

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

Ciências Humanas e suas Tecnologias

FILOSOFIA • GEOGRAFIA • HISTÓRIA • SOCIOLOGIA



Volume 3

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

Volume 1: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias

Volume 2: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias

Volume 3: Ciências Humanas e suas Tecnologias

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 3)

ISBN 85-98171-44-1

1. Conteúdos curriculares. 2. Ensino médio. 3. Filosofia. 4. Geografia. 5. História. 6. Sociologia. I. Brasil. Secretaria de Educação básica.

CDU 371.214.12

CDU 373.512.14

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

*Ciências Humanas e
suas Tecnologias*



BRASÍLIA
2006

Secretaria de Educação Básica

Departamento de Políticas de Ensino Médio

Equipe Técnica do DPEM

Alípio dos Santos Neto
Maria de Lourdes Lazzari
Maria Eveline Pinheiro Villar de Queiroz
Marlúcia Delfino Amaral
Mirna França da Silva de Araújo
Pedro Tomaz de Oliveira Neto

Projeto Gráfico

Eduardo Meneses | **Quiz Design Gráfico**

Revisão de Textos

Liberdade de Expressão
Lunalva da Conceição Gomes – DPEM/SEB/MEC
PROSA Produção Editorial Ltda
TDA Desenho e Arte

Tiragem: 120.041 exemplares

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Básica

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, sala 500
CEP: 70.047-900 Brasília – DF
Tel. (061) 2104-8010 Fax: (61) 2104-9643
[http:// www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

Ciências Humanas e suas Tecnologias

Sumário

CONHECIMENTOS DE FILOSOFIA

Introdução	15
1 Identidade da filosofia	21
2 Objetivos da filosofia no ensino médio	28
3 Competências e habilidades em Filosofia	29
4 Conteúdos de filosofia	34
5 Metodologia	36
Referências bibliográficas	40

CONHECIMENTOS DE GEOGRAFIA

Introdução	43
1 Saberes e experiências do ensino de Geografia	44
1.1 Objetivos da Geografia no Ensino Médio	44
1.2 O papel do professor de Geografia no contexto do mundo atual	46
1.3 O projeto político-pedagógico da escola e a Geografia	48
2 O ensino de geografia: uma combinação entre conceitos e saberes	49
2.1 Sobre Conteúdos e Metodologias no Ensino da Geografia	49
2.2 Os conceitos estruturantes para o ensino de Geografia	52
3 Estabelecendo conexões entre conceitos e conteúdos	54
3.1 Por que pensar em eixos temáticos?	55
3.2 Os eixos temáticos: a articulação entre os conceitos e os conteúdos	56
4 Avaliação	60
Referências Bibliográficas	61

CONHECIMENTOS DE HISTÓRIA

Introdução	65
1.2 O currículo do ensino médio e a disciplina história	66
2 A história no ensino médio	70
2.1 Questões de conteúdo	70
2.1.1 História	72
2.1.2 Processo histórico	73
2.1.3 Tempo (<i>temporalidades históricas</i>)	74

2.1.4	Sujeitos históricos	75
2.1.5	Trabalho	75
2.1.6	Poder	76
2.1.7	Cultura	77
2.1.8	Memória	78
2.1.9	Cidadania	79
2.2	Questões metodológicas	80
3	Perspectivas de ação pedagógica	84
3.1	A seleção e a organização dos conteúdos	84
3.1.1	A seleção dos conteúdos	86
3.1.2	Diversidade na apresentação dos conteúdos.	87
3.2	Construção e uso dos conceitos e dos procedimentos no processo de ensino-aprendizagem	90
3.3	O projeto político-pedagógico da escola e o ensino de História	92
4	Referências bibliográficas	94

CONHECIMENTOS DE SOCIOLOGIA

	Introdução	101
1	A Sociologia no ensino médio	115
1.1	Pressupostos metodológicos	116
1.2	A pesquisa sociológica no ensino médio	125
1.2.1	Práticas de ensino e recursos didáticos	127
2	À guisa de conclusão	131
	Referências Bibliográficas	132

**CONHECIMENTOS
DE FILOSOFIA**

Consultores

Antonio Edmilson Paschoal

João Carlos Salles Pires da Silva

Leitores Críticos

Ethel Menezes Rocha

Moacyr Ayres Novaes Filho

Pedro Tomaz de Oliveira Neto

INTRODUÇÃO

A Filosofia deve ser tratada como disciplina obrigatória no ensino médio, pois isso é condição para que ela possa integrar com sucesso projetos transversais e, nesse nível de ensino, com as outras disciplinas, contribuir para o pleno desenvolvimento do educando. No entanto, mesmo sem o status de obrigatoriedade, a Filosofia, nos últimos tempos, vem passando por um processo de consolidação institucional, correlata à expansão de uma grande demanda indireta, representada pela presença constante de preocupações filosóficas de variado teor. Chama a atenção um leque de temas, desde reflexões sobre técnicas e tecnologias até inquietações metodológicas de caráter mais geral concernentes a controvérsias nas pesquisas científicas de ponta, expressas tanto em publicações especializadas como na grande mídia. Também são prementes as inquietações de cunho ético, que são suscitadas por episódios políticos nos cenários nacional e internacional, além dos debates travados em torno dos critérios de utilização das descobertas científicas.

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

O tratamento da Filosofia como um componente curricular do ensino médio, ao mesmo tempo em que vem ao encontro da cidadania, apresenta-se, porém, como um desafio, pois a satisfação dessa necessidade e a oferta de um ensino de qualidade só são possíveis se forem estabelecidas condições adequadas para sua presença como disciplina, implicando a garantia de recursos materiais e hu-

manos. Ademais, pensar a disciplina Filosofia no ensino médio exige também uma discussão sobre os cursos de graduação em Filosofia, que preparam os futuros profissionais, e da pesquisa filosófica em geral, uma vez que, especialmente nessa disciplina, não se pode dissociá-la do ensino, da produção filosófica e da transmissão do conhecimento.

Considerando a reflexão acerca da Filosofia no ensino médio, cabe mencionar uma dificuldade peculiar: trata-se da reimplantação de uma disciplina por muito tempo ausente na maioria das instituições de ensino, motivo pelo qual ela não se encontra consolidada como componente curricular dessa última etapa da educação básica quer em materiais adequados, quer em procedimentos pedagógicos, quer por um histórico geral e suficientemente aceito. Tendo deixado de ser obrigatória em 1961 (Lei nº 4.024/61) e sendo em 1971 (Lei nº 5.692/71) excluída do currículo escolar oficial, criou-se um hiato em termos de seu amadurecimento como disciplina. E embora na década de 1990 (Lei nº 9.394/96) se tenha determinado que ao final do ensino médio o estudante deva “dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (artigo 36), nem por isso a Filosofia passou a ter um tratamento de disciplina, como os demais conteúdos, mantendo-se no conjunto dos temas ditos transversais. Assim, a idéia de rediscutir os parâmetros curriculares para a disciplina traz novo fôlego para a sua consolidação entre os componentes curriculares do ensino médio, e, com eles e outras iniciativas, a filosofia pode e deve retomar seu lugar na formação de nossos estudantes.

