

**GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**

**DIRETRIZES CURRICULARES  
DE FILOSOFIA  
PARA O ENSINO MÉDIO**

**CURITIBA  
2008**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>1 DIMENSÕES HISTÓRICAS DA FILOSOFIA E SEU ENSINO.....</b>	<b>1</b>
1.1 DIMENSÕES HISTÓRICAS DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL.....	6
<b>2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....</b>	<b>13</b>
<b>3 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES.....</b>	<b>20</b>
3.1 MITO E FILOSOFIA.....	23
3.2 TEORIA DO CONHECIMENTO.....	24
3.3 ÉTICA.....	24
3.4 FILOSOFIA POLÍTICA.....	25
3.5 FILOSOFIA DA CIÊNCIA.....	26
3.6 ESTÉTICA.....	27
<b>4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>27</b>
<b>5 AVALIAÇÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA.....</b>	<b>30</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>32</b>

## INTRODUÇÃO

Estas Diretrizes Curriculares de Filosofia foram construídas sob a referência da história da Filosofia e seu ensino. Nessa perspectiva, foi possível estabelecer o referencial teórico-metodológico, selecionar os conteúdos estruturantes e definir os encaminhamentos metodológicos e a concepção de avaliação para o ensino de Filosofia.

Em relação aos conteúdos estruturantes, buscou-se localizar os principais assuntos a serem trabalhados com os estudantes de Ensino Médio.

### 1 DIMENSÕES HISTÓRICAS DA FILOSOFIA E SEU ENSINO

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

A preocupação maior com a delimitação de metodologias para o ensino de Filosofia é garantir que os métodos de ensino não lhe deturpem o conteúdo. A idéia de que não existem verdades absolutas em conteúdos como, por exemplo, *moral* e *política*, é tese defendida com freqüência por filósofos. Ocorre que essa discussão, ao ser levada para o ensino, torna inevitável o estranhamento que a ausência de conclusões definitivas provoca nos estudantes. Essa é uma característica da Filosofia que, como lição preliminar a qualquer conteúdo filosófico, deve ser bem compreendida. Russell (2001, p.148), em *Problemas da Filosofia*, respondeu a essa polêmica:

O valor da filosofia, em grande parte, deve ser buscado na sua mesma incerteza. Quem não tem umas tintas de filosofia é homem que caminha pela vida fora sempre agrilhado a preconceitos que se derivam do senso-comum, das crenças habituais do seu tempo e do seu país, das convicções que cresceram no seu

espírito sem a cooperação ou o consentimento de uma razão deliberada. O mundo tende, para tal homem, a tornar-se finito, definido, óbvio; para ele, os objectos habituais não erguem problemas, e as possibilidades infamiliares são desdenhosamente rejeitadas. Quando começamos a filosofar, pelo contrário, imediatamente caímos na conta de que até os objectos mais ordinários conduzem o espírito a certas perguntas a que incompletissimamente se dá resposta. A filosofia, se bem que incapaz de nos dizer ao certo qual venha a ser a verdadeira resposta às variadas dúvidas que ela própria evoca, sugere numerosas possibilidades que nos conferem amplitude aos pensamentos, descativando-nos da tirania do hábito. Embora diminua, por consequência, o nosso sentimento de certeza no que diz respeito ao que as coisas são, aumenta muitíssimo o conhecimento a respeito do que as coisas podem ser; varre o dogmatismo, um tudo-nada arrogante, dos que nunca chegaram a empreender viagens nas regiões da dúvida libertadora; e vivifica o sentimento de admiração, porque mostra as coisas que nos são costumadas num determinado aspecto que o não é.

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

- *a divisão cronológica linear*: Filosofia Antiga, Filosofia Medieval, Filosofia Renascentista, Filosofia Moderna e Filosofia Contemporânea;
- *a divisão geográfica*: Filosofia Ocidental, Africana, Filosofia Oriental, Filosofia Latino-Americana, dentre outras;
- *a divisão por conteúdos*: Teoria do Conhecimento, Ética (ou Filosofia da Moral), Filosofia Política, Estética (ou Filosofia da Arte), Filosofia da Ciência (ou Epistemologia), Ontologia (ou Metafísica), Lógica, Filosofia da Linguagem, Filosofia da História etc.

