificar, problematizar e reconstruir conceitos. ◦ Produção de texto a partir de perguntas, questões-problema, temas ou polémicas relacionados ao conteúdo e/ou texto trabalhado em sala ou indicado para leitura.
<p>Conhecer, compreender e problematizar alguns dos principais conceitos de política.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Compreensão da noção aristotélica de que o homem é um animal político. ◦ Conceitos de poder, Estado, governo, representação, formas de governo. ◦ Noção de autoridade, de justiça, de público e de privado. ◦ Reflexão sobre a democracia, sobre o exercício democrático, sobre a institucionalização e personalização do poder. ◦ Ditaduras e regimes autoritários. ◦ Fascismo e nazismo. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro no caderno ou em outro meio dos conceitos discutidos. ◦ Produção de texto acerca das diferenças entre as formas de governo e o papel dos sujeitos em cada uma delas. ◦ Leitura e análise de textos que tratam da democracia ateniense, como por exemplo, trechos de <i>'A República'</i>, de Platão e da obra <i>'A Política'</i>, de Aristóteles. ◦ Leitura e análise de textos que versam sobre a justiça (<i>'Pensamentos'</i>, de Pascal), sobre autoridade (<i>'Entre o passado e o futuro'</i>, de Hannah Arendt) e sobre a democracia (<i>'Cultura e</i> 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação e problematização dos conhecimentos prévios do aluno sobre política, governo e voto. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e aos conteúdos tratados em sala. ◦ Avaliação contínua por meio de exercícios operatórios que permitam o desenvolvimento da análise, da argumentação (oral e escrita), do questionamento e da problematização dos conceitos de Estado, poder e representação.

		<p><i>Democracia'</i>, de Chauí).</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Indicação e discussão do filme <i>'Hotel Ruanda'</i>, sobre as guerras na África. <i>'Pra frente Brasil'</i> e <i>'Olga'</i> sobre autoritarismo no Brasil. ◦ Trabalho em grupo: análise da representação estudantil sobre o tema "Os grêmios existem e funcionam efetivamente?". 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Indicação e orientação de leituras filosóficas com a finalidade de: ◦ exercitar a reflexão sobre diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema; ◦ identificar os encadeamentos das ideias e a estrutura presente nos discursos; ◦ identificar, problematizar e reconstruir conceitos. ◦ Produção de texto a partir de perguntas, questões-problema, temas ou polêmicas relacionados ao conteúdo e/ou texto trabalhado em sala ou indicado para leitura.
<p>Conhecer, compreender e problematizar as noções de Estado de Natureza, Contrato Social e Estado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Reconhecimento do lugar histórico das filosofias de Jean-Jacques Rousseau e Thomas Hobbes. ◦ Conceito de Estado de Natureza e distinção entre a maneira como Rousseau e Hobbes compreendem esse estado. ◦ Identificação e compreensão da diferença no conceito de contrato social para Hobbes e Rousseau. ◦ Reflexão sobre o estado de natureza (jus-naturalismo) e da vida em sociedade (pacto social). 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações que permitam ao aluno ler e comparar as formulações de Rousseau e Hobbes, respectivamente em <i>'Do Contrato Social'</i> e <i>'Leviatã'</i>, sobre contrato social e estado de natureza, enumerando as diferenças e suas implicações. ◦ Atividade dinâmica: cada dupla de alunos redigirá uma espécie de contrato social, em que ambas as partes deverão ser contempladas, com posterior leitura e discussão para a turma dos contratos redigidos. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação e problematização dos conhecimentos prévios do aluno sobre a relação entre natureza humana e organização política. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e aos conteúdos tratados em sala. ◦ Avaliação contínua por meio de exercícios operatórios que permitam o desenvolvimento da análise, da argumentação (oral e escrita), do questionamento e da problematização dos conceitos de natureza humana e organização política. ◦ Indicação e orientação de leituras filosóficas com a finalidade de: ◦ exercitar a reflexão sobre diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema; ◦ identificar os encadeamentos das ideias e a estrutura presente nos discursos;