Respeitada a diversidade própria dos níveis de ensino, vemos desenhar-se, sem solução de continuidade e em todo o país, um padrão elevado e comum tanto para o ensino de Filosofia como para a formação de docentes, superando-se progressivamente a antiga objeção de que por ausência de profissionais qualificados seria desastrosa a introdução da Filosofia no ensino médio. Aqui, entre outros motivos, a qualificação desejada para nossos profissionais decorre, em grande medida, da ampliação e da melhoria dos cursos de graduação e da clara ampliação da rede de pós-graduação, com a existência de quase trinta programas de pós-graduação em Filosofia em todo o país.

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

seja, como conjunto particular de conteúdos e técnicas, todos eles amparados em uma história rica de problematização de temas essenciais e que, por conseguinte, exige formação profissional específica, só podendo estar a cargo de profissionais da área. Caso contrário, ela se tornaria uma vulgarização perigosa de boas intenções que só podem conduzir a péssimos resultados. Cabe insistir na centralidade da História da Filosofia como fonte para o tratamento adequado de questões filosóficas. Com efeito, não realizamos no ensino médio uma simplificação ou uma mera antecipação do ensino superior e sim uma etapa específica, com regras e exigências próprias, mas essas só podem ser bem compreendidas ou satisfeitas por profissionais formados em contato com o texto filosófico e, desse modo, capazes de oferecer tratamento elevado de questões relevantes para a formação plena dos nossos estudantes.

Como sabemos, uma simples didática (mesmo a mais animada e aparentemente crítica) não é por si só filosófica. Não basta então o talento do professor se não houver igualmente uma formação filosófica adequada e, de preferên-

A Filosofia cumpre, afinal,
um papel formador,
articulando noções
de modo bem mais
duradouro...

cia, contínua. Isto é, pois, parte essencial desta discussão. Ser capaz de valer-se de elementos do cotidiano pode tornar rica, por exemplo, uma aula de Física, mas não torna um discurso sobre a natureza uma aula de Física, no sentido disciplinar que estamos dispostos, coletiva e institucionalmente, a reconhecer. Da mesma forma,

a utilização de valorosos materiais didáticos pode ligar um conhecimento filosófico abstrato à realidade, inclusive ao cotidiano do estudante, mas a simples alusão a questões éticas não é ética, nem filosofia política a mera menção a questões políticas, não sendo o desejo de formar cidadãos o suficiente para uma leitura filosófica, uma vez que tampouco é prerrogativa exclusiva da Filosofia um pensamento crítico ou a preocupação com os destinos da humanidade. Com isso, a boa formação em Filosofia é, sim, condição necessária, mesmo quando não suficiente, para uma boa didática filosófica.

Uma sociedade que compreenda a obrigatoriedade da Filosofia não a pode desejar como um pequeno luxo, um saber supérfluo que venha a acrescentar noções aparentemente requintadas a saberes outros, os verdadeiramente úteis. A Filosofia cumpre, afinal, um papel formador, articulando noções de modo bem mais duradouro que o porventura afetado pela volatilidade das informações. Por isso mesmo, compreender sua importância é também conceder-lhe tempo. De modo específico, importa atribuir-lhe carga horária suficiente à fixação do que

lhe é próprio. Nesse sentido, propõe-se um mínimo de duas horas-aula semanais para a disciplina, apontando ademais que deva ser ministrada em mais de uma série do ensino médio. Não desconhecemos, porém, que essas questões envolvem diferenças regionais e são subordinadas a distintas correlações políticas, de sorte que deixamos essa proposição como um horizonte a ser considerado nas formulações dos diversos projetos pedagógicos.

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

... a noção de competência não pode ser apresentada como solução mágica para as dificuldades do ensino, mas também não constitui obstáculo intransponível.

Os PCN vigentes para a disciplina, assim como os anteriores, sofrem da ambigüidade que pretenderam curar e muitas vezes oscilam entre enunciar pouco e enunciar excessivamente. Assim, ao lado de uma cautela excessiva, podemos encontrar passos por demais doutrinários que terminam por roubar à Filosofia um de seus aspectos mais ricos, a saber, a multiplicidade de perspectivas, que não deve ser reduzida a uma voz unilateral. Mostrou-se, pois, necessária uma reformulação que evite imposições doutrinárias, mesmo quando resultantes das melhores intenções. Um currículo de Filosofia deve contemplar a diversidade sem desconsiderar o professor que tem suas posições, nem impedir que ele as defenda. Essa honestidade é inclusive condição de coerência. Ao mesmo tempo, a orientação geral em um currículo de Filosofia pode tão-somente ser filosófica, e não especificamente kantiana, hegeliana, positivista ou marxista. A cautela filosófica é ainda mais necessária nesse nível de ensino, no qual posturas por demais

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

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

Essas considerações iniciais reproduzem, em parte, o Relatório das Discussões sobre as Orientações Curriculares do Ensino Médio e a Filosofia, resultante de uma série de seminários regionais e de um seminário nacional realizados em 2004 sob a coordenação do Departamento de Políticas de Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Esse texto é uma das peças institucionais que subsidiam o presente documento, dando-lhe as coordenadas, em conjunto com o texto Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio e a Filosofia, as Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia¹ e a Portaria das Diretrizes do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) 2005 para a Área de Filosofia.²

O processo de redação deste documento coincidiu com um novo quadro institucional para a disciplina Filosofia. Em primeiro lugar, os cursos de graduação em Filosofia passaram a ser submetidos à avaliação institucional, tendo sido nomeada uma comissão para elaborar os critérios para a futura elaboração de provas para o Enade 2005 da área de Filosofia. Os trabalhos dessa comissão certamente contribuíram para o amadurecimento das discussões sobre a composição da disciplina para o ensino médio, na medida em que se afirmaram algumas posições acerca da graduação e das competências esperadas do profissional formado nos cursos de licenciatura em Filosofia. A primeira decisão importante

¹ As Diretrizes foram elaboradas para o MEC-SESu por uma comissão de especialistas de ensino de Filosofia, composta pelos professores Álvaro Valls (Unisinos), Nelson Gomes (UnB) e Oswaldo Giacoia Júnior (Unicamp).