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

observem essas divisões, seria preciso enfrentar outros problemas. Examinemos o que nos diz Ferrater Mora (2001, p. 1103):

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

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

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

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

A amplitude da Filosofia, da sua história, dos seus textos, desautoriza a falsa pretensão do esgotamento de sua produção, seus problemas, sua especificidade e complexidade. Por reconhecer essa condição, as Diretrizes fazem a opção pelos seguintes conteúdos estruturantes: Mito e Filosofia; Teoria do Conhecimento; Ética; Filosofia Política; Estética; Filosofia da Ciência.

Tais conteúdos estão presentes nos períodos da história da Filosofia – antigo, medieval, moderno e contemporâneo, cabendo lembrar que, em cada um desses grandes períodos, os conteúdos estruturantes apresentados recebem tratamento diverso.

Na Filosofia Antiga, longe de querer reduzi-la à cosmologia, há um cosmocentrismo marcante na produção do conhecimento, ou seja, há uma tendência à exploração das questões relativas à natureza bem como preocupações em torno da condição humana:

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

Na longa Idade Média, a Filosofia era fortemente marcada pelo teocentrismo, pensamento de características muito diferentes das que prevaleciam no período anterior, sem que, entretanto, representasse uma ruptura total.

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

O medievo é, assim, marcado pela inspiração divina da Bíblia, pelo monoteísmo, pelo criacionismo, pela idéia do pecado original, pelo conceito cristão de amor (*ágape*) e por uma nova concepção de Homem, cuja essência encerra a condição de igualdade como criatura divina. A Filosofia da Idade Média, nos seus dois grandes períodos, *Patrística* (séc. II ao VIII) e *Escolástica* (séc. IX ao XIV), trata basicamente, como afirmam Reale e Antiseri (2003, p. 125):

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

Na modernidade, a busca da autonomia da razão e da constituição da individualidade se confronta com os discursos abstratos sobre Deus e sobre a alma, substituindo-os, paulatinamente, pelo pensamento antropocêntrico. Há um esforço para superar o complexo humano de inferioridade, decorrente de sua condição de criatura; a Filosofia declara sua autonomia diante da Teologia; pensadores tratam de questões exclusivamente filosófico-científicas (Racionalismo, Empirismo, Criticismo); já não se aceita a autoridade da Teologia. É inaugurado o “reino do homem”, são introduzidas as premissas da Antropologia moderna e da contemporânea. O homem descobre sua importância ao compreender as lógicas da natureza, da sociedade e do universo. Portanto, ser moderno significa valorizar o homem (antropocentrismo); ser crítico, de modo a não aceitar passivamente o critério da autoridade ou da tradição para tornar válida uma idéia; valorizar a experimentação; separar os campos da fé e da razão; confiar na razão, que se bem empregada permite o conhecimento objetivo do mundo com benefícios para o homem.

A filosofia contemporânea é resultado da preocupação com o homem, principalmente no tocante à sua historicidade, sociabilidade, secularização da consciência, o que se constata pelas inúmeras correntes de pensamento que vêm constituindo esse período.

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

Evidentemente, cada processo de escolha determina ausências e toda ausência gera questionamento. Por que não adotamos um percurso cronológico segundo a história da Filosofia? Ora, não se trata de abandonar a história da Filosofia, pois na opção por conteúdos estruturantes é feita a defesa do trabalho com textos clássicos dos filósofos e sua relação com a história da

Filosofia. Trata-se de garantir que o ensino de filosofia não perca algumas características essenciais da disciplina, como por exemplo a capacidade de dialogar de forma crítica e mesmo provocativa com o presente. As experiências com abordagem estritamente cronológica e linear não costumam favorecer esse necessário diálogo. Ainda, importa destacar que os currículos dos cursos de graduação em Filosofia que trabalham com a disciplina História da Filosofia não se restringem a essa abordagem.

### 1.1. DIMENSÕES HISTÓRICAS DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

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

(...) se compunham de quatro séries de gramática (assegurar a expressão clara e exata), uma de humanidades (assegurar expressão rica e elegante) e uma de retórica (assegurar expressão poderosa e convincente). A escola de ler e escrever existia excepcionalmente nos colégios como ocasião para que alguns alunos fossem introduzidos nessas técnicas indispensáveis ao acompanhamento no curso de humanidades (RIBEIRO, 1978. p.9)

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

Com a Proclamação da República, a Filosofia passou a fazer parte dos currículos oficiais, até mesmo como disciplina obrigatória. Essa presença não significou, porém, um movimento de crítica à configuração social e política brasileira, que oscilou entre a democracia formal, o populismo e a ditadura. A partir de um dos documentos educacionais mais importantes de então – o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 –, que pretendia reconstruir a educação no Brasil, percebe-se que os currículos escolares

sofreram uma queda significativa da participação das humanidades. A nova política educacional da era Vargas, especialmente após a constituição de 1937, previa o desenvolvimento da educação técnica profissional, de nível secundário e superior, como base da economia nacional, com a necessária variedade de tipos de escola. Esse padrão predominou até 1961.

