

## SEÇÃO II - INFORMATIVO NESEF

### Filosofia, ensino e currículo: da legalidade à legitimidade

Geraldo Balduíno Horn<sup>22</sup>

Considerando o debate nacional acerca das diretrizes e orientações do ensino de Filosofia, inclusive de sua inclusão nos vestibulares de muitas universidades públicas e particulares e no ENEM, pretende-se, nesse informativo, apresentar algumas reflexões sobre o sentido e o lugar da disciplina de Filosofia no currículo do Ensino Médio, bem como formas e possibilidades de organização dos conteúdos filosóficos nas matrizes curriculares.

A partir de 2008, com a inclusão da Filosofia no currículo do Ensino Médio como disciplina obrigatória em todas as séries, um novo desafio impõe-se para todos os professores e gestores das escolas: como consolidá-la como matéria escolar? A resposta a essa indagação passa necessariamente pelo entendimento de outra questão que as pesquisas ainda não responderam satisfatoriamente: até que ponto pode-se, hoje, afirmar que, apesar da universalização da Filosofia como componente curricular, da construção de orientações nacionais e de diretrizes específicas e da distribuição de livros didáticos por meio do programa PNLD/MEC para as escolas públicas, ela se encontra, de fato, em todas as escolas como Filosofia, com conteúdo e método próprio?

O percurso assumido para exposição e análise da problemática mencionada considera, basicamente, dois momentos. O primeiro aponta para os aspectos contextuais e legais que estabelecem um sentido e “lugar” para a Filosofia como componente curricular. O segundo apresenta algumas considerações críticas em relação ao tratamento dado à Filosofia, principalmente no que se refere à seleção dos conteúdos filosóficos, pelos documentos oficiais: Parâmetros Curriculares de Filosofia (PCNs, 1999), Parâmetros Curriculares de Filosofia (PCN +EM, 2002) e Orientações Curriculares de Filosofia (OCNs, 2006).

O artigo mostra que a conquista da inserção da Filosofia no currículo do Ensino por meio da Lei nº 11.684/2008 que altera o artigo 36 da LDB 9394/96, tornando-a uma disciplina obrigatória, foi um importante passo como ponto de partida para sua legalidade e sua inclusão no currículo. No entanto, seu reconhecimento – como ponto de chegada -, está longe de ser concretizado efetivamente. Ou seja, sua legitimização como prática filosófica ainda precisa ser conquistada. Sua identidade, enquanto disciplina curricular, depende da construção e da constituição de um “código disciplinar” autônomo que só a própria prática e a experiência do pensar filosófico, a partir do *modus operandi* da Filosofia serão capazes de instalar e consolidar. Essa é a tarefa de todos nós, professores, que atuamos de alguma forma com o ensino de Filosofia.

<sup>22</sup>Doutor em Educação (USP). Professor do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Coordenador do NESEF/UFPR. E-mail: gbalduino@ufpr.br

## O Ensino da Filosofia no contexto da atual política educacional: presença e ausência

Há uma forte tendência entre aqueles que defendem a presença da Filosofia nos currículos da Educação Básica, principalmente no Ensino Médio, de assumirem uma defesa contundente apoiados no argumento, por vezes, com caráter alvissareiro, quando não, com um teor justiceiro, por conta de sua exclusão dos bancos escolares pela Ditadura Militar. Não se trata de uma questão de justiça nem de uma simples disputa por espaço curricular ou de que sua presença no currículo possui uma função missionária de salvaguardar valores e ideias da tradição filosófica. Evitar qualquer perspectiva saudosista não só é salutar como fundamental para definir os rumos, pós 2008, da inserção e da efetiva presença da Filosofia no Ensino Médio.