² A elaboração da portaria contou com apoio de comissão composta pelos professores Alfredo Carlos Storck (UFRG), Antonio Edmilson Paschoal (PUC-PR), Ethel Menezes Rocha (UFRJ), João Carlos Salles Pires da Silva (UFBA), Milton Meira do Nascimento (USP) e Nelson Gonçalves Gomes (UnB).

da comissão foi a de não separar, no momento da avaliação, o bacharelado e a licenciatura em Filosofia, uma vez que, como bem rezam as Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia, “ambas as habilitações devem oferecer substancialmente a mesma formação básica, em termos de conteúdo e de qualidade, com uma sólida formação de História da Filosofia, que capacite para a compreensão e a transmissão dos principais temas, problemas, sistemas filosóficos, assim como para a análise e a reflexão crítica da realidade social em que se insere”. Em segundo lugar, decidiu-se que a avaliação de cursos de graduação em Filosofia deve tomar como eixo central o currículo mínimo composto pelas cinco matérias básicas: História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica e Filosofia Geral: Problemas Metafísicos. Enfatizando o papel da história da filosofia e das demais disciplinas básicas, a comissão indicou os pontos centrais da avaliação do profissional que irá atuar com a citada disciplina. Com isso, concorda-se com a posição expressa nas Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia de que o elenco de tais disciplinas tem permitido aos melhores cursos do país um ensino flexível e adequado.

Ao lado disso, tomam corpo em todo o país as discussões acerca da formação do professor de Filosofia no ensino médio, especialmente em função dos impactos causados nos cursos de graduação pela nova legislação para as licenciaturas (CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9). A nova legislação estabelece, em seu Artigo 1º, 400 horas de prática como componente curricular e 400 horas de estágio curricular supervisionado. Tendo em conta as dificuldades de se integralizar tal carga horária sem perder de vista a formação básica em conteúdo e a qualidade da formação do profissional da área (formação que não deve diferenciar, substancialmente, sob esse aspecto, o bacharel e o licenciado), é possível afirmar que a preparação específica de atividades e a seleção de material didático para o ensino médio podem e devem ser consideradas quando da integralização curricular, orientando as atividades práticas previstas tanto em oficinas de pesquisa e produção de material didático como em sua aplicação durante o estágio supervisionado.

Portanto, o presente documento busca sistematizar os resultados de uma ampla discussão em curso na área de Filosofia, desde a caracterização da disciplina até a preparação do profissional que irá atuar com ela, oferecendo subsídios para a definição de temas e conteúdos a serem trabalhados, bem como do material didático a ser confeccionado. Ao evitar estabelecer de antemão os conteúdos ou uma linha a ser seguida e enfatizar ainda a especificidade da Filosofia em relação às outras disciplinas, bem como a necessidade de um ensino de qualidade no ensino médio, destaca-se o respeito tanto ao profissional da área com as peculiar-

ridades de sua formação quanto ao caráter plural e diverso da Filosofia. Tem-se aqui como pressuposto que não existe uma Filosofia, mas Filosofias, e que a liberdade de opção dentro de seu universo não restringe seu papel formador.

1 IDENTIDADE DA FILOSOFIA

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

O termo “Filosofia” recobre muitos sentidos, mesmo em sua prática pro-

... a Filosofia costuma quebrar a naturalidade com que usamos as palavras, tornando-se reflexão.

fissional. Em certa medida, contra uma ingênua cobrança lógica de univocidade, a ambigüidade não é, em seu caso, um malefício, resultando de uma sua exigência íntima. Se a questão “o que é Física?” não é exatamente um problema físico, a questão “o que é Filosofia?” é talvez um primeiro e recorrente problema filosófico,

e a ela cada filósofo sempre procurará responder baseado nos conceitos pelos quais elabora seu pensamento. Não há então como controlar universalmente tal ambigüidade seja por decreto ou por alguma definição restritiva. Não obstante, vale observar que no interior de cada pensamento a exigência de univocidade volta a impor-se.

É comum o embaraço que sentimos diante da pergunta sobre o sentido da Filosofia. De certa forma, é como se nos indagassem acerca de algo que não está nem pode estar bem resolvido. Não fugimos aqui a uma resposta. Ao contrário, indicamos explicitamente, em primeiro lugar, que nenhuma pode ser ingênua, uma vez que cada resposta está comprometida com pontos de vista eles próprios filosóficos. Assim, responder à pergunta é já filosofar, sendo perigosa e engana-

dora a inocência. Uma resposta aparentemente universal se situa logo em um campo particular (no aristotelismo, no platonismo, no marxismo, etc.), sendo a trama que lhe confere sentido um misto de autonomia do pensador e de instalação em um contexto histórico. Ademais, se descrevermos alguns procedimentos característicos do filosofar, não importando o tema a que se volta nem a matriz teórica em que se realiza, podemos localizar o que caracteriza o filosofar. Afinal, é sempre distintivo do trabalho dos filósofos sopesar os conceitos, solicitar considerandos, mesmo diante de lugares-comuns que aceitaríamos sem reflexão (por exemplo, o mundo existe?) ou de questões bem mais intrincadas, como a que opõe o determinismo de nossas ações ao livre arbítrio. Com isso, a Filosofia costuma quebrar a naturalidade com que usamos as palavras, tornando-se reflexão. Pretende decerto ser um discurso consciente das coisas, como a ciência; entretanto, diferencia-se dessa por pretender ainda ser um discurso consciente de si mesmo, um discurso sobre o discurso, um conhecimento do conhecimento. Não pergunta simplesmente se isso ou aquilo é verdadeiro; antes indaga: o que pode ser verdadeiro? Ou ainda, o que é a verdade? Por isso, a Filosofia é corrosiva mesmo se reverente, pois até a covardia ou a servidão que porventura algum filósofo defenda exigirá considerandos e passará pelo crivo da linguagem.³

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

³ Cf. SALLES, João Carlos, "Escovando o tempo a contrapelo", in *Ideação Magazine*, nº 1, p. 5-6.

privilégio particular de indicar qual o critério correto e adequado para a razão ou a verdade, é também correto que nenhuma Filosofia pode significativamente abandonar a pretensão de razão com que veio ao mundo sem contradizer exatamente sua procura por enxergar para além das aparências.

Caso nos coloquemos numa perspectiva externa (digamos, a de um observador das atividades culturais)⁴, podemos considerar que tudo o que há são filosofias. Entretanto, ao examinarmos a questão de um ponto de vista interno

... a atividade filosófica privilegia um certo “voltar atrás”, um refletir por que a própria possibilidade e a natureza do imediatamente dado se tornam alvo de interrogação.

