



UFMT – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
ICHS – INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

LUIZ FERNANDO BORGES DE SOUSA

**A PRÁTICA DO ENSINO DE FILOSOFIA E SUA RELAÇÃO COM AS MATRIZES
REFERENCIAIS DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)**

CUIABÁ – MT

2019

UFMT – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
ICHS – INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

LUIZ FERNANDO BORGES DE SOUSA

**A PRÁTICA DO ENSINO DE FILOSOFIA E SUA RELAÇÃO COM AS MATRIZES
REFERENCIAIS DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Filosofia, na Universidade Federal de Mato Grosso como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Aristides Januário da Costa Neto

CUIABÁ – MT

2019



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA - PROFILO
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - Cuiabá/MT
Tel : - Email : rdefreire@uol.com.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "A PRÁTICA DO ENSINO DE FILOSOFIA E SUA RELAÇÃO COM A MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO"

AUTOR : LUIZ FERNANDO BORGES DE SOUZA

defendida e aprovada em 18/12/2019.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador	Doutor(a)	Aristides Januario da Costa Neto
Instituição :	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VÁRZEA GRANDE-UNIVAG	
Examinador Interno	Doutor(a)	Livio dos Santos Wogel
Instituição :	INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO/IFMT	
Examinador Externo	Doutor(a)	Flávio Justino Fêo
Instituição :	Faculdade Católica de Mato Grosso	
Examinador Suplente	Doutor(a)	Maria Cristina Theobaldo
Instituição :	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	

CUIABÁ, 18/12/2019.

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

B732p BORGES DE SOUSA, LUIZ FERNANDO.
A PRÁTICA DO ENSINO DE FILOSOFIA E SUA RELAÇÃO COM AS
MATRIZES REFERENCIAIS DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
(ENEM) / LUIZ FERNANDO BORGES DE SOUSA. -- 2019
109 f. ; 30 cm.

Orientador: Aristides Januário da Costa Neto.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato
Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia, Cuiabá,
2019.
Inclui bibliografia.

1. filosofia. 2. ensino médio. 3. ensino de filosofia. 4. exame nacional do
ensino médio. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

DEDICATÓRIA

*À Deus e à minha família:
Jeferson (in memorian),
Diles e Pedro.*

AGRADECIMENTOS

À minha família, minha base humana e que me deu forças para persistir.

Aos meus amigos e colegas do mestrado profissional.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Aristides Januário da Costa Neto, que acreditou e no meu potencial e ajudou a desenvolvê-lo.

Aos Professores Dr. Flávio Fêo e Dr. Lívio dos Santos Wogel, participantes da banca, que auxiliaram com suas eficazes críticas e proposições.

Aos meus colegas professores e alunos das escolas por onde passei.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo aproximar a prática do professor de Filosofia em sala de aula com as matrizes referenciais oficiais que dão origem ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, assim como compreender analiticamente os itens apresentados neste exame, como uma oportunidade fundamental para aperfeiçoar a sua didática e seu método avaliativo. Considerar as exigências formais e pedagógicas do ensino de Filosofia, sem perder a especificidade do conhecimento filosófico, também é a intenção do presente trabalho. Nesta perspectiva, o ENEM é meio condicional possível para o ato filosófico, que é a finalidade do ensino da Filosofia no Ensino Médio. Para a realização de tal intento, dividiu-se a pesquisa em duas partes: uma teórico-crítica e outra prática-propositiva. De início, apresenta-se um histórico de documentos oficiais, nos quais os conteúdos de Filosofia foram apresentados como elemento curricular e, em seguida, um detalhamento sobre o método de elaboração dos itens do ENEM. Encerrando a primeira parte, o “coração” da pesquisa apresenta uma concepção filosófica do ensino de Filosofia: se o seu ensino é possível, se o que se ensina são possíveis “objetos” de conhecimento (conteúdos programáticos) ou uma postura filosófica diante da realidade. A perspectiva mais comum diante dos autores utilizados como referências bibliográficas é a de um ensino de filosofia com base na tríade histórico-temático-problematizadora. No que diz respeito ao ENEM, o processo de formulação de itens objetivos de avaliação com base nas matrizes referenciais, é condição ímpar para o processo de reflexão sistemática e profunda, uma vez que é necessário estabelecer conexões entre as competências e habilidades (descritores) e possíveis temas e problematizações realizados ao longo da história do pensamento filosófico. Também se propõe um processo avaliativo no qual os estudantes analisem os itens após a sua aplicação e que a correção dos mesmos também seja um momento intenso de apreensão de conceitos filosóficos. Na segunda parte do trabalho, há uma análise de itens de Filosofia nas edições do ENEM de 2017 e 2018, em um quadro analítico à luz precursora de Daniela Comiram, que fizera a mesma análise com edições anteriores do exame. E, por fim, são propostos itens elaborados a partir da Base Nacional Comum Curricular, como sugestão docentes da área de Ciências Humanas, em especial do componente curricular da Filosofia.