Trata-se, sim, da defesa de uma questão de política educacional pública e de resistência a certos modelos de organização curricular que, por razões ideológicas e de natureza política, visam a uma formação eminentemente técnica voltada para a preparação de mão de obra com vistas tão somente ao mercado de trabalho. Ao contrário daquilo que alguns teóricos afirmam de que a Filosofia nunca esteve antes no currículo na condição de disciplina obrigatória, é preciso dizer que ela foi, sim, componente obrigatório do currículo em nossa história mais recente. Foi com a Reforma Capanema, em 1942, que ela se tornou obrigatória para os estudantes da 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries do curso Clássico e para a 3<sup>a</sup> série do curso Científico. Esses cursos correspondiam ao atual Ensino Médio. Com a LDB nº 4.024/61 a Filosofia passou a fazer parte do currículo como disciplina complementar sob responsabilidade do Conselho Estadual de Educação de cada estado. Sua exclusão definitiva acontece com a aprovação da LDB nº 5.692/71 que tornou a formação de nível médio técnica e com caráter de terminalidade compulsória. (CARTOLANO, 1985).

Uma vez superada, ao menos do ponto de vista da concepção, a tendência de uma formação eminentemente técnica, voltada ao mercado do trabalho, resultante da “qualificação para o trabalho” da LDB 5692/71, a Lei Complementar 7.044/82 aponta para uma formação, ainda que de natureza técnica, com característica propedêutica. No lugar de “qualificação para o trabalho” propõe “preparação para o trabalho” procurando amenizar o caráter pragmático da qualificação compulsória. Pretende-se, ao retomar esse contexto, chamar a atenção para um aspecto pouco enfatizado quando se analisa a presença da Filosofia como componente curricular: de qual formação estamos falando? De qual concepção de Ensino Médio partimos? Para onde a formação do Ensino Médio deve conduzir? Enfim, sem pensar nessas questões, no mínimo, o debate sobre a inserção da Filosofia na matriz curricular fica comprometido. Afinal, o que significa ensinar Filosofia para adolescentes e jovens na etapa final da Educação Básica? Não quer dizer que a resposta a essas questões seja uma tarefa exclusiva da Filosofia, mas que essas questões são de grande relevância também para a Filosofia e ela não pode deixar de respondê-las.

Considerando tratar-se de uma problemática ainda pouco presente de modo efetivo

nas reflexões e no debate público acerca da presença da Filosofia na escola; considerando também o fato de que o campo legislativo, bem como as diretrizes e orientações curriculares, quando se referem à Filosofia, desconsideram e não estabelecem textualmente qualquer relação entre o sentido de ensinar Filosofia e a finalidade da formação do estudante na etapa final da Educação Básica; considerando ainda o descompasso entre a universalização da Filosofia em todas as séries do Ensino Médio e a necessidade de se encontrar caminhos para legitimá-la como disciplina escolar, é que nos colocamos o desafio de pensar e repensar o “lugar” da Filosofia no currículo como ainda o “não lugar”, ou seja, como sendo ainda um espaço em constante tensão e construção. É disso que se trata aqui.

Para melhor situar essa problemática, tomemos como referência o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 05/2011 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicado no Diário Oficial da União (DOU) de 24/01/2012, Seção 1, página 10. Esse Parecer, além de fazer uma releitura e incorporar praticamente todos os documentos produzidos período pós LDB/96 até a presente data, concebe e dá origem à Resolução nº 02, de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. O Parecer, ao mesmo tempo incorpora, supera e avança conceitualmente em relação à compreensão de Educação Básica recuperando um sentido que se encontrava presente no primeiro texto de projeto de LDB pensado e apoiado por um grande grupo de educadores filiados a uma perspectiva epistemológica de natureza crítica, dentre eles Dermeval Saviani e Jamil Cury. O conceito de Educação Básica é apoiado em dois argumentos que consideramos centrais: um tomado de empréstimo de Saviani e o outro de Cury. O primeiro afirma que

a educação integral do homem, a qual deve cobrir todo o período da Educação Básica que vai do nascimento, com as creches, passa pela Educação Infantil, o Ensino Fundamental e se completa com a conclusão do Ensino Médio por volta dos dezessete anos, é uma educação de caráter desinteressado que, além do conhecimento da natureza e da cultura envolve as formas estéticas, a apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas. (SAVIANI, in. Parecer 5/2012).

Já o segundo argumento complementa esse quando sustenta que [...] *do ponto de vista legal, o Ensino Médio não é nem porta para a Educação Superior nem chave para o mercado de trabalho, embora seja requisito tanto para a graduação superior quanto para a profissionalização técnica* (CURY, in. Parecer 5/2001).