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

Independentemente de como determinada orientação filosófica estiver configurada, ela sempre resulta não tanto de uma investigação que tematiza diretamente este ou aquele objeto, mas, sobretudo, de um exame de como os objetos nos podem ser dados, como eles se nos tornam acessíveis. Mais do que o disposto à visão, a atividade filosófica privilegia um certo “voltar atrás”, um refletir por que a própria possibilidade e a natureza do imediatamente dado se tornam alvo de interrogação. Observadas assim as diferenças de intenção nas várias abordagens filosóficas, o conceito de reflexão, em geral, abarca duas dimensões distintas que freqüentemente se confundem. Primeira: a reconstrução racional, quando

Independentemente de como determinada orientação filosófica estiver configurada, ela sempre resulta não tanto de uma investigação que tematiza diretamente este ou aquele objeto, mas, sobretudo, de um exame de como os objetos nos podem ser dados, como eles se nos tornam acessíveis. Mais do que o disposto à visão, a atividade filosófica privilegia um certo “voltar atrás”, um refletir por que a própria possibilidade e a natureza do imediatamente dado se tornam alvo de interrogação. Observadas assim as diferenças de intenção nas várias abordagens filosóficas, o conceito de reflexão, em geral, abarca duas dimensões distintas que freqüentemente se confundem. Primeira: a reconstrução racional, quando

⁴ Neste ponto, como em vários outros, mantivemos em parte o texto dos PCN de 1999, endossando, assim, seu conteúdo. O mesmo não se aplica aos PCN+, de 2002, que pouco contribuíram para esta discussão.

o exame analítico se volta para as condições de possibilidade de competências cognitivas, lingüísticas e de ação. É nesse sentido que podem ser entendidas as lógicas, as teorias do conhecimento, as epistemologias e todas as elaborações filosóficas que se esforçam para explicar teoreticamente um saber pré-teórico que adquirimos à medida que nos exercitamos num dado sistema de regras. Segunda: a crítica, quando a reflexão se volta para os modelos de percepção e de ação compulsivamente restritos pelos quais, em nossos processos de formação individual ou coletiva, nos iludimos a nós mesmos, de sorte que, por um esforço de análise, a reflexão consegue flagrá-los em sua parcialidade, vale dizer, em seu caráter propriamente ilusório. É nesse sentido que podemos compreender as tradições de pesquisa do tipo da crítica da ideologia, das genealogias, da psicanálise, da crítica social e todas as elaborações teóricas motivadas pelo desejo de alterar os elementos determinantes de uma “falsa” consciência e de extrair disso conseqüências práticas.

Em suma, a resposta de cada professor de Filosofia do ensino médio à pergunta “que filosofia?” sempre dependerá da opção por um modo determinado de filosofar que considere justificado. Aliás, é relevante que ele tenha feito uma escolha categorial e axiológica a partir da qual lê o mundo, pensa e ensina. Isso só tende a reforçar sua credibilidade como professor de Filosofia, uma vez que não lhe falta um padrão, um fundamento a partir do qual pode dar início a qualquer esboço de crítica. Por certo, há talvez Filosofias mais ou menos críticas sem que isso diminua a importância formadora e sempre algo corrosiva de todo filosofar. No entanto, independentemente da posição adotada (sendo pressuposto que o professor se responsabilize por ela), ele só pode pretender ver bons frutos de seu trabalho docente na justa medida do rigor com que operar a partir de sua escolha filosófica – um rigor que, certamente, varia de acordo com o grau de formação cultural de cada um e deve ser de todo diverso de uma doutrinação.

Compreendendo a noção de “Filosofia” desse modo, a um só tempo lábil e rigoroso, devemos convir que a noção de “cidadania” não escapa de opções filosóficas, não sendo assim um conceito unívoco, nem um mero ponto de partida fixo e de todo estabelecido. Em verdade, tal noção aparece como um resultado de um processo filosófico, sendo ele mesmo travado por nossa reflexão. Em todo caso, conservando uma ampla margem para produtivas redefinições filosóficas, o termo torna-se mais um desafio para uma disciplina formadora e menos um conjunto de informações doutrinárias que decoraríamos como a um hino patriótico.

Tendo em conta a necessidade de se esboçar alguma correlação entre conhecimentos de Filosofia e uma concepção de cidadania presente na legislação vigente, podemos tomar como ponto de partida o explicitado como cidadania

nos documentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Assim, o Artigo 2º da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, reporta-nos aos valores apresentados na Lei nº 9.394, a saber:

- I. os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II. os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca.

Tendo em vista a observância de tais valores, o Artigo 3º da mesma Resolução exorta-nos à coerência entre a prática escolar e princípios estéticos, políticos e éticos, a saber:

- I. a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável;
- II. a Política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano;
- III. a Ética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, pelo respeito e pelo acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal.

Independentemente, neste momento, de qualquer avaliação acerca da concepção que se apresenta na legislação, cabe ressaltar, em primeiro lugar, que seria criticável tentar justificar a Filosofia apenas por sua contribuição como um instrumental para a cidadania. Mesmo que pudesse fazê-lo, ela nunca deveria ser limitada a isso. Muito

mais amplo é, por exemplo, seu papel no processo de formação geral dos jovens. Em segundo lugar, deve-se ter presente, em função da própria legislação, que a formação para a cidadania, além da preparação básica para o trabalho, é a finalidade síntese da educação básica como um todo (LDB, Artigo 32) e do ensino médio em especial (LDB, artigo 36). Não se trata, portanto, de um papel particular da disciplina Filosofia, nesse conjunto, oferecer um tipo de formação que tenha por pressuposto, por exemplo, incutir nos jovens os valores e os princípios mencionados, nem mesmo assumir a responsabilidade pela formação para a solidariedade ou para a tolerância. Tampouco caberia a ela, isoladamente, “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDB, artigo 35, inciso III). Uma vez que é possível formar cidadãos sem a contribuição formal da Filosofia, seria certamente um erro pensar que a ela, exclusivamente, caberia tal papel, como se fosse a única disciplina capaz de fazê-lo, como se às outras disciplinas coubesse o ensinamento de conhecimentos técnicos e a ela o papel de formar para uma leitura crítica da realidade. Esse é na verdade um papel do conjunto das disciplinas e da política pública voltada para essa etapa da formação.