A Lei nº 4.024/61, extinguiu a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e com a Lei nº 5.692/71, durante a ditadura, a Filosofia desapareceria dos currículos escolares do Segundo Grau, sobretudo por não servir aos interesses políticos, econômicos e ideológicos do período.

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

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

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

A partir da década de 1980, com o processo de abertura política e de redemocratização do país, as discussões e movimentos pelo retorno da Filosofia ao Ensino Médio (à época, denominado Segundo Grau) ocorreram em vários Estados do Brasil. Na Universidade Federal do Paraná, professores ligados à Filosofia iniciaram um movimento que contava com articulações políticas e organização de eventos na defesa da retomada do espaço da

Filosofia, em contestação à educação tecnicista, oficializada pela Lei nº 5692/71.

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

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

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

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

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

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

numa perspectiva curricular voltada à competitividade e aos interesses do mercado.

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

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

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

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

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

importante aqui ressaltar a dimensão política do filosofar, de acordo com Wolff (2003, p. 40):

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

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - nº 9.394/96, no art. 36, determina que, ao final do Ensino Médio, o estudante deverá “dominar os conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. O caráter transversal dos conteúdos filosóficos aparece com clareza nos documentos oficiais, cumprindo a exigência da Lei quanto à necessidade de domínio dos conhecimentos filosóficos, mas, sem a exigência da introdução efetiva da disciplina na matriz curricular das escolas de Ensino Médio.

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

A Resolução nº 03/98 do Conselho Nacional de Educação apresentava de forma equivocada a Filosofia na transversalidade do currículo, porque omitia seu caráter historicamente disciplinar. Tal posição foi revista nas Orientações Curriculares do Ensino Médio - MEC (2004), que analisa os Parâmetros Curriculares Nacionais de Filosofia do Ensino Médio. Esse documento teve a colaboração da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (Anpof), a pedido do Departamento de Políticas do Ensino Médio do Ministério da Educação:

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

A não indicação da obrigatoriedade da disciplina e dos conteúdos que tradicionalmente constituem seu estudo, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, deixaram inócua qualquer discussão curricular sobre o ensino de Filosofia. Esse foi o consenso dos professores de Filosofia de todo o país, convocados em 2004 pelo MEC para discutir em cinco seminários regionais e um seminário nacional os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. O coletivo de professores sugeriu diversas mudanças na legislação, que foram acatadas pelo MEC e enviadas ao Conselho Nacional de Educação, em fins de 2005, com o objetivo de subsidiar discussões sobre a alteração da Resolução nº 03/98:

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

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

No Estado do Paraná, foi aprovada a lei nº 15228, em julho de 2006, tornando a Filosofia e a Sociologia obrigatórias na matriz curricular do Ensino Médio.

O cumprimento da exigência intrínseca a qualquer disciplina de figurar na matriz curricular faz surgir uma série de questões e problemas a serem discutidos. Daí que, da década de 1980 até hoje, os professores de filosofia vêm manifestando uma preocupação com o conteúdo e a metodologia, em outras palavras, a necessidade de pensar a relação entre os textos filosóficos e a experiência filosófica no ensino médio. Segundo Gallo (2004), observa-se

hoje no Brasil um movimento de pensar filosoficamente o ensino de Filosofia, no qual os filósofos têm tomado para si a responsabilidade de pensar a prática docente nos vários níveis.

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

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

Importante lembrar que vivemos ainda um momento de defesa da disciplina de Filosofia, da sua consolidação no currículo escolar e da luta pelo seu reconhecimento e sua efetivação como disciplina na LDB.

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

Essa linha de pensamento sobre o ensino de Filosofia está presente na Declaração de Paris para a Filosofia, durante as jornadas internacionais *Philosophie et démocratie dans le monde* (UNESCO, 1995), quando sublinha:

ação filosófica formando espíritos livres e reflexivos capazes de resistir às diversas formas de propaganda, fanatismo, exclusão e intolerância, contribui para a paz e prepara cada um para assumir suas responsabilidades face às grandes interrogações contemporâneas [...].