Saviani defende que a Educação Básica inicia com a creche e vai até o Ensino Médio, sendo este, ao mesmo tempo, parte integrante e etapa final desse nível de ensino. Aponta também, inspirado na concepção gramsciana, para um ensino com caráter fortemente cultural e, portanto, desinteressado em sentido de ter que atender unicamente os interesses e as necessidades do mercado de trabalho. Na mesma linha de compreensão, Cury mostra a importância de conceber o Ensino Médio não como unicamente a porta de acesso ao Ensino

Superior e nem a preparação para o mundo do trabalho, mas um ensino capaz de instrumentalizar técnico-cientificamente para que o jovem possa enfrentar a produção de sua existência na sociedade capitalista contemporânea.

Pensar a Filosofia como ensino implica, necessariamente, levar em conta o problema da natureza e da finalidade da Educação Básica. Não cabe evidentemente à Filosofia a responsabilidade de levar a cabo esse debate, mas considerá-lo como um dos elementos de preocupação de suas reflexões no espaço escolar com seus pares tendo em vista o processo de construção do currículo e do projeto pedagógico da escola. Certamente a Filosofia tem muito a contribuir. Construir uma concepção e prática educacional que leve em conta *pari passu* as dimensões: intelectual, afetiva, física, estética, política, profissional é também e, sobretudo, a defesa do projeto filosófico na escola.

A realização plena dessas dimensões perde seu sentido se não for pensada de modo universal, ou seja, para todos os adolescentes/jovens em idade escolar. Muito nos preocupamos, com razão, em relação à excelência acadêmica e filosófica, sem a qual não seria possível sequer sustentar essa crítica, pois é impossível pensar o ensino e a aprendizagem sem método, rigor e tradição teórica e cultural. Por vezes, no entanto, nos esquecemos de perguntar quantos são de fato os sujeitos dessa preocupação. Normalmente não paramos para pensar sobre o porquê de tantos jovens, em idade de frequentar o Ensino Médio, não se encontram nos bancos escolares? Por que eles estão fora das salas de aula?

Filosofia para quem e para quantos? Que filosofia e para quê? A filosofia não deveria também se colocar a questão crucial que Marx se colocara e que é retomada por Mészáros a respeito de dois conceitos fundamentais que deveriam ser enfrentados pela sociedade e por que não transformados em um problema filosófico de primeira ordem: “a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora” (MÉSZÁROS, 2005, p.65). Não se pode falar em sociedade democrática, livre, humana, emancipada, sem que se alcance a universalização não só do acesso à educação e ao trabalho, mas de que tanto a educação como o trabalho possam constituir-se em plena realização histórica e social, enquanto práxis educativa, social, cultural e política.

### **Por uma organização curricular dos conteúdos filosóficos no Ensino Médio**

A história mais recente da luta pela inclusão da Filosofia no currículo do Ensino Médio já é de conhecimento de todos. Vários projetos de lei pós LDB/96 tramitaram no Congresso Nacional e nas Assembleias Legislativas de alguns estados propondo a inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias da matriz curricular, particularmente no Ensino Médio. Por exemplo, a Assembleia Legislativa do Paraná, aprovou, em 2006, o projeto de lei do deputado Ângelo Vanhoni que continha esse teor. Tanto é que na passagem de 2008 para 2009 a Filosofia já fazia parte da matriz curricular de praticamente todas as escolas da rede pública paranaense. Na esfera nacional, o primeiro projeto que tramitou foi de

autoria do deputado Pe. Roque Ziembermann, elaborado em 1997, um ano depois que a LDB entrou em vigor. Em 2001, embora aprovado pelo Congresso Nacional, esse projeto foi vetado pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Somente em junho de 2008, após longos anos de luta, foi aprovado pelo Congresso e assinado pelo Vice-Presidente da República, José Alencar, o Projeto de Lei 11.686/2008 que altera o artigo 36, inciso III da LDB 9394/96, torna a Filosofia e a Sociologia componentes obrigatórios da base comum do currículo.