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

... qual a contribuição específica da Filosofia em relação ao exercício da cidadania para essa etapa da formação?
A resposta a essa questão destaca o papel peculiar da filosofia no

Neste ponto, em que se procura a confluência entre a especificidade da Filosofia e seu papel formador no ensino médio, cabe enfatizar um aspecto peculiar que a diferencia de outras áreas do saber: a relação singular que a Filosofia mantém com sua história, sempre retornando a seus textos clássicos para descobrir sua identidade, mas também sua atualidade e sentido. Com efeito, se estudamos a obra teórica de um sociólogo como Weber ou Durkheim, dizemos estar fazendo teoria sociológica. Tão íntima, porém, é a relação entre a Filosofia e sua história que seria absurdo dizer que estudando Kant ou Descartes estejamos fazendo algo como uma teoria filosófica, pois é na leitura de textos filosóficos que se constituem problemas, vocabulários e estilos de fazer simplesmente Filosofia. E isso se aplica tanto para a pesquisa em Filosofia quanto para seu ensino. Mais ainda,

[...] não é possível fazer Filosofia sem recorrer a sua própria história. Dizer que se pode ensinar filosofia apenas pedindo que os alunos pensem e reflitam sobre os problemas que os afligem ou que mais preocupam o homem moderno sem oferecer-lhes a base teórica para o aprofundamento e a compreensão de tais problemas e sem recorrer à base histórica da reflexão em tais questões é o mesmo que numa aula de Física pedir que os alunos descubram por si mesmos a fórmula da lei da gravitação sem estudar Física, esquecendo-se de todas as conquistas anteriores naquele campo, esquecendo-se do esforço e do trabalho monumental de Newton.⁵

É salutar, portanto, para o ensino da Filosofia que nunca se desconsidere a sua história, em cujos textos reconhecemos boa parte de nossas medidas de competência e também elementos que despertam nossa vocação para o trabalho filosófico. Mais que isso, é recomendável que a história da Filosofia e o texto filosófico tenham papel central no ensino da Filosofia, ainda que a perspectiva adotada pelo professor seja temática, não sendo excessivo reforçar a importância de se trabalhar com os textos propriamente filosóficos e primários, mesmo quando se dialoga com textos de outra natureza, literários e jornalísticos, por exemplo – o que pode ser bastante útil e instigante nessa fase de formação do aluno. Porém, é a partir de seu legado próprio, com uma tradição que se apresenta na forma amplamente conhecida como História da Filosofia, que a Filosofia pode propor-se ao diálogo com outras áreas do conhecimento e oferecer uma contribuição peculiar na formação do educando.

⁵ NASCIMENTO, Milton, apud SILVEIRA, René, *Um sentido para o ensino de Filosofia no ensino médio*, p. 142.

2 OBJETIVOS DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

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

A Filosofia cumpre, afinal, um papel formador, uma vez que articula noções de modo bem mais duradouro que outros saberes...

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

Outro objetivo geral do ensino médio constante na legislação e de interesse para os objetivos dessa disciplina é a proposição de “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Lei nº 9.394/96, Artigo 36, Inciso III). Embora se trate de uma idéia vaga, o aprimoramento como pessoa humana

indica a intenção de uma formação que não corresponda apenas à necessidade técnica voltada a atender a interesses imediatos, como por exemplo do mercado de trabalho. Tratar-se-ia antes de um tipo de formação que incluía a constituição do sujeito como produto de um processo, e esse processo como um instrumento para o aprimoramento do jovem aluno.

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

3 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES EM FILOSOFIA

Sob essa perspectiva formadora e de superação de um ensino meramente enciclopédico, desenvolveu-se a idéia de um ensino por competências. Tal concepção, no entanto, não pode ser admitida sem a denúncia da coincidência flagrante entre o perfil do educando esboçado e, por exemplo, certos documentos do Banco Mundial. A flexibilização aparece, então, sob outra luz, como competências que “podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirirem habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem no local de trabalho”.³ Nesse sentido, não se pode perder de vista que a mesma lógica que introduz o conhecimento filosófico por ser útil não é distinta da que o suprimiria por ser inconveniente. Em ambas as situações, o estudante é considerado instrumento, ora perigoso, ora requintado. Em suma, mesmo que animado, um instrumento.

Deixaremos de lado, no entanto, neste momento, a afirmação sobre a coincidência entre o desenvolvimento de competências cognitivas e culturais e o

³ BANCO MUNDIAL, 1995, p. 63, apud SANTIAGO, Anna, Política educacional, diversidade e cultura: a racionalidade dos PCN posta em questão, p. 503.

que se busca na esfera da produção. Medir-se pelo que se espera é sempre delicado. Afinal, em uma sociedade desigual, pode esperar-se também o desigual, ameaçando um processo global de formação que deveria servir à correção da desigualdade. Afastado, porém, esse aspecto, a noção de competência parece vir ao encontro do labor filosófico. Com efeito, ela é sempre interior a cada disciplina, não havendo uma noção universal. Sendo da ordem das disposições, só pode ser lida e reconhecida à luz de matrizes conceituais específicas. Em certos casos, a competência mostra-se na elaboração de hipóteses, visando à solução de problemas. Em outros casos, porém, uma vez que as competências não se desenvolvem sem conteúdos nem sem o apoio da tradição, a competência pode significar a recusa de soluções aparentes por recurso ao aprofundamento sistemático dos problemas.

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

... é a contribuição mais importante da Filosofia: fazer o estudante aceder a uma competência discursivo-filosófica.

de, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, de saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimentos. De forma um tanto sumária, pode-se afirmar que se trata tanto de compe-

tências comunicativas, que parecem solicitar da Filosofia um refinamento do uso argumentativo da linguagem, para o qual podem contribuir conteúdos lógicos próprios da Filosofia, quanto de competências, digamos, cívicas, que podem fixar-se igualmente à luz de conteúdos filosóficos.

Podemos constatar, novamente, uma convergência entre o papel educador da Filosofia e a educação para a cidadania que se postulou anteriormente. Os conhecimentos necessários à cidadania, à medida que se traduzem em competências, não coincidem, necessariamente, com conteúdos, digamos, de ética e de filosofia política. Ao contrário, destacam o que, sem dúvida, é a contribuição mais importante da Filosofia: fazer o estudante aceder a uma competência discursivo-filosófica. Espera-se da Filosofia, como foi apontado anteriormente, o desenvolvimento geral de competências comunicativas, o que implica um tipo de leitura, envolvendo capacidade de análise, de inter-

pretação, de reconstrução racional e de crítica. Com isso, a possibilidade de tomar posição por sim ou por não, de concordar ou não com os propósitos do texto é um pressuposto necessário e decisivo para o exercício da autonomia e, por conseguinte, da cidadania.

Considerando-se em especial a competência para a leitura, a pergunta que se impõe é, afinal, que competência de leitura não poderia ser desenvolvida, por exemplo, por um profissional da área de Letras? O que seria um olhar especificamente filosófico? Não basta dizer que é especificamente filosófico o olhar analítico, investigativo, questionador, reflexivo, que possa contribuir para uma compreensão mais profunda da produção textual específica que tem sob seu foco. Ora, nada impede que o cientista desenvolva um tal olhar. O fundamental aparece a seguir, conferindo a marca de conteúdo e de método filosófico: é imprescindível que ele tenha interiorizado um quadro mínimo de referências a partir da tradição filosófica, o que nos conduz a um programa de trabalho centrado primordialmente nos próprios textos dessa tradição, mesmo que não exclusivamente neles. Assim, quer como centro quer como referência, para recuperar uma distinção do professor Franklin Leopoldo e Silva, a história da Filosofia (não como um saber enciclopédico ou eclético) torna-se pedra de toque de nossa especificidade.

