

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA – DEFIL

JOSÉ CARLOS SANTOS

Filosofia e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), presença ou ausência? A Filosofia e o novo Ensino Médio.

São Luís
2022

JOSÉ CARLOS SANTOS

Filosofia e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), presença ou ausência? A Filosofia e o novo Ensino Médio.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia PROF - FILO, núcleo da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, como requisito para obtenção de nota.
Orientador: Prof. Dr. José Leonardo A. Ruivo

1

São Luís
2022

Santos, José Carlos Santos. Filosofia e a Base Nacional Curricular Comum BNCC, presença ou ausência? : A Filosofia e o novo Ensino Médio / José Carlos Santos Santos. - 2022.

115 p.

Orientador(a): José Leonardo A. Ruivo Ruivo.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Mestrado Profissional em Filosofia/cch, Universidade Federal do Maranhão, UFMA, 2022.

1. BNCC. 2. Ensino. 3. Filosofia. I. Ruivo, José Leonardo A. Ruivo. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

DEDICATÓRIA

A Deus.

A meus queridos filhos, José Kazuo e Heitor Yoshimi.

A minha amada esposa, Akemi D. Wada.

Aos meus pais.

A Universidade Federal do Maranhão.

Aos meus amigos de trabalho.

Aos meus colegas mestrando.

E àqueles que foram a luz na minha trajetória durante este mestrado, meus professores.

*“Educação não transforma o mundo.
Educação muda as pessoas. Pessoas
transformam o mundo.”*

Paulo Freire

LISTA DE QUADROS

Quadros 1 - Linguagem e suas Tecnologias.....	67
Quadros 2- Ciências da Matemática e suas Tecnologias.....	69
Quadros 3 - Ciências da Natureza e suas Tecnologias.....	71
Quadros 4 - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	72

LISTA DE SIGLAS

ANPOF	Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
GT FEF	Grupo de Trabalho de Filosofia do Ensino de Filosofia
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
OCN	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
OCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio

RESUMO

Uma problemática recorrente na história do ensino de Filosofia no Brasil diz respeito da presença da Filosofia e de seus conteúdos no ensino brasileiro. Com homologação da BNCC, em 14 de dezembro de 2018, esse debate torna-se proeminente, haja vista, embora a BNCC não seja um consenso, ela é uma realidade e estar em estágio de implementação e, essa implementação, interfere diretamente na política pedagógica da escola, na estrutura curricular da escola e na prática docente no exercício do ensino. Nessa perspectiva, através da análise de conteúdo, acerca de objetos bibliográficos, de documentos oficiais e da BNCC, nossa pesquisa visa identificar as competências e habilidades que compartilhamos com outras áreas de conhecimento no desenvolvimento das competências proposta pela BNCC para o Ensino Médio. Para tanto, no primeiro capítulo faremos um breve histórico sobre o ensino de Filosofia no Brasil. No segundo capítulo faremos através da obra “O ensino de filosofia como problema filosófico” (2009), de Alejandro Cerletti, um estudo sobre a complexidade do ensino de Filosofia, procurando entender, a identidade da Filosofia e do filosofar, como também, refletir sobre, a função e a finalidade da Filosofia como disciplina e, sobre o que ensinar e como fazê-lo. No terceiro capítulo, a partir da obra “Ensino de Filosofia e Currículo” (2008), de Ronai Pires da Rocha, procuraremos discutir dentre várias problemáticas, a questão do currículo e todas as suas implicações para o ensino de Filosofia, procurando, tornar significativa a disciplina em relação aos objetivos gerais, formativos, do Ensino médio e aos objetivos específicos da Filosofia. Já no quarto capítulo, com a obra “A Natureza da filosofia e o seu ensino” (2002), de Desidério Murcho, refletiremos sobre importância e o papel, do professor de Filosofia, no ensinar Filosofia. No quinto capítulo, temos a parte prática de nosso trabalho, que consiste em fazer um mapeamento das competências e habilidades a serem adquiridas pelo estudante sugeridas pela BNCC que compartilhamos com outras áreas de conhecimento e em seguida, apresentaremos a análise deste mapeamento identificando conteúdos, temas, conceitos e ideias filosóficas necessárias para o desenvolvimento destas competências e habilidades.

Palavras-Chave: Filosofia, Ensino, BNCC

ABSTRACT

A recurring problem in the history of Philosophy teaching in Brazil concerns the presence of Philosophy and its contents in Brazilian teaching. With the approval of the BNCC, on December 14, 2018, this debate becomes prominent, given that, although the BNCC is not a consensus, it is a reality and is in the implementation stage and, this implementation, interfered directly in the pedagogical policy of the school, in the curricular structure of the school and in the teaching practice in the exercise of teaching. In this perspective, through content analysis, about bibliographic objects, official documents and the BNCC, our research aims to identify the competences and abilities that we share with other areas of knowledge in the development of competences proposed by the BNCC for High School. Therefore, in the first chapter we will make a brief history about the teaching of Philosophy in Brazil. In the second chapter, we will make through the work "The teaching of philosophy as a philosophical problem" (2009), by Alejandro Cerletti, a study on the complexity of the teaching of Philosophy, trying to understand the identity of Philosophy and philosophizing, as well as reflect on , the function and purpose of Philosophy as a discipline and what to teach and how to do it. In the third chapter, based on Ronai Pires da Rocha's work "Ensino de Filosofia e Currículo" (2008), we will seek to discuss, among various issues, the issue of curriculum and all its implications for the teaching of Philosophy, seeking to make it meaningful the discipline in relation to the general, formative objectives of High School and the specific objectives of Philosophy. In the fourth chapter, with the work "The Nature of Philosophy and its Teaching" (2002), by Desidério Murcho, we will reflect on the importance and role of the Philosophy teacher in teaching Philosophy. In the fifth chapter, we have the practical part of our work, which consists of mapping the skills and abilities to be acquired by the student suggested by the BNCC that we share with other areas of knowledge and then we will present the analysis of this mapping identifying contents, themes , concepts and philosophical ideas necessary for the development of these skills and abilities.

Keywords: Philosophy, Teaching, BNCC.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	UM BREVE HISTÓRICO	14
3	O PROBLEMA DO ENSINO DE FILOSOFIA	20
3.1	O Que é ensinar Filosofia?.....	21
3.2	O perguntar filosófico e a atitude filosófica.....	22
3.3	Repetição e criação na Filosofia e em seu ensino.....	24
3.4	Por que ensinar Filosofia?.....	26
3.5	A formação docente: entre professores e filósofos.....	27
3.6	Ensino de Filosofia, instituições educativas e Estado.....	29
3.7	Em direção a uma didática filosófica.....	30
4	ENSINO DE FILOSOFIA E CURRÍCULO	34
4.1	Por uma transversalidade pedestre.....	35
4.2	Ambiguidade da filosofia.....	38
4.3	Estudos curriculares e Filosofia.....	40
4.4	Didática mínima.....	42
4.5	A Teoria dos campos conceituais e a didática da filosofia.....	45
5	O PAPEL DO PROFESSOR DE FILOSOFIA NO ENSINO DA FILOSOFIA	47
5.1	O problema didático da definição de Filosofia.....	50
5.2	A natureza da Filosofia e o seu ensino.....	51
5.3	Definição de «definição».....	54
5.4	O que é a Filosofia?.....	55
5.5	A tradição socrática.....	56
5.6	Divergências e convergências.....	60
6	A FILOSOFIA NA BASE DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO DA BNCC	61
6.1	Mapeamento das Áreas de Conhecimento.....	67
6.2	Análise e mapeamento das Áreas de Conhecimento.....	79
6.2.1	Área de Linguagem e suas Tecnologias.....	79

6.2.2	Área de Matemática e suas tecnologias.....	89
6.2.3	Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.....	93
6.2.4	Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	97
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
8	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	105
9	ANEXOS.....	115

1. INTRODUÇÃO

Um dos grandes problemas que acompanham a história da educação no Brasil diz respeito à reflexão sobre o ensino de Filosofia na educação brasileira. Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esta questão tornou-se mais proeminente, haja vista que, mesmo entendendo que a BNCC não seja um consenso no meio educacional brasileiro, ela é uma realidade e está em estágio de implementação, o que interfere diretamente na política pedagógica, na estrutura curricular da escola e na prática docente no exercício do ensino.

Nesta perspectiva, nossa pesquisa intitulada “Filosofia e BNCC, presença ou ausência? A Filosofia e o novo ensino médio” tem por objetivo a construção de um mapeamento para identificar competências e habilidades que a Filosofia compartilha com as áreas de Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, assim como encontrar conteúdos, temas, conceitos e ideias filosóficas necessárias para o desenvolvimento das competências específicas destas respectivas áreas de conhecimento, partindo do pressuposto de que, mesmo que a Filosofia e seus conteúdos não apareçam na letra da BNCC, perceberemos a necessidade da presença de elementos de seu ensino para o desenvolvimento de competências e habilidades propostas pela Base.

Para tanto, faremos a análise de conteúdo acerca de objetos bibliográficos, de documentos oficiais e da BNCC, visando analisar diferentes interpretações sobre o ensino de Filosofia, assim como mapear dentro das políticas educacionais e orientações curriculares a questão da presença dos conteúdos, temas, conceitos e ideias filosóficas.

No primeiro capítulo faremos um breve histórico sobre o ensino de Filosofia no Brasil.

No segundo capítulo faremos a análise da obra “O ensino de filosofia como problema filosófico” (2009), de Alejandro Cerletti, que faz uma reflexão

sobre a complexidade do ensino de Filosofia, levando em consideração sete pontos de problematização:

1. Reflexão sobre o que é ensinar Filosofia.
2. Análise da relação entre o perguntar filosófico e a atitude filosófica no processo de ensinar.
3. Busca na repetição e na criação filosófica de elementos para a construção de conteúdos e práticas a serem desenvolvidas no ensino de Filosofia.
4. Tentativa de responder acerca da utilidade da Filosofia e seu ensino no processo de formação.
5. Problematização sobre o processo de formação do professor de Filosofia.
6. Problematização sobre a relação da Filosofia, sua difusão e seu ensino, com o Estado e suas instituições educacionais.
7. Discussão acerca de qual didática é possível e eficaz para o ensinar e o aprender Filosofia.

No terceiro capítulo analisaremos a obra “Ensino de Filosofia e Currículo” (2008), de Ronai Pires da Rocha. Nesta obra o autor vai refletir sobre o currículo e todas as suas implicações para o ensino de Filosofia. Para tanto, apresenta cinco momentos para tratar tal problemática:

1. Debate sobre como situamos a Filosofia dentro do campo dos saberes de um ensino transdisciplinar.
2. Apresentação das ambiguidades presentes nos debates sobre o ensino de Filosofia.
3. Discussão sobre o papel do estudo e aplicação do currículo escolar no ensino de Filosofia.
4. Problematização acerca da construção de uma didática para o ensino de Filosofia.
5. Análise das filiações e rupturas entre conhecimentos, do ponto de vista dos conteúdos conceituais de cada área do conhecimento humano.

Já no quarto capítulo exploraremos a obra “A Natureza da filosofia e o seu ensino” (2002), de Desidério Murcho. Nesta obra, Murcho vai refletir sobre importância e o papel do professor de Filosofia no ensino de Filosofia. Para tal reflexão ele apresenta cinco momentos de reflexão:

1. Debate sobre o problema didático da definição de Filosofia.
2. Compreensão sobre natureza da Filosofia e o seu ensino.
3. A importância das definições para o ensino de Filosofia.
4. Problematização sobre a pergunta “o que é Filosofia?”.
5. Estudo sobre o modo de fazer e ensinar Filosofia.

No quinto capítulo faremos um mapeamento das competências e habilidades que compartilhamos com as áreas de Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, assim como encontraremos conteúdos, temas, conceitos e ideias filosóficas necessárias para o desenvolvimento das competências específicas dessas áreas de conhecimento, seguido da análise do mapeamento por área de conhecimento.

Outro elemento deste capítulo, seria a intervenção didática que ocorreria através do acompanhamento dos planejamentos pedagógicos realizados pelos professores e professoras da área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais aplicada do CENTRO EDUCA MAIS JOÃO FRANCISCO LISBOA, no processo de construção de instrumentos metodologias que evidenciem a contextualização, a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes, no desenvolvimento da formação geral básica, como também, na construção de itinerários formativos. Todavia, este ponto não foi realizado, devido a pandemia que impediu a intervenção didática proposta. Ainda assim inserimos nos anexos dois itinerários formativos para as turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio.

1- Um breve Histórico sobre o Ensino de Filosofia no Brasil:

A primeira experiência pedagógica sobre o ensino de Filosofia, no sentido formal, aconteceu no Brasil ainda no período colonial, sob a influência da coroa portuguesa. Reproduziu-se aqui o modelo educacional aplicado em Portugal, baseado na Pedagogia da Companhia de Jesus, que através do Ratio Studiorum "sintetizava a experiência pedagógica dos jesuítas, regulando cursos, programas, métodos e disciplinas das escolas da companhia" (apud, em Alves, 2002 pg.10). Nesse contexto, o ensino de Filosofia aparece no plano pedagógico, nos studia

superiora, que correspondia ao nosso estudo superior, não estava presente nos studia inferiora, o correspondente ao nosso ensino básico. Segundo Alves, a Filosofia ensinada aqui estava, tanto na sua forma quanto nos seus conteúdos, influenciada pela concepção de mundo dos jesuítas; devia-se estudar Tomás de Aquino e Aristóteles com ressalvas, tinha-se um rigoroso controle dos professores e das leituras efetuadas pelos estudantes.

Para Alves, o segundo momento importante da educação brasileira e do ensino de Filosofia no período colonial deu-se em 1750, quando o rei de Portugal, D. José I, escolheu Sebastião José de Carvalho e Melo, Conde de Oeiras e futuro Marquês de Pombal, para ocupar o cargo de primeiro-ministro. Começava ali uma nova fase da história do Brasil: Pombal e as reformas por ele empreendidas, em especial no campo educacional, representam também, do ponto de vista ideológico, o momento de abertura de Portugal às ideias iluministas e liberais, hegemônicas em quase toda a Europa. Outra medida deste período foi a expulsão dos Jesuítas e de todo o seu aparato pedagógico das colônias. Essa medida, casada com a não criação de um organismo político educacional para suprir a lacuna deixada pela política educacional, mantida pela companhia de Jesus, deixou o Brasil sem uma educação escolar consistente até 1800, com a reabertura do seminário de Olinda. Nesse período, afirma Alves, a Filosofia é compreendida como "ciência natural", numa perspectiva pragmática e utilitarista, que tem como maior preocupação o domínio do mundo material. O novo plano de estudo, empreendido pelas reformas do Marquês de Pombal, propunha uma bibliografia aberta às novidades literárias da época, sobretudo da França: o ensino deveria ocorrer através de aulas avulsas e isoladas, sem a necessidade de colégios para ministrá-las. Aqui a Filosofia também é componente curricular dos ensinos superiores.

Com a transferência da coroa portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808, se inaugura o terceiro momento de mudanças estruturais no campo educacional do Brasil Colônia. Esse período é marcado pela estruturação do ensino superior, com a criação de vários cursos, sendo os cursos de Medicina, Cirurgia e Matemática dedicados à formação de profissionais militares e os cursos de Agronomia, Química, Desenho Técnico, Economia Política e Arquitetura para os não-militares. Nesse período, também foi criada a Academia Médico-Cirúrgica da Bahia (1808) e a Academia Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro (1809). Todavia, segundo Alves: "de 1808 até a Independência, em 1822, o ensino escolar no Brasil manteve a

estrutura que vinha desde Pombal, sendo predominantemente estatal e religioso e funcionando em estabelecimentos isolados” (Alves, 2002, pg. 20ss).

Com a independência do Brasil outras mudanças ocorrem no ensino brasileiro; no que se refere ao ensino de Filosofia, uma dessas mudanças retira as disciplinas de Ciências Naturais (Matemática, Física, Química, Biologia e Mineralogia) do curso de Filosofia, que era controlado pela Igreja, para os cursos médicos e para a Academia Militar.

Já com a instituição da República, em 1889, foram desencadeadas agudas reformas nas estruturas de poder e no campo educacional. As primeiras décadas da República foram marcadas pela influência de ideias liberais e positivistas, como também pelo fim da interferência da Igreja Católica no ensino escolar. A educação pública agora é uma prerrogativa do Estado, e seu principal aparelho ideológico, como afirma Alves:

“...com a instauração da República, o ensino escolar, que desde a colônia esteve de uma forma ou de outra sob os cuidados da Igreja Católica, responsável neste aspecto pela a reprodução da ideologia do Estado monárquico, passa a ser ‘cultivado’, agora, pelos positivistas, que se tornaram os ‘novos ideólogos’ do poder” (Alves, 2002, pg. 25).

No caso da Filosofia e seu ensino, inicia-se aqui o processo de presença e ausência no currículo. Na reforma proposta por Benjamin Constant, através do decreto nº 981 de 08 de novembro de 1890, a Filosofia fica pela primeira vez ausente do currículo. Já com a reforma de Epiácio Pessoa, a Filosofia volta ao currículo em 1901. Em 1911 ela fica novamente ausente do currículo na Proposta de Reforma de Rivadávia da Cunha Corrêa. Em 1915, na reforma de Carlos Maximiliano, a Filosofia é contemplada como curso facultativo, que deveria ser cursado além das disciplinas obrigatórias. Em 1925 foi feita a última reforma da Primeira República, comandada por Rocha Vaz; a Filosofia aparece aqui como disciplina obrigatória no 5º e 6º anos.

Com o golpe de Estado em 1930, Getúlio Vargas, para dar sustentação política e ideológica a seu governo, dá início a novas reformas nas estruturas centrais de poder. No campo educacional podemos entender essas mudanças como dois momentos: um primeiro, com a reforma de Francisco Campos (1932), que teve como medida mais significativa a criação do Regime Seriado de Estudos e a frequência obrigatória, extinguindo o sistema de preparatórios e exames parcelados para o ingresso no ensino superior, que existia desde o Período

Imperial. Agora, os cursos secundários serão divididos em dois ciclos: um Fundamental, com duração de 05 anos, obrigatório para o acesso às escolas superiores e outro Complementar, com duração de 02 anos, que preparava para o ingresso nas escolas de Direito, Medicina e Engenharia, onde a Filosofia era componente curricular.

O segundo momento de mudanças estruturais da era Vargas se deu no Estado Novo com a Reforma de Gustavo Capanema (1942), que vai manter basicamente a mesma concepção enciclopédica e elitista do ensino secundário anterior. Também estruturado em dois ciclos, o ensino secundário agora é dividido entre Ginásio, com duração de 04 anos, e Colegial, com duração de 03 anos e subdividido em Clássico e Científico.

A Filosofia era indicada como disciplina obrigatória nas 2º e 3º séries do curso Clássico e, na 3º série do Científico. A instituição da Lei nº 4.024 de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que introduziu a descentralização do ensino, permitindo que as escolas optassem entre vários currículos, fez com que o ensino de Filosofia, enquanto disciplina, fosse oferecido de forma optativa no segundo ciclo.

O ensino escolar no Brasil sempre teve a sua estrutura e o seu papel condicionado ao modelo econômico e político vigente em cada momento da história nacional. Conseqüentemente, a cada redirecionamento político e econômico havia uma nova reestruturação do ensino escolar para adaptá-lo aos interesses dos "novos senhores" do poder. Assim, o golpe de Estado de 1964 segue essa mesma lógica; alegando assegurar a ordem econômica, os militares instituíram a Ditadura como forma de governo, respaldados por setores do capital nacional que almejavam um novo modelo econômico para o Brasil, centrado na internacionalização da economia e na contenção de salários; iniciou-se, portanto, um novo ciclo de mudanças estruturais no país. Visando a implementação e a manutenção do modelo econômico adotado, foram elaboradas várias reformas no campo educacional. Respalhada no Tecnicismo, foi proposta uma reforma curricular em todos os níveis do ensino escolar no Brasil, visando formar quadros para preencher as categorias ocupacionais das empresas em expansão, sobretudo as multinacionais.

Nesse cenário, a Filosofia, enquanto disciplina, some da grade curricular das escolas brasileiras com a lei nº 5692/71, rompendo com o eixo de ensino baseado

na ideia de cultura geral. O ensino passa a ser caracterizado pela formação profissional, retirando a Filosofia da relação de componentes curriculares.

Já no processo de redemocratização do país a Filosofia reaparece como componente curricular no Rio de Janeiro como "noções de Filosofia" pelo parecer CEE n.49, de 21 de janeiro de 1980. Essa experiência vai se expandir a nível Federal, com a promulgação da Lei nº 7.044/82, que alterou o disposto na Lei nº 5692/71, referente à profissionalização compulsória.

Com a Constituição de 1988 começou-se a discutir uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Elaborado com ampla participação da sociedade civil, o projeto de lei previa o retorno da Filosofia como componente curricular obrigatório no ensino médio; no entanto, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso optou por um texto substitutivo, onde a lei Nº9394/1996 acabou por indicar apenas que os estudantes do ensino médio deveriam ter acesso aos conhecimentos de Filosofia necessários ao exercício da cidadania. Embora representasse um avanço, essa formulação não garantia, de fato, a presença da Filosofia na escola.

Em 1999 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), que organizavam o ensino por áreas de conhecimento. Na área das Ciências Humanas e suas Tecnologias foram incluídos os estudos de Filosofia; todavia, essa publicação não aponta a presença da disciplina no currículo. O documento tem como referência a afirmação de habilidades e competências, permitindo acesso do estudante aos conhecimentos de Filosofia.

Em 2002 foi apresentado um novo documento com as orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais PCN+. Agora é feito um esforço para relacionar as competências e habilidades aos chamados "Conceitos Estruturantes de Filosofia" e é proposto um conjunto de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Esses conteúdos foram organizados por temas com três eixos temáticos, onde cada um se desdobra em três temas com suas respectivas subdivisões.

Em 2006 um terceiro documento de orientações curriculares para o ensino médio foi proposto, o OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio). No capítulo dedicado às Ciências Humanas e suas Tecnologias, o documento reafirma os PCNEM, assumindo a definição das Competências e Habilidades; todavia, agora defende que a Filosofia seja tratada no Ensino Médio como componente

curricular, ou melhor, como uma Disciplina, propondo conteúdos centrados na História da Filosofia e na autonomia do professor.

Em 2 de julho de 2008 foi sancionada a Lei nº 11684, alterando o art. 36 da Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, incluindo a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Pela primeira vez a Filosofia é introduzida em caráter universal em todo o Ensino e em todas as escolas de nível médio do país. Tal evento teve como consequência um crescimento na demanda por professores qualificados, favorecendo assim: um aumento nas políticas públicas voltadas ao acesso e à permanência de estudantes em cursos superiores de Licenciatura (PIBID, RP); ações de formação continuada para licenciados e professores da Escola Básica (FORPROF); confecção de materiais didáticos adequados ao Ensino Médio, com ênfase nas relações interdisciplinares (PNLD, Guia de livros didáticos); criação do Mestrado Profissional em Filosofia em rede nacional, voltado para professores da rede pública de ensino (PROF-Filo); realização da ANPOF-EM, encontro concomitante ao bianual da ANPOF (4 edições), além de um crescimento significativo de eventos filosóficos (olimpíadas de Filosofia, cafés filosóficos, projetos de extensão, etc.).

Já a partir de 2018, mesmo sob novas condições políticas, oriundas do impeachment da presidenta Dilma, se mantêm as políticas públicas voltadas ao acesso e permanência de estudantes em curso de Licenciatura (PIBID, RP); é realizada a reforma do Ensino Médio, e nos é imposta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à Educação Escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). É a referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e

das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e das propostas pedagógicas das instituições escolares. É quem define quais aprendizagens essenciais ao longo da Educação Básica o aluno deve ter.

Com sua homologação em 14 de dezembro de 2018, o debate acerca do papel da Filosofia no processo de formação dos jovens do Ensino Médio ganha um novo contorno, haja vista que a BNCC retira da Filosofia e de outras disciplinas a condição de unidade curricular, garantida, no caso da Filosofia, na Lei nº 11.684/2008, que torna obrigatório o Ensino de Sociologia e Filosofia nas escolas de Ensino Médio públicas e privadas de todo o país. Na nova proposta para a educação, apenas o ensino de Português e Matemática serão obrigatórios, e as demais disciplinas serão diluídas em grandes áreas, a saber: Área de Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Esta última é integrada pelos componentes curriculares de Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Sendo assim:

Para que a organização curricular a ser adotada – áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. – responda aos diferentes contextos e condições dos sistemas, das redes e das escolas de todo o País, é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório. Independentemente da opção feita, é preciso destacar a necessidade de “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real. (Parecer CNE/CEB nº 5/2011). (BNCC, 2018, pg.479)

Partindo deste entendimento, a BNCC propõe um arranjo curricular mínimo, onde serão destinados 60% da carga horária total do ensino médio para os componentes curriculares de Matemática e Português, restando 40% para distribuição dos demais componentes, considerando as necessidades e possibilidades de cada rede de ensino ou unidade escolar. No que diz respeito à Filosofia, vale ressaltar que, por meio da lei nº 13.415/2017, a BNCC/EM, a coloca dentro da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, caracterizando-a como estudos e práticas que permitem ao estudante, após conclusão do Ensino Médio ser capaz de desenvolver as seguintes competências:

1- Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos diversos âmbitos em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles;

- 2- Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações;
- 3- Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais;
- 4- Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades;
- 5- Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos;
- 6- Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Nesta perspectiva, o ensino passa a ter um caráter metodológico transdisciplinar, pois, embora a BNCC apenas use o termo, sem teorizar sobre o mesmo, propõe o domínio de competências e habilidades que supõem esse tipo de abordagem, haja vista que o domínio destas competências e a aquisição destas habilidades pressupõem a articulação entre os diferentes campos de conhecimentos específicos. Como afirma o Conselho Nacional de Educação em resolução:

O currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho.(Resolução CNE/CEB no 3/2018,Art.7, § 2º)

2- O PROBLEMA DO ENSINO DE FILOSOFIA

Alejandro Cerletti, em sua obra “O ensino de filosofia como problema filosófico” (2009), tem como tese central “que o ensino da filosofia é, basicamente, uma construção subjetiva, apoiada em uma série de elementos objetivos e conjunturais” (CERLETTI, 2009, p.8).