Uma rápida retrospectiva se faz necessária para contextualizar e precisar a tensão entre os primeiros passos da efetivação da Filosofia como disciplina escolar considerando a LDB/96 como marco de referência, uma vez que ela sinaliza que os estudantes do Ensino Médio, ao término dessa etapa de formação, deverão ter conhecimentos filosóficos e sociológicos consolidados em sua formação. Interessa-nos entender, inicialmente, o sentido e o lugar que os documentos oficiais dão à Filosofia como disciplina curricular. Para essa análise tomaremos como referência os seguintes documentos: PCNEM (1999), PCN+EM (2002), OCNEM (2006), Matriz de Referência do ENEM, o Parecer 05/2011 e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio publicadas em janeiro de 2012 por meio da Resolução nº 02 de 30/01/2012.

A questão central a ser observada nos documentos que foram produzidos pelo Ministério da Educação desde a promulgação da última LDB, tendo em vista a construção de parâmetros e diretrizes curriculares para a Filosofia no Ensino Médio, tem a ver com três dimensões que consideramos fundamentais para compreender o processo de consolidação da Filosofia enquanto disciplina curricular, a saber: a) a concepção de Filosofia e seu método de ensino; b) a seleção de conteúdos; e, c) a avaliação da aprendizagem. Considerando o intento a que nos propusemos nesse artigo, nos limitaremos a traçar algumas considerações gerais evidenciando aspectos comuns e divergentes entre os documentos tomando, no entanto, como recorte e preocupação central aspectos relacionados, principalmente, a letra “b” – a seleção de conteúdos.

Sobre o que os documentos entendem por Filosofia não há divergências acentuadas, ao contrário, os sentidos e concepções são complementares. afirmam que a especificidade da Filosofia está em natureza reflexiva e conceitual e de que há filosofias e não uma filosofia. Mostram também que é sua função desenvolver as capacidades de análise, de interpretação, de reconstrução racional, de crítica e, sobretudo, de apresentar os conteúdos filosóficos de modo contextualizado e problematizado. Mais do que ensinar conteúdos do acervo da História da Filosofia em que o aluno é levado pura e simplesmente a memorizar ou reconstruir, trata-se de mobilizar a cognição para desenvolver competências e habilidades específicas. Até aí estamos de acordo. Entre treinar a razão para memorizar datas, nomes e conceitos filosóficos ou possibilitar a mobilização da cognição para resolução de problemas de natureza filosófica, sem dúvida, ficamos com a segunda alternativa. Em relação à concepção de Filosofia e sua natureza como forma de conhecimento, não há muita

divergência entre aqueles que pensam a Filosofia e seu ensino. Pode-se afirmar que já se estabeleceu certo consenso.

O problema começa quando se examina o que os documentos entendem por competências e habilidades em Filosofia: ler textos filosóficos de modo significativo e ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; debater posicionamentos de modo argumentativo; articular conhecimentos filosóficos com as outras áreas do conhecimento (interdisciplinaridade); contextualizar conhecimentos filosóficos (PCNs, 1999; PCN+EM, 2002; OCNs, 2006). Essas habilidades estão presentes no primeiro documento e encontram-se repetidas nos dois subsequentes.

A ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades, consideradas pelos documentos, como específicas da aprendizagem filosófica, parece-nos um problema não só pedagógico, mas também de ordem filosófica. Por quê? *Primeiro* porque a leitura, a interpretação, a escrita e a articulação entre os conhecimentos têm a ver com os objetivos didático-pedagógicos do processo de escolarização dos sujeitos e a função da escola como um todo, não podendo ficar sob a responsabilidade de uma disciplina especificamente. *Segundo*, esse entendimento, levado às últimas consequências, pode facilmente recair na prática da exegese textual, estruturalismo textual tipicamente acadêmico, como finalidade última do ensino de Filosofia, o que, no nosso entendimento, trata-se de um equívoco de compreensão dos sentidos, finalidades e do cumprimento da função epistemológica e social da Filosofia como componente curricular e, por conseguinte, de formação cultural dos adolescentes e jovens que frequentam a escola. Uma coisa é o modo como se ensina e se aprende noções, conceitos e problemas filosóficos num curso de graduação em Filosofia, outra coisa bem diferente é o modo como se ensina Filosofia no Ensino Médio, os instrumentos e meios utilizados que possibilitam a aprendizagem filosófica, a experiência do pensar filosófico dos adolescentes e jovens quando entram em contato com o universo conceitual do estatuto da História da Filosofia. Em *terceiro lugar*, não nos parece que, no caso da Filosofia, se consiga efetivar a intenção que subjaz à indicação presente, tanto nos Parâmetros Curriculares (1999 e 2002) como nas Orientações Curriculares (2006), de trabalhar como o horizonte das competências e habilidades, que é justamente a ideia de “mobilizar a cognição” diante de problemas e dificuldades que o sujeito da aprendizagem enfrenta na produção de sua existência na sociedade na qual se encontra inserido. Ou seja, de que forma a Filosofia, por meio da leitura de textos filosóficos ou não, lidos de modo filosófico, contribui, efetivamente, para desenvolver a capacidade de o indivíduo “ler o mundo” que o cerca e solucionar os problemas concretos que necessita enfrentar todos os dias? Não se trata de desconsiderar a importância da leitura, da escrita e da interpretação como necessárias para o exercício filosófico. Isso seria, simplesmente, uma aberração e um total desconhecimento do *modus operandi* da Filosofia. O problema está em considerar essas competências e habilidades como ponto de chegada e não no ponto de partida do conhecimento filosófico. Trata-se antes de um