Palavras-chave: filosofia; ensino médio; ensino de filosofia; exame nacional do ensino médio; ENEM.

ABSTRACT

This research aims to approximate the practice of the Philosophy teacher in the classroom with the official reference matrices that give rise to the National High School Exam - ENEM, as well as to understand analytically the items presented in this exam, as a fundamental opportunity to improve the its didactics and its evaluation method. Considering the formal and pedagogical requirements of teaching Philosophy, without losing the specificity of philosophical knowledge, is also the intention of the present work. In this perspective, ENEM is a possible conditional means for the philosophical act, which is the purpose of teaching Philosophy in High School. For the realization of this intention, the research was divided into two parts: a theoretical-critical and a practical-propositional one. Initially, a history of official documents is presented, in which the contents of Philosophy were presented as a curricular element and, next, a detail on the method of elaboration of ENEM items. Closing the first part, the “heart” of the research presents a philosophical conception of the teaching of Philosophy: if its teaching is possible, if what is taught are possible “objects” of knowledge (syllabus) or a philosophical posture in face of reality . The most common perspective before the authors used as bibliographic references is that of teaching philosophy based on the historical-thematic-problematizing triad. With regard to ENEM, the process of formulating objective assessment items based on the referential matrices, is a unique condition for the process of systematic and deep reflection, since it is necessary to establish connections between competencies and skills (descriptors) and possible themes and problematizations carried out throughout the history of philosophical thought. It is also proposed an evaluation process in which students analyze the items after their application and that their correction is also an intense moment of apprehension of philosophical concepts. In the second part of the work, there is an analysis of Philosophy items in the 2017 and 2018 editions of ENEM, in an analytical framework in the precursor light of Daniela Comiram, who had done the same analysis with previous editions of the exam. And, finally, items prepared from the National Common Curricular Base are proposed, as a suggestion of teachers in the area of Human Sciences, especially the curricular component of Philosophy.

Keywords: philosophy; high school; teaching philosophy; national high school exam; ENEM.

LISTA DE SIGLAS

ANPOF: Associação de Pós Graduação em Filosofia

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

BNI: Banco Nacional de Itens

DAEB: Diretoria de Avaliação da Educação Básica

ENCCEJA: Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

GEI: Guia de Elaboração de Item

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

MEC: Ministério da Educação

OCEM: Orientações Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio

PCN + EM: Parâmetros Curriculares Nacionais Adicionais para o Ensino Médio

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Competências e Habilidades nos Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998.....	27
Tabela 02 – Eixos Temáticos de Filosofia, Parâmetros Curriculares Nacionais mais, 2002.....	31
Tabela 03 – Conteúdos de Filosofia das Orientações Curriculares Nacionais, 2008.....	34
Tabela 4 – Quadro analítico.....	58

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
-------------------------	----

PARTE I – REFLEXÃO TEÓRICO-CRÍTICA

CAPÍTULO 1 – AS MATRIZES REFERENCIAIS E O ESPAÇO E TEMPO FILOSÓFICOS NO CURRÍCULO ESCOLAR	23
--	----

1.1 O Desenho Original Dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, 1998.....	26
---	----

1.2 Acréscimos Trazidos Pelos Parâmetros Curriculares Nacionais Mais Do Ensino Médio – PCN+EM, 2002.....	29
--	----

1.3 Os conteúdos de Filosofia ampliados pelo documento das orientações curriculares nacionais do ensino médio - OCN, de 2008.....	33
---	----