			<ul style="list-style-type: none"> ◦ identificar, problematizar e reconstruir conceitos. ◦ Produção de texto a partir de perguntas, questões-problema, temas ou polêmicas relacionados ao conteúdo e/ou texto trabalhado em sala ou indicado para leitura.
<p>Conhecer, compreender e problematizar noções de Estado Moderno e Sociedade Civil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Reconhecimento do lugar histórico da filosofia de Maquiavel e sua influência para a formação do Estado Moderno. ◦ Conceito de virtude e fortuna em Maquiavel. ◦ Conceito de Sociedade Civil. ◦ Problematização da relação entre ética e política em Maquiavel. ◦ Compreensão da ideia de autonomia política em Maquiavel. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro dos conceitos trabalhados em sala de aula. ◦ Leitura e análise de excertos de ‘<i>O Príncipe</i>’, de Maquiavel. ◦ Elaboração de um texto a partir dos conceitos centrais tratados na obra de Maquiavel, posicionando-se. ◦ Análise e debate do princípio atribuído a Maquiavel de que “os fins justificam os meios”, em relação à sua validade no mundo atual. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação e problematização dos conhecimentos prévios do aluno sobre a formação dos estados. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e aos conteúdos tratados em sala. ◦ Avaliação contínua por meio de exercícios operatórios que permitam o desenvolvimento da análise, da argumentação (oral e escrita), do questionamento e da problematização do conceito de virtude em Maquiavel. ◦ Indicação e orientação de leituras filosóficas com a finalidade de: <ul style="list-style-type: none"> ◦ exercitar a reflexão sobre diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema; ◦ identificar os encadeamentos das ideias e a estrutura presente nos discursos; ◦ identificar, problematizar e reconstruir conceitos. ◦ Produção de texto a partir de perguntas, questões-problema, temas ou polêmicas relacionados ao conteúdo e/ou texto trabalhado em sala ou indicado para leitura.
<p>Conhecer, compreender e problematizar a existência de relações de força dentro das</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Reconhecimento do lugar histórico da filosofia de Antônio Gramsci. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro no caderno dos conceitos apresentados em aula. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação e problematização dos

<p>estruturas de poder na filosofia de Antônio Gramsci.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Compreensão da noção gramsciana de que política é coerção e consenso. ◦ Noção de intelectual orgânico. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Exibição e análise de trechos do filme: <i>'O Encouraçado Potenkin'</i> (Rússia, 1925, direção de Sergei Eisenstein). ◦ Situação em que cada aluno deverá escolher uma personalidade e classificá-la nos moldes do intelectual orgânico, de Gramsci. ◦ Apresentação dos resultados de cada aluno para a turma toda, defendendo seu ponto de vista. 	<p>conhecimentos prévios do aluno sobre poder político.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e aos conteúdos tratados em sala. ◦ Avaliação contínua por meio de exercícios operatórios que permitam o desenvolvimento da análise, da argumentação (oral e escrita), do questionamento e da problematização dos conceitos de coerção e consenso em Gramsci. ◦ Indicação e orientação de leituras filosóficas com a finalidade de: <ul style="list-style-type: none"> ◦ exercitar a reflexão sobre diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema; ◦ identificar os encadeamentos das ideias e a estrutura presente nos discursos; ◦ identificar, problematizar e reconstruir conceitos. ◦ Produção de texto a partir de perguntas, questões-problema, temas ou polêmicas relacionados ao conteúdo e/ou texto trabalhado em sala ou indicado para leitura.
<p>Conhecer, compreender e problematizar a noção de democracia na sociedade atual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Distinção da noção de Democracia para a Grécia antiga e para a modernidade. ◦ Reconhecimento da noção de Democracia Representativa, identificando sua estrutura: poder executivo, poder legislativo e poder judiciário. ◦ Estrutura do congresso nacional: câmara e senado. ◦ Estrutura do poder executivo nos municípios e nos estados: prefeitura e governo estadual. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro dos conceitos trabalhados em sala de aula. ◦ Leitura e análise de excertos de <i>'A República'</i>, de Platão. ◦ Leitura e resenha do texto: <i>'Cultura, Democracia e Socialismo'</i>, de Chauí (in: <i>'Cidadania cultural: o direito à cultura'</i>). ◦ Trabalho em grupo: organização de uma câmara de deputados federais e senadores, ou vereadores e deputados 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação e problematização dos conhecimentos prévios do aluno sobre democracia. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e aos conteúdos tratados em sala. ◦ Avaliação contínua por meio de exercícios operatórios que permitam o desenvolvimento da análise, da