ponto de partida. Atribuir simplesmente um sentido filosófico à leitura é o mesmo que atribuir conhecimento a um procedimento hermenêutico, a um modo de interpretar e compreender um fenômeno. O aprendizado filosófico, nesse caso, se limita à aprendizagem de uma metodologia específica. Um *quarto* aspecto a ser considerado, refere-se ao fato de que as referidas competências e habilidades, ao contrário do que os documentos afirmam, não apontam para o que seria específico da Filosofia e nem estabelecem uma diferenciação em relação às outras disciplinas. O tratamento dado à Filosofia por meio das competências e habilidades ainda preserva, em boa medida, o mito de que a Filosofia não precisa definir o seu “lugar”, é um saber transversal que perpassa todos os demais saberes e, por essa razão, prescinde de um “código disciplinar”. É bem verdade que ela possui um caráter universal, principalmente pelo fato de não ter um objeto específico como acontece com as disciplinas de natureza científica, mas isso não quer dizer que não possua um acervo de questões, uma terminologia própria e um método específico, que lhe dê uma identidade como disciplina curricular. Sem que se considere tais fatores não há sentido defendê-la ou mantê-la como disciplina da base comum do currículo.

Ao lado da questão das competências e habilidades que, no caso da Filosofia, da forma como é traduzida nos documentos, mais confunde que esclarece, há outro aspecto que necessita de uma análise mais acurada: trata-se da seleção ou definição dos conteúdos curriculares de Filosofia que possam servir de referência para a elaboração de diretrizes específicas das Secretarias de Estado e dos projetos pedagógicos de cada escola, bem como o planejamento das aulas de Filosofia pelo professor responsável em ministrá-las. Essa é uma questão polêmica do atual debate sobre o tema. As proposições e defesas perpassam diferentes concepções e correntes filosófico-pedagógicas. É possível identificar ao menos três distintas compreensões, quais sejam: **a)** posição mais radical que defende a definição de temas/conteúdos mínimos a partir da História da Filosofia; **b)** posicionamentos ultraliberal e pós-moderno em defesa de uma total liberdade de organização dos conteúdos, deixando a definição sob a responsabilidade de cada professor/a; e, **c)** entendimento de que é necessário definir alguns critérios mínimos que possam servir de referência para a organização curricular em todo o território nacional. O terceiro entendimento, por diversas razões, parece-nos mais adequado e plausível. Mais adiante será retomado e defendido.

Essas concepções, de certa forma, também se encontram presentes nos documentos mencionados. Os PCNs de Filosofia (1999) assumem a posição “b”, na medida em que não apresentam nem critérios, nem indicam conteúdos mínimos para organização curricular. Já os PCN + EM (2002) e as OCNs (2006) situam-se mais no item “a” uma vez que apresentam conteúdos de referência para a organização dos conteúdos. Os PCN + EM (2002) apontam para seis grandes eixos temáticos subdivididos em temas específicos. Conteúdos estruturantes baseados em temas-problemas produzidos ao longo da História da Filosofia: 1) Autonomia e liberdade; 2) As formas da alienação moral; 3) Ética e política; 4) Filosofia, mito e senso comum; 5) Filosofia, ciência e tecnocracia; 6) Filosofia e estética. As OCNs (2006) vão mais

longe: apresentam 30 (trinta) temas retirados do estatuto filosófico desde o nascimento da Filosofia até os tempos atuais: “1) Filosofia e conhecimento; Filosofia e ciência; definição de Filosofia; 2) Validade e verdade; proposição e argumento; 3) Faláciais 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 ontológico, 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.” (OCNs, 2006).