Dentre os pontos defendidos por Cerletti para refletir sobre essa problemática consta a indissociabilidade entre o ensino e a aprendizagem filosófica. Para desenvolver tal pensamento, o autor apresenta sete pontos de problematização sobre o ensino de Filosofia: primeiro ponto - a compreensão da impossibilidade de construção de uma resposta unívoca à pergunta “o que é Filosofia?”; segundo ponto - vai analisar a relação entre o perguntar filosófico e a atitude filosófica no processo de ensinar; terceiro ponto - procurará na repetição e na criação filosófica elementos para a construção de conteúdos e práticas a serem desenvolvidas no ensino de Filosofia; quarto ponto - tentará responder acerca da utilidade da Filosofia e seu ensino no processo de formação; quinto ponto - o autor vai problematizar sobre o processo de formação do professor de Filosofia, vai questionar acerca de que formação e conteúdos adquiridos teria de possuir um professor de Filosofia para ser um bom professor; sexto ponto - vai problematizar sobre a relação da Filosofia, sua difusão e seu ensino, com o Estado e suas instituições educacionais. Por fim, no sétimo ponto o filósofo argentino tentará responder à problemática de qual didática é possível e eficaz para o ensinar e o aprender Filosofia, entendendo que a tarefa de ensinar e aprender Filosofia não pode estar desligada do fazer Filosofia e do filosofar.

2.1 O que é ensinar Filosofia?

Segundo Cerletti, para entendermos tal problemática temos de redefinir a compreensão sobre o processo de ensinar Filosofia. Para ele, não podemos conceituar de forma unívoca o que é Filosofia, nem tampouco podemos definir de forma única como se ensina Filosofia. Esta perspectiva vai defender a possibilidade de um aprendizado filosófico respaldado em circunstâncias reconhecíveis, que vão além do que admitimos como aprender Filosofia. Ela defenderá a possibilidade de construir uma “identidade” filosófica reconhecível em qualquer expressão da Filosofia ao longo do tempo, onde a Filosofia deve se caracterizar pela reinvenção constante de sua significação e de seu ensino.

A partir da Modernidade, diversas formas de institucionalização do ensino de Filosofia ocorreram; ela passa a integrar os sistemas educativos e começa a ocupar um lugar, de maior ou menor importância, nos programas oficiais. Dessa forma, o ensino de Filosofia dentro do marco formal a que um ensino

institucionalizado de Filosofia se propõe deve levar em consideração algumas questões: ao trata-se de ensinar Filosofia, seria preciso poder determinar o que será, por exemplo, ensinado em nome da Filosofia? Ou o ensino de Filosofia tem como sustentação a questão didática ou pedagógica, ou o próprio questionar filosófico? Ou ainda, o que se entende por Filosofia tem correlação com a forma de ensiná-la?

A partir da pergunta o que é ensinar Filosofia? O autor considera que não é possível responder a esse questionamento sem se colocar em uma perspectiva ou concepção de Filosofia. Para ele, a maneira como se responde à pergunta o que é Filosofia? Qualificará a sua transmissão, haja vista que o conteúdo a ensinar e a forma de fazê-lo são elementos indissociáveis; assim como o ensino filosófico é aquele que tem no filosofar sua força motriz, onde consorcia o fazer Filosofia com o sentido de sua transmissão. O que aparece como estruturante não é tanto o recorte ocasional de um conhecimento a ser transmitido, mas a atividade de desejar a busca do saber, ou seja, a atividade do filosofar, como afirma ele:

[...] a pergunta “que é filosofia?” constitui um tema próprio e fundamental da filosofia mesma, e não admite, de modo algum, uma resposta única. E mais, cada filosofia (ou cada filósofo) responde a essa pergunta, explícita ou implicitamente, desde o seu horizonte teórico, o que muitas vezes complica até um possível diálogo com outras respostas oferecidas à mesma pergunta desde referências diferentes. (CERLETTI, 2009, p.14)

Neste sentido, Filosofia e filosofar encontram-se unidos, tanto na prática filosófica quanto no ensinar Filosofia. Ensinar Filosofia e ensinar a filosofar conformam a mesma tarefa de desdobramento filosófico, onde professores e alunos compõem um espaço comum de pensamento. Quando falamos de ensinar Filosofia não estamos falando apenas de estratégias didáticas e pedagógicas, mas sim do próprio processo do filosofar. Sendo assim, todo ensino filosófico consiste sempre em uma intervenção filosófica, independentemente se for um texto filosófico, uma problemática filosófica atual ou mesmo temáticas não habituais da Filosofia. Como afirma Cerletti:

O filosofar se apoia na inquietude de formular e formular-se perguntas e buscar respostas (o desejo de saber). Isso pode sustentar-se tanto no interrogar-se do professor ou dos alunos e nas tentativas de respostas que ambos se deem, bem como no de um filósofo e suas respostas... O perguntar filosófico é, então, o elemento constitutivo fundamental do filosofar e, portanto, do “ensinar filosofia”. (Idemp.20)

2.2 O perguntar filosófico e a atitude filosófica

O que faz uma pergunta ou um questionamento ser filosófico? O que o distingue de outro tipo de interrogante? Para responder a esses questionamentos, Cerletti parte da premissa de que o que faz um questionamento ser filosófico é a intencionalidade de quem pergunta ou se pergunta e não a pergunta propriamente.

Isso quer dizer que as mesmas palavras que compõem uma pergunta poderiam tanto sustentar uma inquietude filosófica, como não? Tem interrogação? É possível perguntar 'que é a vida?', 'que é a morte?' O 'que é a justiça?' sem intenção filosófica. 'Que é a vida?' Ou 'que é a morte?' São perguntas que podem ser respondidas tecnicamente desde a perspectiva da medicina ou da biologia; 'que é a justiça?' Pode ser respondido desde o direito, etc., e essas respostas podem satisfazer a inquietude de quem pergunta. (CERLETTI, 2009, p.23,24)

Na intencionalidade filosófica a pergunta se radica na busca pelo saber. Sua particularidade reside no deixar de lado, ou melhor, suspender os preconceitos e o senso-comum, haja vista a Filosofia não ser um conjunto de conhecimentos prontos, um sistema acabado, fechado em si mesmo. A Filosofia é uma maneira de pensar e é também uma postura diante do mundo. Ela é uma forma de observar a realidade que procura pensar os acontecimentos além da sua aparência imediata. Ela pode se voltar para qualquer objeto: pode pensar sobre a Ciência, seus valores e seus métodos; pode pensar sobre a Religião, a Arte; pode pensar homem em sua vida cotidiana. O perguntar filosófico não se conforma com as primeiras respostas; não cessa o perguntar com o aparecimento dos primeiros supostos, mas procura ir nos fundamentos das questões. O questionar do filósofo é permanente, como afirma Cerletti:

O perguntar filosófico pretende enriquecer o sentido do questionamento e universalizar a dimensão das respostas. O interrogar filosófico não se satisfaz, pois, com a primeira tentativa de resposta, mas se constitui, fundamentalmente, no re-perguntar. (Idem, p. 24)

Outro ponto levantado aqui é que, embora exista essa inquietude permanente pelo saber, as questões filosóficas não são criadas a partir do nada. Na verdade, a Filosofia, segundo o autor, é a arte da recriação de problemas. Ela é um jogo ousado que parte do que existe, critica, coloca em dúvida, faz perguntas incômodas, abre a porta das possibilidades, faz entrever outros mundos e outros modos de compreender a vida. Como afirma ele:

...o filósofo não inventa as suas questões ou seus problemas do nada. Antes, poderíamos dizer, que ele é um re-criador de problemas. A filosofia é filha de seu tempo e de suas circunstâncias (recordemos com Hegel que “a coruja de Minerva levanta voo ao entardecer”), e essas circunstâncias, esses condicionamentos ou fontes são aquilo que os seres humanos fazem: a arte, a ciência, a política, o amor. (Idem, p. 25)

Nesta perspectiva, o ensino de Filosofia deve voltar-se para o ensino da intencionalidade filosófica, pois, para ele, a sustentação filosófica de uma questão é a intencionalidade de quem pergunta. Diz ele:

Afirmamos que a sustentação do caráter filosófico de uma pergunta é a intencionalidade de quem pergunta. Adotando uma terminologia de inspiração sartriana, não haveria, então, um perguntar filosófico “em si”, como se as perguntas filosóficas pudessem ser objetivadas sem o compromisso que supõe assumi-las em toda a sua magnitude. (Idem, p.26)

Nessa linha, a Filosofia e o filosofar não são apenas apropriação de habilidades lógico-argumentativas ou cognitivas em um campo de objetos determinados. Essas habilidades são indispensáveis para o desenvolvimento de um pensamento sistematizado e, com certeza, constituem uma condição para o filosofar, mas não são um fim em si mesmo. Portanto, a procura por um espaço comum entre o filósofo e o aprendiz é algo que não pode ser encontrado em uma definição de Filosofia ou em algum conteúdo filosófico específico, pois tanto a definição de Filosofia quanto os conteúdos se dão de acordo com o modelo de Filosofia que se tenha como referência. O algo ou espaço comum consiste na atitude filosófica, na capacidade de questionar ou criticar, é treinar o olhar para detectar o improvável no provável. É o olhar perspicaz, que não deixa nada passar, que deve ser ensinado e é a base comum do ensino de Filosofia, como afirma o autor:

Esse espaço em comum entre filósofos e aprendizes será antes uma atitude: a atitude de suspeita, questionadora ou crítica, do filosofar. O que haveria que tentar ensinar seria, então, esse olhar agudo que não quer deixar nada sem revisar, essa atitude radical que permite problematizar as afirmações ou colocar em dúvida aquilo que se apresenta como óbvio, natural ou normal. E essa disposição, nós a encontramos em qualquer filósofo: em Sócrates, em Descartes, em Kant, em Marx, em Wittgenstein ou em Deleuze. (Idem, p. 29)

2.3 Repetição e criação na Filosofia e em seu ensino

Se tomarmos por opinião que o filósofo não inventa as suas questões ou seus problemas do ex nihilo, e que a Filosofia é filha de seu tempo e de suas circunstâncias, então o que existe de repetição e criação na Filosofia e em seu ensino? Para responder a esse questionamento o autor vai, de início, analisar o que se pode ensinar em nome do pensar crítico e criativo. Também vai avaliar o que há ou pode haver de repetitivo e o que há de criativo em qualquer ensino de Filosofia. Para tanto, vai refletir sobre o lugar que ocupa a Filosofia e quem aprende Filosofia; que protagonismo tem na própria aprendizagem e qual é a sua relação com quem lhe ensina.

No que diz respeito à demarcação de campo, a Filosofia seria o que os filósofos fizeram ao longo da história, os problemas por eles colocados, suas tentativas de resolver questões fundamentais, enfim, sua obra. Desde da antiguidade grega até os dias de hoje qualquer construção que se pretenda caracterizar como Filosofia se colocará dentro da inscrição histórica e contextual da tradição filosófica. A questão é avaliar como o novo, que supõe o pensar criativo, inscreve-se no horizonte de repetição de um conjunto de saberes e práticas e perguntar-nos de que maneira o ensino de Filosofia pode incidir nesse processo. Como afirma Cerletti:

...não é possível criar a partir do nada e que o que fazem os filósofos é bem mais re-criar os seus temas e reconstruir os seus problemas. Refazem, desde o seu presente, as perguntas que alguma vez outros se fizeram, conferindo-lhes seu selo particular. Nesse refazer, o filósofo estende-se em direção ao passado. Mas, ao mesmo tempo, projeta-se em direção ao futuro, porque desdobra um olhar próprio que inventa novos questionamentos. Isso ocorre até mesmo quando um filósofo se propõe a “romper” de maneira radical com o anterior ou decretar o fim de uma expressão da filosofia (ou até mesmo o fim da própria filosofia). (CERLETTI, 2009, p. 32)

Nesta perspectiva, o filósofo latino americano identifica dois aspectos ou dimensões que se entrelaçam na relação ensinar e aprender Filosofia: uma primeira, que chamaríamos “objetiva” (a informação histórica, as fontes filosóficas, os textos de comentaristas, etc.) e outra, que se chamaria “subjetiva” (a novidade do que filosofa: sua apropriação das fontes, sua re-criação dos problemas, sua leitura do passado, etc.). Sendo assim, significa que o filosofar é uma construção complexa em que cada filósofo, ou aprendiz de filósofo, incide singularmente

naquilo que há da Filosofia na sua produção histórica, ou melhor, como afirma o autor, “Quem filosofa pensará nos problemas de seu mundo, desde ou contra uma filosofia. (CERLETTI, 2009, p. 33).

Dessa forma, o filosofar vai além da simples repetição. Tanto a Filosofia quanto seu ensino têm de ser compreendidos como formas de repetição criativa; em outras palavras, a Filosofia estaria identificada sempre pelo jogo permanente daquilo que afirma e o que põe em dúvida, por essa tensão entre a afirmação, a oposição e a criação. Isso faz com que, enquanto na ciência os avanços teóricos vão silenciando seu passado, na Filosofia se desdobre tornando parte de si esse constante morrer e nascer.

Para o pensador argentino, ensinamos Filosofia no ato de filosofar e aprendemos Filosofia começando a filosofar. Sendo assim, a “repetição criativa” deveria ter lugar no ensino e na aprendizagem. Para ele, se os alunos começam a filosofar, eles começariam também a levar adiante algum tipo de repetição criativa. O que a Filosofia repete não é um conhecimento determinado, mas o gesto de alterar a continuidade do que “se diz”. Todo ato filosófico estabelece sempre uma separação ou uma distinção, que permita abrir novos rumos. Neste contexto, o ensino de Filosofia mostra suas duas dimensões enlaçadas: a objetiva, marcada pela repetição; e a subjetiva, responsável pelo novo, pela criação.

Sendo assim, o ensino de Filosofia é uma construção subjetiva sustentada em elementos objetivos e conjunturais. Ao professor cabe levar adiante essa construção, tomando como norte o entendimento que o sujeito que ensina, tanto quanto o que aprende, e o vínculo entre eles fazem parte desse processo construtivo. “O sujeito educativo-filosófico é, em sentido estrito, um sujeito coletivo, que envolve um pensar compartilhado (dialógico) no marco de uma aula e situa os olhares pessoais”. (Idem, p.37)

No entanto, ensinar Filosofia não garante que alguém aprenda a ser um filósofo. Pensar implica novidade e isso tem sempre algo de inquietante, pois escapa ao controle da simples transmissão de um saber. O ensino de Filosofia, entendido como ensino do filosofar, se desdobra sempre no limite do ensinável. Em cada pergunta que se formula, se ela é autêntica, há sempre algo da ordem do não sabido que gera uma tensão. No caso da Filosofia, a atualização constante desse não saber é o motor e o estímulo do filosofar.

2.4 Porque ensinar Filosofia?

Para Cerletti, a questão de o porquê ensinar Filosofia nas escolas tem adquirido certa ressonância nos últimos tempos. Segundo ele, o tema apresenta diversas arestas, o que torna necessário revisar a pergunta “por que ensinar Filosofia nas escolas?” Haja vista que, de acordo com a relação que a pessoa que responde tem com a Filosofia, vários podem ser os pontos de vistas para tentar responder a esse questionamento e, ao tentar respondê-lo, um outro questionamento se firma: para que serve a Filosofia? Qual sua eventual utilidade, sendo a Filosofia pertencente a uma grade curricular?

Para o autor, a questão da utilidade da Filosofia cria um novo problema, haja vista que seu ensino e sua importância buscam fundamentos na própria questão filosófica, ou seja, na própria Filosofia. Como responder então qual o papel da Filosofia, sua utilidade, sua relação direta com mundo, em especial com o mundo de hoje? Como os que se dedicam à Filosofia poderiam extrair benefícios materiais ou econômicos, como exige o mundo atual? Seria o manejo por excelência de certas habilidades metodológicas ou argumentativas, isto é, dar razões e distinguir razões de pseudo-razões ou desculpas? Formular ou remover critérios? Entender e avaliar argumentos? Reconhecer falácias e contradições? Identificar supostos? Problematizar em um sentido estrito? Por certo, podemos afirmar que essas habilidades não são exclusivas da Filosofia e sim, próprias de qualquer disciplina que se assume como pensamento crítico.

Por isso, em si mesmas, tais habilidades não seriam um fim filosófico, mas constituiriam a medula técnica de todo pensar. O que faz o filósofo é, em um sentido mais preciso, dispor daquelas habilidades para percorrer o caminho que vai do perguntar filosófico para as respostas que se proponham. A Filosofia seria, então, no dizer de Merleau-Ponty (1999), “reaprender a ver o mundo”, experimentá-lo, traduzi-lo, produzir a pergunta, encontrar formulações permanentemente inquiridoras. (Cornélio, 2016, p.10).

Na atualidade, a palavra “utilidade” está associada, fundamentalmente, com um valor de mercado, haja vista devido ao fato das práticas educativas em uma sociedade estarem vinculadas a interesses de grupos e às relações de poder em âmbitos internacional e nacional, ou seja, a interferência externa e o

condicionamento às estruturas de poder político e econômico a que as políticas educacionais no Brasil estão submetidas causam um intenso debate acerca das concepções de escola, de conhecimento escolar e interferem diretamente na formulação dos currículos.

Relacionar a Filosofia dentro dessa perspectiva significaria estabelecê-la dentro desse mundo de circulação de mercadorias, dentro de sua produção e de sua reprodução. Mas como fazer? Se a Filosofia, por sua própria condição existencial, não é serva de nada. Segundo o autor:

A tarefa do professor-filósofo não será abandonar-se a esse constructo de necessidades - que, em definitiva, é o espetáculo do cálculo econômico e a competência individual, com seus tempos peremptórios - mas, justamente, desnaturalizá-lo e exibir por que constitui o marco que dá sentido às demandas de “utilidade” e a que se refere com elas. (CERLETTI, 2009, p.47)

Para tanto, o ensino de Filosofia não tratará de adaptar acriticamente os espaços curriculares filosóficos ao “mundo atual”, mas de pensar as condições da adaptação, ou recolocar o lugar que lhes corresponderá. Para o pensador latino-americano, pensar a Filosofia como reflexão do presente e de suas condições de possibilidade supõe colocar em questão a sua utilidade. Diz ele:

Pensar o presente da atividade de ensino do professor de filosofia supõe pensar o porquê das demandas que são formuladas ao sistema educativo e o espaço que ocuparia a filosofia dentro dele. A possibilidade de tematizar as condições concretas e as condições políticas que permitem, ou impedem, a circulação da filosofia escolarizada não somente atualiza um sentido para a filosofia, mas vitaliza o professor como um ativo pensador da própria prática. (Idem, p.50)

2.5 A formação docente: entre professores e filósofos

A atividade de ensinar a ensinar Filosofia, só na sua implementação já coloca um conjunto de supostos e prescrições que conviria revisar. Neste sentido, pensar a atividade de ensinar Filosofia entre outras coisas, segundo Cerletti, é entender que:

Um lugar comum nos estudos curriculares consiste em lembrar que aquilo que pensamos sobre a natureza do conhecimento humano tem relevância para nossas decisões no campo da elaboração de currículos. No caso da Filosofia, tendo em vista a rica e complexa história da mesma, esse fato se torna ainda mais importante. A pergunta que surge nesse contexto é sobre como situamos a Filosofia no contexto dos saberes

humanos e o que isso tem a ver com nossas atitudes enquanto professores da mesma. (ROCHA, 2008, p.28)

Entender essa questão é pensar sobre o processo de formação do docente, que deve ser visto em toda a sua trajetória, uma vez que

Um professor de filosofia não se “forma” tão somente ao adquirir alguns conteúdos filosóficos e outros pedagógicos, para então em seguida justapô-los. Em realidade, vai-se aprendendo a ser professor desde o momento em que se começa a ser aluno. (CERLETTI, 2009, p.55)

Neste sentido, torna-se de necessária importância entender os espaços curriculares como locais de construção desta formação e de uma proposta filosófico-pedagógico- pessoal. Sendo assim, os encontros, as jornadas, ou inclusive as tarefas de atualização, capacitação ou aperfeiçoamento docente em exercício oferecem um espaço fundamental para questionar, discutir e recolocar as práticas e os saberes que estão sendo postos em jogo. Haja vista,

...os espaços curriculares, orientados especificamente ao ensino de filosofia na formação inicial, têm um papel central na tarefa de iniciar um olhar reflexivo e crítico sobre o longo percurso que se teve como aluno. Sua função deveria permitir tematizar aqueles aspectos prévios e contribuir para que cada estudante construa uma proposta filosófico-pedagógica pessoal de maneira fundamentada e responsável, que seja coerente com as linhas filosóficas que ele sustenta e que opere como um a espécie de hipótese geral para a futura atividade. (Idem, p.58)

No entanto, mesmo levando em conta o conjunto de teorias implícitas, valores e crenças pedagógicas que formam um *a priori* da prática docente trazida da formação acadêmica, os saberes práticos que regulam a atividade profissional são adquiridos predominantemente nas experiências concretas das aulas e na vida institucional. A formação de um professor de Filosofia não é a consequência de assistir a algumas disciplinas pedagógicas ou didáticas que se juntariam em algum momento com outras mais especificamente filosóficas, mas corresponde a toda a formação em seu conjunto. A formação deve contribuir para que cada um construa, da maneira mais cuidadosa possível, a própria forma de ensinar, de acordo com o que eles ou elas são, e vão ser como docentes. Sendo assim, afirma o autor:

A formação docente em filosofia deveria ‘formar’ basicamente, alguém que esteja em condições de resolver o problema de ensinar filosofia, em situações diversas. Não alguém que tenha meramente ‘ferramentas’ para ensinar, mas alguém que seja capaz de avaliar os supostos que acompanham as distintas ferramentas (filosóficas e pedagógicas, mas

também sociais, de gênero, culturais, etc.) e por que foram assim desenhadas, com que objetivo, com que sentido. (Idem, p. 63)

Esta formação deve partir do entendimento que o professor tenha que ir além do domínio das ferramentas e da capacidade de transmitir conteúdos, deve permitir ao professor e à professora serem capazes, no processo de ensinar e aprender Filosofia, de construir a ponte entre o filosofar e o fazer Filosofia. Tem de proporcionar a capacidade de construir ou encontrar a sua forma de ser professor, levando em conta que esta forma de ensinar não é única e que, seguramente, vai variando no decorrer do tempo e de sua prática profissional.

2.6 Ensino de Filosofia, instituições educativas e Estado

Para compreender o processo histórico da relação entre Filosofia, seu ensino ou difusão e o Estado, Cerlette vai afirmar que é preciso estar atento ao caráter conflituoso da relação Filosofia e Estado, ao papel dominante do Estado na regulamentação institucional do processo educativo e como a Filosofia vai se situar nesse processo regulatório.

Para ele, essa primeira aproximação ao vínculo entre a Filosofia, sua transmissão e o Estado revela um aspecto distintivo entre o Estado que regula e a Filosofia que não aceita amarras. Segundo ele:

O questionamento filosófico ou a radicalidade do pensamento encontra limites à sua circulação em prol da necessidade de assegurar o laço social. O Estado cumpre politicamente a função de regulador, que tenta garantir a continuidade daquilo que liga cotidianamente, através das disposições, das normas, das direções escolares e também através dos mestres e professores, que nisso operam como “funcionários” de tal Estado. (CERLETTI 2009 p.69)

Neste contexto, o ensino filosófico nos situa, de maneira explícita ou implícita, diante dos limites educativos institucionais, ou seja, em virtude das decisões que sejam tomadas com respeito ao sentido outorgado ao ensino da Filosofia, pode ocorrer que não se vá mais além da reprodução dos saberes estabelecidos ou se abra a possibilidade de construir nas aulas um espaço para o pensamento.

Embora a expressão “educação”, enquanto disciplinar sintetizou, tradicionalmente, um conjunto heterogêneo de práticas e teorias vinculadas à

transmissão dos conhecimentos, da cultura e das relações sociais, difundindo valores, reproduzindo saberes e práticas, estimulando certas ações e dissuadindo outras, a análise contextual das modificações dos sistemas educacionais ocorridas na América Latina na década de 1990 mostra outra coisa. Estas reformas tiveram como decisão política entrelaçar Filosofia, Educação e Estado, com sentido utilitário de acordo com a tônica neoliberal da década de noventa. Como afirma Cerlette:

As instituições educativas não são lugares neutros. Conformam o cenário de permanentes e múltiplas disputas políticas, econômicas, sociais e culturais. Tampouco os saberes que circulam por ela são ingênuos. Os conhecimentos que chegam a institucionalizar-se e a radicar-se nos programas oficiais costumam ser o que emerge de enfrentamentos, conflitos e lutas de poder que o resultado final dissimula ou quase nunca permite vislumbrar. (Idem p.72)

Dentro dessa lógica, o lugar que, na maioria dos casos, se tentou outorgar à Filosofia foi o da facilitação ou promoção da concepção neoliberal de ensino. Tal função recorta notavelmente o sentido que poderia ter o ensino de Filosofia nas instituições educativas, ao se privilegiar mais uma funcionalidade pragmática do que sua potencialidade crítica. Se contrapondo a isto, afirma o argentino:

A função da filosofia na escola tampouco seria a de dar ferramentas aos jovens para adaptarem-se ao mundo de hoje, mas antes mostrar diversos recursos teóricos que possam ser utilizados para pensá-lo e eventualmente transformá-lo. A filosofia é fundamental para formar sujeitos críticos capazes de questionar a validade de uma argumentação, a legitimidade de um fato ou a aparente inquestionabilidade do que é dado. (Idem, p.74,75)

Embora não sendo do interesse de Cerletti trabalhar o aprofundamento da função institucional que se quis dar à Filosofia em distintos momentos históricos, nem tampouco o modo como o Estado procurou mantê-la entre seus elementos constitutivos, em especial como instrumento para a criação de “consciência” cívica, ele vai demonstrar que o ensino de Filosofia, ao tentar exercer-se livremente, encontra-se com limites que tocam o institucional. No entanto, a questão é que esse reconhecimento de limites não se consuma em mera reelaboração de conteúdos filosóficos para fazer com que eles concordem com as normativas da vez, mas se refere ao próprio filosofar.

2.7 Em direção a uma didática filosófica

Para esta possibilidade, Cerletti levanta os seguintes questionamentos: Como se faz para levar o dito até aqui para uma prática coerente no ensino de Filosofia? Qual é a consequência didática das diversas ideias postas em jogo até agora em relação ao ensino de Filosofia? Responder a esses questionamentos perpassa pela compreensão de que, se não existir uma maneira específica para conceituar Filosofia, tampouco existe um método único de desenvolver seu ensino, ou seja, se não é possível ter um único conceito de Filosofia, também não podemos determinar uma maneira privilegiada de seu ensino. Como afirma o argentino:

...não há maneira privilegiada ou um método eficaz de ensinar, porque essa maneira dependerá do professor-filósofo ou da professora-filósofa que se seja e das condições em que se tente esse ensino. Pretender dispor de um conjunto de estratégias (um método, ou inclusive uma didática) que serviriam para ensinar, com mais ou menos sucesso, qualquer tema filosófico a qualquer aluno em qualquer contexto é ilusório – e muitas vezes frustrante – porque cada circunstância de ensinar filosofia é uma singularidade (CERLETTI, 2009, p.77)

Por esta perspectiva, uma didática para o ensino de Filosofia tem que ser uma construção com base teórica e prática que leve em consideração o processo de atualização cotidiana e que tenha em cada atividade proposta pelo professor o caráter avaliativo da relação em que cada professor tem com a Filosofia, o filosofar e seu ensino.