	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Estrutura do poder legislativo nos municípios e no estado: câmara dos deputados estaduais e câmara de vereadores. 	<p>estaduais, em que cada aluno poderá ser eleito e votar na eleição.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Debate simulado das propostas de cada candidato, em que o professor será o mediador. 	<p>argumentação (oral e escrita), do questionamento e da problematização dos conceitos de democracia na Grécia antiga e na modernidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Indicação e orientação de leituras filosóficas com a finalidade de: ◦ exercitar a reflexão sobre diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema; ◦ identificar os encadeamentos das ideias e a estrutura presente nos discursos; ◦ identificar, problematizar e reconstruir conceitos. ◦ Produção de texto a partir de perguntas, questões-problema, temas ou polêmicas relacionados ao conteúdo e/ou texto trabalhado em sala ou indicado para leitura.
<p>Conhecer, compreender e problematizar relações entre política e violência.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Noção de totalitarismo, de terrorismo e imperialismo. ◦ Conhecimentos sobre o totalitarismo na história (stalinismo, fascismo, nazismo). ◦ Discussão sobre regimes totalitários na América Latina. ◦ Reconhecimento do horrores dos governos africanos: Ide Amim Dada, e outros exemplos. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro dos conceitos trabalhados em sala de aula. ◦ Leitura e análise de excertos do texto <i>'Educação contra a Barbárie'</i> e <i>'Educação após Auschwitz'</i>, de Adorno. ◦ Exibição e análise do filme: <i>'A Onda'</i> (Die Welle), Alemanha, 2008, direção de Dennis Gansel. ◦ Pesquisa de textos, relatos, fotos sobre horrores praticados por regimes totalitários. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação e problematização dos conhecimentos prévios do aluno sobre totalitarismo. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno em relação às atividades e aos conteúdos tratados em sala. ◦ Avaliação contínua por meio de exercícios operatórios que permitam o desenvolvimento da análise, da argumentação (oral e escrita), do questionamento e da problematização do conceito de totalitarismo. ◦ Indicação e orientação de leituras filosóficas com a finalidade de: ◦ exercitar a reflexão sobre diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema; ◦ identificar os encadeamentos das

			<p>ideias e a estrutura presente nos discursos;</p> <ul style="list-style-type: none">◦ identificar, problematizar e reconstruir conceitos.◦ Produção de texto a partir de perguntas, questões-problema, temas ou polêmicas relacionados ao conteúdo e/ou texto trabalhado em sala ou indicado para leitura.
--	--	--	---

Sugestões de materiais de apoio

SITES

1. <http://www.cfh.ufsc.br/-nim/>

Site do Núcleo de investigações metafísicas, com pesquisas, artigos e traduções

2. <http://www.nesef.ufpr.br>

Site do Núcleo de Estudos sobre Educação e Filosofia da UFPR

3. <http://www.fflch.usp.br/df/gen/gen.htm>

Site do Grupo de Estudos de Nietzsche da FFLCH-USP

4. <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault>

O Espaço Michel Foucault é um site que reúne artigos, links e textos sobre Foucault

5. <http://www.oestrangeiro.net/index.php>

Site com lista de discussão, artigos e entrevistas sobre a obra de Deleuze

6. www.ateus.net

Site onde é possível encontrar textos de diversos filósofos, além de artigos sobre questões pontuais.

7. www.educacao.uol.com.br/filosofia/

Site com vários artigos sobre filósofos e problemas filosóficos, relacionados em ordem alfabética dos títulos

8. www.eticaefilosofia.ufjf.br

Site com vários artigos sobre Heidegger

2. www.cedes.unicamp.br

Neste site é possível cadastrar-se e ter acesso a diversas teses e dissertações de doutorado e mestrado, das mais diferentes áreas.