Duas considerações acerca das propostas de conteúdos apresentados nos documentos de 2002 e 2006. A primeira diz respeito ao caráter propositivo dos documentos uma vez que indicam temas e conteúdos de referência para a organização curricular. Particularmente, consideramos um avanço em relação aos PCNs de 1999. Ao contrário do entendimento de muitos, pensamos que não há problema na definição de temas-problemas filosóficos em documentos oficiais como as Orientações e Diretrizes Curriculares e a Matriz de Referência do ENEM, desde que acompanhados por alguns critérios amplamente debatidos e aprovados nas instâncias governamentais responsáveis pela implementação de políticas públicas, como é o caso, hoje, do INEP. Isso falta nos dois documentos. Sem uma referência oficial em termos nacionais, ficamos à mercê dos conteúdos pautados pelos regionalismos estaduais por meio das Secretarias de Educação e dos exames vestibulares das instituições de Ensino Superior. Tem-se observado por meio de relatos de estudantes e professores de Filosofia do Ensino Médio um profundo descontentamento em relação às formas de avaliação, seja dos vestibulares, seja da prova ENEM. Os conteúdos, textos e contextos filosóficos objeto das aulas no Ensino Médio não coincidem com o que é cobrado nas questões do vestibular ou nos

itens do ENEM.

A segunda consideração está relacionada com a proposta de conteúdos apresentada pelas OCNs (2006). Trata-se de uma simples relação temas/conteúdos sem uma justificação a partir de critérios ou de uma concepção orientadora dessa seleção de conteúdos, conforme mencionado anteriormente. Privilegia-se apenas alguns sistemas filosóficos como Filosofia Alemã, Filosofia Francesa, em detrimento de outros. Como se não existisse filosofia na América Latina, na África, na Ásia, no Brasil, na Argentina... O mesmo ocorre com as temáticas e os períodos históricos. Além disso, indica-se o estudo somente de alguns filósofos como, por exemplo, Platão, Aristóteles, Tomás de Aquino, Nietzsche, Wittgenstein, Heidegger, Russel, Frege, Foucault e Deleuze. E os demais? Como se chegou a essas indicações?

Sobre esse problema é preciso evitar a polarização dessas duas tendências: a) deixar a seleção dos conteúdos por conta do professor ou da definição de cada escola; b) estabelecer temas/conteúdos sem critérios de seleção. Outra possibilidade, sem cair em posições extremas e parciais que em última instância atendem a interesses de uma ou outra vertente filosófica - a depender de quem elabora as diretrizes, orientações ou propostas curriculares -, seria estabelecer alguns critérios para a organização do conteúdo curricular de Filosofia, a saber: **a)** a temporalidade do conhecimento filosófico, seu contexto histórico – os períodos históricos desde o nascimento da Filosofia; **b)** os grandes temas-problemas da existência humana que constituem a matéria-prima da Filosofia ao longo de sua história, problemas que foram recolocados pelos filósofos em diferentes tempos, sociedades e culturas; **c)** seleção de textos filosóficos que contemplem tanto os períodos históricos como os temas-problemas neles tratados; **d)** a contraposição de diferentes teses e autores frente ao problema filosófico eleito. Desta forma, os conteúdos seriam selecionados considerando o período histórico, os problemas filosóficos, os textos e possíveis contraposições.