Outro ponto que deve ser levantado no processo de construção de uma didática filosófica é o fato da implementação de programas curriculares que enquadrem o ensino ou definam certos “conteúdos mínimos” a serem desenvolvidos nos estabelecimentos oficiais, o que, por si só, não constitui nenhum impedimento ou nenhuma garantia de que haja ensino filosófico. No caso da Filosofia, qualquer conteúdo prescrito terá de ser atualizado filosoficamente pelo professor, para que a sua aula se converta em um espaço para o pensamento.

Por isso nunca é possível “aplicar” ou pôr em execução um currículo sem a intervenção criadora do docente, que é quem deverá assumir as condições “reais” do ensino. No caso da filosofia, isso é particularmente significativo. Se ensinar filosofia implica ensinar a filosofar, deve-se esperar sempre de quem “aprende” a intervenção ativa no perguntar filosófico e na busca de respostas, e isso não se pode levar adiante a não ser sob certas condições que o professor deverá poder viabilizar. (Idem, p.79)

Construir o problema filosófico, “ensinar Filosofia”, requer aceitar que se trata de uma questão de conceito e não apenas, ou simplesmente, de estratégias de ensino, de didática ou de metodologia. Levar o conceito ou “ensinar Filosofia” exige, por sua vez, reconhecer que as estratégias didáticas teriam um valor relativo diante das posições filosóficas que terão de ser assumidas e poderão variar diante das diferentes decisões tomadas perante o problema “ensinar Filosofia”. Ensinar Filosofia pressupõe, em primeiro, decisões filosóficas e depois didáticas; se a didática é boa ou ruim, ou seja, o uso ou não de uma ferramenta no ensino de Filosofia vai ser determinado pelo quadro conceitual que o professor construir para a sua aula.

Nessa perspectiva, como seria uma didática da Filosofia? Para responder a tal questionamento, Cerlertti afirma que uma didática para o ensino de Filosofia deve ter presentes dois fundamentos: um primeiro, que é considerar que a sala de aula é um ambiente em que é possível formular perguntas filosóficas com a radicalidade e não um lugar em que o professor somente oferece respostas a perguntas que seus alunos não formularam; e um segundo, que sustenta que ensinar Filosofia exige a construção de um ambiente para o filosofar.

A didática da Filosofia não é uma técnica de aplicação que independa das decisões do professor, haja vista que o ensinar sempre estará atrelado ao “o que” e ao “como”. Para ele, sendo a meta metodológica do ensino de Filosofia o filosofar, sua metodologia deve contemplar a atividade filosófica, a atitude filosófica e o tema filosófico, pois só assim cada situação de aula constitui um desafio filosófico inédito e, efetivamente, quando se filosofa, dá-se lugar ao pensamento do outro. Não haveria então, uma maneira paradigmática e repetível, já que o ensino filosófico se constrói no diálogo filosófico do dia a dia.

Para Cerlertti, essa didática da Filosofia deve ser amparada num planejamento que tenha como base a inquietude filosófica do professor, que seja capaz de convidar o estudante a filosofar e que tenha na possibilidade de modificar-se a busca por um ensino de Filosofia centrado na capacidade de filosofar do estudante.

Por conseguinte, o que se propõe é que cada planejamento seja construído com base nas inquietudes filosóficas do professor e o convite ao filosofar a seus alunos, implicando, se for necessário, que cada planejamento poderá ir modificando-se parcial ou até totalmente em função de seu objetivo fundamental,

o filosofar, pois, para que haja novidade, para que algo possa surpreender e desafiar os estudantes, e também o professor, a pensar, é preciso um plano inicial.

Para o pensador latino, uma didática mínima que atenda a um ensino em que se tenha o professor como filósofo, a pergunta filosófica como possibilidade didática, o “que” funcionando “como” e o convite a pensar, devem ter, no mínimo, dois momentos: um de problematização e outro de tentativa de resolução, ou seja, distinguir didaticamente a construção (ou reconstrução) de um problema filosófico e a forma como se tenta resolvê-lo. No processo de construção de uma didática filosófica a avaliação do aprendizado não deve estar centrada no outro, ou melhor, no professor, como ocorre no ensino formal, mas sim, em quem aprende.

Pelo dito, podemos dizer que Alejandro Cerletti, em sua obra “O ensino de filosofia como problema filosófico” (2009) vai defender que não podemos conceituar de forma unívoca o que é Filosofia nem, tampouco, podemos definir, de forma única, como se ensina Filosofia, assim como a Filosofia deve se caracterizar pela reinvenção constante da sua própria significação e de seu ensino.

Vai analisar a relação entre o perguntar filosófico e a atitude filosófica no processo de ensinar. Para ele, é na intencionalidade filosófica que a pergunta se radica na busca pelo saber. Ela pode se voltar para qualquer objeto: pode pensar sobre a Ciência, seus valores e seus métodos; pode pensar sobre a Religião, a Arte; sobre o próprio homem em sua vida cotidiana.

Procurará na repetição e na criação filosófica elementos para a construção de conteúdos e práticas a serem desenvolvidas no ensino de Filosofia. Segundo ele, a Filosofia estaria identificada sempre pelo jogo permanente daquilo que afirma e o que põe em dúvida, por essa tensão entre a afirmação, a oposição e a criação. Neste contexto, o ensino de Filosofia mostra suas duas dimensões enlaçadas: a objetiva (a informação histórica, as fontes filosóficas, os textos de comentaristas, etc.), marcada pela repetição; e a subjetiva (sua apropriação das fontes, sua re-criação dos problemas, sua leitura do passado, etc.), responsável pelo novo, pela criação.

Sobre utilidade da Filosofia e seu ensino no processo de formação, ele afirma que pensar a utilidade da Filosofia é fazer uma reflexão do presente e de suas condições de possibilidade. Pensar esse presente da atividade do ensino de Filosofia supõe pensar o porquê das demandas que são formuladas ao sistema educativo e o espaço que ocuparia a Filosofia dentro dele. Tematizar as condições

concretas e as condições políticas que permitem, ou impedem, a circulação da Filosofia nas escolas.

Já sobre o processo de formação do professor de Filosofia ele pontua que a formação de um professor de Filosofia é a consequência de toda a sua formação. Essa formação deve contribuir para que cada um construa a própria forma de ensinar.

Na relação Filosofia e Estado é preciso estar atento ao caráter conflituoso da mesma, assim como entender que as instituições educativas não são lugares neutros.

No que diz respeito a qual didática seria possível e eficaz para o ensinar e o aprender Filosofia ele afirma não existir uma maneira específica para conceituar Filosofia, nem tampouco um método único de desenvolver seu ensino; no entanto, uma didática mínima para o ensinar e o aprender filosófico deve ter, no mínimo, dois momentos: um de problematização e outro de tentativa de resolução.

3 ENSINO DE FILOSOFIA E CURRÍCULO

Em seu livro “Ensino de Filosofia e Currículo” (2008), Ronai Pires da Rocha procurará discutir, dentre várias problemáticas, a questão do currículo e todas as suas implicações para o ensino de Filosofia, procurando tornar significativa a disciplina em relação aos objetivos gerais e formativos do Ensino Médio e os objetivos específicos da Filosofia, como também dar acesso aos alunos a procedimentos de pensamento característico do trabalho filosófico, considerando as exigências dos objetivos formadores do Ensino Médio. Segundo ele:

Diante da tradição secular que a filosofia traz consigo, como uma disciplina que quer pensar a totalidade dos objetos ou avaliar a justeza das ações, não podemos deixar de ver que os estudos curriculares em Filosofia têm ao menos uma característica muito especial: precisamos dizer como vemos as relações da Filosofia com as demais disciplinas; precisamos também especificar como se concretizam essas relações no cotidiano do ensino. Essas exigências fazem com que a discussão sobre as semelhanças e as diferenças da filosofia com as demais disciplinas escolares seja inevitável e caminhem por outras trilhas que não sejam apenas a via negativa. (ROCHA, 2008, pg.19).

Quando falamos de Filosofia enquanto componente curricular, partimos do entendimento que os documentos oficiais com ênfase na BNCC/2018, referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas de instituições escolares, não definem de forma clara o papel da Filosofia no processo de formação do Ensino Médio. A colocação da Filosofia, enquanto parte das competências e habilidades a serem adquiridas dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, deixa menos claro questionamentos do tipo: como vai acontecer a materialização da Filosofia, enquanto componente curricular do processo de formação do estudante no Ensino Médio? Como a Filosofia vai se relacionar com os outros componentes curriculares de sua área e das outras áreas? Como ficará a prática do ensino de Filosofia no dia a dia da escola? Haja vista:

Quando tentamos imaginar o cenário do ensino de Filosofia, sabemos que algumas possibilidades vêm nos documentos do Ministério da Educação. É muito provável que este não apresente uma definição de conteúdos obrigatórios. O máximo a que chegamos é o que já consta dos documentos oficiais: uma lista de tópicos, entre temas e autores clássicos, considerados como sugestões, pontos de referência. Os estados repassarão essas orientações para as regiões escolares; as regiões escolares repassarão essa orientação para os municípios e os municípios repassarão essa orientação para as escolas, lugar da derradeira iniciativa. ((Idem, p. 20).

Nesta perspectiva, pensar o ensino de Filosofia a partir de um ponto de vista curricular é uma iniciativa urgente, haja vista a existência de uma determinação legal oriunda da BNCC que propõe a integração de conteúdos disciplinares, assim como os PCNs e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que “comprovam o desejo dos educadores de que os projetos pedagógicos das escolas sejam fruto da participação de toda a escola e não de um planejador isolado” (ROCHA, 2008, pg. 21), tornam clara essa necessidade.

Para Ronai, uma parte substantiva do projeto pedagógico das escolas diz respeito às definições sobre conteúdos, visando a integração entre as diversas disciplinas. Todavia, para ele o trabalho integrado supõe não só a boa vontade de sentar-se em uma mesma mesa de reuniões, mas também ter a disponibilidade de instrumentos metodológico-conceituais de base que favoreçam tal tipo de planejamento curricular, além dos hábitos de trabalho cooperativo.

Sendo assim, Ronai apresenta cinco momentos para tratar tal problemática: um primeiro, onde ele debate sobre a questão da especificidade das disciplinas, e como situamos a Filosofia dentro do campo dos saberes de um ensino transdisciplinar; um segundo, em que ele nos leva a um debate sobre as ambiguidades presentes nos debates sobre o ensino de Filosofia; em terceiro lugar, vamos discutir o papel do estudo e aplicação do currículo escolar no ensino de Filosofia; ficando em quarto o debate acerca da construção de uma didática para o ensino de Filosofia. Já o quinto momento procura estudar as filiações e rupturas entre conhecimentos, do ponto de vista dos conteúdos conceituais de cada área do conhecimento humano.

3.1 Por uma transversalidade pedestre

Para Ronai, a discussão sobre o ensino de Filosofia, enquanto componente curricular, deve ter como ponto de partida um debate acerca da especificidade das disciplinas; segundo ele:

Um lugar comum nos estudos curriculares consiste em lembrar que aquilo que pensamos sobre a natureza do conhecimento humano tem relevância para nossas decisões no campo da elaboração de currículos. No caso da Filosofia, tendo em vista a rica e complexa história da mesma, esse fato se torna ainda mais importante...A Filosofia, diz a lei brasileira, é um tipo de conhecimento e seu ensino é vinculado à formação para a cidadania. Que tipo de conhecimento é esse? Quais são as principais semelhanças e diferenças dela com as demais disciplinas escolares? Qual a natureza de cada uma, dentro de um quadro sobre a natureza dos conhecimentos e atividades escolares? Como podemos pensar as eventuais relações da Filosofia com as demais disciplinas e atividades escolares? Como justificar o sim ou o não? (ROCHA 2008, p. 28).

Para responder a esses questionamentos, além da problemática da especificidade das disciplinas, um outro elemento deve ser levado em conta no processo da discussão sobre a Filosofia e o currículo. Trata-se do que pensamos sobre a natureza do conhecimento humano e como essa compreensão interfere no contexto de como situamos a Filosofia dentro dos saberes humanos e dos conhecimentos escolares. Questionamento este que nos remete à necessidade de discutirmos como se dá a classificação das disciplinas para atender às necessidades de formação do estudante nas estruturas curriculares. No caso

específico do nosso ensino, orientado pela BNCC, as disciplinas são classificadas dentro de áreas de conhecimento, a saber: Linguagem e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Esse debate sobre o currículo, mais precisamente sobre a presença da Filosofia nos currículos, diz respeito ao lugar em que colocamos, ou melhor, em que situamos, no contexto dos saberes humanos e dos conhecimentos escolares, a Filosofia. Sendo assim, trata-se aqui de um debate, não sobre a natureza dos componentes curriculares enquanto campo de conhecimento acadêmico, mas sim acerca da presença da Filosofia no currículo escolar e, portanto, no processo de formação de pessoas.

Nesse sentido, Ronai propõe que devemos fazer uma taxionomia das disciplinas escolares, tendo agora como base a relação das mesmas com o mundo. Essa nova classificação estaria pautada na ideia de que os saberes escolares estão em uma linha contínua com as nossas curiosidades de compreensão, conhecimento e transformação da realidade, e com o nosso desejo de expressão. Segundo ele:

Podemos elaborar uma taxionomia das disciplinas escolares a partir de considerações sobre a relação das mesmas com o mundo vivido. A classificação resultante estaria inspirada na ideia de que os saberes escolares estão em uma linha de continuidade com as curiosidades mais legítimas de compreensão, conhecimento e transformação da realidade, e com nossos mais profundos desejos de expressão (Idem, p. 30).

Nesta perspectiva, em que curiosidade, ou melhor, a qual dimensão exploratória da realidade humana está inserida a Filosofia enquanto componente curricular? Haja vista a Filosofia não ser um componente empírico, nem tampouco formal e, nem mesmo podemos dizer que ela seja um componente subjetivo, preso ao mundo das opiniões pessoais. Para ele:

No que diz respeito à Filosofia podemos argumentar que ela é uma área singular de reflexão que se ocupa de temas fundamentais na experiência humana e que sua ausência no currículo escolar priva o estudante de um espaço de formação a que ele tem direito, sem o qual surge uma lacuna em sua vida... esse espaço pode ser exemplificado pelo exame de conceitos que têm livre curso nas demais disciplinas, mas não são tratados em nenhuma delas; verdade, causa, abstração, convenção, infinito, ser, etc. (Idem, p. 34)

Neste sentido, as perguntas relacionadas a esses conceitos não precisam de avanços de pesquisas empíricas, pois dizem respeito a algo que transcende, que, de certa forma, extrapola a área de explicação dos outros componentes curriculares, mesmo surgindo nas atividades desses componentes curriculares. Sendo assim:

O fato de elas surgirem nas disciplinas particulares e não terem ali sido respondidas não prejudica o aprendizado nessas disciplinas: a criança não se sai melhor nos cálculos por ter esta ou aquela concepção sobre natureza dos números, mas poderá ter suas experiências de aprendizado enriquecidas se o currículo lhe oferecer este espaço de razões e argumentos sobre os conceitos fundamentais da experiência humana. (Idem, p. 34).

Segundo ele, espaço de enriquecimento do aprendizado onde tais questões conceituais devem ser tratadas é o espaço filosófico. Nesta linha, para que a Filosofia ocupe um real papel dentro da formação do estudante, Ronai propõe uma transversalidade pedestre, em que conceitos e temas filosóficos levantados ou presentes nos outros componentes possam ser trabalhados pelo professor de Filosofia. Para tanto, ele propõe o entendimento da transdisciplinaridade, ou seja, entender que certos conceitos fundamentais tematizados pela Filosofia são de uso corrente nos demais componentes.

Sendo assim, podemos encontrar nas aulas de Matemática, Química, Biologia, Física, Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes, Religião, e Sociologia conceitos e temas de ordem filosófica, por exemplo: o conceito de Política está presente nas aulas de Geografia com o intuito de identificar o conjunto de estudos geográficos que assumam uma conotação política, procurando entender o papel do Estado, no que se refere ao espaço, sua forma, extensão, relevo, clima e disponibilidade de recursos naturais, as relações sociais estabelecidas entre ele e o meio circundante, tanto em âmbito nacional como internacional. Nas aulas de História, o conceito estará direcionado aos fatores que deram origem à política e o seu desdobramento histórico. Já na Sociologia, ou melhor, nas aulas de Sociologia Política, irá se percorrer o caminho de relacionar Política e Sociedade, procurando entender as relações de poder que se configuram entre essas duas esferas. Já a Filosofia política, além de estudar as questões a respeito da convivência entre o ser humano e as relações de poder presentes na

sociedade, tanto em nível local como global, também analisa temas a respeito da natureza do Estado, do Governo, da justiça, da liberdade do pluralismo e etc.

Nesta perspectiva, pergunta-se: como exercitar o ensino de Filosofia em uma educação cada vez mais transdisciplinar? Para o autor, o “professor de Filosofia”, por sua formação, seria capaz de mostrar a relação entre conhecimentos e conceitos presentes em outras disciplinas e sua relação com o ensino de Filosofia; para tanto, o professor deve realizar um mapeamento de conceitos e conhecimentos trabalhados em comum entre a Filosofia e outros componentes. Neste sentido, afirma ele:

Isso depende apenas de um trabalho de mapeamento de conceitos...que podem ser encontrados em todas as disciplinas e atividades escolares. A lista decorrente constituiria o ponto de partida de uma nova forma de ver o currículo de Filosofia para o Ensino Médio. (Idem, p. 41).

Sendo assim, o aspecto positivo desse mapeamento de conceitos transversais é que, ao fim desse mapeamento, descobriremos que estamos às voltas com conceitos de Filosofia que também são fundamentais para outros componentes curriculares: “A Filosofia, por sua natureza e história, pode naturalmente vir a ser um momento curricular de percepção da unidade, da complexidade e da riqueza do espírito humano”. (Idem, p. 42)

3.2 Ambiguidade da Filosofia

Um dos grandes problemas encontrados nos debates sobre o ensino de Filosofia consiste na superestimação do papel da Filosofia como componente curricular formador da consciência; em consequência, na superestimação de seu papel social e cultural. Estas superestimações acabam por firmar posturas que privilegiam certas correntes filosóficas em detrimento de outras, que procuram contrapontos e oposições, em que se podem ter pontos de unidade.

Para Ronai essa postura acaba subestimando a própria complexidade do que é a Filosofia, como também a noção dos seus significados no mundo e as consequências didáticas, perante às novas propostas de inserção curricular do ensino de Filosofia. Para o autor, um grande problema encontrado no debate sobre

essa visão de inserção curricular é a postura do professor de Filosofia, que é encorajado pelos documentos oficiais, desde a primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a assumir suas preferências filosóficas, bastando preservar o norte educativo centrado na formação cidadã. Nesse sentido, afirma ele:

Em suma, a resposta que cada professor de Filosofia do Ensino Médio dá à pergunta (b) “que Filosofia?” decorre, naturalmente, da opção por um modo determinado de filosofar que ele considera justificado. Aliás, é fundamental para esta proposta que ele tenha feito sua escolha categorial e axiológica, a partir da qual lê e entende o mundo, pensa e ensina. Caso contrário, além de esvaziar sua credibilidade como professor de Filosofia, faltar-lhe-á um padrão, um fundamento, a partir do qual possa encetar qualquer esboço de crítica. Por certo, há filosofias mais ou menos críticas. No entanto, independentemente da posição que tome (pressupondo que se responsabilize teórica e praticamente 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. (PCN+, p. 44)

Portanto, cada professor define a Filosofia de acordo com suas escolhas, do jeito que sua formação lhe permite. No entanto, há de se ressaltar que, como uma descrição da realidade pedagógica do ensino de Filosofia, esse indicativo pode até servir, mas como um programa de trabalho, parece ser o anúncio de um desastre.

Por certo, esse conflito sobre o papel do professor reflete no debate sobre os conteúdos mínimos necessários para o ensino de Filosofia, protagonizado pelos partidários de um ensino fortemente apoiado em temas de lógica e argumentação e os defensores de um ensino voltado para temas de Ética e Política. Para resolver esse conflito, Ronai propõe que o dualismo, presente do trabalho filosófico, indica uma direção para pensar a Filosofia de uma forma que promova um bom encontro com algumas de suas ambiguidades; nesta linha escreve ele:

Na obra de Kant encontramos a mesma direção apontada nos textos de Burnyeat e Cavell. Ela consiste em ver a Filosofia como atividade constituída por uma dualidade tão essencial à natureza da mesma quanto aquela mais conhecida, constituída pela sensibilidade e pelo entendimento, sem os quais não há conhecimento humano. (ROCHA, 2008, p. 49)

Portanto, esse conflito se resolve quando se entender que a Filosofia é um mundo, com escolas, tendências, movimentos, polos, regiões, continentes; todavia, ela é única. Sendo assim:

Esses jovens, ao mesmo tempo que se interessam pelos substantivos da ética, da política, da estética, são particularmente sensíveis às habilidades de natureza instrumental que a Filosofia promove quando nos faz prestar atenção em nossa vida argumentativa. A Filosofia na escola, como a Dona Flor de Jorge Amado, não deve escolher entre os dois maridos. (Idem, p. 52).

3.3 Estudos curriculares e Filosofia

Uma coisa que devemos levar em conta na relação Filosofia e currículo é o papel que cada ente partícipe da estrutura político-educacional tem no processo de seu ensino. Na atualidade, o MEC faz apenas sugestões curriculares, cabendo aos Estados autonomia, que é repartida com as regiões escolares e com cada unidade. Porém, é no chão da escola que se decide o que vale nos currículos escolares. É na escola o espaço de construção e materialização do currículo. Segundo Ronai, é na escola que vamos definir quais conhecimentos ou atividades são relevantes; é nela que vamos encontrar a perspectiva concreta de análise, de fatores que devemos levar em conta no processo de construção de um currículo integrado; ou seja, não se pode discutir currículo sem discutir escola e seus elementos constitutivos (espaço, comunidade projeto pedagógico e etc.).

No Brasil atual o processo de estudo e efetivação dos currículos escolares passa por um momento de reflexão, haja vista a concepção dominante nos anos 1970, popularmente conhecida como currículo por objetivos, e o criticismo dos anos 1980, não atenderem à necessidade atual de organização curricular. O primeiro modelo de planejamento é duramente criticado, uma vez que este procura antecipar comportamentos, como também privilegia uma abordagem psicológico-comportamentalista, passando longe dos aspectos sociais e políticos da educação.

Além do que, no campo didático, o currículo era entendido como um artefato desenhado nos gabinetes, concebido em detalhes, que deixavam pouca margem para a criatividade em sua execução. Já, o segundo modelo de planejamento

escolar, que surge a partir dos anos 1980, muda de forma substancial o cenário e os estudos sobre desenho curricular.

Agora as questões relevantes do ensino não dizem respeito a estudos sobre a natureza dos saberes e a transposição didática; ao que é dada vazão são os estudos educacionais mais amplos, de fundo cultural, político e social. A perspectiva curricular não está mais voltada às motivações básicas do modelo currículo por objetivos. Suas necessidades não imprimem o currículo enquanto instrumento de introdução a uma racionalidade, no processo de desenvolvimento do ensino, nem tampouco respondem de forma substancial às questões sobre o ensino, a aprendizagem, a avaliação, a metodologia e a didática. Essa proposta coloca de lado os elementos propriamente constitutivos da relação pedagógica, colocando agora no centro do debate as discussões sobre a reprodução cultural e social, a natureza do poder e as relações sociais, deixando de lado o debate sobre o que é currículo e como efetivar sua prática.

Sendo assim, nenhuma das duas concepções de planejamento escolar atende a um planejamento para os dias de hoje: a primeira, pela impossibilidade de se construir um planejamento escolar baseado, principalmente, numa abordagem psicológico-comportamentalista, passando longe dos aspectos sociais e políticos da educação; e a segunda, por abandonar os estudos sobre desenho curricular até então desenvolvidos, deixando de lado o debate sobre currículo e como se efetiva sua prática, dando lugar aos estudos educacionais mais voltados às questões de fundo cultural, político e social.

Neste sentido, se a atual reflexão sobre o planejamento escolar tende a recusar modelos curriculares oriundos dessas duas orientações, um questionamento é posto: tendo o ensino de Filosofia o compromisso com ideias e valores que prezam pela autonomia e a emancipação humana, como se pode pensar um ensino de Filosofia dentro de um planejamento curricular que atenda aos objetivos educacionais e não caia na tentação de pensar que a Filosofia é, por si mesma, sempre um fazer educativo e didático, que transcende os tratamentos típicos dos estudos curriculares? Como podemos pensar a Filosofia dentro de um currículo que atenda às necessidades educacionais para a formação do estudante de hoje? Para Ronai, pensar sobre o currículo e sua aplicabilidade é algo extremamente necessário, no entanto, complexo. Segundo ele, o currículo é, como diz Stenhouse: “Uma tentativa para comunicar os princípios e traços essenciais de

um propósito educacional, de forma tal que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser levado efetivamente à prática” (Rocha 2008, p. 91).

Falar de currículo nos obriga a falar de conteúdos e metodologias de ensino, de sua aplicabilidade nas escolas, de seus princípios de planejamento e de avaliação; sendo assim, o currículo é um conjunto de iniciativas, meios e procedimentos com os quais tentamos colocar em prática a proposta educacional. Portanto, no processo de estudo e construção de um currículo, procedimentos tais como elaboração dos compromissos formacionais gerais das disciplinas, dominação dos instrumentos conceituais de reflexão sobre a didática e o currículo, em especial a interdisciplinaridade e a contextualização, e a conceituação e os princípios didático-pedagógicos na perspectiva de mostrar que é possível oferecer sugestão de conteúdo, de temas e atividades, respeitando a autonomia das escolas e as especificidades das disciplinas, têm de ser tomados.