Bibliografia

INTRODUÇÃO

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MAKARENKO, Anton. **Poema pedagógico**. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

RIBEIRO, Vera M. (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global / Instituto Paulo Montenegro / Ação Educativa, 2003.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ACRE e SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIO BRANCO. **Caderno 1 - Orientações para o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática no Ciclo Inicial**. Rio Branco, 2008.

SECRETARIA DE LA EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. **Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad de Buenos Aires**. Buenos Aires, 2004.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa - como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FILOSOFIA

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARISTÓTELES, Col. Os pensadores, São Paulo, Abril

ARRUDA ARANHA, M^a Lúcia de. **Filosofando**, 2^a edição, São Paulo, Moderna, 1993

ASSIS, M. de. **Teoria do medalhão**. Bauru - SP: EDUSC, 2001.

BARROS, V. S. de C.. **Introdução a Maquiavel: uma teoria do estado ou uma teoria do poder?** Campinas, SP: Edicamp, 2004.

BEYSSADE, M. **Descartes**. Lisboa: Edições 70, 1972.

BIGNOTTO, N. **Maquiavel republicano**. São Paulo: Loyola, 1991.

BIGNOTTO, N. **Maquiavel**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. (Coleção Filosofia Passo-a-passo)

- BORNHEIM, G. SARTRE, Debates, Filosofia, 3ª ed. 2ª reimpr., Editora Perspectiva S.A., São Paulo, 2000.
- BRISSON, L. *Leituras de Platão*. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.
- CABRERA, J. *O cinema pensa: uma introdução à Filosofia através dos filmes*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- CARROLL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*, São Paulo, Moderna, 1992
- CHAUI, Marilena. *Cidadania cultural: o direito à cultura*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.
- CHAUI, Marilena. *Simulacro e poder: uma análise da mídia*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.
- COHEN-SOLAL, A. SARTRE, Biografias, L&PM Editores, tradução de Paulo Neves, Porto Alegre, 2005.
- CORDI, Cassiano et al.. *Para Filosofar*, São Paulo, Scipione, 1995
- COSSUTTA, Frédéric. *Elementos para a Leitura dos Textos Filosóficos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- COTTINGHAM, J. *Dicionário Descartes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- COUTEL, Charles. *Apprendere e Insegnare la Filosofia. Per Una Didattica Filosofica Della Filosofia*. 1996. Disponível: http://lgxserver.uniba.it/lei/sfi/bollettino/158_coutel.htm. Acesso 16 mai. 2007.
- DESCARTES, col. Os pensadores, São Paulo, Abril
- DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FABBRINI, Ricardo Nascimento. *O Ensino de Filosofia: A Leitura e o Acontecimento*. 2005. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/trans/v28n1/29404.pdf>. Acesso 16 mai. 2007.
- FINE, G., *Plato on Knowledge and Forms: selected essays*. Oxford: Clarendon Press, 2003.
- FUSTEL DE COULANGES. *A cidade antiga*; São Paulo, Ed. Hemus, 1975.
- GALLO, S; KOHAN, W. O (Org.) Petrópolis: Vozes, 2000
- GRAMSCI, A. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- HOBBS, Thomas. *O Leviatã*, São Paulo, Martin Claret, 2004
- HORKHEIMER, Max. *Eclipse da Razão*. Rio de Janeiro: Editora Labor do Brasil, 1976.
- HORKHEIMER, Max. *Teoría Crítica*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.
- HORN, G. B. *A presença da Filosofia no Ensino Médio brasileiro: uma perspectiva histórica*. In
- HORN, G. B. *Filosofia*. In. KUENZER, A. São Paulo: Cortez, 2000.
- HORN, G. B. *Por uma Mediação Praxiológica do Saber Filosófico no Ensino Médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.
- HORN, Geraldo Balduino (org.). *Discutindo Textos Filosóficos: Conhecimento, Ética, Política e Educação*, Curitiba: Editora do Chain, 2008
- HORN, Geraldo Balduino (org.). *Textos Filosóficos em Discussão*, 2ª ed., Curitiba: Editora do Chain, 2008
- KAHN, C., *Plato and the Socratic Dialogue: the Philosophical Use of a Literary Form*. Cambridge: CUP, 1999.
- KANT, Immanuel. *Textos Selecionados*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- LARIVAILLE, P. *A Itália no tempo de Maquiavel*: Florença e Roma (trad. Jônatas Batista Neto). São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- LEBRUN, Gerard. *Por que filósofo?* Estudos Cebrap (São Paulo), v. 15, p.148-153, 1976.
- LEFORT, C. *A primeira figura da filosofia da práxis: uma interpretação de Antonio Gramsci*. In: *O pensamento político clássico: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (p.09-33).
- LEFORT, C. *Sobre a lógica da força*. In: *O pensamento político clássico: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (p.35-58).
- MAQUIAVEL, N. *O Príncipe*. (trad. Lívio Xavier). São Paulo: Nova Cultural, 1996 (Coleção Os Pensadores).
- MARCUSE, Herbert; *Cultura e Sociedade*, ed. Paz e Terra
- MARQUES, J. *Descartes e sua concepção de homem*. São Paulo: Loyola, 1993 (Coleção Filosofia).
- MENDES, Ademir Ap. Pinhelli et al.; *Filosofia - Ensino Médio*, Curitiba, SEED-PR, 2006
- MONTESQUIEU, *O Espírito das Leis*, São Paulo, Martin Claret, 2004
- MOSSÉ, C., *Atenas: a história de uma democracia*. Brasília: UNB, 1997.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Sobre a Verdade e a Mentira num Sentido Extramoral*, in: *Pensadores, Nietzsche - obras incompletas*, São Paulo, Abril, 1984
- PAPPAS, N., *A República de Platão*. Lisboa: edições 70, 1996.