Apenas como ilustração, poder-se-ia tomar como referência um problema da filosofia política do período moderno, como, por exemplo, “a política é distinta da moral?”, para confrontar distintas visões sobre o tema apresentadas por dois filósofos: Thomas More e Maquiavel. O primeiro defenderá que a política e a moral são indissociáveis na medida em que a política deve obedecer a critérios morais, enquanto que o segundo argumentará que a política é uma coisa e a moral é outra, ou seja, a política possui caráter pragmático, persegue o que é útil e pouco se importa com valores morais. Para análise e problematização do tema, além de diferentes materiais e recursos didáticos, os textos ou excertos de *Utopia* (Thomas More) e do *O Príncipe* (Maquiavel), dos respectivos filósofos poderiam servir de referência para explorar o problema filosófico em questão. Assim, pode-se proceder contrapondo Rousseau e Nietzsche com o problema: “os homens são iguais”; os personagens Górgias e Sócrates por meio dos diálogos de Platão acerca do problema da existência da verdade. Górgias dirá que a verdade existe, sim, e Sócrates colocará a verdade em dúvida. E assim por diante.

## Conclusão

Considerando a análise realizada até aqui, mais do que conclusões taxativas ou claramente propositivas, apontarei ainda para alguns elementos relacionados à problemática da passagem da legalidade à legitimidade caracterizada, em função de sua própria natureza, por uma contínua tensão entre negação e afirmação, entre o que deve ser e o que pode ser de fato considerado e reconhecido como plausível do ponto de vista das condições necessárias ao exercício da prática filosófica. Entendimento que passa pelas condições objetivas de trabalho como quantidade de horas de trabalho em sala e tempo para preparar aulas e corrigir trabalhos, salário digno da ocupação que exerce, entre outras. Passa também pelas condições subjetivas de como é compreendido e aceito socialmente o trabalho do professor, de como se dá o reconhecimento de sua função educativa e social enquanto agente responsável pela formação de crianças, jovens e adultos, de como avalia o resultado de seu trabalho à luz daquilo que é comumente denominado de excelência acadêmica. Esses fatores influenciam sobremaneira a práxis do professor. A seguir, apresentamos duas proposições-síntese que podem contribuir para pensar em alternativas e repensar caminhos acerca da inserção curricular da Filosofia no Ensino Médio, principalmente, da relação ao eixo - organização curricular, conhecimento filosófico e método:

- 1) **Sobre a crítica à lógica conteudista em oposição à pedagogia das competências:** é necessário recolocar o sentido e o lugar dado a essa contraposição. Em relação à “pedagogia das competências” talvez fosse o caso de perguntar, antes de tudo, se é possível avaliar habilidades e competências de conhecimento em sentido estrito, ainda mais quando se trata de uma ocupação específica em que alguém é responsável por ensinar e o outro por aprender algo? O que significa trabalhar com a noção de habilidades e competências quando se lida com algo imaterial, impalpável como é o caso de todo o conhecimento em geral, e em especial, do conhecimento filosófico? Como avaliar habilidades em Filosofia? Como afirmar que o estudante possui habilidade de problematização, conceituação, raciocínio lógico sem relacionar essa noção a um conteúdo ou entendimento específico do filósofo X ou Y ou do sistema filosófico Z. As noções de habilidades e competências reproduzem as relações de produção existentes e a lógica que reina absoluta e hegemonicamente na sociedade capitalista administrada e reproduzivista como modelo social, político e econômico. A apropriação de um objeto de conhecimento, de natureza essencialmente imaterial, não permite ser avaliado por meio de habilidades e competências não porque o conhecimento não é passível de avaliação ou porque não pode ser considerado uma atividade produtiva-humano-social. Não, não se trata disso. Trata-se, antes, do modo como concebemos o conhecimento como bem público histórico e socialmente construído ao longo da história da humanidade, portanto, como processo e conquista de um direito público subjetivo, e não como produto que se encontra na prateleira do “supermercado escolar” que necessita ser vendido de uma ou outra forma. Assim

entendido, pode-se dizer que a crítica feita à lógica conteudista em contraposição à pedagogia das competências é uma falsa dicotomia. Não obstante, associar conteudismo à memorização/repetição e apontar o modelo da aprendizagem por habilidades e competências como forma para neutralizar o modelo “tradicional” não garante a superação do problema da aprendizagem significativa como alguns autores apregoam. Aprender é um ato subjetivo e objetivo ao mesmo tempo. O ato de aprender depende de um conjunto de fatores que estão diretamente ligados aos processos culturais e materiais responsáveis pela produção da existência dos sujeitos no cotidiano.