3.4 Didática mínima

Quando falamos de Filosofia enquanto componente curricular, sabe-se que uma série de questionamentos são levantados, dentre eles: como vai se operacionalizar a materialização dos conteúdos filosóficos? E qual a contribuição objetiva destes conteúdos na formação do estudante, para que este seja capaz do exercício de sua cidadania? Para responder a tais questionamentos, Ronai vai se orientar a partir do que ele chama de “quatro sugestões”: a primeira diz respeito ao entendimento que a disciplina de Filosofia deve ser pensada dentro de um contexto curricular da escola; a segunda, que a Filosofia, enquanto disciplina do Ensino Médio, possui peculiaridades que a distinguem das outras disciplinas; a terceira, que os procedimentos didáticos e os processos cognitivos presentes no ensino devem ser alvo de cuidados renovados pela parte docente, que a todo momento tem de cuidar da sua formação cognitiva, atualizando seus estudos filosóficos, bem como estudando e aperfeiçoando suas práticas didáticas. Por fim, a quarta nos leva à compreensão que a comunidade de ensino de Filosofia não deve renunciar à ideia de identificar alguns mínimos aspectos de conhecimentos fundamentais a serem valorizados no Ensino Médio, filosófica e didaticamente.

Segundo ele, pensar o ensino de Filosofia, dentro do contexto curricular da escola, significa que devemos ter conhecimento de dois aspectos: um primeiro, que

é entender que a presença da Filosofia no Ensino Médio é fruto das mudanças no cenário político, tais como: redemocratização do país, Constituinte de 1988, governo tucano de 1995 a 2003 e governos Lula e Dilma de 2003 a agosto de 2016; e uma composta pelas mudanças no campo conceitual e legal das políticas educacionais brasileiras (LDB de dezembro de 1996, os PCNEM, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, os PCN+ e a BNCC).

Devemos entender, também, que essas mudanças não garantem em si o desenvolvimento do ensino de Filosofia, uma vez que o ensino de Filosofia traz em si perguntas como: “quais conhecimentos? De índole histórica, metodológica ou problemática? E qual natureza desse conhecimento? A história da Filosofia estaria aí incluída? (ROCHA 2008, p. 103)

Sendo assim, como vamos inserir a Filosofia e seus conteúdos dentro da matriz curricular da escola? Para tal questionamento, Ronai vai defender que, primeiramente, temos que quebrar com o monopólio da formação crítica como sendo exclusividade das aulas de Filosofia, pois, segundo ele, no contexto atual, essa é uma afirmação que não cabe mais, tendo em vista que os outros componentes curriculares são instrumentos, também, dessa formação crítica, haja vista que todas as disciplinas têm como um princípio educacional a formação para a cidadania, como expressam os documentos norteadores da educação brasileira. Neste sentido afirma ele:

Em primeiro lugar, nenhum dos documentos deixa de reivindicar a parte que lhe cabe no quesito de formação de formação crítica e cidadania; basta abrir o primeiro documento, de conhecimentos de Língua Portuguesa, para se localizar diversas passagens nas quais os autores destacam como os objetivos do trabalho na disciplina ‘que os alunos se construam, de forma consciente e consistente, sujeitos críticos, engajados e comprometidos com a cultura de seu país’ (Ocem, apud, Rocha 2008, pg. 95).

Então, manter esse entendimento é equivocado e descontextualizado. Ou seja, agora, na formação escolar, a Filosofia integrada na proposta pedagógica da escola faz parte de um arcabouço de disciplinas que têm por objetivo formar um estudante preparado para o exercício da cidadania; sendo assim, todos os componentes curriculares, de uma forma ou outra, buscam no exercício de sua arte uma compreensão crítica das habilidades e competências a serem adquiridas no processo de formação.

Outro elemento importante no processo de estudo e construção de uma didática para o ensino de Filosofia consiste na compreensão das peculiaridades da Filosofia enquanto disciplina do Ensino Médio. Para tanto, devemos estar alertas às relações entre os aspectos lógicos e psicológicos do ensino, pois, mesmo havendo características comuns nas didáticas das diversas áreas do saber, cada saber visa a compreensão de um determinado aspecto da realidade. Portanto, é a partir destas relações, ou seja, da organização lógica dos conteúdos (estruturas internas de um campo de conhecimento, os conteúdos específicos, o estado da arte de uma área de conhecimento) e da lógica do processo de aprendizagem (estratégias por meio das quais as pessoas se apropriam, em condições determinadas, de áreas particulares do conhecimento), que se torna possível a construção de uma didática própria para o ensino de Filosofia. Sendo assim:

A Filosofia parece escapar da regra que diz que a quantidade dos saberes humanos é uma função de nossa capacidade de discriminar aspectos particulares da realidade, pois ela não visa um aspecto particular da realidade, e sim a realidade como um todo; com isso sua didática deverá ser especial; por outro lado ela deverá dizer, em algum sentido, algo realmente geral sobre a realidade e os saberes. Se os conteúdos da Filosofia dizem respeito a temas muito gerais, que concerne a todos os seres humanos, cada um de nós terá modos especialíssimos de chegar-se a eles, de aprender-se junto a eles. (ROCHA 2008, p.108)

A Filosofia e o seu ensino têm, por necessidade, que discutir fundamentos de sua própria natureza; neste sentido, uma didática da Filosofia é algo ainda por ser feito, entretanto, elementos como: a natureza Filosófica (a capacidade de pensar o seu tempo, de reinventar-se, de distanciar-se de si mesma) e a atitude Filosófica (na busca pelo saber, deixando de lado os preconceitos e o senso comum) são fundamentais no processo de construção de uma didática da Filosofia que, segundo ele, implica em:

...ter uma noção sobre a natureza desse lugar para onde vamos quando nos distanciamos de nós mesmos. Precisamos lembrar das técnicas que usamos para distanciar-nos de nós mesmos em um sentido não estritamente autobiográfico. A técnica consiste em suspender os nossos juízos ordinários de primeira ordem para tematizar os conceitos que neles usávamos de forma tácita. Com isso temos um avanço na explicitação dos mecanismos de análise e argumentação que nos permitem transformar as crenças silenciosas em "compreensão", "investigação". Essa é uma das direções em que precisamos pensar a natureza da didática, seja para a Filosofia, seja para as demais áreas: precisamos compreender os mecanismos que mostram que o conceito que desempenha um papel operatório num caso passa a ter o lugar de conceito-objeto em outro. Esse mecanismo é característico e decisivo

para a tarefa humana de conceituação da realidade, pois é ele que arma a capacidade de pensamento crítico. (Idem, p. 111)

Outro quesito a ser levado em conta no processo de construção de uma didática mínima do ensino de Filosofia é a escola, uma vez que é o local onde os currículos são planejados, desenvolvidos e aplicados. Para o autor, a escola não é apenas um local onde as crianças aprendem a ler, escrever e contar, mas sim um local onde serão desenvolvidas as primeiras experiências de convivência social diferentes das relações familiares, onde serão apresentadas as primeiras experiências de direitos e deveres pessoais.

Em resumo, a escola é um espaço privilegiado para os aprendizados e vivências complexas que superam, sem necessariamente negar, os particularismos da família e da vizinhança, em favor do espaço do constrangimento racional, baseado em normas universais de respeito humano. Nesse sentido, a escola, enquanto instituição social, pode enriquecer a formação da consciência moral da criança.

Nesta perspectiva, o papel do professor é essencial no processo de construção da escola como espaço de desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais da criança, ou melhor, do estudante. Sendo assim, o autor defende que o professor deva adotar o “método da indagação”, respaldado na prática do ensino subversivo, no esforço contínuo do professor em focalizar sua atenção, no próprio processo de ensinar e em suas próprias atitudes, como também, entender que:

O pano de fundo para as noções centrais da didática é o conceito de contrato didático. Ele diz respeito ao conjunto de comportamentos do professor que são esperados pelo aluno, e ao conjunto de comportamentos do aluno que são esperados pelo professor. (Idem, p. 119)

Por fim, outro ponto no qual devemos pensar, ao refletirmos sobre uma didática filosófica é, necessariamente, pensar em seus conteúdos. Quais conteúdos devem ser colocados na proposta curricular de ensino de Filosofia? Para o autor, dentro do que chamamos de conteúdos da Filosofia, ao menos três dimensões se apresentam como propostas de conteúdo: sua história, seus problemas e seus métodos, sendo que cada uma dessas dimensões ou eixos de conteúdo deve receber ênfases diferenciadas, em cada nível de ensino. Sendo

assim: “uma didática da Filosofia é uma construção a ser feita entre a pesquisa sobre os processos cognitivos presentes no ensino e as peculiaridades de nossa própria área”. (Rocha, 2008, pg. 127)

3.5 A Teoria dos campos conceituais e a didática da Filosofia

Segundo Ronai, quando falamos de ensino de Filosofia, necessariamente somos levados à discussão empírica no campo da didática sobre os instrumentos teóricos que temos para o desenvolvimento do ensino de Filosofia, haja vista que a didática de qualquer conteúdo curricular tem que levar em conta a existência de campos de conhecimentos gerais (informações, habilidades, familiarizações) e particulares sobre a situação de ensino e aprendizagem. No processo de transmissão e transposição desses campos de conhecimentos, nesta perspectiva, um elemento que se deve levar em conta, no debate sobre uma didática para o ensino de Filosofia, é a discussão sobre o funcionamento dos conceitos e sua importância para a didática. Dentro do que ele vai chamar da Teoria dos Campos Conceituais, isto é:

...uma teoria sobre a conceitualização da realidade, uma teoria psicológica dos conceitos, que procura estudar as filiações e rupturas entre conhecimentos, do ponto de vista dos conteúdos conceituais de cada área do conhecimento humano; ela procura também analisar as relações entre os conhecimentos explícitos, e as invariantes operatórias que estão implícitas nos comportamentos dos sujeitos. (ROCHA 2008, p.130)

Com essa teoria, Ronai visa contribuir para uma discussão central dentro da Didática, a “questão das filiações e rupturas entre conceitos nas situações de aprendizagem” (Idem, p. 135). Para ele, a aprendizagem dos conteúdos e as relações contidas entre os conceitos cotidianos e científicos se realizam por meio de uma complexa história, formada por processos de filiações e rupturas entre os mesmos. No caso da Filosofia, esta é uma questão de fundamental importância, já que as relações entre os conceitos comuns do cotidiano e suas contrapartidas filosóficas são partes constitutivas de uma didática para o ensino de Filosofia.

Pelo o exposto até aqui, podemos dizer que Ronai, em sua obra “Ensino de Filosofia e Currículo” (2008) tem como tese central de reflexão a questão do

currículo e todas as suas implicações para o ensino de Filosofia, tendo por objetivo tornar significativo o componente curricular em relação aos objetivos gerais e formativos do Ensino Médio e os objetivos específicos da Filosofia. Nesta linha, vai defender a necessidade urgente da retomada dos estudos sobre o currículo, todavia, não mais da maneira como era feito pelas concepções que defendem os currículos por objetivos dos anos 1970, nem tampouco com o criticismo dos anos 1980.

A orientação agora é refletir sobre uma proposta de currículo que tenha como ênfase comunicar os princípios e traços essenciais de um propósito educacional, de forma tal que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser levado efetivamente à prática. Neste sentido, defende uma concepção de currículo que parta do entendimento de que os componentes curriculares, mesmo respeitando suas especificidades, guardam estritas relações. Neste sentido, para que a Filosofia ocupe um real papel dentro do currículo, contribuindo objetivamente na formação do estudante, Ronai propõe uma transversalidade pedestre, ou seja, defende que conceitos e temas filosóficos levantados ou presentes nos outros componentes curriculares possam ser trabalhados pelo professor de Filosofia.

Para tanto, propõe o entendimento da transdisciplinaridade, ou seja, entender que certos conceitos fundamentais tematizados pela Filosofia são de uso corrente nas demais disciplinas e o entendimento que a realização das competências e habilidades propostas aos estudantes do Ensino Médio nos fornece elementos que nos permitem afirmar que todas as áreas do currículo escolar podem ser vistas como instrumentos conceituais da Filosofia, buscando assim a elaboração de um desenho curricular harmônico e integrado, em que conceitos e conhecimentos de outros componentes curriculares possam ser trabalhados pela Filosofia, sem deixar de lado as especificidades de cada um.

Outro lado importante nesta reflexão sobre currículo e a Filosofia é a percepção acerca do entendimento que, no currículo, embora sendo um conjunto de conteúdos e metodologias, o que vale é a escolha, por parte do professor, desses conteúdos e metodologias. Portanto, falar de currículo, é falar de elementos que compõem esse currículo. Nesta linha, além de conteúdo, quando falamos de currículo, temos de falar de metodologias, de sua aplicabilidade nas escolas, de seus princípios de planejamento e avaliação. Sendo assim, o currículo é um

conjunto de iniciativas, dos meios e procedimentos com os quais tentamos colocar em prática a proposta educacional.

4 O Papel do Professor (de Filosofia) no Ensino da Filosofia

Um dos elementos estruturantes no processo de desenvolvimento e aplicação do ensino de Filosofia, ou melhor, um dos problemas centrais sobre a Filosofia e o seu ensino é o debate acerca da importância e do papel do professor de Filosofia no ensinar Filosofia. Perguntas como: “O que significa mesmo ser um bom professor? Que capacidades deve ter esse professor? Qual sua interpretação da realidade escolar e do seu papel nessa realidade? Que conteúdos devem ser desenvolvidos pelo bom professor?” São intrínsecas a esse debate. Não podemos falar de ensino de Filosofia, ou melhor, de um bom ensino de Filosofia, sem debatermos sobre o professor e as problemáticas inerentes ao ensino de Filosofia, tais como: o problema didático do ensino, o problema da natureza da Filosofia e de seu ensino, o problema da definição do que é Filosofia; o problema da busca por um modelo de ensino, e tantos outros particulares à atividade docente de Filosofia.

Neste sentido, para tentar dar respostas a esses questionamentos, Desidério Murcho, em sua obra “A Natureza da Filosofia e o seu ensino” (2002) vai defender que a importância do professor, principalmente o professor de Filosofia, está em sua postura, em sua atitude, no que condiz ao entendimento do desenvolvimento da Filosofia e do seu ensino. É esse entendimento do que é Filosofia e a prática utilizada pelo professor que vão materializar o ensino, seus conteúdos e objetivos.

Para tanto, o professor tem de deixar de ser vítima dos poderosos obstáculos de sua formação (sua formação universitária e as políticas educacionais que norteiam essa formação), como também de sua condição enquanto agente educativo passivo dentro de uma escola burocraticamente passiva. Na verdade, ele tem de tomar para si o papel central de agente educativo. Tem de lutar para que a escola, ao invés de ser uma máquina burocrática, se torne um centro vivo de estudos, um centro de vida cultural, um centro de produção e transmissão de conhecimentos. Tem de fazer com que a escola assuma seu papel de polo cultural, de alternativa para a discussão das grandes ideias filosóficas, científicas, artísticas,

históricas e religiosas. Para que seja, então, o local de discussão de ideias, expansão do nosso conhecimento e alargamento de nossa compreensão, elementos fundamentais para que uma sociedade seja capaz de vencer desafios, com ideias novas e criativas, com soluções imaginativas e inteligentes, resgatando, assim, o papel original das escolas. Mas como o ensino de Filosofia pode contribuir para tal feito?

Segundo defende o autor, tal contribuição começa pelo professor ter a capacidade de aprimorar sua formação universitária deficitária, uma vez que o que estudou e aprendeu na Faculdade é insuficiente para sua prática docente. Sendo assim, de algum modo, ele tem de aprender outras coisas quando começam a dar aulas, ou seja, um professor de Filosofia que queira ser um bom professor terá de aprimorar-se por si só; terá de formar-se em regime autodidata, indo atrás de livros que o ajudem nessa tarefa, haja vista todo o ensino de qualidade ser incompatível com o formalismo que se aprende nas Universidades.

A Filosofia é o componente curricular que mais sofre com essa incompatibilidade; isto acontece pois a Filosofia é uma atividade crítica, e não um corpo de conhecimentos, não existem fórmulas em Filosofia. Estudar Filosofia é estudar problemas conceituais não formais, não empíricos. A Filosofia é pensamento crítico, e o objeto deste pensamento, são as noções mais básicas que usamos no dia-a-dia, nas artes, nas ciências, nas religiões. Noções como as de verdade, validade, conhecimento, realidade, bem, arte, Deus, existência, propriedade, justiça, etc. A Filosofia é o estudo disciplinado e rigoroso destes conceitos e dos imensos problemas conceituais que eles levantam, não cabendo a esta apenas o papel de repetição dos manuscritos, textos e livros dos mais de vinte e cinco séculos de Filosofia ocidental. Sendo assim, afirma Desidério:

Cada professor, em cada escola, pode começar uma revolução. Essa revolução começa no seu dia-a-dia, com a decisão de estudar, de procurar livros introdutórios que o ajudem na tarefa de ensinar filosofia, de procurar colegas que ainda não estão em estado comatoso e a recusar os maus programas do Ministério, as provas incompetentes, os manuais ridículos. Cada professor competente tem o desafio de vencer colegas adormecidos, uma formação deficiente, uma sociedade tonta e um Ministério que sofre de paralisia cerebral terminal. (Murcho 2002, p.14)

Além da tarefa de autoformar-se, outros elementos têm que ser levados em conta no processo de construção de um bom ensino, como a capacidade do

professor interferir no ambiente escolar, procurando descaracterizar esse ambiente enquanto espaço burocrático de transmissão de conhecimentos, transformando-o em um ambiente de construção e expansão de conhecimentos, e não de simples reprodução. Deve ser capaz também de ultrapassar os limites impostos pelos programas oficiais.

O professor competente de Filosofia tem que fazer o seguinte: olhar para cada secção do programa educacional oficial e conseguir encaixar os problemas, teorias e argumentos tradicionais da Filosofia dentro do mesmo, transformando o ensino de Filosofia num espaço onde os seus estudantes são instruídos a pensar sobre os problemas (individuais e sociais), a pensar sobre as teorias e os argumentos clássicos da Filosofia, como também transformá-lo em um espaço de formulação de questionamentos e proposições acerca dos problemas levantados na aula de Filosofia. Segundo Desidério, é através do saber contornar os programas e da transformação da aula de Filosofia num espaço com essas finalidades que conseguiremos dar passos para o desenvolvimento de um bom ensino de Filosofia, quebrando assim a desmotivação dos estudantes.

Para isso, o professor terá que estudar. Terá que estudar os melhores livros introdutórios de Filosofia publicados na atualidade e procurar nesses livros elementos teóricos e didáticos que possibilitem um ensino de Filosofia diferente, um ensino de Filosofia que motive o estudante a compreender que existem muitas outras coisas além dessa realidade que nos é apresentada; há ideias, há argumentos, há problemas a serem resolvidos e há a possibilidade de pensarmos melhor ou pior. Nesta perspectiva, afirma o autor:

A tarefa do bom professor perante estudantes desmotivados é motivá-los. E se o professor abandonar o discurso cinzento da filosofia de cordel, se estudar filosofia e transmitir as melhores ideias, argumentos e problemas da filosofia, verá como isso desperta os estudantes do seu torpor. A filosofia é uma actividade viva, que nos interpela porque o objecto de estudo da filosofia são as nossas convicções, incluindo as nossas convicções mais queridas. A filosofia põe-nos em jogo. É muito difícil que estudantes medianamente inteligentes não se sintam atraídos por uma disciplina tão estimulante como a filosofia, uma disciplina que nos ajuda a compreender melhor todas as outras disciplinas, e a compreender melhor as artes, e a sociedade e os seres humanos. (Idem, p. 18)

Para tanto, Desidério defende que a construção de um ensino de Filosofia de qualidade parte de uma trajetória a ser construída pelo professor, num processo

longo e constante de estudos sobre conceitos, teorias, metodologias, práticas, objetivos e os problemas filosóficos do ensino de Filosofia. Neste sentido, para ele, essa trajetória de construção de um ensino de Filosofia de qualidade passa necessariamente por cinco linhas de estudos: a primeira consiste num estudo sobre o problema didático da definição de Filosofia; já a segunda linha de estudo diz respeito à compreensão sobre a natureza da Filosofia e o seu ensino; a terceira refere-se à importância do entendimento das definições para o ensino de Filosofia; a quarta irá fazer um estudo sobre a pergunta “o que é Filosofia?”; O quinto passo consiste num estudo sobre o modo de fazer e ensinar Filosofia.

4.1 O problema didático da definição de Filosofia

Segundo Desidério Murcho, um dos problemas comuns que alguns professores de Filosofia enfrentam é: como definir, para os estudantes, a Filosofia? A existência de vários filósofos, com suas diferentes concepções filosóficas e tendo o professor suas preferências filosóficas tornam essa tarefa um pouco mais árdua, haja vista que encontrar uma definição comum da Filosofia e do seu ensino é algo difícil. Para enfrentar essa dificuldade, o professor tem de ser honesto e dizer para o estudante que existem várias concepções de Filosofia, como também entender que a definição a ser ensinada tem, em última instância, que ajudar a construir a definição implícita que o estudante irá adquirir ao longo dos anos, ao estudar os problemas da Filosofia, suas teorias e os seus argumentos. Para o autor, esse processo de ensino deve ser iniciado com a caracterização do componente curricular, levantando-se características importantes do seu ensino e exemplificando seus problemas. Logo após, devemos dar início ao ensino de Filosofia propriamente dito.

Outro elemento a ser levado em conta pelo professor, no entendimento acerca do problema didático da definição de Filosofia é que, apesar de tantas posições diferentes sobre a Filosofia, há uma certa harmonia entre os filósofos em caracterizar a Filosofia enquanto uma atividade crítica, ou melhor, como um estudo rigoroso dos conceitos mais básicos que usamos no dia-a-dia, das ciências humanas e da natureza, nas religiões e nas artes. Dada esta consonância, parece correto mostrar aos estudantes a Filosofia como uma atividade crítica, que procura

resolver problemas de caráter conceitual, apresentando teorias sustentadas por argumentos. Os problemas da Filosofia não precisam de análises empíricas para comprovar sua veracidade.

Nesta perspectiva, o único trabalho honesto que podemos fazer, como professores e estudantes, é um trabalho crítico. Mesmo que todos os filósofos discordem quanto à natureza da Filosofia, mesmo que alguns defendam tratar-se de uma atitude estética, ou de uma interpretação interpretante, a única maneira honesta de ensinar Filosofia é dar aos estudantes a possibilidade de dizerem o que pensam sobre o que esses filósofos escrevem; é dar a liberdade para pensar, é ensinar os estudantes a pensar por si próprios. O ensino da Filosofia não faz sentido se for transformado em simples replicação ou dogmas. O professor tem por dever dar aos seus estudantes a possibilidade de participar do debate de ideias filosóficas, e não apenas a possibilidade de reproduzir acriticamente as teorias dos filósofos, precisa dar aos estudantes instrumentos que lhes permitam compreender e discutir com rigor e liberdade de escolha entre um argumento ou outro. Neste sentido, afirma Desidério:

Uma boa analogia para se compreender esta ideia é o ensino das artes — da música, ou da pintura, ou da literatura (por oposição à história da literatura) [...] O que o professor terá de ensinar ao estudante de artes são as técnicas básicas da composição musical e da pintura. O que compete ao professor competente de música ou pintura é dar aos seus estudantes os instrumentos de composição e pintura que lhes permitam escolher o seu próprio estilo. O mesmo acontece em filosofia. O professor competente tem de ensinar os instrumentos filosóficos para que os seus estudantes possam ter uma postura crítica perante os problemas, as teorias e os argumentos dos filósofos. (Murcho 2002, p. 22,23)

4.2 A natureza da Filosofia e o seu ensino

Ao contrário do que acontece noutras disciplinas, a Filosofia não tem um arcabouço definido de conteúdos e conhecimentos que tenhamos de adquirir. Não encontramos na Filosofia o tipo de conteúdo que se encontra na História, na Física ou na Matemática. Se na História há acontecimentos que têm de ser compreendidos; na Física, leis e fórmulas; na Matemática, teoremas e axiomas e regras; na Filosofia, existem como conteúdo as teorias e opiniões diferentes dos filósofos, embora essa diferença de teorias e opiniões seja um problema que

desorienta o entendimento de professores e estudantes sobre a natureza do ensino de Filosofia.

Um aspecto que deve ser levado em conta é que, assim como na Filosofia, ao contrário do que se pensa, o que realmente interessa na Física para um físico, ou na Música para um musicólogo, ou na História para um historiador, não é o aglomerado de conteúdos que se aprende ao longo dos anos de ensino, mas o que vem depois disso, as fronteiras do conhecimento, o que ainda não se sabe. Não podemos desconhecer que o conhecimento em todas as áreas, e na Filosofia, está em formação, é uma obra em construção, é um processo que não está acabado. Também não podemos desconhecer que nas fronteiras do conhecimento existem divergências, debate de ideias, várias teorias em disputa, tentativas novas de compreender certos fenômenos e problemas.

Para o autor, faz parte também da natureza do ensino de Filosofia ficar entendido que as fronteiras do conhecimento e do objeto modificam-se rapidamente. Haja vista que, apesar de o ensino de Filosofia não poder apoiar-se numa imensidão de conhecimentos filosóficos, dependendo do que se queira estudar, ele pode e deve buscar apoio em outras áreas de conhecimento, haja vista, segundo ele, não podermos estudar Filosofia da Arte sem nada saber de arte; não podermos estudar Filosofia da Linguagem sem nada saber de linguística; não podermos estudar Metafísica sem nada saber de lógica; não podermos estudar Filosofia da ciência sem nada saber de ciência.

Nesta perspectiva, Desidério faz o seguinte questionamento: “o que vamos então estudar e ensinar aos nossos estudantes? Se a Filosofia não tem conteúdos, que vamos nós fazer ?” (Murcho 2002, p. 26). Para ele, essa problemática se resolve no momento em que o professor começa a estudar e ensinar a discutir os problemas da Filosofia, começando pelos mais simples, avançando para os mais difíceis. Não esquecendo que, para uma pessoa poder discutir um problema qualquer da Filosofia tem que ter conhecimentos relevantes de outras áreas de conhecimento (de Ciência, Arte, etc.), conhecer minimamente a discussão atual desse problema, pois, da mesma forma que um físico ou um historiador não pode ficar alheio às respostas dadas por seus pares aos problemas levantados, o filósofo não pode ignorar as respostas de outros filósofos aos problemas levantados como também, para discutir um problema em Filosofia, tem de saber lógica formal e informal.

Um ensino de Filosofia de qualidade tem de propiciar ao estudante sair da do componente curricular, sabendo pensar com mais clareza, sabendo traçar distinções, sabendo detectar e evitar erros de raciocínio, sabendo avaliar opiniões opostas e tomar decisões com base na reflexão, elementos de importância fundamental para a vida pública e cultural de qualquer sociedade civilizada.