Consideramos que a atividade filosófica – que não deixa de discutir livremente nenhuma idéia, que se esforça em precisar as definições exatas das noções utilizadas, em verificar a validade dos raciocínios, em examinar com atenção os argumentos dos outros – permite a cada um aprender e pensar por si mesmo [...].

Favaretto (1995) afirma que há um problema anterior ao currículo; trata-se da pergunta com que se depara o professor ao ensinar Filosofia: qual Filosofia ensinar? Conforme o autor, antes de decidir “o que pode ser ensinado” e “como ensinar”, o professor precisa definir para si mesmo o lugar de onde pensa e fala.

Outro aspecto fundamental é a definição do local onde o ensino dele se realiza e a quais sujeitos ele se dirige. Isso nos permitirá pensar qual Filosofia será ensinada.

Identifica-se o local onde se pensa e fala a partir do resgate histórico da disciplina e da militância por sua inclusão e permanência na escola. Ensinar Filosofia no Ensino Médio, no Brasil, na América Latina, não é o mesmo que ensiná-la em outro lugar. Isso exige do professor claro posicionamento em relação aos sujeitos desse ensino e das questões históricas atuais que nos colocam como país capitalista/dependente, rico/explorado, consciente/alienado, e ainda em relação a tantas outras contradições que perpassam nossa sociedade.

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

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

## 2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

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

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

Como disciplina na matriz curricular do Ensino Médio, considera-se que a Filosofia pode viabilizar interfaces com as outras disciplinas para a compreensão do mundo da linguagem, da literatura, da história, das ciências e da arte, como defende Ribeiro (2005):

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

Quando se trata do ensino de Filosofia, é comum retomar a clássica questão a respeito da relação entre Filosofia e filosofar: ensinamos Filosofia ou ensinamos a filosofar? Para Kant, ensina-se a filosofar, já que não se separa a Filosofia do seu fazer. Em Hegel, o conhecimento do conteúdo da Filosofia é indissociável da sua prática, ou seja, do filosofar. A Filosofia constitui seu conteúdo, visto que reflete sobre ele. Para Gallo & Kohan (2000, p. 184):

a própria prática da Filosofia leva consigo o seu produto e não é possível fazer Filosofia sem filosofar, nem filosofar sem Filosofia, porque a Filosofia não é um

sistema acabado, nem o filosofar apenas a investigação dos princípios universais propostos pelos filósofos [...].

A Filosofia se apresenta como conteúdo filosófico e como exercício que possibilita ao estudante desenvolver estilo próprio de pensamento. O ensino de Filosofia é um espaço para análise e criação de conceitos, que une a Filosofia e o filosofar como atividades indissociáveis que dão vida ao ensino dessa disciplina juntamente com o exercício da leitura e da escrita. Sobre isso, Deleuze e Guattari (1992, p. 20) têm uma significativa contribuição:

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

A crítica de Deleuze e Guattari sobre a formação profissional comercial do conceito, se dá comparativamente às três idades do conceito.

#### *A primeira idade do conceito, a enciclopédica*

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

#### *A segunda idade do conceito, a pedagógica*

Toma ares de simplicidade porque aproxima a Filosofia de sua vocação original de criar conceitos, considerando, porém “as condições da sua criação como fatores de momentos que permanecem singulares” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 21). Ao conceber a filosofia como criação de conceitos, estas Diretrizes não a vêem como uma enciclopédia universal do conceito. Não se trata, evidentemente, de defesa apolítica da singularidade. O argumento de que “o primeiro princípio da Filosofia é que os Universais não explicam nada, eles próprios devem ser explicados” (idem, p.15), implica a idéia da existência de espaços para tais explicações e de filósofos dispostos a explicá-los. Se a criação de conceitos é acessível a todos e se todos são potencialmente filósofos, então todos poderão rivalizar nos *agóns*<sup>1</sup>. Trata-se, portanto, de valorizar a criação singular num plano de imanência, num contexto histórico da convivência com o outro e das possíveis criações coletivas.

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

### *A terceira idade, da formação profissional comercial do conceito*

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

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

---

<sup>1</sup> Termo grego que designa assembléia, espaço de reuniões, debates e disputas.