**2) A organização dos conteúdos no currículo:** os estudos que tratam da organização dos conteúdos curriculares de Filosofia apresentam diversas sugestões de como selecioná-los. Há uma forte tendência de opor perspectivas como a História da Filosofia e temas filosóficos; filosofia do cotidiano, temas filosóficos e métodos/procedimentos; ou eixos como: o histórico, o temático e o problemático. Sugestões de classificação que merecem aqui uma consideração crítica, principalmente pelo fato de não adotarem uma distinção conceitual de modo rigoroso. Em certa medida, essas categorizações tornaram-se lugar-comum nas análises acerca da organização dos conteúdos da disciplina de Filosofia no Ensino Médio. Na tentativa de distinguir em diferentes eixos, faz-se uma crítica ao modo de organização histórico-temático e se indica o problemático como sendo mais adequado porque incorpora os anteriores. Toma em sentido diverso, distinto e até mesmo excludente o que, rigorosamente, constitui apenas diferentes faces de um mesmo núcleo comum: o histórico pode ser temático e o temático pode ser tanto problemático como pode ser histórico. Não há possibilidade de se ensinar Filosofia tomando sua história como referência ou os temas centrais que a constituem, sem considerar que o núcleo central da conceituação filosófica é sempre fundamentado a partir de um problema presente na existência humana. Ou seja, o conhecimento filosófico, por sua própria natureza, será sempre, histórico-temático-problemático. Talvez seja possível falar que os conteúdos podem ser dispostos ou organizados curricularmente de modo que sigam uma linha do tempo da história da Filosofia (antigo, medieval, moderno e contemporâneo) ou afirmar que é possível indicar importantes temas tratados pelos filósofos como o conhecimento, a liberdade, a prova da existência de Deus, a linguagem e tantos outros, mas, ainda assim, são temáticas presentes na história da Filosofia e não podem ser examinadas sem os contextos específicos e o modo como cada filósofo as problematizou. Qualquer tentativa de separar ou definir o histórico, o temático e o problemático como modo de organização de conteúdo, é, no mínimo, uma posição parcial e não corresponde àquilo que acontece no universo do ensino de Filosofia. O sentido, o lugar que a Filosofia ocupa no currículo do Ensino Médio é de natureza muito mais complexa e possui uma riqueza que as conclusões das pesquisas, em geral um tanto apressadas, não conseguem diagnosticar e indicar com algum grau de clareza e entendimento. Contrapor essas formas de organização de conteúdo é o mesmo que contrapor o que constitui essencialmente a Filosofia, a sua

identidade. É disso que se trata aqui. A Filosofia como conhecimento, uma vez que não possui um objeto específico, se institui e só pode existir a partir de um problema que é, de alguma forma, situado historicamente e se comprehende um tema/objeto da Filosofia. Por exemplo, o tema da liberdade é um tema-problema que foi tratado e analisado no período clássico por Aristóteles de modo substantivamente diferente, se comparado com a compreensão contemporânea realizada por Sartre. As implicações históricas são imprescindíveis para problematizar o tema uma vez que se trata de outra sociedade, porque são outros valores. O que não quer dizer que não é possível encontrar pontos comuns e mesmo entendimentos passíveis de universalização. Assim sendo, todo conteúdo filosófico será sempre histórico, temático e cunhado a partir de um problema relacionado à existência humana. Aliás, esse caráter problematizador tem mais a ver com o campo metodológico, com o caráter pedagógico – da mediação dos conteúdos do que, propriamente, com a seleção e organização curricular dos conteúdos filosóficos. Poder-se-ia dizer, nesse sentido, que, de fato, não há ensino ou prática pedagógica filosófica sem o caráter essencialmente problematizador que dá origem e identidade ao conceito filosófico. O método filosófico é, em si, essencialmente problematizador. Sob essa dimensão estamos plenamente em acordo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, ano CXXXIV, n. 248,23/12/96.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Filosofia.** (PCNs). Brasília: MEC/SEB, 1999.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Filosofia** (PCM+EM). Brasília: MEC/SEB, 2002

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia** (OCNs). Brasília: MEC/SEB, 1999.

CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no ensino de 2º Grau.** São Paulo: Cortez, 1985.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.