Para tanto, temos de pensar, analisar com cuidado as diferentes teorias, verificar todos os passos em que a teoria se apoia e ver se o problema fica realmente resolvido, ou apenas escamoteado. O estudante de Filosofia compara estas teorias, forma opiniões sobre elas, podendo até criar sua própria teoria ao longo de anos de estudo. As teorias filosóficas apoiam-se, quase que exclusivamente, em argumentos filosóficos, outro aspecto em que a Filosofia se difere muito das outras disciplinas, haja vista como afirma o autor:

Os raciocínios dos físicos têm dois tipos de ajudas: a experiência empírica e a matemática. A experiência empírica permite-lhes testar as suas teorias, verificar se a realidade é como a teoria diz que é. A matemática permite dar um grande rigor a essas teorias, e permite retirar consequências matemáticas da teoria. A filosofia, ao contrário das outras disciplinas, nem dispõe de testes empíricos, laboratórios e observações, estatísticas e outros dados; nem se apoia em raciocínios meramente matemáticos e formais. Tudo o que a filosofia tem é o apoio dos resultados das outras ciências e a sua capacidade para reflectir de forma rigorosa e pormenorizada nos problemas e teorias que nos interessam. O pensamento filosófico é subtil, por vezes muito abstracto, e apoia-se na argumentação não matemática. Precisamos de conhecer a lógica formal e informal, para evitar confusões e falácias, mas não temos em filosofia métodos formais de prova, ao contrário do que acontece na matemática ou na física. Temos apenas a nossa capacidade para argumentar, de forma tão rigorosa quanto possível. (Idem, p. 28).

À vista disso, uma correta compreensão da natureza da Filosofia obriga que o seu ensino procure dar elementos para que o estudante compreenda claramente os problemas, as teorias e os argumentos da Filosofia, adquirindo assim, a capacidade de formar sua opinião sobre eles. Para tanto, o estudante deverá ser estimulado a desenvolver o seu pensamento autônomo sobre os problemas, as teorias e os argumentos da Filosofia. Deverá ser capaz de traçar distinções relevantes, terá que saber defender as suas ideias, terá que saber responder de forma adequada e responsável. Terá que saber argumentar sem cair em falácias, terá que dominar os pormenores técnicos e as subtilidades das teorias e argumentos mais complexos.

Um ensino de qualidade de Filosofia tem de ser entendido como um espaço que o estudante discuta ideias, que forme seres inteligentes, curiosos, perplexos com o universo e consigo próprios, ardentes de conhecimento, que procuram resolver problemas, criar teorias, avaliá-las e discuti-las.

4.3 Definição de “Definição”

Sendo necessário para o desenvolvimento de um ensino de Filosofia de qualidade, uma formação do professor que garanta o domínio de conhecimentos e técnicas que permitam desenvolver um ensino que assevere ao estudante, ao final do ciclo de estudos, estar preparado para discutir ideias, resolver problemas, avaliar e discutir teorias e até mesmo criar suas próprias teorias.

Um elemento de suma importância no processo de construção dessa formação é a compreensão dos diferentes tipos de definições. Para o autor, na vida pública, as definições são importantes pois, necessariamente, temos de usar com rigor as várias noções, sejam: jurídicas, institucionais e sociais, para definir, cuidadosamente, algumas noções centrais. “Por exemplo, para os advogados, juízes e polícias, um roubo não é bem o que as pessoas comuns entendem por roubo”. (Murcho 2002, p. 31).

Nas ciências, as definições são importantes, pois, como poderíamos compreender com precisão alguns fenômenos estudados pela Física sem termos as definições de massa, espaço, tempo, velocidade, por exemplo? Como podemos estudar sequenciamento de DNA sem que seja necessário compreender a definição de sequência? Sem estas definições a física não seria possível, nem tampouco poderíamos desenvolver estudos no campo do sequenciamento genético, haja vista que não poderíamos isolar com precisão os fenômenos que queremos estudar.

No que diz respeito à Filosofia, as definições são importantes por duas razões: “para que o nosso discurso seja mais claro e como meio para uma compreensão mais substancial dos nossos conceitos mais importantes”. (Idem, p. 31). Na Filosofia, as definições tornam-se muitas vezes objetos de discussões filosóficas, haja vista que as definições que interessam à Filosofia são os conceitos básicos e centrais (ex: justiça, democracia, liberdade, etc.).

Como podemos ver, ao longo da história da Filosofia, a tentativa para definir alguns dos conceitos básicos e centrais do nosso pensamento tem sido uma

constante na Filosofia, já que, desde as primeiras obras filosóficas articuladas - por exemplo, as de Platão - tentou-se definir conceitos como: bem, justiça e conhecimento, conceitos centrais e básicos no nosso pensamento relacionados a muitas matérias. Sendo assim, a compreensão acerca da importância das definições para Filosofia é um requisito necessário no desenvolvimento de um ensino de qualidade. Nesse sentido, afirma o autor:

O mais brilhante aluno de Platão, Aristóteles, percebeu que as definições eram extremamente importantes para a filosofia. E procurou compreender melhor o que eram as definições; procurou, de alguma maneira, definir as definições. Felizmente, temos hoje uma compreensão muito mais clara do que são as definições do que tinha Aristóteles. (Idem, p. 32)

4.4 O que é a Filosofia?

Outro elemento essencial no processo de auto formação do professor em sua trajetória de desenvolvimento de habilidades que lhe permite potencializar um ensino de qualidade é o debate acerca da resposta que é dada a pergunta: “O que é Filosofia?” Para o autor, ao tentar responder a esse questionamento, uns sentem-se impotentes em responder, outros tentam responder através de jogos de palavras, citações e até mesmo através de textos. Para ele, temos que pensar essa questão, não pela busca de uma resposta precisa do que é Filosofia, mas sim pelo fornecimento de instrumentos importantes para se chegar a essa resposta.

Nesta perspectiva, um dos instrumentos necessários para encontrar essa resposta são as definições, não no sentido de encontrar uma definição explícita ou implícita a tal questionamento, mas no sentido que a Filosofia trabalha com definições básicas e centrais, como afirmado antes. Outro instrumento que deve ser levado em conta para se chegar a uma resposta a esse questionamento é entender que a Filosofia se caracteriza por ser um estudo, ou seja, só se pode tentar chegar a uma resposta a essa pergunta estudando Filosofia, assim como a compreensão que a Filosofia não tem o caráter empírico e sim conceitual. Além disso, para responder ao questionamento “o que é Filosofia?” Temos que compreender que a Filosofia possui seus problemas, e esses problemas são estudados por várias disciplinas da Filosofia (ex.: Filosofia das Ciências, Filosofia do Direito, Filosofia da História, Ética, Estética e etc.), o que permite a apropriação de várias perspectivas de resposta a essa questão.

Por fim, entender que a Filosofia é argumentativa, que sua finalidade está ligada ao alargamento da nossa compreensão do mundo, à nossa estrutura conceitual mais básica. O instrumento da argumentação é o que nos permite ir mais longe na compreensão da nossa estrutura cognitiva mais profunda, que nos permite compreender melhor os conceitos que usamos no pensamento cotidiano, científico, artístico e religioso. Portanto, para tentarmos responder ao questionamento “o que é Filosofia?” Temos de partir do princípio que a Filosofia é uma atividade crítica, que consiste na tentativa de compreensão sistemática dos nossos conceitos mais básicos (bem, arte, justiça, beleza, verdade, validade, igualdade, identidade, liberdade, existência, etc.), que interpela-nos a enfrentar os mesmos problemas que os grandes filósofos do passado enfrentaram.

4.5 A tradição Socrática

Segundo o autor, outro passo importante no processo de auto formação do professor consiste num estudo sobre o modo de fazer e ensinar Filosofia, haja vista que um dos problemas sentidos, tanto por estudantes como por professores de Filosofia, no seu labor diário, é a dificuldade em discutir os problemas, as teorias e os argumentos dos filósofos. Para ele, isto acontece porque, para podermos fazer Filosofia, temos de ter à nossa disposição um conjunto de instrumentos críticos (a dialética argumentativa, a lógica informal e formal), já que, segundo ele:

Sem esses instrumentos não é possível dar continuidade à tradição filosófica iniciada por Sócrates: a tradição do pensamento crítico. Sem esses instrumentos o ensino da filosofia não consegue cumprir o seu papel: ensinar a pensar — ensinar a pensar de forma sistemática, rigorosa e disciplinada sobre os problemas, os argumentos e as teorias da filosofia. (Murcho 2002, p. 71)

Para Murcho, o modo de fazer Filosofia parte do entendimento que a Filosofia é uma atividade crítica, e o seu ensino tem como objetivo primordial dotar os estudantes de espírito crítico. Para tal objetivo, ele apresenta alguns elementos a serem superados no processo de construção desse ensino, baseado na tradição do pensamento crítico: o primeiro consiste em fazer a distinção entre Filosofia, História da Filosofia e História das Ideias, pois, embora as teorias, os argumentos

e os problemas da Filosofia interessem às três áreas de estudo, a forma de estudar esses elementos é diferente em interesse e objetivo do estudo. Como afirma ele:

A história das ideias interessa-se pelas conexões que esses ingredientes têm com o contexto histórico, social, cultural, económico, etc.; interessa-se também pela evolução que esses ingredientes demonstram ao longo da história. Ao historiador das ideias não interessa saber se uma teoria de um filósofo é ou não razoável, ou se um argumento é ou não aceitável... [...]A história da filosofia não se ocupa tanto, como a história das ideias, dos contextos e repercussões históricos dos ingredientes básicos da filosofia. A história da filosofia ocupa-se sobretudo de questões exegéticas: que queria o autor dizer exactamente com certa passagem? Que queria certo termo dizer na época histórica em causa? [...], mas a filosofia não está preocupada com repercussões e contextos históricos, nem com questões de exegese. A filosofia ocupa-se exclusivamente da apreciação crítica dos problemas, das teorias e dos argumentos filosóficos. (Idem, p. 72,73)

O segundo elemento a ser superado na construção de um ensino de Filosofia, entendido como atividade crítica, diz respeito à tese da incomensurabilidade das ideias dos filósofos; para ele, esta é uma tese que não se sustenta, haja vista que, assim como as teorias, argumentos e problemas filosóficos não são incomensuráveis, podendo ser por nós avaliados; os filósofos também podem ser avaliados, usando para tal as funções críticas da nossa razão.

Outro elemento a ser superado no processo de construção de um ensino de Filosofia baseado na atividade crítica é o entendimento da função da Filosofia na escola. Para ele, essa função dá aos estudantes a capacidade, não para repetir as ideias dos filósofos, mas dota os estudantes para defender e criticar ideias com a capacidade criativa para reagir a problemas com propostas bem elaboradas, como também os dota com o talento para compreender o objetivo de um argumento, as suas premissas e o seu alcance. Em suma, o objetivo da Filosofia na escola é dotar os estudantes de uma sólida capacidade crítica.

Outro obstáculo a ser superado na busca por um ensino de Filosofia orientado pela criticidade é a questão sobre a possibilidade de se produzir pensamentos sem regras. Para o autor esta afirmativa não está correta, haja vista, segundo ele, as regras do pensamento não serem peias para o desenvolvimento do pensar.

Na verdade, são as regras que nos permitem pensar. Um pensamento sem peias, ou melhor um pensamento sem regras, não é possível. Mesmo desacreditando de algumas regras, temos de pensar com regras, porque não há

outra maneira de pensar. O que temos que fazer é dominar as regras que usamos ao pensar, e não deixá-las dominar a nossa forma de pensar. Neste sentido:

A posição que defende que um pensamento livre e sem peias é um pensamento sem regras está errada porque, pura e simplesmente, não é possível tal coisa. A única alternativa que existe é entre dominar as regras que usamos ao pensar ou sermos dominados por elas; mas não é possível pensar sem regras. (Idem, p. 79)

Nesta mesma linha, outro elemento que desafia a concepção de um ensino de Filosofia como uma atividade crítica ou argumentativa é a ideia de que a Filosofia é, sobretudo, uma atitude e, como atitude, algo profundamente pessoal. Sendo a Filosofia uma atitude pessoal, um problema é posto, as respostas às questões e problemas da Filosofia terão como norte respostas de natureza pessoal, subjetiva, espiritualmente confortável. Os que defendem a Filosofia como uma atitude esquecem que só a verdade é espiritualmente confortável, da mesma forma esquecem que as respostas sobre determinado objeto devem ser plausíveis, confiáveis, para que sejam confortáveis. Portanto, para se alcançar esse conforto nas respostas têm de se ter uma atitude crítica, um exame das razões, avaliar as posições em confronto, ir além da mera crença sem fundamentos.

Não menos significativa, outra perspectiva que confronta a construção de um ensino de Filosofia baseado na atividade crítica e argumentativa, ou melhor, fundamentada na tradição socrática de ensino, é a perspectiva da atitude estética. Para o autor, nesta concepção o trabalho do filósofo não consiste na avaliação e produção de argumentos ou teorias, mas na criação estética de conceitos. A tarefa não é estudar teorias, argumentos e problemas, nem ensinar a estudar tais coisas. Para ele, essa perspectiva de ensino de Filosofia é perversa, pois o desenvolvimento desses conceitos não é para compreender melhor o mundo, nem a consciência, nem os seres humanos, é para afirmar a própria atitude estética. Sendo assim, o modo de fazer e ensinar Filosofia é totalmente avesso à atitude estética, haja vista que causa um efeito desastroso na formação do estudante, pois este não desenvolve capacidade crítica.

Diante do exposto, podemos dizer que Desidério Murcho, em sua obra: “A Natureza da Filosofia e o seu Ensino” (2002) elenca, como um dos elementos estruturantes no processo de desenvolvimento e aplicação do ensino de Filosofia, ou melhor, um dos problemas centrais sobre a Filosofia e o seu ensino, o debate

acerca da importância e do papel do professor de Filosofia no ensino de Filosofia. Para ele, não podemos falar de ensino de Filosofia, mais que isso, de um bom ensino de Filosofia, sem debatermos sobre o professor e seus desafios e as problemáticas inerentes ao ensino de Filosofia.

Segundo ele, um desafio que se apresenta ao professor, principalmente o professor de Filosofia, está em sua postura, em sua atitude no que diz respeito ao seu entendimento sobre a Filosofia e o desenvolvimento de seu ensino. É esse entendimento do que é Filosofia e a prática utilizada pelo professor que vão nortear o ensino, os conteúdos e objetivos da Filosofia em sala de aula. Um bom ensino de Filosofia impõe ao professor o desenvolvimento da capacidade de interferir no ambiente escolar, procurando descaracterizar esse ambiente, enquanto espaço burocrático de transmissão de conhecimentos, transformando-o em um ambiente de construção e expansão de conhecimentos, e não de simples reprodução dos mesmos.

Para tanto, Desidério defende que a construção desse ensino de Filosofia de qualidade pode ser alcançada a partir de uma trajetória a ser construída pelo professor, num processo longo e constante de estudos sobre conceitos, teorias, metodologias, práticas, objetivos e os problemas filosóficos do ensino de Filosofia. Nessa trajetória, o professor tem que ser honesto e admitir que, da mesma forma que não existe um consenso sobre uma definição de Filosofia, também não existe consenso sobre uma forma de ensinar Filosofia. Todavia, para o português, um caminho que parece correto para o ensino de Filosofia é mostrar aos estudantes a Filosofia como uma atividade crítica, que procura resolver problemas de caráter conceitual, apresentando teorias sustentadas por argumentos sólidos. Haja vista que, ao contrário dos outros componentes curriculares, a Filosofia não tem um arcabouço definido de conteúdos e conhecimentos que tenhamos de adquirir, nem dispõe de testes empíricos, laboratórios, observações, estatísticas e outros dados.

Na Filosofia, o que existe como conteúdo são as teorias e opiniões diferentes dos filósofos. Portanto, uma correta compreensão da natureza da Filosofia obriga que o seu ensino procure dar elementos para que os estudantes compreendam claramente os problemas da Filosofia, avaliem as teorias e os argumentos, sendo capazes de elaborar construir suas próprias teorias e seus próprios argumentos. Um ensino de Filosofia de qualidade tem de propiciar ao estudante sair do componente curricular sabendo pensar com mais clareza,

sabendo traçar distinções, sabendo detectar e evitar erros de raciocínio, avaliar opiniões opostas e tomar decisões com base na reflexão.

Pelo dito, concordamos com a importância do professor no processo de desenvolvimento do ensino de Filosofia, como também reafirmamos a necessidade de uma formação contínua desse professor no desenvolvimento de um ensino de qualidade. No entanto, há de ressaltarmos dois pontos que nos deixam em dúvida nos argumentos propostos por Desidério para a construção de um ensino de Filosofia de qualidade: o primeiro diz respeito aos conteúdos a serem ensinados na Filosofia; para ele, esses conteúdos são os problemas filosóficos; o segundo diz respeito à exigência de que para uma pessoa poder discutir um problema qualquer da Filosofia tem de ter conhecimentos relevantes de outras ciências, conhecer minimamente a discussão atual desse problema e tem que saber lógica formal e informal.

No que diz respeito ao primeiro ponto, essa postura de ver o ensino de Filosofia como um estudo dos problemas filosóficos pode até ser uma forma de entender a Filosofia e seu ensino; no entanto, acreditamos que tal postura filosófica minimiza a complexidade do ensino de Filosofia, pois, além do estudo sobre os problemas, a Filosofia é uma maneira de pensar, é uma postura diante do mundo. Ela é uma forma de observar a realidade que procura pensar os acontecimentos além da sua aparência imediata. Ela pode se voltar para qualquer objeto: pode pensar sobre a ciência, seus valores e seus métodos, pode pensar sobre a religião, a arte; o próprio homem, em sua vida cotidiana.

Já no que diz respeito à exigência de se ter conhecimentos mínimos e prévios sobre Filosofia, e o domínio da lógica formal e informal como condição para poder discutir Filosofia, podemos dizer que esse é um ponto de vista deslocado do princípio da inquietude filosófica, haja vista que a inquietude, além de uma ferramenta filosófica que ajuda a desenvolver um ensino de Filosofia para o filosofar, não precisa de conhecimentos prévios para ser desenvolvida.

4.6 Ensino de Filosofia: pontos convergentes entre Alejandro Cerletti, Ronai Pires da Rocha e Desidério Murcho.

Embora Cerlertti, Ronai e Murcho problematizem a questão do Ensino de Filosofia partindo de prismas diferentes onde: o primeiro decorre sobre a problemática do ensino de Filosofia, trabalhando a questão do ensino de Filosofia como um problema filosófico, para ele todo ensino filosófico consiste sempre em uma intervenção filosófica, independentemente se for um texto filosófico, uma problemática filosófica atual ou mesmo temáticas não habituais da Filosofia; o segundo trabalha a problemática do ensino de Filosofia a partir da sua relação com o currículo e todas as suas implicações para o ensino de Filosofia; já o terceiro toma como base para discutir o Ensino de Filosofia o debate acerca da importância do papel do professor no ensino de Filosofia. Dito isto, mesmo tomando caminhos diferentes para discutir o problema do ensino de Filosofia podemos encontrar pontos de convergência entre essas três teorizações.

Um primeiro ponto que podemos destacar como convergente entre as três teorizações sobre o Ensino de Filosofia diz respeito à compreensão acerca da conceituação do que é Filosofia. Os três concordam que a resposta a esse questionamento não pode ser elaborada de forma unívoca; a própria Filosofia, com seus vinte e cinco séculos de história, não permite uma forma única para esse questionamento. Nesta mesma linha, concordam também que, da mesma forma que não temos uma forma única de conceituar o que é Filosofia, também não podemos ter uma forma única de ensinar Filosofia.

Outro elemento de concordância entre os três autores diz respeito ao entendimento que, embora os componentes tenham suas especificidades, guardam estritas relações entre si. No que se refere à Filosofia, além de possuir seus problemas, e esses problemas serem estudados por várias disciplinas da Filosofia (ex.: Filosofia das ciências, Filosofia do direito, Filosofia da história, Ética, Estética e etc.), vários dos seus conceitos básicos e centrais (ex: justiça, democracia, liberdade, etc.) são fundamentais para as outros componentes curriculares.

É outro ponto comum entre os três a ideia de que pensar a Filosofia e seu ensino é fazer uma reflexão do presente e de suas condições de possibilidade, é entender que a Filosofia e seu ensino estão em eterno processo de ressignificação e atualização.

Também é de consenso entre as três teorias a compreensão sobre o processo de formação do professor de Filosofia. Os três vão pontuar que a formação de um professor de Filosofia deve ser vista em todo o seu conjunto; ela é a consequência de toda a sua formação, assim como, essa formação deve contribuir para que cada um construa a própria forma de ensinar.

5 A FILOSOFIA NA BASE DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO DA BNCC

Pensar o presente da atividade de ensino do professor de Filosofia supõe pensar o porquê das demandas que são formuladas ao sistema educativo e o espaço que ocuparia a Filosofia dentro dele. A possibilidade de tematizar as condições concretas e as condições políticas que permitem, ou impedem, a circulação da Filosofia escolarizada não somente atualiza um sentido para a Filosofia, mas vitaliza o professor como um ativo pensador da própria prática.

Com a homologação da BNCC, em Dezembro de 2018, o debate acerca do papel da Filosofia no processo de formação dos jovens do ensino médio ganha um novo contorno, pois, embora mantendo as orientações presentes nos PCNEM/1999 e OCNEM/2006, que propunham um arranjo curricular organizado por áreas de conhecimento pautado no desenvolvimento de competências e habilidades dos componentes curriculares, a BNCC propõe uma organização curricular centrada não mais nas especificidades dos componentes curriculares, com suas competências e habilidades específicas, mas sim nas próprias áreas de conhecimentos, com seu conjunto de competências e habilidades.

Assim, na formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. Conforme as DCNEM/2018, ambos devem contemplar, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de: I - língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas; II - matemática; III - conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil; IV - arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro; V - educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei; VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia; VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras; VIII - sociologia e filosofia; IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em

caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º). (BNCC 2018, p. 476).

Neste novo momento, para que a organização dos currículos atenda aos diferentes contextos e condições dos sistemas das redes e das escolas de todo o País, as áreas de conhecimento têm que ter como foco a flexibilidade, ou melhor, devem romper com a centralidade dos componentes nos currículos e substituí-los por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real. Para tal feito é fundamental a adoção de tratamentos metodológicos que favoreçam e estimulem o protagonismo dos estudantes, como também:

...evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 7, § 2º). (BNCC, 2018, pg. 479)

No que se refere à Filosofia como componente escolar, nos interessa saber quais modificações a BNCC provocará no conjunto de seus conteúdos, nos modos de ensiná-los e na sua relação com os outros componentes, garantindo competências e habilidades que lhe são próprias, tendo como referência as dez competências gerais da BNCC, as competências e habilidades das áreas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias.

Se a BNCC causou dúvidas e desencantos pela diluição da Filosofia na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tirando sua especificidade enquanto componente curricular, um olhar crítico lançado ao documento, como o feito pela ANPOF na Carta do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar sobre a BNCC, intitulada “Sem Filosofia não tem base”, demonstra que é possível e necessário dar visibilidade aos elementos de Filosofia que permaneceram na BNCC, ou seja, é possível encontrar os conteúdos filosóficos no conjunto das competências gerais e competências de áreas, com o objetivo de buscar possibilidades e proposições

para operar o ensino de Filosofia no dia a dia das escolas, como afirmado na carta da ANPOF:

Considerando que a BNCC fomenta o diálogo entre as áreas do conhecimento, a capacidade de argumentação e elaboração de percursos formativos, estimulando uma atitude autônoma dos estudantes no processo do conhecimento, o estudo da Filosofia oferece os alicerces teóricos não apenas para as ciências humanas, mas também para as demais áreas. Além disso, estimula, pelo exercício da análise criteriosa de temas, a elaboração de teses e a investigação, o que é necessário para o avanço das ciências e para uma atuação efetiva na vida universitária. Desconsiderar a relevância das especificidades da disciplina é fragilizar os edifícios conceituais que sustentam as diversas áreas e reduzi-los a seus aspectos utilitários, o que, a longo prazo, inibe o desenvolvimento científico e tecnológico. (GT Filosofar e Ensinar a Filosofar-ANPOF. Abril de 2021. p. 3)

Nessa linha, percebe-se ser possível um estudo para encontrar conteúdos, temas, conceitos e ideias filosóficas no conjunto das competências e habilidades das áreas de Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que permitam o firmamento da Filosofia como componente curricular nos planejamentos pedagógicos das escolas, possibilitando ainda o desenvolvimento de estratégias para seu ensino, bem como permitindo o aprimoramento das habilidades e competências próprias da Filosofia e a afirmação da sua importância no desenvolvimento de competências e habilidades das áreas de conhecimento propostas pela BNCC. Portanto, partindo do pressuposto de que a BNCC fomenta o diálogo entre as áreas de conhecimento, e o estudo da Filosofia oferece os alicerces teóricos para todas as áreas de conhecimento, o estudo filosófico sobre o ensino de Filosofia deve estimular, pelo exercício da análise criteriosa de conceitos, temas e metodologias, a elaboração de teses que proponham a investigação de instrumentos metodológicos, necessários para o avanço da Filosofia e das outras ciências.

Nesta perspectiva, mesmo entendendo a crítica da comunidade educacional de Filosofia à BNCC e a reforma do Ensino Médio que, dentre outras coisas, enfraquece a presença da Filosofia como componente curricular, entendemos que, diante de sua implementação, temos que ter um olhar crítico na busca de modos para operar o ensino de Filosofia nas escolas.

Nesse sentido, este trabalho buscará, na análise criteriosa do conjunto de habilidades e competências propostas às áreas de conhecimentos de Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tendo como referência, as competências e habilidades específicas da Filosofia, expressas nos PCNEM (1999), reafirmadas nas OCENEM (2006), os conteúdos de Filosofia expressos nas referidas orientações e nos conceitos estruturadores da Filosofia presentes nos PCN+, encontrar conteúdos, temas, conceitos e ideias filosóficas presentes nestas áreas de conhecimento.

Para tanto, propomos a construção de um mapeamento de habilidades e competências filosóficas, referendadas nos PCNEM, OCENEM e PCN+, compartilhadas com as áreas de conhecimento propostas pela BNCC, visando extrair conteúdos, temas, conceitos e ideias filosóficas presentes nestas áreas de conhecimentos, de modo a oferecer auxílio para os docentes no desenvolvimento do currículo, levando em conta a formação geral básica e o itinerário formativo, além de ajudar no fortalecimento da presença da Filosofia no currículo das escolas brasileiras.