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

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

Segundo Deleuze e Guattari (1992), todo conceito tem componentes e se define por eles. Não há conceito de um só componente, e não há conceito que tenha todos os componentes. Todo conceito é ao menos duplo ou triplo e remete a um problema ou a problemas, sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução. Mesmo na filosofia, não se cria conceitos, a não ser em função dos problemas que se consideram mal vistos ou mal colocados.

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

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

Não há nenhuma razão para que os conceitos se sigam, se eternizem. Por isso,

Um filósofo não pára de remanejar seus conceitos, e mesmo de mudá-los. (...) Os conceitos, como totalidades fragmentárias, não são sequer os pedaços de um quebra-cabeça, pois seus contornos irregulares não se correspondem (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p.34).

Assim, o ensino de filosofia como criação de conceitos deve abrir espaço para que o estudante possa planejar um sobrevôo sobre todo o vivido, a fim de

que consiga à sua maneira também, cortar, recortar a realidade e criar conceitos.

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

Essa idéia não deve ser confundida com a criação de conceitos numa perspectiva acadêmica de alta especialização.

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

Existem formas diversificadas de trabalhar os conhecimentos filosóficos nos currículos escolares. Por isso, os conteúdos estruturantes devem ser trabalhados na perspectiva dos estudantes, de fazê-los pensar problemas com significado histórico e social, estudados e analisados com textos filosóficos que lhes forneçam subsídios para que pensem o problema, pesquisem, façam relações e criem conceitos.

Ir ao texto filosófico ou à história da Filosofia não significa trabalhar de modo que esses conteúdos passem a ser a única preocupação do ensino de Filosofia. Eles serão importantes desde que atualizem o problema filosófico a ser tratado com os estudantes.

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

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

Tal reflexão enseja analisar a função do professor de Filosofia, no Ensino Médio. Cabe-lhe pensar filosoficamente para, acima de tudo, construir espaços de problematização compartilhados com os estudantes, a fim de articular os problemas da vida atual com as respostas e formulações da história da Filosofia e com a criação de conceitos.

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

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

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

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

### 3 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES

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

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

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

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

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

O trabalho com os conteúdos estruturantes não exclui, de forma alguma, a história da Filosofia nem as perspectivas que aqui denominamos geográficas. Os conteúdos estruturantes fazem parte da História da Filosofia e podem ser trabalhados em diversas tradições, como na Filosofia europeia, na ibero-

americana, na latino-americana, na norte-americana, na hispano-americana, entre outras.

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

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

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

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

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

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

Do ponto de vista didático-pedagógico, considera-se que o ensino de qualquer das disciplinas do currículo escolar não pode prescindir de conteúdos

objetivamente mediadores da construção do conhecimento. Por isso, o currículo de Filosofia coloca-se frente a duas exigências que emergem da fundamentação desta proposta, quais sejam:

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

Estas Diretrizes Curriculares, ao procurarem superar a concepção enciclopédica da Filosofia, não desvalorizam os textos que possam ser trabalhados ao longo do percurso filosófico. A aprendizagem de conteúdos por meio de textos está articulada necessariamente à atividade reflexiva do sujeito, que aprende enquanto interroga e age sobre sua condição. O ensino de Filosofia não se dá no vazio, no indeterminado, na generalidade, na individualidade isolada, mas requer do estudante compromisso consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Como mediadores do ensino de Filosofia, os conteúdos devem estar vinculados à tradição filosófica, de modo a confrontar diferentes pontos de vista e concepções, para que o estudante perceba a diversidade de problemas e de abordagens. Num ambiente de investigação, análise e descobertas, pode-se garantir aos educandos a possibilidade de elaborar, de forma problematizadora, suas próprias questões e tentativas de respostas. Com esse objetivo, estas Diretrizes buscam justificar e localizar cada conteúdo estruturante no Ensino Médio e indicam possíveis recortes a partir de problemas sobre os quais cada conteúdo estruturante nos remete a pensar. Além de tais recortes ora apresentados, muitos outros são possíveis.

### 3.1 MITO E FILOSOFIA

O homem pode ser identificado e caracterizado como um ser que pensa e cria explicações. Ao criar explicações, cria pensamentos, processo em que

estão presentes tanto o mito como a racionalidade. Ou seja, a base mitológica, como pensamento por figuras, e a base racional, como pensamento por conceitos, são constituintes do conhecimento filosófico. Esse fato não pode deixar de ser considerado porque, a partir dele, o homem desenvolve idéias, inventa sistemas, cria conceitos, elabora leis, códigos e práticas.