- PERDIGÃO, P. **Existência & Liberdade: Uma introdução à filosofia de Sartre**, L&PM Editores, Porto Alegre, 1995.
- PINZANI, A. **Maquiavel & O Príncipe**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004 (Coleção Filosofia Passo-a-passo).
- PLATÃO, **A República**, introdução, tradução e notas de M. H. R. Pereira. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1996.
- PLATÃO. **Fedro ou da Beleza**. Lisboa: Guimaraes Editores, 2000.
- PORTA, Mario Ariel González. **A Filosofia a Partir de seus Problemas**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- ROGUE, C., **Compreender Platão**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**, in: Pensadores, Rousseau. São Paulo, Nova Cultural, 1997
- ROWLANDS, M. **Scifi=scifilo: a filosofia explicada pelos filmes de ficção científica**. Rio de Janeiro: Relume, 2005.
- RUSSELL, B., **O Poder: Uma Nova Análise Social**. Lisboa: Fragmentos, 1990.
- SAGAN, Carl; **O Mundo Assombrado Por Demônios**; São Paulo, Cia das Letras, 2006.
- SARTRE, J. P. **O existencialismo é um humanismo**, Os Pensadores, Abril Cultural (Editor Victor Civita), seleção de textos de José Américo Motta Pessanha, traduções de Vergílio Ferreira, Luiz Roberto Salinas Fortes, Bento Prado Júnior, São Paulo, 1978.
- SARTRE, J. P. **O que é Literatura?**, São Paulo, Editora Ática, 1989
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **A Importância do Ler e do Escrever no Ensino Superior**. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia. **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas/SP: Papirus, 2001.
- SILVA, F. L. e. **Descartes: a metafísica da modernidade**. São Paulo: Moderna, 1993 (Coleção Logos).
- SÓCRATES, col. Os Pensadores, São Paulo, Abril
- SOUZA, Sonia Maria Ribeiro de. **Um Outro Olhar**, São Paulo, FTD, 1995.
- STRAUSS, L., CROPSEY, J(org.), **Historia de La Filosofía Política**México: Fondo de Cultura Económica, 1996
- TIBURI, Márcia Angelita. A escrita herege. O fim do texto e do sujeito filosófico. *História Unisinos*, São Leopoldo, v. 8, n. 10, p. 107-122, 2004.
- WATANABE, L. A., **Platão: por mitos e hipóteses**. São Paulo: Moderna, 1995.
- ZINGANO, M., **Platão e Aristóteles: os caminhos do conhecimento**. São Paulo: Odysseus Editora, 2002.