Em referência aos documentos (PCNEM, OCENEM e PCN+) podemos dizer que, no que diz respeito aos PCNEM (1999) e às OCENEM (2006), estes classificam as competências e habilidades específicas da Filosofia em três grupos: um primeiro chamado de Representação e Comunicação, formado pelas competências e habilidades de:

1- Ler textos filosóficos de modo significativo.

Esta competência consiste na capacidade de problematizar o que é lido, isto é, apropriar-se reflexivamente do conteúdo. Uma apropriação, portanto, que deve poder ser feita em todos os níveis de análise do discurso, a saber, o plano da literalidade imediata, o das vivências associadas a ele, o dos problemas que lhe são conexos ou dele decorrem e, por fim, o de sua estrutura interna, de ordem lógico-conceitual. Ademais, o plano dos pressupostos, ou, se preferirmos, o plano meta-discursivo termina por se converter, ele próprio, em discurso. (PCNEM, cap. IV 1999, p. 50)

2- Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros.

A competência de leitura filosófica de outros discursos significa, por certo, a capacidade de problematizar e refletir a partir das estruturas e registros específicos desses discursos, isto é, lê-los com um olhar crítico. Isto pode

ser traduzido também, mas não necessária ou unicamente, no exercício do reconhecimento de orientações filosóficas, refletidas ou não, originais ou não, que, eventualmente, possam habitar neles. De qualquer modo, o desenvolvimento dessa competência supõe a capacidade de articular referências culturais em geral e, mais especificamente, a capacidade de articular diferentes referências filosóficas e diferentes discursos. Uma prática, portanto, comprometida com o pressuposto de uma leitura transdisciplinar do mundo, a qual deve poder ser fomentada pela escola na medida em que os diversos conhecimentos disponíveis se interliguem numa rede. (Idem, p. 54,55)

3- Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo.

...ao escrever, o aluno pode objetivar seus processos de compreensão e tomá-los como elementos de autoconstrução consciente. Nesse caso, o desenvolvimento da competência de escrita não é, de nenhum modo, um aspecto secundário no desenvolvimento da personalidade, dos mecanismos de aprendizagem e, evidentemente, de um pensar reflexivo. (Idem, p. 61)

4- Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.

...esta é uma espécie de competência-síntese das anteriores: a partir de um ponto de vista rico na informação, claro na formulação, concatenado na articulação e fundamentado reflexivamente, vale dizer, elaborado conscientemente e decididamente posicionado, o aluno deve poder participar, em igualdade de condições, em qualquer debate, sistemático ou não, intra e/ou extra- escolar. (Idem, p. 61)

O segundo grupo, de competências e habilidades específicas da Filosofia, refere-se à investigação e compreensão. Neste grupo estão presentes as competências e habilidades de articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.

Possuindo uma natureza, a rigor, transdisciplinar (metadisciplinar), a Filosofia pode cooperar decisivamente no trabalho de articulação dos diversos sistemas teóricos e conceptuais curriculares, quer seja oferecida como disciplina específica, quer, quando for o caso, esteja inserida no currículo escolar sob a forma de atividades, projetos, programas de estudo etc. Como afirma os PCNEM

[...] Considerando a transdisciplinaridade a partir do ponto de vista de seus próprios conteúdos disciplinares, a Filosofia pode, por exemplo, levar o estudante à apropriação reflexiva de conceitos, modos discursivos e problemas das Ciências Naturais (questões de método, estruturas

discursivas lógico-matemáticas, a enunciação empírico-analítica etc), das Ciências Humanas (o a priori lingüístico-cultural, estruturas discursivas críticas, a enunciação histórico-hermenêutica, etc.) e das Artes (o fazer artístico, estruturas discursivas poéticas, a enunciação estético-expressiva etc). (Idem, p. 56,57)

O terceiro e último grupo, de competências e habilidades específicas, diz respeito à contextualização sócio-cultural, ou melhor, à capacidade de 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.

A capacidade de contextualizar os conhecimentos imbrica-se com a destreza hermenêutica, assim como com a crítica, que possibilita ao estudante exercer o papel de intérprete, pois elaborar por escrito os resultados de uma aprendizagem implica também numa prévia operação de análise e reconstrução quando da leitura, isto é, recompor os traços que foram observados e examinados no momento de se compreender o texto.

O recurso do tratamento contextualizado dos conhecimentos, por parte da escola, pode auxiliar o aluno a desenvolver competências de mediação entre ele mesmo e os diferentes conhecimentos, isto é, o tornar-se intérprete. Essa competência de interpretação/tradução, para ser completa, deve poder ser pensada em duas direções, a saber: tanto no sentido ascendente quanto descendente, isto é, tanto na direção do intérprete em seu próprio contexto, até o contexto específico de um conhecimento, quanto na direção oposta, ou seja, quando se trata de “aplicar” um conhecimento a uma situação determinada no contexto do próprio intérprete.

Quanto aos conteúdos de Filosofia presentes nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, estes se apresentam da seguinte forma:

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 ideias 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 ontológicos, cosmológico, teleológico;
17. Teoria do conhecimento nos modernos; verdade e evidência; ideias; 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. (OCNEM 2006, VOL III, p. 34,35)

Já no que se refere às Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) sobre o ensino de Filosofia, estas apresentam três conceitos estruturadores da Filosofia: o ser, o conhecimento e a ação.

No que se refere à reflexão sobre o ser, afirmam as PCN+:

Sabemos, desde Platão, que o filósofo é aquele que se admira diante do óbvio, porque introduz no mundo a estranheza, o questionamento. Dessa forma, busca a origem, o sentido das coisas, das ideias, dos comportamentos estabelecidos. Além disso, enquanto as ciências particulares ou qualquer outra expressão do conhecimento humano têm seu objeto circunscrito a determinado campo, a Filosofia se ocupa da totalidade dos seres: se a História se utiliza do conceito de tempo, se a Biologia o de ser vivo, se a Psicologia o de liberdade e determinismo, se a Religião parte da verdade revelada e se sustenta pela fé, cabe à Filosofia indagar sobre o que é a realidade representada por esses conceitos e quais seus pressupostos (Brasília: MEC, 2006. BRASIL, Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.p.45).

Já sobre os fundamentos e fins do conhecimento, as PCN+ afirmam que:

...a Filosofia investiga os instrumentos do pensar, como a lógica e a metodologia; distingue e compara as diversas formas de apreensão do real, tais como mito, religião, senso comum, ciência, filosofia etc.; elabora a teoria do conhecimento, indagando sobre as possibilidades e os limites desse conhecimento. (Idem, p.45)

Quanto às reflexões sobre os fundamentos e os fins da ação, afirmam as PCN+:

...parte-se das grandes áreas de reflexão da ética, estética, política, antropologia etc., a fim de compreender as formas de agir nos campos da moral, da arte, do exercício do poder, da técnica, da magia etc. (Idem, p.45)

5.1 Mapeamento

Nosso trabalho se dará através da construção de um mapeamento por área de conhecimento, demonstrando as competências e as habilidades da educação para o ensino médio compartilhadas com as especificidades da Filosofia presentes nos PCNEM (1999), OCENEM (2006) e nos PCN+ (2006). Em seguida, desenvolveremos uma análise deste mapeamento, com base nas competências e Habilidades das áreas de conhecimento e as especificidades da Filosofia no Ensino médio presentes nos documentos acima citados.

Quadro 1 - Linguagem e suas Tecnologias

Competência	Para que	Habilidades	Especificidades da Filosofia
Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e	para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias,	Análise sistemática; Visões de mundo, ideologia, explicação, interpretação e intervenção

<p>verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias,</p>		<p>ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.</p>	<p>crítica na realidade.</p>
<p>Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e</p>	<p>atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.</p>	<p>(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.</p>	<p>Relações de poder, democracia, política, princípios éticos (ética), autonomia, dialogo</p>
<p>Utilizar diferentes linguagens</p>	<p>para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na</p>	<p>(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante</p>	<p>Cidadania – liberdade, autonomia,</p>

(artísticas, corporais e verbais)	vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.	de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.	consciência crítica e responsabilidade (ética)
Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso,	reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.	(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.	Estudo dos métodos(científicos e filosóficos) ;Compreensão de fenômenos; Análise do contexto histórico, social e da linguagem
Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais,	reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade	(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando	Vida e sociedade; compreender, como os processos sociais, culturais, ideológicos e econômicos,

		posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.	interferem na vida e na sociedade; debater sobre: preconceitos, relações de poder, justiça, democracia, autonomia, identidade
Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e	mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.	(EM13LGG602)Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade (EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o	Apreciar esteticamente, sensibilidade, imaginação, criatividade (estética),

		processo de construção histórica dessas práticas.	
Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas,	para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.	(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.	Tecnologias de Forma crítica, reflexiva, estética e ética. apreender a apreender

Quadro 2 - Ciências da Matemática e suas Tecnologias

Competências	Para que serve	Habilidades compartilhadas	Especificidade da Filosofia
---------------------	-----------------------	-----------------------------------	------------------------------------

<p>Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos</p>	<p>sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral.</p>	<p>(EM13MAT106) Identificar situações da vida cotidiana nas quais seja necessário fazer escolhas levando-se em conta os riscos probabilísticos (usar este ou aquele método contraceptivo, optar por um tratamento médico em detrimento de outro etc.).</p>	<p>analisar criticamente o que é produzido e divulgado nos meios de comunicação (livros, jornais, revistas, internet, televisão, rádio etc.), capacidade de problematizar o que é lido Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo. Usar procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente.</p>
<p>Propor ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis,</p>	<p>com base na análise de problemas sociais, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, mobilizando e articulando conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática.</p>		<p>Posicionar-se criticamente, sobre diferentes pontos de vista Visões de mundo, ideologia, explicação, interpretação e intervenção crítica na realidade. áreas de reflexão da ética, estética, política, antropologia etc. Compreender os processos, fatores (sociais, culturais, ideológicos, econômicos),</p>

			preconceitos, relações de poder
--	--	--	---------------------------------

Quadro 3 - Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Competências	Para que serve	Habilidades	Especificidades da Filosofia
Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos	Para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões	(EM13CNT201) Analisar e discutir modelos, teorias e leis propostos em diferentes épocas e culturas para comparar distintas explicações sobre o surgimento e a evolução da Vida, da Terra e do Universo com as teorias científicas aceitas atualmente.	Busca a origem, o sentido das coisas: origem da Vida, da Terra, do universo; o problema do Mito, problema da razão, o problema do conhecimento; pensar e repensar sobre o alcance dos conhecimentos científicos, apreensão reflexiva dos conceitos, modos discursivos; problemas das

	éticas e responsáveis.		Ciências Naturais (questões de método, estruturas discursivas lógico-matemáticas, a enunciação empírico-analítica etc),
--	------------------------	--	---

Quadro 4 - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Competência	Para que serve	Habilidades	Especificidades da Filosofia
1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos	de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de	(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. (EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade,	problematizar o que é lido, isto é, apropriar-se reflexivamente do conteúdo. Posicionar-se criticamente, sobre diferentes pontos de vista. capacidade de articular referências culturais em geral e, mais especificamente, a capacidade de articular diferentes referências

s epistemológicos, científicos e tecnológicos,	natureza científica.	cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).	filosóficas e diferentes discursos. Usar procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente. Filosofia e conhecimento; Filosofia e ciência; definição de Filosofia; Filosofia e política; Filosofia e cultura
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a	compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.	(EM13CHS203) Comparar os significados de território, fronteiras e vazios (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras). (EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a	Relações de poder. Definição de tempo, espaço. Filosofia e Política; Filosofia e cultura

		<p>formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.</p>	
<p>3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais,</p>	<p>com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.</p>	<p>(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.</p>	<p>Relações entre grupos humanos - Consciência ética e socioambiental Relações de poder Relações de produção</p>
<p>4. Analisar as relações de produção,</p>	<p>discutindo o papel dessas relações na</p>	<p>(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais</p>	<p>Relações de produção, capital, trabalho</p>

capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas,	construção, consolidação e transformação das sociedades.	e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos. (EM13CHS403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.	Fronteiras, relações de poder, Estado; produção, distribuição e consumo; relações sociais, trabalho, transformação social;
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência,	adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.	(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade. (EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito,	capacidade de articular referências culturais em geral e, mais especificamente, a capacidade de articular diferentes referências filosóficas e diferentes discursos. Princípios éticos, democráticos e inclusivos

		<p>intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.</p> <p>(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.</p>	<p>justiça, preconceito, violência; Direitos Humanos;</p>
6. Participar do debate público	<p>de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e</p>	<p>(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.</p>	<p>Debate crítico, respeito às diferenças, liberdade, autonomia, justiça, preconceito, violência; Direitos Humanos; pluralidade de posições, exercício da cidadania, l, consciência crítica</p>

	responsabilid ade		
--	----------------------	--	--

5.2 Análise do mapeamento

No que diz respeito às tabelas de competências e habilidades das áreas de conhecimentos presentes na BNCC e às especificidades da Filosofia e do seu ensino, presentes no PCNEM, OCNEM e PCN+, podemos avaliar que a Filosofia, por sua natureza, lida com conceitos básicos de grande generalidade e cotidianidade (ser, poder, verdade, arte, vida, morte, força, energia etc.), conceitos estes que atravessam diversos campos da experiência e do conhecimento humano e, portanto, diversas Ciências. Sendo assim, podemos perceber que os temas, os conceitos e o conteúdo da Filosofia estão presentes nos mais diversos componentes curriculares e áreas de conhecimento do ensino. Neste sentido, este mapeamento buscou encontrar estes temas, conceitos e ideias específicas do ensino de Filosofia firmadas através dos PCNEM, das OCNEM e das PCN+, dentro das competências e habilidades desenvolvidas nas quatro áreas de conhecimento que a BNCC propõe para o desenvolvimento da formação escolar.

5.2.1 Área de Linguagem e suas Tecnologias

No que se refere à Área de Linguagem e suas Tecnologias para o Ensino Médio, esta vai buscar consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Para tanto, prevê que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral. Segundo a BNCC:

No Ensino Médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam

e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos socioculturais diversos. (BNCC 2018, p. 481)

Neste cenário, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens artísticas, corporais e verbais (oral, visual-motora e escrita), objetos de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). Sendo assim, para orientar uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas, a área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos diversos de atuação social, visando a participação qualificada no mundo da produção cultural, do trabalho, do entretenimento, da vida pessoal e, principalmente, da vida pública, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e pelo bem comum.

Desta forma, mais do que uma investigação centrada no desvendamento dos sistemas de signos em si, o que se busca é assegurar um conjunto de iniciativas para qualificar as intervenções por meio das práticas de linguagem. Agora, a atividade pedagógica deve estar voltada para produção de respostas diversas para o mesmo problema, para as soluções propostas e a diversidade de contextos e para compreensão dos valores éticos e estéticos que permeiam essas decisões. Para alcançar tal êxito a área de linguagem e suas Tecnologias necessita adentrar em outras áreas de conhecimento.

No que se refere à Filosofia, o mapeamento realizado demonstra que para a realização das sete competências específicas desta área é preciso o estudo, a compreensão e o domínio de especificidades do ensino de Filosofia, bem como podemos afirmar a existência de pelo menos uma habilidade em cada uma dessas competências que, para ser adquirida, também precisa do estudo, compreensão e domínio de temas, conceitos e ideias filosóficas.

No que se refere à primeira competência específica da área, que defende que ao término do ensino médio, o estudante seja capaz de:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobiliza esses conhecimentos

na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social para ampliar a participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e de interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (Idem, p.490)

Dito isso, podemos dizer que, assim como a habilidade EM13 LGG102, que busca desenvolver no estudante a capacidade de “Analisar as visões de mundo, os conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos vinculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade” (Idem, p.491), esta competência necessita, para seu desenvolvimento, apropriar-se de especificidades presentes no ensino de Filosofia.

Haja vista, como podemos fazer o estudante desenvolver a capacidade de compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais artísticas, corporais e verbais, mobilizando esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, visando a participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade, sem a capacidade de problematizar e refletir, a partir das estruturas e registros específicos desses discursos, ou seja, lê-los com um olhar crítico articulando referências culturais em geral?

Ou, como a área pode desenvolver no estudante a habilidade de analisar as visões de mundo, os conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos vinculados em diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade, sem uma articulação entre diversos conhecimentos e conteúdos nas mais diversas áreas, ou seja, sem uma contextualização sócio-cultural?

Ao tentarmos responder a esses questionamentos iremos perceber que, para desenvolver essa competência, assim como adquirir essa habilidade, o aluno terá que adentrar nas competências filosóficas de: Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros, isto é, desenvolver “a capacidade de problematizar e refletir a partir das estruturas e registros específicos desses discursos, isto é, lê-los com um olhar crítico” (PCNEM. cap.IV,1999, pg.54); articular conhecimentos filosóficos, diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais, ou seja:

...levar o estudante à apropriação reflexiva de conceitos, modos discursivos e problemas das Ciências Naturais (questões de método, estruturas discursivas lógico-matemáticas, a enunciação empírico-analítica, etc.), das Ciências Humanas (o a priori linguístico-cultural, estruturas discursivas críticas, a enunciação histórico-hermenêutica etc.) e das Artes (o fazer artístico, estruturas discursivas poéticas, a enunciação estético-expressiva etc.). (PCNEM, 1999, cap. IV p. 56,57)

E, por fim, a competência de contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos pessoal-biográficos, o entorno sócio-político, histórico e cultural e no horizonte da sociedade científico-tecnológica.

Outro elemento que podemos levantar na relação da área com a Filosofia para o desenvolvimento desta competência e a aquisição da habilidade EM13LGG102 é a necessidade de se entrar em eixos temáticos da Filosofia firmados nas PCN+ ,tais como: Ética e política, Autonomia e liberdade; como também o estudo de conteúdos da Filosofia, tipo: validade e verdade, proposição e argumento, falácias não-formais, reconhecimento de argumentos, conteúdo e forma, Filosofia antiga e etc., presentes nas OCNEM (2006).

No tocante à segunda competência, que prevê que o aluno, ao fim do ciclo do Ensino Médio, seja capaz de:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, p.492)

Podemos dizer que, juntamente com sua habilidade EM13LGG202, que propõe desenvolver no aluno a capacidade de:

Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias. (Idem, p.492)

Para ser realizada, exige que o estudante domine ferramentas que lhe permitam contextualizar conhecimentos desde o plano de sua origem específica, passando pelos planos pessoal-biográfico, sócio-político, histórico-cultural e do horizonte da sociedade científico-tecnológica, pois, como esse estudante vai ser

capaz de compreender os processos identitários, conflitos e as relações de poder sem os instrumentos da contextualização filosófica?

Para entendermos ainda mais a presença de elementos da Filosofia no desenvolvimento desta competência, fazemos o seguinte questionamento: Como o estudante vai atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, combatendo preconceitos, sem entrar em eixos temáticos da Filosofia tais como: Ética, Política, Autonomia e Liberdade? Ou, ainda, como esse estudante terá a habilidade de analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo sem o estudo de conteúdos da Filosofia, como validade e verdade, proposição e argumento, política antiga, ética antiga, presentes nas OCNEM (2006)?

No que diz respeito à competência específica três, que pretende desenvolver no aluno a capacidade de:

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. (Idem, p.493)

Podemos dizer que é uma competência que visa a construção de uma autonomia dos estudantes nas práticas de compreensão/recepção e de produção (individual ou coletiva) em diferentes linguagens. Essa competência visa ainda ampliar nos estudantes o uso crítico dessas linguagens, levando em conta o aprofundamento da análise do funcionamento dos processos de significação e de produção de significados, dando aos estudantes a capacidade para utilizar diferentes linguagens, posicionando-se de forma ética e solidária na promoção e defesa dos Direitos Humanos, da consciência socioambiental e do consumo responsável em âmbito local, regional e global.

Sendo assim, podemos falar que a realização desta competência e a aquisição da habilidade de “posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação (EM13LGG302)” (Idem, p.493) exigem dessas linguagens a capacidade de contextualizar com destreza hermenêutica e

crítica. Exigem, também, como na competência acima, o desenvolvimento da capacidade de leitura filosófica de outros discursos, ou seja, a capacidade de problematizar o que é lido, isto é, apropriar-se reflexivamente do conteúdo, ou melhor, problematizar e refletir a partir das estruturas e registros específicos desses discursos. Em suma, lê-los com um olhar crítico.

Outro elemento que podemos levantar é o desenvolvimento desta competência, assim como a aquisição da habilidade EM13LGG302 da referida área de conhecimento, que exige a entrada em eixos temáticos da Filosofia firmados nas PCN+ (tais como: Ética e política, Autonomia e liberdade), bem como exige também o estudo de conteúdos filosóficos (tipo: liberdade humana, éticas do dever, fundamentações da moral e autonomia do sujeito), presentes nas OCNEM (2006).

Referente à competência quatro, que propõe ao estudante o desenvolvimento de capacidades e habilidades que lhe permitam:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (Idem, p.494).

Podemos dizer que esta é uma competência que, para se realizar, tem como base a ideia de que o estudante, ao término do ensino médio, seja capaz de compreender as línguas como fenômenos nos mais diversos campos de experiência e conhecimento. A ideia é que esta é uma competência que lida com fenômenos, portanto, lida com conceitos, temas, doutrinas e problemas que atravessam diversos campos da experiência e do conhecimento humano, logo perpassam por diversos componentes curriculares, nos levando a crer que no processo de consolidação desta competência, assim como a sua habilidade de: “Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso”, a habilidade EM13LGG401 passa pela apropriação reflexiva e investigativa dos conceitos, temas, doutrinas e problemas levantados nas mais diversas áreas de conhecimentos e componentes curriculares.

Portanto, para que o aluno adquira um conjunto de referências que lhe permitam estabelecer as correlações existentes entre as diferentes abordagens e

as mais diversas produções culturais, desde a ciência até a arte, ele terá de desenvolver a competência e a habilidade que na Filosofia chamamos de “articular conhecimentos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais”. Isto é:

Considerando a transdisciplinaridade a partir do ponto de vista de seus próprios conteúdos disciplinares, a Filosofia pode, por exemplo, levar o estudante à apropriação reflexiva de conceitos, modos discursivos e problemas das Ciências Naturais (questões de método, estruturas discursivas lógico-matemáticas, a enunciação empírico-analítica etc), das Ciências Humanas (o a priori lingüístico-cultural, estruturas discursivas críticas, a enunciação histórico-hermenêutica etc.) e das Artes (o fazer artístico, estruturas discursivas poéticas, a enunciação estético-expressiva, etc). (PCNEM, 1999, cap. IV p. 56,57)

Outro elemento que deve ser levado em consideração para o desenvolvimento da competência quatro e da habilidade EM13LGG401 da referida área de conhecimento é a necessidade do estudo de eixos temáticos específicos da Filosofia firmados no PCN+ (tais como: Ética e política, Filosofia e Ciência, Filosofia e Estética), bem como o estudo de conteúdos da Filosofia (tipo: validade e verdade, proposição e argumento, conhecimento e opinião, aparência e realidade, causalidade, indução, método), presentes nas OCNEM (2006).

Com relação à quinta competência desta área, esta vem propor que o aluno, ao final do ensino médio, tenha a capacidade de:

Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade. (BNCC, p.495)

Ou seja, indica que, ao final do Ensino Médio, o jovem deverá apresentar uma compreensão aprofundada e sistemática acerca da presença das práticas corporais em sua vida e na sociedade, levando em conta os fatores sociais, culturais, ideológicos, econômicos e políticos envolvidos nas práticas e nos discursos que circulam sobre elas. Prevê, também, que este jovem valorize a vivência das práticas corporais como forma privilegiada de construção da própria identidade, autoconhecimento e propagação de valores democráticos, nesta perspectiva, assim como sua habilidade de: “Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando

posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos”. (Idem, p.495)

Podemos dizer que a realização desta competência e sua respectiva habilidade passam pela competência filosófica de contextualizar conhecimentos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos (pessoal-biográfico, o entorno sócio-político e histórico e cultural). Nesse sentido, entender que a vida de cada um se passa sempre num dado entorno sócio-histórico-cultural e saber ler esse entorno com um olhar filosófico é de fundamental importância para quem quer que seja. Sendo assim, além de fornecer referências culturais, a contextualização filosófica serve para o aluno contextualizar no seu tempo e espaço social, identificando com clareza sua posição de classe, lidando com a complexidade e a pluralidade de discursos, valores e coisas, reconhecendo o trabalho social como esforço comum necessário para a construção da vida compartilhada, além de reconhecer a injustiça e a inumanidade na distribuição dos frutos desse esforço histórico coletivo.

Além da contextualização filosófica, a quinta competência e sua habilidade EM13LGG502, para se realizarem devem levar em consideração a necessidade do estudo de eixos temáticos específicos da Filosofia firmados nos PCN+ (tais como: Relações de poder e democracia, Construção do sujeito moral), além do estudo de conteúdos e temas da Filosofia, presentes nos PCN+ e nas OCNEM (2006) (tais como: Autonomia e liberdade, Ética e política, fundamentações da moral, autonomia do sujeito, aparência e realidade).

No que se refere à sexta competência da área de Linguagem e suas tecnologias, cuja proposta aos jovens é a de que, ao término do ciclo do Ensino Médio, sejam capazes de:

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.(Idem, p, 496)

Ou seja, ao final do ciclo o estudante será capaz de desenvolver manifestações artísticas e culturais a partir da compreensão do papel das diferentes linguagens, utilizando critérios estéticos e entendendo que tais critérios

mudam de acordo com os contextos locais, globais, culturas e de época, bem como reconhecer os movimentos históricos e sociais das artes, tendo como base suas experiências pessoais e coletivas e a diversidade de referências estéticas, culturais, sociais e políticas. Portanto, o aluno deve ser capaz de articular suas capacidades sensíveis, criativas, críticas e reflexivas, visando ampliar seu repertório de expressão e comunicação do seu modo de ser, pensar e agir no mundo.

Isto posto, façamos o seguinte questionamento: Seria possível (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas apenas fazendo o desvendamento do sistemas de signos? Assim sendo, ao fazermos a análise desta competência e de suas habilidades específicas de “Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade” (EM13LGG602), e “Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas” (EM13LGG604), percebemos que essa competência, assim como a habilidades EM13LGG602 e EM13LGG604, para se realizarem também precisarão desenvolver as competências e habilidades filosóficas de: articular conhecimentos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais e a de contextualização sócio-cultural, ou melhor, a capacidade de contextualizar conhecimentos 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.