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

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

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

### 3.2 TEORIA DO CONHECIMENTO

Constituída como campo do conhecimento filosófico de forma autônoma apenas no início da Idade Moderna, a teoria do conhecimento se ocupa de modo sistemático com a origem, a essência e a certeza do conhecimento humano. Basicamente, aborda questões como:

- *critérios de verdade* – O que permite reconhecer o verdadeiro?
- *possibilidade do conhecimento* – Pode o sujeito apreender o objeto?

- *âmbito do conhecimento* – Abrange ele a amplitude do real ou se restringe ao sujeito que conhece?
- *origem do conhecimento* – Qual é a fonte do conhecimento?

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

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

### 3.3 ÉTICA

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

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

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

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

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

### 3.4 FILOSOFIA POLÍTICA

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

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

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

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

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

### 3.5 FILOSOFIA DA CIÊNCIA

Filosofia da Ciência é o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências. Consiste em refletir criticamente sobre o conhecimento científico, para conhecer e analisar o processo de construção da ciência do ponto de vista lógico, lingüístico, sociológico, político, filosófico e histórico. Ciência e tecnologia são frutos da cultura do nosso tempo e envolvem o universo empirista e pragmatista da pesquisa aplicada, daí a importância da Filosofia da Ciência. Ela nos mostra que o conhecimento científico é provisório, jamais acabado ou definitivo, sempre tributário de fundamentos ideológicos, religiosos, econômicos, políticos, históricos e metodológicos.

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

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

### 3.6 ESTÉTICA

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

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

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

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

## 4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho com os conteúdos estruturantes da Filosofia e seus conteúdos específicos dar-se-á em quatro momentos:

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

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

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

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

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

O ensino de Filosofia deve estar na perspectiva de quem dialoga com a vida, por isso é importante que, na busca da resolução do problema, haja

preocupação também com uma análise da atualidade, com uma abordagem que remeta o estudante à sua própria realidade. Dessa forma, a partir de problemas atuais estudados a partir da história da Filosofia, do estudo dos textos clássicos e de sua abordagem contemporânea, o estudante do Ensino Médio pode formular conceitos, construir seu discurso filosófico. O texto filosófico que ajudou os filósofos a entender e analisar filosoficamente o problema em questão será trazido para o presente com o objetivo de entender o que ocorre hoje e como podemos, a partir da Filosofia, atuar sobre os problemas de nossa sociedade.

Ao final desse processo, o estudante, via de regra, encontrar-se-á apto a elaborar um texto, um construto teórico; terá condições de ser construtor de idéias com caráter inusitado e criativo e as socializará para discussão. É este o sentido que se deve atribuir à criação de conceitos no nível médio.

Após esse exercício, o estudante terá condições de perceber o que está e o que não está implícito nas idéias, como elas se tornam conhecimento e por vezes discurso ideológico, de modo que assim eles criam a possibilidade de argumentar filosoficamente, por meio de raciocínios lógicos, num pensar coerente e crítico.

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

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

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

Nessa perspectiva, sabe-se de onde se parte no ensino de Filosofia e que se pode surpreender com as possibilidades criadas, dada a dinâmica do processo. O bom planejamento impede que se caia no vazio e nos prováveis desastres do espontaneísmo.

O *Livro Didático Público de Filosofia* desenvolve conteúdos específicos a partir de recortes dos conteúdos estruturantes propostos por estas Diretrizes, e

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

## 5 AVALIAÇÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA

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

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

O ensino de Filosofia é, acima de tudo, um grande desafio, conforme salienta Langón (2003, p.94):

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

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

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

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

- qual conceito trabalhou e criou/recriou;
- qual discurso tinha antes;

- qual discurso tem após o estudo da Filosofia.

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

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

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

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

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

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. 288 p. (Coleção Trans).

FAVARETTO, C.F. Notas sobre o ensino da filosofia. In: **A filosofia e seu ensino**/Paulo Arantes ... et all; Salma T. Muchail (org) - Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; São Paulo: Educ, 1995.

FERRATER MORA. **Dicionário de filosofia** São Paulo: Loyola, 2001. 4 vol.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **A construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2000.

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

#### **DOCUMENTOS CONSULTADOS ON LINE**

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