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

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

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

- a) compreender os principais temas, problemas e sistemas filosóficos;
- b) servir-se do legado das tradições filosóficas para dialogar com as ciências e as artes, e refletir sobre a realidade;
- c) transmitir o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente.

Tendo presente, pois, a grande harmonia, ao menos nominal, entre os dois níveis de ensino, que se complementam e se solicitam, é de se esperar que um profissional assim formado possa desenvolver no aluno do ensino médio competências e habilidades similares. Essas competências, que terão importante papel formador no ensino médio, remetem novamente àquilo que torna o exercício da filosofia diferente do exercício das profissões das demais áreas do conhecimento, por mais que se assemelhem: o recurso à tradição filosófica. Caso se tome, por exemplo, a primeira competência, a preparação para a “capacitação para um modo filosófico de formular e propor soluções de problemas” implica que o professor de Filosofia tenha, em sua formação, familiaridade com a História da Filosofia – em especial, com os textos clássicos. Esse deve ser seu diferencial, sua especificidade. Essa é a formação que se tem nos cursos de Filosofia no país. Tanto na graduação quanto na pós-graduação, o ponto de partida para a leitura da realidade é uma sólida formação em História da Filosofia, mesmo que não seja esse o ponto de chegada.

É importante registrar que uma certa dicotomia muito citada entre aprender filosofia e aprender a filosofar pode ter papel enganador, servindo para encobrir, muitas vezes, a ausência de formação em véus de suspeita competência argumentativa de pretensos livres-pensadores. Há de se concordar, nesse ponto, com Sílvio Gallo: “Filosofia é processo e produto ao mesmo tempo; só se pode filosofar pela História da Filosofia, e só se faz história filosófica da Filosofia, que não é mera reprodução”. A idéia é importante, pois deixa de opor o conteúdo à forma, a capacidade para filosofar e o trato constante com o conteúdo filosófico, tal como se expressa em sua matéria precípua – o texto filosófico. Aceitando essa tensa relação entre conteúdo e forma, pode-se perceber a importância estratégica em se preservar a correlação entre as competências propostas para a graduação e aquelas que se esperam em relação ao estudante de ensino médio.

O texto das diretrizes para os Cursos de Graduação em Filosofia é cuidadoso – defende um pensamento crítico, aponta para o exercício da cidadania e para a importância de uma técnica exegética que permita um aprofundamento da reflexão. Entretanto, não antecipa o resultado desse aprofundamento (no que se inclinaria de modo tendencioso) nem o descola da tradição filosófica em que pode lograr sua especificidade. De fato, no espírito desse documento, a tarefa do professor, ao desenvolver habilidades, não é inculcar valores, doutrinar, mas sim “despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do ensino médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente”. O desafio é, então, manter a especificidade de disciplina, ou seja, o recurso ao texto, sem “objetivá-lo”. O profissional bem formado em licenciatura não reproduzirá em sala a técnica de leitura que o formou, transformando o ensino médio em uma versão apressada da sua graduação. Ao contrário, tendo sido bem preparado na leitura dos textos filosóficos, poderá, por exemplo, associar adequadamente temas a textos, cumprindo satisfatoriamente a difícil tarefa de despertar o interesse do aluno para a reflexão filosófica e de articular conceitualmente os diversos aspectos culturais que então se apresentam.

... a tarefa do professor, ao desenvolver habilidades, não é inculcar valores, doutrinar, mas sim “despertar os jovens para a reflexão filosófica ...

Sinteticamente, pode-se manter a listagem das competências e das habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia em três grupos:

1º) Representação e comunicação:

- ler textos filosóficos de modo significativo;
- ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros;
- elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo;
- debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes.

2º) Investigação e compreensão:

- articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.

⁷ GALLO, Sílvio, A especificidade do ensino de filosofia: em torno dos conceitos, p. 198.

3º) Contextualização sociocultural:

- contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.

4 CONTEÚDOS DE FILOSOFIA

Mais do que fornecer um roteiro de trabalho, este item apresenta sugestões de conteúdos para aqueles que futuramente venham a preparar um currículo ou material didático para a disciplina Filosofia no ensino médio. A lista que se segue tem por referência os temas trabalhados no currículo mínimo dos cursos de graduação em Filosofia e cobrados como itens de avaliação dos egressos desses cursos, ou seja, os professores de Filosofia para o ensino médio. Trata-se de referências, de pontos de apoio para a montagem de propostas curriculares, e não de uma proposta curricular propriamente dita. Dessa forma, não precisam todos ser trabalhados, nem devem ser trabalhados de maneira idêntica à que costumam ser tratados nos cursos de graduação, embora devam valer-se de textos filosóficos clássicos, cuidadosamente selecionados, mesmo quando complementados por outras leituras e atividades. Os temas podem ensinar a produção de materiais e dão um quadro da formação mínima dos professores, a partir da qual podemos esperar um diálogo competente com os alunos. Outros temas de feição assemelhada também podem propiciar a mesma ligação entre uma questão atual e uma formulação clássica, um tema instigante e o vocabulário e o modo de argumentar próprios da Filosofia, além de ligarem a formação específica do profissional que pode garantir a disciplinaridade da Filosofia com a formação pretendida do aluno:

- 1) Filosofia e conhecimento; Filosofia e ciência; definição de Filosofia;
- 2) validade e verdade; proposição e argumento;
- 3) falácias não formais; reconhecimento de argumentos; conteúdo e forma;
- 4) quadro de oposições entre proposições categóricas; inferências imediatas em contexto categórico; conteúdo existencial e proposições categóricas;
- 5) tabelas de verdade; cálculo proposicional;
- 6) filosofia pré-socrática; uno e múltiplo; movimento e realidade;
- 7) teoria das idéias em Platão; conhecimento e opinião; aparência e realidade;
- 8) a política antiga; a República de Platão; a Política de Aristóteles;
- 9) a ética antiga; Platão, Aristóteles e filósofos helenistas;
- 10) conceitos centrais da metafísica aristotélica; a teoria da ciência aristotélica;
- 11) verdade, justificação e ceticismo;