Além das competências e habilidades de “Articular conhecimentos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais” (competência do ensino de Filosofia firmada nos PCNEM e OCNEM) e da contextualização sócio-cultural, a sexta competência, bem como as habilidades EM13LGG602 e EM13LGG604, para se realizarem, devem levar em conta a necessidade do estudo de eixos temáticos específicos da Filosofia, firmados nos PCN+ (tais como: Autonomia, Estética, Ética, Política), como também exigem o estudo de conteúdos presentes nos PCN+ e nas OCNEM (2006) (tais como: conteúdo e forma). Da mesma maneira o desenvolvimento desta

competência perpassa pela compreensão de conceitos estruturantes da Filosofia (o ser, o conhecimento e a ação) expressos nas PCN+, entendendo que esses conceitos, embora separados por questões didáticas, funcionam de forma conjunta, haja vista:

...a obra de arte é do domínio do fazer humano, mas também depende da maneira pela qual o artista compreende o mundo, ao mesmo tempo que, para o fruidor, representa uma nova forma de conhecimento que amplia sua sensibilidade e imaginação. Além disso, na Filosofia prevalecem as discussões em torno dos juízos de valor, pelos quais, diante “do que é” pergunta-se sobre o “dever ser”. Decorre daí o papel de crítica da cultura que lhe cabe. (Brasília: MEC, 2006. BRASIL, Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006, p.46)

Portanto, só desenvolvendo essas especificidades filosóficas que os estudantes, ao entrarem em contato e explorar manifestações artísticas e culturais locais e globais, tanto canônicas, populares, midiáticas, atuais e de outros tempos, vão analisar os critérios e as escolhas estéticas que organizam seus estilos, inclusive comparativamente e levando em conta as mudanças históricas e culturais que caracterizam essas manifestações.

No que concerne à última competência desta área que defende a apropriação por parte do estudante de capacidades e habilidades que lhe permita ao fim do seu ciclo no ensino médio ser capaz de:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BNCC, p. 497)

Podemos enunciar que essa competência específica, que diz respeito às práticas de linguagem em ambiente digital e sua influência nas práticas de linguagem em diferentes campos de atuação social, assim como a sua habilidade EM13LGG702, que propõe que o estudante adquira a habilidade de: Avaliar o impacto das TDIC (tecnologias digitais da informação e comunicação) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital (Idem, p.497).

No cenário de hoje, onde os jovens precisam, além do domínio das técnicas das TDIC e de seus usos, ter uma visão crítica, criativa, ética e estética para selecionar, filtrar, compreender e produzir sentidos, de maneira crítica e criativa, em quaisquer campos da vida social, é necessário não somente possibilitar aos estudantes explorar interfaces técnicas, como a das linguagens de programação ou de uso de ferramentas e *apps* variados de edição de áudio, vídeo, imagens, de realidade aumentada, de criação de games, gifs, memes, infográficos, etc., mas também interfaces críticas e éticas que lhes permitam tanto triar e curar informações como produzir o novo com base no existente.

Nesta lógica, para alcançar tal êxito esta competência específica e a habilidade EM13LGG702, assim como as competências anteriores, devem desenvolver competências e habilidades específicas da Filosofia. Sendo assim, a competência sete e a habilidade EM13LGG702, para realizarem-se, precisam desenvolver capacidades específicas do ensino de Filosofia. Haja vista, como o aluno pode desenvolver a capacidade de avaliar as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, sem as competências e habilidades de investigação e compreensão, ou melhor, sem a capacidade de articular conhecimentos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais, que é uma competência do ensino de Filosofia, como dissemos antes, firmada no PCNEM e OCNEM ?

Também pode-se questionar como desenvolver no estudante a capacidade de aprender a aprender nos campos da ciência, da cultura, do trabalho, da informação, da vida pessoal e coletiva, avaliando o impacto das TDIC na formação do sujeito e em suas práticas sociais, fazendo uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital, sem a competência filosófica de contextualizar conhecimentos 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.

Além das competências e habilidades filosóficas citadas, a sétima competência, assim como a habilidade EM13LGG702, para se realizar, deve levar em conta a necessidade do estudo de eixos temáticos específicos da Filosofia, firmados nos PCN+, tais como: Autonomia, Estética, Ética, Política, como também exige o estudo de conteúdos presentes nos PCN+ e nas OCNEM (2006), (tais

como: falácias não formais, reconhecimento de argumentos, conteúdo e forma, validade e verdade, proposição e argumento).

5.2.2 Área de Matemática e suas tecnologias

No que se refere à área de Matemática e suas Tecnologias, o mapeamento realizado demonstra que, se na BNCC de Matemática do Ensino Fundamental as habilidades estão organizadas segundo unidades de conhecimento da própria área (Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística), a BNCC para o Ensino Médio da área de Matemática e suas Tecnologias propõe a consolidação, a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas na etapa anterior, tendo como foco a construção de uma visão integrada da Matemática, aplicada à realidade em diferentes contextos. Nesse sentido, é preciso levar em conta as vivências cotidianas dos estudantes e os impactos sofridos pelos avanços tecnológicos, pelas exigências do mercado de trabalho, pelos projetos de bem viver dos seus povos, pela potencialidade das mídias sociais, entre outros.

Para tanto, a área propõe colocar em jogo de modo mais inter-relacionado os conhecimentos já explorados na etapa anterior, a fim de possibilitar que os estudantes construam uma visão mais integrada da Matemática, na perspectiva de sua aplicação à realidade para a realização das competências gerais desta área. A área de Matemática e suas Tecnologias para o Ensino Médio tem a responsabilidade de aproveitar todo o potencial já constituído por esses estudantes, promover ações que ampliem o letramento matemático iniciado na etapa anterior e fornecer novos conhecimentos específicos que estimulem processos mais elaborados de reflexão, interpretação, investigação e abstração. Segundo afirma a BNCC:

Para que esses propósitos se concretizem nessa área, os estudantes devem desenvolver habilidades relativas aos processos de investigação, de construção de modelos e de resolução de problemas. Para tanto, eles devem mobilizar seu modo próprio de raciocinar, representar, comunicar, argumentar e, com base em discussões e validações conjuntas, aprender conceitos e desenvolver representações e procedimentos cada vez mais sofisticados. (BNCC, p.529)

Diante dessas considerações, a área de Matemática e suas Tecnologias para o Ensino Médio aparece, não como uma simples continuação das unidades de conhecimento da área (Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística), mas sim como um instrumento de construção da integração entre essas unidades e de intervenção na realidade nos mais diversos contextos. Entendendo que falar de realidade é também falar das vivências cotidianas dos estudantes. É entender os impactos dos avanços tecnológicos, das exigências do mercado de trabalho, dos projetos de bem viver dos seus povos, da potencialidade das mídias sociais, entre outros, na vida do estudante.

Sendo assim, o desenvolvimento das competências e habilidades dessa área, para esta etapa do ensino, requerem que os estudantes adquiram conhecimentos que vão além dos encontrados nas unidades de conhecimento da área (Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística). Agora, além dos conhecimentos específicos da área, são necessários conhecimentos relativos aos processos de investigação, de construção de modelos e de resolução de problemas, o que demanda a entrada em outras áreas de conhecimento, ou melhor, a entrada em outros componentes curriculares. Além do desenvolvimento de conceitos dos diferentes campos da Matemática, esta área exige que os estudantes, ao fim do ciclo educacional do Ensino Médio, sejam capazes de interpretar, investigar, tomar decisões éticas e socialmente responsáveis diante dos desafios do mundo contemporâneo.

No que diz respeito à sua relação com a Filosofia, podemos dizer que existem pelo menos duas competências e uma habilidade da área que têm seu desenvolvimento intimamente ligado ao estudo de temas, conceitos e ideias específicas do ensino de Filosofia. Sendo assim, a primeira competência específica desta área que necessita de especificidades filosóficas para sua realização é a que propõe que o estudante, ao término do ensino médio, seja capaz de:

Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral. (Idem, p.529)

Essa competência específica pressupõe habilidades que favorecem a interpretação e compreensão da realidade por parte dos estudantes, tendo como

intuito contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, bem como para a formação científica geral dos estudantes, uma vez que prevê a interpretação de situações das Ciências da Natureza ou Humanas.

Para alcançar tal êxito, esta competência, assim como sua habilidade EM13MAT106, que propõe: “Identificar situações da vida cotidiana nas quais seja necessário fazer escolhas levando-se em conta os riscos probabilísticos (usar este ou aquele método contraceptivo, optar por um tratamento médico em detrimento de outro etc.)” (Idem, p.533)

Devem, como falamos antes, desenvolver competências e habilidades específicas da Filosofia, haja vista como um aluno pode desenvolver a capacidade de avaliar as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, sem as competências e habilidades de investigação e compreensão, ou melhor, sem a capacidade de articular conhecimentos e diferentes conteúdos e modos discursivos, nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais, que é uma competência do ensino de Filosofia?

Também pode-se questionar como desenvolver no estudante a capacidade de aprender a aprender nos campos da ciência, da cultura, do trabalho, da informação, da vida pessoal e coletiva, avaliando o impacto da Matemática na formação do sujeito e em suas práticas sociais, fazendo uso crítico desse instrumento (Matemática) em práticas de seleção, compreensão e produção de resultados, sem a competência filosófica de contextualizar conhecimentos tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos como: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural e o horizonte da sociedade científico-tecnológica.

Além das competências e habilidades filosóficas citadas, a primeira competência, assim como a habilidade EM13MAT106, para se realizarem, devem levar em conta o estudo de eixos temáticos da Filosofia firmados nos PCN+, tais como: autonomia e liberdade; características do método científico; a tecnologia a serviço de objetivos humanos e os riscos da tecnocracia, como também exige o estudo de conteúdos presentes nos PCN+ e nas OCNEM (2006), tais como: reconhecimento de argumentos, conteúdo e forma, validade e verdade, proposição e argumento, éticas do dever, fundamentações da moral e autonomia do sujeito.

No que se refere à competência dois desta área de conhecimento, esta vem propor que o estudante, ao fim do ensino médio, seja capaz de:

Propor ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas sociais, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, mobilizando e articulando conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática. (Idem, p.534)

Essa competência específica que, segundo a BNCC, amplia a anterior, pois, além de colocar os estudantes em situações nas quais precisam investigar questões de impacto social, defende que estes proponham ou participem de ações individuais ou coletivas que visem solucionar eventuais problemas, buscando identificar aspectos, consensuais ou não, na discussão tanto dos problemas investigados como das intervenções propostas e tendo como base princípios solidários, éticos e sustentáveis, valorizando a diversidade de opiniões de grupos sociais e de indivíduos e sem quaisquer preconceitos.

Outro elemento levantado para o desenvolvimento dessa competência é a reflexão sobre os distintos papéis que a educação matemática pode desempenhar em diferentes contextos sociopolíticos e culturais. Nesta linha, propomos os seguintes questionamentos: É possível propor ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis apenas mobilizando e articulando conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática? Ou ainda, seria possível o aluno propor ou participar de ações individuais ou coletivas que visem solucionar eventuais problemas buscando identificar aspectos, consensuais ou não, na discussão tanto dos problemas investigados como das intervenções propostas, tendo como base princípios solidários, éticos e sustentáveis, valorizando a diversidade de opiniões de grupos sociais e de indivíduos e sem quaisquer preconceitos, sem o auxílio de outras áreas de conhecimento?

Assim como a competência anterior, esta terá de buscar em outras áreas de conhecimento instrumentos para seu desenvolvimento. No caso da Filosofia, as competências e habilidades filosóficas de investigação e compreensão, ou melhor, a capacidade de articular conhecimentos e diferentes conteúdos e modos discursivos, nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais, e a competência e habilidade de contextualizar conhecimentos tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos (o pessoal-biográfico; o

entorno sócio-político, histórico e cultural e o horizonte da sociedade científico-tecnológica) são necessárias para o desenvolvimento desta competência da área de Matemática e suas Tecnologias.

Além das competências e habilidades filosóficas citadas, esta competência, para se realizar, deve levar em conta a necessidade do estudo de eixos temáticos da Filosofia firmados nos PCN+, tais como: Autonomia e liberdade; Ética e política, como também vai exigir o estudo de conteúdos presentes nos PCN+ e nas OCNEM (2006), tais como: reconhecimento de argumentos, conteúdo e forma, validade e verdade, proposição e argumento, éticas do dever, fundamentações da moral e autonomia do sujeito.

5.2.3 Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Se no Ensino Fundamental a Área de Ciências da Natureza tem o compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, isto é, com o desenvolvimento da capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico) e transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências, no Ensino Médio a área que agora se chama Ciências da Natureza e suas Tecnologias, por meio de uma ação articulada entre a Biologia, a Química e a Física, propõe o desenvolvimento de competências e habilidades que ampliem e sistematizem as aprendizagens desenvolvidas na etapa anterior, no que se refere a: os conhecimentos conceituais da área; a contextualização social, cultural, ambiental e histórica desses conhecimentos; aos processos e práticas de investigação e às linguagens das Ciências da Natureza. Para tanto:

...a BNCC da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias propõe um aprofundamento nas temáticas Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo. Os conhecimentos conceituais associados a essas temáticas constituem uma base que permite aos estudantes investigar, analisar e discutir situações-problema que emergem de diferentes contextos socioculturais, além de compreender e interpretar leis, teorias e modelos, aplicando-os na resolução de problemas individuais, sociais e ambientais. Dessa forma, os estudantes podem reelaborar seus próprios saberes relativos a essas temáticas, bem como reconhecer as potencialidades e limitações das Ciências da Natureza e suas Tecnologias. (BNCC, p.548)

Espera-se, desse modo, possibilitar que os alunos tenham um novo olhar sobre o mundo que os cerca, bem como sejam capazes de fazer escolhas e intervenções conscientes e pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum.

Nesta perspectiva, o ensino proposto pela área visa aprofundar e ampliar as reflexões a respeito dos contextos de produção e aplicação do conhecimento científico e tecnológico; melhor dizendo, visa discutir o papel do conhecimento científico e tecnológico na organização social, nas questões ambientais, na saúde humana, na formação cultural, nas questões econômicas e políticas, ou seja, propõe-se analisar as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente.

Para tanto, propõe a aquisição de competências específicas e habilidades que explorem situações-problemas envolvendo melhoria da qualidade de vida, segurança, sustentabilidade, diversidade étnica e cultural, entre outras, e ofereça as condições para que os estudantes possam avaliar os impactos das tecnologias em seu cotidiano, em setores produtivos, na economia, nas dinâmicas sociais e no uso, reuso e reciclagem de recursos naturais.

Sendo assim, a aprendizagem deve valorizar a aplicação dos conhecimentos científicos e tecnológicos na vida individual, nos projetos de vida e no mundo do trabalho, favorecendo o protagonismo dos estudantes. Assim como valorizar os processos e as práticas de investigação da área, ou seja, valorizar a dimensão investigativa das Ciências da Natureza, dando ênfase aos procedimentos e instrumentos de investigação, tais como: identificar problemas, formular questões, identificar informações ou variáveis relevantes, propor e testar hipóteses, elaborar argumentos e explicações, escolher e utilizar instrumentos de medida, planejar e realizar atividades experimentais e pesquisas de campo, relatar, avaliar e comunicar conclusões e desenvolver ações de intervenção.

Diante dessas considerações, a área de Ciências Naturais e suas Tecnologias para o Ensino Médio, por meio de uma ação articulada entre a Biologia, a Química e a Física, propõe o desenvolvimento de competências e habilidades que ampliem e sistematizem as aprendizagens desenvolvidas nas temáticas Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo, visando aprofundar e ampliar as reflexões a respeito dos contextos de produção e aplicação do conhecimento científico e tecnológico na vida individual, nos projetos de vida e no mundo do trabalho.

Dito isto, são válidos os seguintes questionamentos:

- Entendendo que o desenvolvimento das temáticas da área, assim como o desenvolvimento das competências e habilidades perpassam pela necessidade de discutir o papel do conhecimento científico e tecnológico na organização social, nas questões ambientais, na saúde humana, na formação cultural, nas questões econômicas e políticas, seria possível alcançar esses objetivos apenas utilizando os procedimentos metodológicos e conceituais da Biologia, Química e Física?

- Ou ainda, seria possível identificar problemas, formular questões, identificar informações ou variáveis relevantes, propor e testar hipóteses, elaborar argumentos e explicações, escolher e utilizar instrumentos de medida, planejar e realizar atividades experimentais e pesquisas de campo, relatar, avaliar e comunicar conclusões e desenvolver ações de intervenção utilizando apenas os componentes curriculares da área?

Considerando esses questionamentos e o entendimento que as competências da área estão em articulação com as competências gerais da Educação Básica e com as demais áreas, podemos entender que o desenvolvimento das competências e habilidades para área, nesta etapa do ensino, requer que os estudantes adquiram conhecimentos que vão além dos conhecimentos relativos aos processos de investigação, de construção de modelos e de resolução de problemas próprios das ciências da natureza. A área exige, agora, que os estudantes, ao fim do ciclo educacional do Ensino Médio sejam capazes de interpretar, investigar, tomar decisões éticas e socialmente responsáveis diante dos desafios do mundo contemporâneo. Atualmente a demanda pedagógica da área também envolve questões relativas à ética, à cultura, à política, à economia, o que exige a entrada em outras áreas de conhecimento, ou melhor, a entrada em outros componentes curriculares.

Isto posto, no que diz respeito à sua relação com a Filosofia, podemos dizer que existem pelo menos uma competência e uma habilidade da área que têm o seu desenvolvimento intimamente ligado ao estudo de temas, conceitos e ideias específicas do ensino de Filosofia.

Dito isto, o mapeamento realizado aponta que a competência específica desta área, que necessita de especificidades filosóficas para sua realização, é a competência dois, que demanda do estudante que, ao fim do Ensino Médio, seja capaz de reconhecer os processos de transformação e evolução da natureza,

desde as moléculas até as estrelas em diferentes escalas de tempo, tendo assim a capacidade de elaborar reflexões que situem a humanidade e o planeta Terra na história do Universo, bem como inteirar-se da evolução histórica dos conceitos e das diferentes interpretações e controvérsias envolvidas nessa construção. Ou seja, o estudante ao fim do Ensino Médio, tem de ser capaz de: “analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis”. (Idem, p.556)

Essa competência pressupõe, dentre diversos conhecimentos conceituais, o desenvolvimento daqueles relacionados à origem da Vida, exobiologia (campo científico interdisciplinar que estuda as origens, evolução inicial, distribuição e futuro da vida no universo), modelos atômicos, subatômicos e cosmológicos, a história e filosofia da ciência, de forma semelhante à habilidade EM13CNT201, que pressupõe a capacidade de: “Analisar e discutir modelos, teorias e leis propostos em diferentes épocas e culturas para comparar distintas explicações sobre o surgimento e a evolução da Vida, da Terra e do Universo com as teorias científicas aceitas atualmente”. (Idem, p.557)

Essa habilidade tem seu desenvolvimento estreitamente ligado ao domínio das competências e habilidades filosóficas de: Articular conhecimentos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais e a competência de contextualização sócio-cultural. Ou seja, para desenvolver esta competência o estudante precisará apropriar-se reflexivamente de conceitos, modos discursivos e problemas das Ciências Naturais (questões de método, estruturas discursivas lógico-matemáticas, a enunciação empírico-analítica, etc.), assim como ter a capacidade de contextualizar conhecimentos 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.

Outro elemento importante a ressaltar é que esta competência, e sua habilidade EM13CNT201, ao buscar a compreensão das coisas primeiras (a origem, o sentido das coisas), está fazendo o mesmo que os conceitos estruturantes da Filosofia firmados nos PCN+, a saber:

- O Ser - busca a origem, o sentido das coisas, das ideias, dos comportamentos estabelecidos;
- O Conhecimento - investiga os instrumentos do pensar, como a lógica e a metodologia; distingue e compara as diversas formas de apreensão do real, tais como mito, religião, senso comum, ciência, filosofia etc.; elabora a teoria do conhecimento, indagando sobre as possibilidades e os limites desse conhecimento;
- A Ação - parte-se das grandes áreas de reflexão da ética, estética, política, antropologia etc., a fim de compreender as formas de agir nos campos da moral, da arte, do exercício do poder, da ciência, da técnica, etc.

Ainda para o desenvolvimento desta competência, faz-se necessário o estudo de conteúdos da Filosofia presentes nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, tais como:

- Filosofia e conhecimento;
- Filosofia e ciência;
- Filosofia pré-socrática;
- O uno e o múltiplo;
- Movimento e realidade;
- Tempo e eternidade;
- Conhecimento humano e conhecimento divino;
- Argumentos ontológicos, cosmológico e teleológico;
- Teoria do conhecimento nos modernos;
- Verdade e evidência;
- Ideias, causalidade, indução, método, epistemologias contemporâneas;
- Filosofia da ciência;
- O problema da demarcação entre ciência e metafísica, etc.

5.2.4 Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Em relação à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que é composta pelos conteúdos de Filosofia, Geografia, História e Sociologia, esta propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens sobre os processos de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em

diferentes espaços e épocas históricas, desenvolvidas na etapa do Ensino Fundamental. Tendo como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, a área aponta que os estudantes explorem os conhecimentos de temporalidade, espacialidade, ambiente, diversidade (de raça, religião, tradições étnicas, etc.), modos de organização da sociedade e relações de produção, trabalho e poder, sem deixar de lado o processo de transformação do indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo, reconhecendo as diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, combatendo preconceitos de qualquer natureza.

Portanto, analisar, comparar e compreender diferentes sociedades, sua cultura material, sua formação e desenvolvimento no tempo e no espaço, a natureza de suas instituições, as razões das desigualdades, os conflitos, em maior ou menor escala, e as relações de poder no interior da sociedade ou no contexto mundial são algumas das aprendizagens propostas pela área para o Ensino Médio. (BNC, p.563)

Sendo assim, a BNCC propõe à área que seu trabalho deva ser direcionado a desenvolver nos estudantes a capacidade de estabelecer diálogos entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas. Nessa direção, prevê que, no Ensino Médio, sejam enfatizadas as aprendizagens relativas ao desafio de dialogar com o Outro e com as novas tecnologias. Para tanto, define habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprios da área, buscando organizar a área de modo a tematizar e problematizar as categorias de Tempo e Espaço, Territórios e Fronteiras, Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética e Política e Trabalho.

Considerando esses pressupostos e em articulação com as competências gerais da Educação Básica, isto é, articulando-se com as outras áreas de conhecimento e consigo mesma, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no que se refere à Filosofia, segundo nosso mapeamento, possui elementos conceituais e metodológicos do ensino de Filosofia nas suas seis competências específicas, assim como, necessita de, pelo menos, uma habilidade a ser adquirida em cada uma das referidas competências, necessita também de especificidades do ensino de Filosofia. Sendo assim, no que se refere à primeira competência da área, que indica que o estudante ao fim do ensino médio, tenha a capacidade de:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. (Idem, p.571)

Assim como as habilidades de:

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros). (Idem, p.572)

Podemos dizer que necessitam das competências filosóficas de articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais, e da competência de contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto nos plano pessoal-biográfico, entorno sócio-político, histórico e cultural e o horizonte da sociedade científico-tecnológica, para seu pleno desenvolvimento.

Outro elemento presente no desenvolvimento desta competência e das habilidades EM13CHS101 e EM13CHS103 é a necessidade de se entrar em eixos temáticos da Filosofia firmados nos PCN+ (tais como: Ética e política, Autonomia e liberdade).

Já no que se refere à competência dois da Área, que propõe que o estudante, ao fim do ensino médio, seja capaz de: “Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações” (Idem, pg.573). Podemos dizer que, mesmo sendo orientação da competência priorizar o raciocínio geográfico e estratégico, bem como o significado da história, da economia e da política na produção do espaço, para se desenvolver esta competência, assim como a aquisição das habilidades de:

(EM13CHS203) Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).

(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas. (Idem, p.573)

Precisará recorrer à capacidade de contextualizar conhecimentos, tanto no plano de sua origem específica, quanto nos planos pessoal-biográfico, o entorno sócio-político, histórico e cultural e o horizonte da sociedade científico-tecnológica, que é uma competência filosófica. Outro elemento que deve ser levado em consideração para o desenvolvimento desta competência, assim como para a aquisição das habilidades EM13CHS203 e EM13CHS204, é o estudo de eixos temáticos da Filosofia firmados nas PCN+ (tais como: Ética e política, Autonomia e liberdade), bem como o estudo de conteúdos filosóficos (tipo: liberdade humana, éticas do dever, fundamentações da moral e autonomia do sujeito), presentes nas OCNEM (2006).

No que diz respeito à competência específica três, que pretende desenvolver no aluno a capacidade de:

Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global. (Idem, p.574)

Podemos dizer que essa competência específica, ao propor analisar os paradigmas que refletem pensamentos e saberes de diferentes grupos, povos e sociedades, incluindo os indígenas, quilombolas e demais povos e populações tradicionais, levando em conta suas formas de apropriação da natureza, extração, transformação e comercialização de recursos naturais, suas formas de organização social e política, as relações de trabalho, os significados da

produção de sua cultura material e imaterial e suas linguagens, assim como a sua habilidade EM13CHS303, propõe que o estudante seja capaz de:

Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis. (Idem, p.575)

Para ser realizada, também exige que o estudante domine ferramentas que lhe permitam contextualizar conhecimentos desde o plano de sua origem específica, passando pelos planos pessoal-biográfico, sócio-político, histórico-cultural e do horizonte da sociedade científico-tecnológica; da mesma forma, para que o aluno adquira um conjunto de referências que lhe permitam estabelecer as correlações existentes entre as diferentes abordagens e as mais diversas produções culturais, desde a ciência até a arte, ele terá que desenvolver a competência e a habilidade que na Filosofia chamamos de “articular conhecimentos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais”.

Outro elemento que deve ser levado em consideração para o desenvolvimento desta competência e de sua habilidade EM13CHS303 é a necessidade do estudo de eixos temáticos específicos da Filosofia, firmados nos PCN+ (tais como: Ética e política, Filosofia e Ciência, Filosofia e Estética).

No que diz respeito à competência quatro, que propõe ao estudante o desenvolvimento de capacidades que lhe permitam: “Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades” (Idem, p. 576), assim como as habilidades de:

Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos. (EM13CHS401)

Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos. (EM13CHS403) (Idem, p.576)

Podemos enunciar que essa competência específica, juntamente com as habilidades EM13CHS401 e EM13CHS403, para serem capazes de fazer os estudantes compreenderem o significado de trabalho em diferentes culturas e sociedades, suas especificidades e os processos de estratificação social caracterizados por uma maior ou menor desigualdade econômico-social e participação política, assim como as competências anteriores, devem desenvolver competências e habilidades específicas da Filosofia.

Assim, como o aluno pode desenvolver a capacidade de avaliar as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas do mundo do trabalho, sem as competência e habilidades de investigação e compreensão, ou melhor, sem a competência de articular conhecimentos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais? Da mesma forma, como se pode desenvolver no estudante a capacidade de aprender a aprender nos campos da ciência, da cultura, do trabalho, da informação, da vida pessoal e coletiva sem a competência filosófica de contextualizar conhecimentos, 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?.

Além das competências e habilidades filosóficas citadas, a quarta competência, assim como as habilidades EM13CHS401 e EM13CHS403, para se realizarem, devem levar em conta a necessidade do estudo de eixos temáticos de Ética e Política.

No que se refere à quinta competência da Área, que indica que o estudante, ao fim do ensino médio, seja capaz de: “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (Idem, p.577), assim como o seu conjunto de habilidades, podemos aferir que é uma das competências que mais apresentam elementos filosóficos para seu desenvolvimento, pois, como afirma a BNCC para justificar sua necessidade, esta é uma competência que tem como base a reflexão, ou seja:

O exercício de reflexão, que preside a construção do pensamento filosófico permite aos jovens compreender os fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças (linguísticas, culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à cidadania e aos Direitos Humanos. Ao realizar esse exercício na abordagem de circunstâncias

da vida cotidiana, os estudantes podem desnaturalizar condutas, relativizar costumes e perceber a desigualdade, o preconceito e a discriminação presentes em atitudes, gestos e silenciamentos, avaliando as ambiguidades e contradições presentes em políticas públicas tanto de âmbito nacional como internacional. (Idem, pg.577)

Em suma, o conhecimento do Outro, da outra cultura, depende da capacidade de se indagar para indagar o Outro, atitude fundamental a ser desenvolvida na Filosofia. Esse é o primeiro passo para a formação de sujeitos protagonistas, tanto no processo de construção do conhecimento, como da ação ética diante do mundo real e virtual, marcado por uma multiplicidade de culturas.

No que se refere à sexta e última competência da Área, que defende que o aluno, ao fim do ciclo do Ensino Médio, seja capaz de: “Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BNCC, pg.578), podemos dizer que, assim como a competência anterior, o desenvolvimento dessa competência específica tem suas raízes fincadas na Filosofia, pois a capacidade de debater está ligada à competência filosófica de debater tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes. É a competência que sintetiza as competências filosóficas de representação e comunicação, como afirma os PCNEM:

...esta é uma espécie de competência-síntese das anteriores: a partir de um ponto de vista rico na informação, claro na formulação, concatenado na articulação e fundamentado reflexivamente, vale dizer, elaborado conscientemente e decididamente posicionado, o aluno deve poder participar, em igualdade de condições, em qualquer debate, sistemático ou não, intra e/ou extra- escolar. (PCNEM, 1999, cap. IV pg. 61)

6 Considerações finais:

O presente trabalho teve como foco a construção de um mapeamento para identificar competências e habilidades que a Filosofia compartilha com as áreas de Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, assim como encontrar conteúdos, temas, conceitos e ideias filosóficas necessárias para o desenvolvimento das competências específicas

destas respectivas áreas de conhecimento. Para construirmos tal mapeamento tomamos como referência as competências e habilidades propostas às áreas de conhecimento na BNCC e as competências e habilidades específicas da Filosofia expressas nos PCNEM (1999), reafirmadas nas OCENEM (2006), assim como os conteúdos de Filosofia expressos nas referidas orientações e os conceitos estruturadores da Filosofia presentes nos PCN+. Para tanto, fizemos uma análise de conteúdo acerca de objetos bibliográficos, de documentos oficiais e da BNCC, visando contextualizar o debate sobre o ensino de Filosofia e identificar a presença da Filosofia no atual contexto do ensino médio brasileiro.

As recentes mudanças na LDB, em função da Lei nº 13.415/2017, que substituem o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível, onde o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, imprime às disciplinas o debate sobre como vai se materializar sua presença neste ensino.

Nesta perspectiva o presente estudo demonstra que, embora a Filosofia não apareça como disciplina obrigatória nas orientações propostas pela BNCC, haja vista que, a partir de agora, o ensino tem como guia de desenvolvimento as áreas de conhecimento, e que, embora conteúdos, temas, conceitos e ideias filosóficas não apareçam na escrita da BNCC, chegamos à conclusão que a Filosofia está presente nas quatro áreas de conhecimento propostas ao novo Ensino Médio, haja vista a que realização das competências e a aquisição de habilidades propostas pelas referidas áreas de conhecimento perpassam pelo desenvolvimento de competências e habilidades específicas da Filosofia presentes nos PCNEM, OCENEM e PCN+, assim como essa realização exige o estudo de conteúdos, temas, conceitos e ideias filosóficas presentes nos referidos documentos.

Portanto, neste novo contexto, onde é necessária uma reorientação dos currículos e das propostas pedagógicas, compostos indissociavelmente por formação geral básica e itinerário formativo onde:

...currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho. (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 10)

Podemos também concluir, que a construção deste mapeamento vai permitir aos professores e professoras de Filosofia desenvolver estratégias que contribuam para a defesa de espaços específicos dos conteúdos filosóficos na elaboração das referências curriculares, isto é, contribuam para a defesa da Filosofia enquanto componente curricular específico necessário no desenvolvimento das competências e habilidades propostas por esse novo Ensino Médio.

Da mesma forma, esse mapeamento, além de demonstrar a importância da Filosofia no desenvolvimento da formação geral básica, que é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural, do mundo do trabalho e da prática social. Pode também contribuir para a construção de itinerários formativos, como o realizado pelos professores JOEZILTON SILVA SODRÉ e WILDON SEREJO DA CUNHA no CENTRO EDUCA MAIS JOÃO FRANCISCO LISBOA (vide anexo), para as turmas 2º ANO – 203 (Componente Curricular: PRÁTICAS EXPERIMENTAIS) e 1º ANO – 104, 105, 106, 107 (Componente Curricular: PRÉ-IF). Tal material, que encontra-se anexo a este trabalho, é um ótimo exemplo de como a Filosofia garante sua presença nessa nova BNCC.

8 Referências Bibliográficas

ALVES, Dalton José, A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB / Dalton José Alves. – Campinas, SP: Autores Associados, 2002. – (Coleção educação Contemporânea).

BANCO MUNDIAL. Educação primária. Documento de política do Banco Mundial. Washington, DC: World Bank, 1992.

BANCO MUNDIAL. Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development. Washington, DC: World Bank Group Education Strategy 2020, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação integral. Brasília: MEC, 2009. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: Acesso em: abril 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conae 2014 – Conferência Nacional de Educação. Documento final. Brasília: Fórum Nacional de Educação, 2014.

BRASIL. Base Nacional Curricular Comum. Resolução nº 04 de 07 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Curricular Comum na etapa do Ensino Médio como etapa final da educação básica. Diário Oficial da União. Publicado em: 18/12/2018.

BRASIL, Ministério da Educação, (1999). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF.

Brasília: MEC, 2006. BRASIL, Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Ciências Humanas e suas tecnologias.

Brasília: MEC/SEF, 1998. _____. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

CERLETTI, Alejandro, O ensino da filosofia como problema filosófico/ Alejandro Cerletti: (tradução Ingrid Muler Xavier). – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009 - (Ensino da Filosofia).

CORNÉLIO MATOS, Junot. Filosofando sobre o ensino de filosofia. O que nos faz pensar, [S.l.], v. 24, n. 36, p. 367-382, mar. 2015.

CORNELIO MATOS, Junot. O que ensina quem ensina filosofia? Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 1 (2016) / Sección Artículos Publicación continua en línea del Centro de investigaciones

interdisciplinares de filosofia en la escuela (CIIFE) - FFyL- UNCuyo
 saberesypracticasciife@gmail.com / saberesypracticasciife.uncu.edu.ar

MURCHO, Desidério – A natureza da filosofia e o seu ensino. Lisboa: Plátano, 2002, (Coleção Aula Prática).

EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. In: EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico da agenda global. Revista de Educação PUC Campinas, Campinas, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.

FILHO, J.S.Carvalho, M., & Figueredo, V B. (18 de abril de 2018). A BNCC e o futuro da filosofia no Ensino Médio – Hipótese. Fonte: ANPOf: <<http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/artigos-em-destaque/1584-a-bncc-e-o-futuro-da-filosofia-no-ensino-medio-hipoteses/>>. Acesso em 09/08/2019.

KOHAN, Walter Omar, Filosofia: O Paradoxo de aprender e ensinar/ Walter Omar Kohan; (tradução Ingrid Muler Xavier). – Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2009 – (Coleção Ensino da Filosofia).

. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB: Lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. 2017. Disponível: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 21 de março de 2022.

LIBÂNEO, José C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Cadernos de Pesquisa v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016
 BANCO MUNDIAL. Prioridades e estratégias para a educação. Washington, DC: World Bank, 1995.

LIBÂNEO, José C.; SUANNO, Marilza V. R.; LIMONTA, Sandra V. Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações, 2013.

LIBÂNEO, José C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. Abádia da; CUNHA, Célio da (Org.). Educação básica: políticas, avanços, pendências. Campinas: Autores Associados, 2014b.

MONTERO, Maria Fernanda A. G, O ensino de filosofia no ensino médio brasileiro: antecedentes e perspectivas / Maria Fernanda A. G. – São Paulo: Porto de Ideias, 2014.

LIBÂNEO, José C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012.

Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB. 2018.

ROCHA, Ronai Pires da. Ensino de filosofia e currículo – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVA, M. Abádia da. Dimensões da política do Banco Mundial para a educação básica pública. In: SILVA, M. Abádia da; CUNHA, Celso da (Org.). Educação básica: políticas, avanços e pendências. Campinas: Autores Associados, 2014.

ANEXOS



GUIA DE APRENDIZAGEM 2021

CENTRO EDUCA MAIS JOÃO FRANCISCO LISBOA

PROFESSOR(A)	ANO / TURMA(S)	COMPONENTE CURRICULAR	PERÍODO
Joezilton e Wildon	2º ANO – 203	PRÁTICAS EXPERIMENTAIS	1º

BREVE JUSTIFICATIVA

Com a implantação do Novo Ensino Médio, é necessário abordar os objetos de conhecimento de filosofia numa perspectiva que vá além no seu modo tradicional. Ou seja, é importante que tais conhecimentos sejam demonstrados a sua praticidade. Dessa forma as práticas experimentais sem possibilitar com que o “saber filosófico, dessa ao mundo dos homens”, passando da teoria a prática.

CONTEÚDOS

DOXA E EPISTEME: da opinião ao conhecimento justificado. <i>Reconhecer o papel da experiência na construção do conhecimento na modernidade.</i>
--

COMPETÊNCIAS GERAIS – BNCC

- | | |
|--|---|
| X <input type="checkbox"/> Conhecimento
X <input type="checkbox"/> Pensamento científico, crítico e criativo
<input type="checkbox"/> Repertório cultural
<input type="checkbox"/> Linguagens e comunicação
<input type="checkbox"/> Cultura digital | X <input type="checkbox"/> Trabalho e Projeto de Vida
X <input type="checkbox"/> Diálogo e argumentação
X <input type="checkbox"/> Autoconhecimento e autocuidado
X <input type="checkbox"/> Empatia
X <input type="checkbox"/> Responsabilidade e cidadania |
|--|---|

VALORES

Sensibilidade, sustentabilidade emocional e autoavaliação

ATIVIDADES			
PRÉVIAS	AUTODIDÁTICAS	DIDÁTICO-COOPERATIVAS	COMPLEMENTARES
<p>- Apresentação das práticas experimentais de filosofia.</p> <p>- Saber o que os estudantes entendem sobre os temas propostos.</p>	<p>- Apontamentos em folhas de como eles percebem esses temas na realidade.</p>	<p>- Discussão sobre a importância da verificação dos temas trabalhados;</p>	<p>Orientação pessoal: para proporcionar uma formação integral e facilitar seu autoconhecimento, sua adaptação e a tomada de decisões, apoiar e orientar as mudanças advindas da evolução do seu Projeto de Vida;</p> <p>Orientação escolar ou acadêmica: para apoiar a superar as dificuldades quanto a hábitos e métodos de estudo inadequados ou ineficientes, necessidade de integração com o grupo, mediação junto aos professores etc.;</p>

ESPAÇOS EDUCATIVOS

Sala de Aula, Sala de Humanas e Biblioteca.

ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO

- Participação: 6 pts;
- Êxito no experimento: 4 pts.

FONTES DE REFERÊNCIA

GALLO, S. **Filosofia: Experiência do pensamento**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2016.

- CHAUI, Marilena. **Iniciação à Filosofia**. Vol. Único. São Paulo: Ática, 2017. Disponível em:

https://sabstrgobrashml.blob.core.windows.net/Sweb/PNLD/PNLD_2018/InicFilosofia/InicFilosofia_MP_0114P18153_PNLD2018.pdf. Acesso em: 16 de Fev. de 2021.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **FILOSOFANDO**. Vol. Único. São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/002899327c546fd4cf7c9?authid=y6TX9u6uxUjY>. Acesso em: 16 de Fev. de 2021.

NETWORK DIGITAL

Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA's

X **Google Classroom** Microsoft Teams Moodle Outro(s):

Comunidades de Aprendizagem

Jovens Gênios Khan Academy Seneca Learning SAS Educação Outra(s):

Ferramentas Digitais

Ensino Médio Digital GoConqr **Google Meet** Interativando Kahoot! Mentimeter
 Padlet Zoom **WhatsApp** Outra(s):

**GUIA DE APRENDIZAGEM 2021****CENTRO EDUCA MAIS JOÃO FRANCISCO LISBOA**

PROFESSOR(A)	ANO / TURMA(S)	COMPONENTE CURRICULAR	PERÍODO
Joezilton e Wildon	1º ANO –104, 105, 106, 107	PRÉ-IF	1º

--	--	--	--

BREVE JUSTIFICATIVA

A filosofia, como primeira área do conhecimento humano a organizado racionalmente a realidade mundana, pode contribuir, significativamente, para a formação profissional e social do jovem estudante. Nesse aspecto, apresentar, a ética, a política, a estética, a epistemologia e a filosofia das ciências, aos estudantes do pré-itinerário formativo de ciências econômicas e administrativas, possibilitará uma formação humana que esteja voltada, não para a reprodução automática de conhecimentos e habilidades, mas em um fazer consciente dos impactos de sua atuação profissional e social. Assim, é importante que o estudante saiba o que a ética estuda as ações individuais humanas, enquanto a política as ações coletivas. Por outro lado, é necessário que o estudante de pré-itinerário formativo de ciências econômicas e administrativas, saiba que o gosto e o belo são conteúdos estudados pela estética, fazendo com que muitas decisões, tomadas por ele, e que são influenciados por essas categorias, sejam conscientes e não meramente reprodutiva ou mecânica. Nesse caso, o público alvo, deste pré-itinerário formativo serão estudantes do primeiro ano do ensino médio. Nesse interim, teremos como fonte de informação o Livro História da Filosofia de Dario Antiseri e Geovanne Reali; os Livros, didático, Iniciação a filosofia de Marilena Chauí, Filosofia: Experiência do pensamento de Silvio Gallo, Filosofando, de Maria Lucia Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins História do Pensamento Ocidental de Bertrand Russell.

CONTEÚDOS

O que são itinerários formativos?
Campos de atuação das ciências econômicas e exatas.
Ética;
Política;
Gêneros textuais.

COMPETÊNCIAS GERAIS – BNCC

<input checked="" type="checkbox"/> Conhecimento	<input checked="" type="checkbox"/> Trabalho e Projeto de Vida
<input checked="" type="checkbox"/> Pensamento científico, crítico e criativo	<input checked="" type="checkbox"/> Diálogo e argumentação

<input type="checkbox"/> Repertório cultural <input type="checkbox"/> Linguagens e comunicação <input type="checkbox"/> Cultura digital	<input checked="" type="checkbox"/> Autoconhecimento e autocuidado <input type="checkbox"/> Empatia <input checked="" type="checkbox"/> Responsabilidade e cidadania
---	---

VALORES

Sensibilidade, sustentabilidade emocional e autoavaliação

ATIVIDADES			
PRÉVIAS	AUTODIDÁTICAS	DIDÁTICO-COOPERATIVAS	COMPLEMENTARES
- Apresentação o que é um itinerário formativo. - Conhecer os estudantes:	- Preenchimento da ficha biográfica individual dos estudantes. - Assistir ao vídeo: Para pensar	- Discussão sobre as áreas de formação profissional humana. - apresentação dos fundamentos filosóficos da área de	Orientação pessoal: para proporcionar uma formação integral e facilitar seu autoconhecimento, sua adaptação e a tomada de decisões, apoiar e orientar as mudanças advindas da evolução do seu Projeto de Vida; Orientação escolar ou acadêmica: para apoiar a superar as

<p>Suas histórias de vida, sua composição familiar, seus hábitos de estudo e de lazer, suas expectativas e outros elementos inerentes às suas biografias.</p>	<p>habilidades socioemocionais.</p>	<p>ciências econômicas e administrativas.</p> <p>- Debate sobre o vídeo compartilhado na aula.</p>	<p>dificuldades quanto a hábitos e métodos de estudo inadequados ou ineficientes, necessidade de integração com o grupo, mediação junto aos professores etc.;</p>
---	-------------------------------------	--	---

ESPAÇOS EDUCATIVOS

Tutoria em EAD, obedecendo as recomendações devido a pandemia, utilizaremos essa ferramenta onde o Tutor pode acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem de cada estudante e lhe dar um retorno pertinente em termos de orientação, estímulo e percepção a partir do que recebe.

ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO

- Identificação das habilidades já desenvolvidas

- Fortalecimento da postura do estudante diante do estudo e da aprendizagem, bem como das suas necessidades.
- Monitoramento contínuo dos estudantes.

FONTES DE REFERÊNCIA

ANTISERI, Dario; REALE, Geovanni. **HISTÓRIA DA FILOSOFIA**. (Vol. I). 2. ed. São Paulo: Paulus, 1984.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **FILOSOFANDO**. Vol. Único. São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/002899327c546fd4cf7c9?authid=v6TX9u6uxUjY>. Acesso em: 16 de Fev. de 2021.

CEREJA, William Roberto. **Português: linguagens**: volume único/ William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. – 4. ed. – São Paulo: Atual, 2013

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Português linguagens**: volume 3. São Paulo: Saraiva, 2014.

CHAUI, Marilena. **Iniciação à Filosofia**. Vol. Único. São Paulo: Ática, 2017. Disponível em: [https://sabrtrqobrashml.blob.core.windows.net/\\$web/PNLD/PNLD_2018/InicFilosofia/InicFilosofia_MP_0114P18153_PNLD2018.pdf](https://sabrtrqobrashml.blob.core.windows.net/$web/PNLD/PNLD_2018/InicFilosofia/InicFilosofia_MP_0114P18153_PNLD2018.pdf). Acesso em: 16 de Fev. de 2021.

DE NICOLA, José. Paineis da literatura em língua portuguesa: Brasil, Portugal, África/ José de Nicola; colaboração Lorena Mariel Menón, Lucas Santiago Rodrigues de Nicola. – 2. ed. – São Paulo: Scipione, 2011.

FERREIRA, Marina. **Redação: palavra e arte: ensino médio**. – 2. ed. – São Paulo: Atual, 2006.

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia**. 1ª- ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GALLO, S. **Filosofia: Experiência do pensamento**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2016.

ORMUNDO, Willton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua**. – 1. ed. – São Paulo: Moderna, 2016.

NETWORK DIGITAL

Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA's

Google Classroom Microsoft Teams Moodle Outro(s):

Comunidades de Aprendizagem

Jovens Gênios Khan Academy Seneca Learning SAS Educação Outra(s):

Ferramentas Digitais

Ensino Médio Digital GoConqr **Google Meet** Interativando Kahoot! Mentimeter
 Padlet Zoom **WhatsApp** Outra(s):

CENTRO EDUCA MAIS JOÃO FRANCISCO LISBOA

**JOEZILTON SILVA SODRÉ
WILDON SEREJO DA CUNHA**

**TÍTULO DA ELETIVA PRÉ-IF
1º semestre**

São Luís - MA
2022

SUMÁRIO

1. INFORMAÇÕES GERAIS.....	128
2. JUSTIFICATIVA	128
3. OBJETIVOS.....	128
3.1 OBJETIVO GERAL	128
3.2 Objetivos específicos.....	128
4. EIXOS ESTRUTURANTES.....	129
5. OBJETOS DE CONHECIMENTO.....	129
6. METODOLOGIA	129
7. RECURSOS DIDÁTICOS	129
8. AVALIAÇÃO PROCESSUAL	129
9. PROPOSTA PARA A CULMINÂNCIA.....	129
10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	129

1. INFORMAÇÕES GERAIS

Título da Eletiva Pré-IF: Do Pathos à Administração moderna.	
Série/Turma(s): 104, 105, 106, 107.	
Itinerário Formativo <input type="checkbox"/> Ciências Humanas e Sociais e de Linguagens <input type="checkbox"/> Ciências da Saúde <input type="checkbox"/> Ciências Exatas e Tecnologias <input checked="" type="checkbox"/> Ciências Econômicas e Administrativas	
Componentes Curriculares: Natural – Filosofia; Agregadora – Língua Portuguesa.	
Área de atividade Sociedade e cultura.	Subárea Pluralidade cultural.
Enfoque: Esta disciplina tem como enfoque apresentar o pré-itinerário de ciências econômicas e administrativas. Para tanto faz-se -á uma abordagem a partir das áreas da filosofia tais como ética, política, estética, filosofia das ciências e epistemologia. Além disso para possibilitar uma melhor discussão da temática, é de extrema necessidade estudar Gêneros textuais e compreensão e interpretação de texto. Nesse aspecto, o foco será demonstrar como a compreensão e entendimentos dessas áreas da filosofia possibilitam boas práticas de gestão econômica e administrativas. Ou seja, o enfoque será demonstrar o campo de atuação e de conhecimento das ciências econômicas a partir das áreas da filosofia: a ética, a política, a estética, a epistemologia e a filosofia das ciências.	

2. JUSTIFICATIVA

A filosofia, como primeira área do conhecimento humanos a organizado racionalmente a realidade mundana, pode contribuir, significativamente, para a formação profissional e social do jovem estudante. Nesse aspecto, apresentar, a ética, a política, a estética, a epistemologia e a filosofia das ciências, aos estudantes do pré-itinerário formativo de ciências econômicas e administrativas, possibilitará uma formação humana que esteja voltada, não para a reprodução automático de conhecimentos e habilidades, mas em um fazer consciente dos impactos de sua atuação profissional e social.

Assim, é importante que o estudante saiba o que a ética estuda as ações individuais humanas, enquanto a política as ações coletivas. Por outro lado, é necessário que o estudante de pré-itinerário formativo de ciências econômicas e administrativas, saiba que o gosto e o belo são conteúdos estudados pela estética, fazendo com que muitas decisões, tomadas por ele, e que são influenciados por essas categorias, sejam conscientes e não meramente reprodutiva ou mecânica.

Nesse caso, o público alvo, deste pré-itinerário formativo serão estudantes do primeiro ano do ensino médio. Nesse interim, teremos como fonte de informação o Livro História da Filosofia de Dario Antiseri e Geovanne Reali; os Livros, didático, Iniciação a filosofia de Marilena Chauí, Filosofia: Experiência do pensamento de Silvio Gallo, Filosofando, de Maria Lucia Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins História do Pensamento Ocidental de Bertrand Russell.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Mostrar como as áreas da filosofia, ética, estética, política, epistemologia e filosofia das ciências contribuem no itinerário formativo de ciências econômicas e administrativa.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apresentar o itinerário formativo de ciências econômicas e administrativa;

- Demonstrar como as áreas da filosofia, ética, estética, política, epistemologia e filosofia das ciências se relacionam com a formação em ciências econômicas e administrativa;
- Entender e compreender textos e gêneros literários.
- Enfatizar que toda formação humana possui uma base filosófica.

4. EIXOS ESTRUTURANTES

- Investigação Científica
- Processos Criativos
- Mediação e Intervenção sociocultural
- Empreendedorismo

5. OBJETOS DE CONHECIMENTO

O que são itinerários formativos?

Campos de atuação das ciências exatas e econômicas;

Ética;

Política;

Estética;

Epistemologia;

Gêneros textuais;

Compreensão e interpretação.

6. METODOLOGIA

Aula expositiva dialoga;

Debate;

Mesa redonda;

Oficinas.

7. RECURSOS DIDÁTICOS

Data show, computador, texto impresso e virtual, vídeo disponibilizado na plataforma digital Youtube e similar.

8. AVALIAÇÃO PROCESSUAL

Produção textual, participação (frequência, perguntas, contribuições) na aula e produção de um vídeo demonstrando como as áreas da filosofia estudando no pré-itinerário estão presentes nas práticas econômicas e administrativas.

9. PROPOSTA PARA A CULMINÂNCIA

Produção de um vídeo demonstrando como as áreas estudadas da filosofia, estão presentes nas práticas administrativas e econômicas.

10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTISERI, Dario; REALE, Geovanni. **HISTÓRIA DA FILOSOFIA**. (Vol. I). 2. ed. São Paulo: Paulus, 1984.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **FILOSOFANDO**. Vol. Único. São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em:

<https://pt.calameo.com/read/002899327c546fd4cf7c9?authid=y6TX9u6uxUjY>. Acesso em: 16 de Fev. de 2021.

CEREJA, William Roberto. **Português: linguagens**: volume único/ William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. – 4. ed. – São Paulo: Atual, 2013

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Português linguagens**: volume 3. São Paulo: Saraiva, 2014.

CHAUI, Marilena. **Iniciação à Filosofia**. Vol. Único. São Paulo: Ática, 2017. Disponível em: [https://abstrgobrashml.blob.core.windows.net/\\$web/PNLD/PNLD_2018/InicFilosofia/InicFilosofia_MP_0114P18153_PNLD2018.pdf](https://abstrgobrashml.blob.core.windows.net/$web/PNLD/PNLD_2018/InicFilosofia/InicFilosofia_MP_0114P18153_PNLD2018.pdf). Acesso em: 16 de Fev. de 2021.

DE NICOLA, José. Painel da literatura em língua portuguesa: Brasil, Portugal, África/ José de Nicola; colaboração Lorena Mariel Menón, Lucas Santiago Rodrigues de Nicola. – 2. ed. – São Paulo: Scipione, 2011.

FERREIRA, Marina. **Redação: palavra e arte: ensino médio**. – 2. ed. – São Paulo: Atual, 2006.

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia**. 1ª- ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GALLO, S. **Filosofia: Experiência do pensamento**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2016.

ORMUNDO, Willton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua**. – 1. ed. – São Paulo: Moderna, 2016.