- 12) o problema dos universais; os transcendentais;
- 13) tempo e eternidade; conhecimento humano e conhecimento divino;
- 14) teoria do conhecimento e do juízo em Tomás de Aquino;
- 15) a teoria das virtudes no período medieval;
- 16) provas da existência de Deus; argumentos ontológico, cosmológico, teleológico;
- 17) teoria do conhecimento nos modernos; verdade e evidência; idéias; causalidade; indução; método;
- 18) vontade divina e liberdade humana;
- 19) teorias do sujeito na filosofia moderna;
- 20) o contratualismo;
- 21) razão e entendimento; razão e sensibilidade; intuição e conceito;
- 22) éticas do dever; fundamentações da moral; autonomia do sujeito;
- 23) idealismo alemão; filosofias da história;
- 24) razão e vontade; o belo e o sublime na Filosofia alemã;
- 25) crítica à metafísica na contemporaneidade; Nietzsche; Wittgenstein; Heidegger;
- 26) fenomenologia; existencialismo;
- 27) Filosofia analítica; Frege, Russell e Wittgenstein; o Círculo de Viena;
- 28) marxismo e Escola de Frankfurt;
- 29) epistemologias contemporâneas; Filosofia da ciência; o problema da demarcação entre ciência e metafísica;
- 30) Filosofia francesa contemporânea; Foucault; Deleuze.

A seqüência de temas acima perpassa a História da Filosofia. Desse conjunto, o professor pode selecionar alguns tópicos para o trabalho em sala de aula. É importante ter em mente que tal elenco propicia uma unidade entre o quadro da formação e o quadro do ensino, desenhando possíveis recortes formadores, agora bem amparados em um novo arranjo institucional.

A Filosofia é teoria, visão crítica, trabalho do conceito, devendo ser preservada como tal e não como um somatório de idéias que o estudante deva decorar. Um tal somatório manualesco e sem vida seria dogmático e antifilosófico, seria doutrinação e nunca diálogo. Isto é, tornar-se-ia uma soma de preconceitos, recusando à Filosofia esse traço que julgamos característico e essencial. Desse modo, cabe ensinar Filosofia acompanhando ou, pelo menos, respeitando o movimento do pensar à luz de grandes obras, independentemente do autor ou da teoria escolhida.

A Filosofia é teoria, visão crítica, trabalho do conceito, devendo ser preservada como tal e não como um somatório de idéias que o estudante deva decorar.

5 METODOLOGIA

Para que o aluno desenvolva as competências esperadas ao final do ensino médio, não pode haver uma separação entre conteúdo, metodologia e formas de avaliação. Assim, uma metodologia para o ensino da Filosofia deve considerar igualmente aquilo que é peculiar a ela e o conteúdo específico que estará sendo trabalhado. Seguem, então, algumas considerações sobre procedimentos metodológicos que podem ser úteis na prática acadêmica. Como se sabe, a metodologia mais utilizada nas aulas de Filosofia é, de longe, a aula expositiva, muitas vezes com o apoio do debate ou de trabalhos em grupo. A grande maioria dos professores adota os livros didáticos (manuais) ou compõe apostilas com formato semelhante ao do livro didático; mesmo assim, valem-se da aula expositiva em virtude da falta de recursos mais ricos e de textos adequados. Muitas vezes, o trabalho limita-se à interpretação e à contextualização de fragmentos de alguns filósofos ou ao debate sobre temas atuais, confrontando-os com pequenos textos filosóficos. Há, ainda, o uso de seminários realizados pelos alunos, pesquisas bibliográficas e, mais ocasionalmente, o uso de música, poesia, literatura e filmes em vídeo para sensibilização quanto ao tema a ser desenvolvido.

Em função de alguns elementos preponderantes, como o uso do manual e a aula expositiva, é possível dizer que a metodologia mais empregada no ensino de Filosofia destoa da concepção de ensino de Filosofia que se pretende. Em primeiro lugar, boa parte dos professores tem formação em outras áreas (embora existam hoje bons cursos de graduação em Filosofia em número suficiente para a formação de profissionais devidamente qualificados para atuar em Filosofia no ensino médio), ou, sendo em Filosofia, não tem a oportunidade de promover a desejável formação contínua (sem a qual a simples inclusão da Filosofia no ensino médio pode ser ilusória e falha). Isso acarreta, em geral, um uso inadequado de material didático, mesmo quando, eventualmente, esse tenha qualidade. Dessa forma, o texto filosófico é, então, interpretado à luz da formação do historiador, do pedagogo, do geógrafo, de modo que a falta de formação específica pode reduzir o tratamento dos temas filosóficos a um arsenal de lugares-comuns, a um pretense aprendizado direto do filosofar que encobre, em verdade, bem intencionadas ou meramente demagógicas “práticas de ensino espontaneístas e muito pouco rigorosas, que acabam conduzindo à descaracterização tanto da Filosofia quanto da educação”⁸

⁸ SILVEIRA, René, Um sentido para o ensino de Filosofia no ensino médio, p. 139.

Para a realização de competências específicas, que se têm sobretudo mediante a referência consistente à História da Filosofia, deve-se manter a centralidade do texto filosófico (primários de preferência), pois a Filosofia comporta “um acervo próprio de questões, uma história que a destaca suficientemente das outras produções culturais, métodos peculiares de investigação e conceitos sedimentados historicamente”.⁹ Certamente, no desenvolvimento do modo especificamente filosófico de apresentar e propor soluções de problemas, o exercício de busca e reconhecimento de problemas filosóficos em textos de outra natureza, literários e jornalísticos, por exemplo, não deixa de ser salutar, contanto que não se desloque, com isso, o primado do texto filosófico.

Essa centralidade da História da Filosofia pode matizar um ponto que, ao contrário, se afigura bastante controverso, qual seja, a assunção de uma perspectiva filosófica pelo professor. Certamente ninguém trabalha uma questão filo-

Na estruturação do currículo e mesmo no desenho das práticas pedagógicas da disciplina, a centralidade da História da Filosofia tem ainda méritos adicionais ...

sófica se situando fora de suas próprias referências intelectuais, sendo inevitável que o professor dê seu assentimento a uma perspectiva. Essa adesão, entretanto, tem alguma medida de controle na referência à História da Filosofia, sem a qual seu labor tornar-se-ia mera doutrinação. Além disso, tendo esse pano de fundo, mais que inculcar valores o professor

deve convidar os alunos à prática da reflexão. A Filosofia, afinal, ao contrário do que se faria em qualquer tipo de doutrinação, deveria instaurar procedimentos, como o de nunca dar sua adesão a uma opinião sem antes submetê-la à crítica.

Na estruturação do currículo e mesmo no desenho das práticas pedagógicas da disciplina, a centralidade da História da Filosofia tem ainda méritos adicionais: (i) solicita uma competência profissional específica, de sorte que os temas próprios da Filosofia devam ser determinados por uma tradição de leitura consolidada em cursos de licenciaturas próprios; (ii) solicita do profissional já formado continuidade de pesquisa e formação especificamente filosóficas; (iii) evita a gratuidade da opinião, com a qual imperariam docentes malformados, embora mais informados que seus alunos, suprimindo o lugar da reflexão e da autêntica crítica; e (iv) determina ainda o sentido da utilização de recursos didáticos e de quem pode usar bem esses recursos, de modo que sejam filosóficas as habilidades

⁹ LEOPOLDO E SILVA, Franklin apud SILVEIRA, René, op cit., p. 139.

de leitura adquiridas. Com efeito, sendo formado em Filosofia e tendo a História da Filosofia como referencial, essa maior riqueza de recursos didáticos pode tornar as aulas do docente mais atraentes, e mais fácil a veiculação de questões filosóficas. Garantidas as condições teóricas já citadas, é desejável e prazerosa a utilização de dinâmicas de grupo, recursos audiovisuais, dramatizações, apresentação de filmes, trabalhos sobre outras ordens de texto, etc., com o cuidado de não substituir com tais recursos “os textos específicos de Filosofia que abordem os temas estudados, incluindo-se aqui, sempre que possível, textos ou excertos dos próprios filósofos, pois é neles que os alunos encontrarão o suporte teórico necessário para que sua reflexão seja, de fato, filosófica”.¹⁰

Pensar a especificidade em termos de um ensino anterior à graduação remete-nos novamente à questão de como deve ocorrer o ensino da Filosofia nesse universo específico que é o do ensino médio. Nesse ponto, o amadurecimento das reflexões acerca do que é genuinamente próprio da Filosofia também em termos de metodologia implica, por um lado, buscar um equilíbrio entre a complexidade de algumas questões de Filosofia e as condições de ensino encontradas, e, por outro, evitar posições extremadas, que, por exemplo, (i) nos fariam transpor para aquele nível de ensino uma versão reduzida do currículo da graduação e a mesma metodologia que se adota nos cursos de graduação e pós-graduação em Filosofia ou (ii), ao contrário, procurando torná-la acessível, nos levariam a falseá-la pela banalização do pensamento filosófico.

A diferença em relação à graduação, no entanto, não pode significar uma espécie de ecletismo¹¹ no ensino da Filosofia. O que corresponderia a uma espécie de saída de emergência para professores sem formação devida, como se fora um recurso de pleno bom senso, residindo aí seu maior perigo. Em versão mais generosa, o ecletismo afirmaria apenas a parte positiva das doutrinas, suprimindo qualquer negatividade. Assim, por exemplo, diante da divergência entre intelectualistas e empiristas, concederia razão a ambas as correntes. Entretanto, sob qual perspectiva pode alguém separar o positivo do negativo? Ocultadas por aparente bom senso, seriam urdidadas sínteses filosóficas precárias. Não tendo valores precisos, nem sendo bem formado e, mais ainda, usando expedientes para ocultar-se no debate, um professor de Filosofia cumpriria, assim, limitado papel formador. Supõe-se, portanto, que o professor com honestidade intelectual deva situar-se em uma perspectiva própria, o que indica maturidade e boa formação. Assim, em

¹⁰ SILVEIRA, René, op. cit., p. 143.

¹¹ Uma espécie de saída de emergência para professores sem formação devida, como se fora um recurso de pleno bom senso, residindo aí seu maior perigo.

vez de uma posição soberana que pretenda suprimir o próprio debate filosófico, parece necessário retornar, também com perspectivas próprias, ao debate e a textos selecionados que sirvam de fundamento à reflexão.

Tomando-se como ponto de partida as mesmas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Filosofia que norteiam a formação dos professores para o ensino de Filosofia no nível médio, tem-se a seguinte caracterização do licenciado em Filosofia: “O licenciado deverá estar habilitado para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do ensino médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente”. Nesse universo de jovens e adolescentes, é imprescindível despertar o estudante para os temas clássicos da Filosofia e orientá-lo a buscar na disciplina um recurso para pensar sobre seus problemas. Em todos esses níveis, no entanto, não se pode perder de vista a especificidade da Filosofia, sob pena de se ter uma estranha concorrência do profissional de Filosofia com o de Letras, Antropologia, Sociologia ou Psicologia, entre outros. Diferentemente, ciente do que lhe é próprio, o profissional de Filosofia poderá desenvolver projetos em conjunto, inclusive com temas transversais e interdisciplinares, enriquecendo o ensino e “estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e a afetividade”.

Participação ativa na formação do jovem e capacidade para o diálogo com outras áreas do conhecimento pressupõem, como já foi visto aqui, que o professor de Filosofia não perca de vista a especificidade de sua própria área. Por outro lado, para bem cumprir sua tarefa, não bastará ter em conta seu próprio talento, pois inserirá seu trabalho em um novo contexto para a Filosofia no país, em que se ligam esforços os mais diversos, inclusive para sanar o dano histórico resultante da ausência da Filosofia. Com isso, devemos reconhecer que está se abrindo para o ensino de Filosofia um novo tempo, no qual não se frustrarão nossos esforços na medida em que reconhecermos a importância da formação contínua dos docentes de Filosofia no ensino médio, bem como o esforço coletivo de reflexão e de produção de novos materiais. É preciso, assim, estarmos à altura da elevada qualidade que deve caracterizar o trabalho de profissionais da Filosofia, quando já se pode afirmar, alterando uma antiga diretriz, que “as propostas pedagógicas das escolas deverão, obrigatoriamente, assegurar tratamento disciplinar e contextualizado para os conhecimentos de Filosofia”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GALLO, Sílvio & KOHAN, Walter (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**, Petrópolis, Vozes, Vol. VI, 2000.
- GALLO, Sílvio. **A especificidade do ensino de filosofia**: em torno dos conceitos. In: PIOVESAN, Américo et al. (orgs.). **Filosofia e Ensino em Debate**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.
- MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 492/2001, aprovado em 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de julho de 2001. Seção 1, p. 50.
- MEC. Portaria INEP n. 171, de 24 de agosto de 2005. Publicada no Diário Oficial de 26 de agosto de 2005, Seção 1, pág. 60. Filosofia.
- SALLES, João Carlos. “**Escovando o tempo a contrapelo**”, in **Ideação Magazine**, nº 1, Feira de Santana, NEF/UEFS, 2003.
- SANTIAGO, Anna, **Política educacional, diversidade e cultura**: a racionalidade dos PCN posta em questão. In: PIOVESAN, Américo et al. (orgs.). **Filosofia e Ensino em Debate**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.
- SILVEIRA, René. **Um sentido para o ensino de Filosofia no ensino médio**. In: GALLO, Sílvio & KOHAN, Walter (orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, Vol. VI, 2000.