1.4 A Base Nacional Comum Curricular - BNCC: a Filosofia situada na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, de 2017.....	35
--	----

CAPÍTULO 2 – A MATRIZ DO ENEM E O GUIA DE ELABORAÇÃO DE ITENS E O BANCO NACIONAL DE ITENS	38
--	----

2.1 Estrutura do item de múltipla escolha.....	40
--	----

2.1.1 Texto Base.....	41
-----------------------	----

2.1.2 Enunciado.....	41
----------------------	----

2.1.3 Alternativas: gabarito, distratores e justificativas.....	41
---	----

2.1.4 Exemplo de item produzido à luz do GEI.....	42
---	----

CAPÍTULO 3 – FILOSOFIA: O QUE ENSINAR E COMO AVALIAR	44
---	----

3.1 Ensinar filosofia ou ensinar a filosofar?.....	44
--	----

3.2 Os conteúdos programáticos.....	46
-------------------------------------	----

3.3 A avaliação e o ensino de Filosofia.....	48
--	----

3.4 O ENEM como estratégia da práxis filosófica.....	50
--	----

PARTE II – PRODUÇÃO PRÁTICA-PROPOSITIVA

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE ITENS DE FILOSOFIA NO ENEM – EDIÇÕES 2017 – 2018.....	56
CAPÍTULO 5 – ITENS PROPOSTOS À PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO MODELO DO GUIA DE ELABORAÇÃO DE ITENS – INEP.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS.....	87
ANEXO 1 Habilidades de Ciências Humanas e Sociais aplicadas descritas na Base Nacional Comum Curricular da etapa Ensino Médio. MEC, 2017.....	91
ANEXO 2 Competências e Habilidades da Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias, 2009.....	99
ANEXO 3 Competências Gerais e Habilidades da Matriz de Referência do ENEM 1998.....	103
ANEXO 4 Competências e Habilidades nos Parâmetros Curriculares Nacionais, 1999.....	108
ANEXO 5 Eixos Temáticos de Filosofia, Parâmetros Curriculares Nacionais mais, 2002.....	109
ANEXO 6 Conteúdos de Filosofia das Orientações Curriculares Nacionais, 2008.....	112

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por intenção aproximar a prática do professor de Filosofia em sala de aula e as matrizes referenciais oficiais que dão origem ao Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM. A compreensão analítica dos itens apresentados neste exame é uma oportunidade fundamental para o professor aperfeiçoar a sua didática, assim como o seu método avaliativo, formulando e analisando itens que levem em consideração as exigências formais, pedagógicas e sem perder a especificidade do conhecimento filosófico. Vemos, portanto, que na relação ENEM-Ensino de Filosofia, tem-se o segundo como um meio e o primeiro como finalidade e objeto que pode ser aperfeiçoado pelo segundo. E este trabalho também se faz relevante, uma vez que há um certo preconceito que distancia uma avaliação institucional e objetiva da possibilidade de ensinar a Filosofar, como se o efeito de tais avaliações fosse reverso, minando ou diminuindo o potencial emancipatório da Filosofia. Logicamente que não apresentamos esta proposta como paradigma único e reconhecemos que existem outras formas possíveis de avaliação para o docente de Filosofia no Ensino Médio. Dessa forma, o ENEM faz parte da realidade escolar-institucional. É possível ignorá-lo como também desenvolver uma estratégia a partir do mesmo, sendo esta a nossa escolha.

O ensino de filosofia ocorre nas instituições de ensino, públicas ou privadas. E o Exame Nacional do Ensino Médio é um fator importante e que precisa ser compreendido para a elucidação da prática docente para o professor de filosofia. A prática do ensino de Filosofia deve alinhar-se às diretrizes oficiais, pois estamos em um ambiente de educação formal. E o sucesso ou fracasso do estudante que espera que seu processo formativo também culmine em uma aprovação na instituição de ensino superior de sua preferência, assim como no curso por ele desejado. Além destes dois fatores, não podemos ignorar a especificidade da Filosofia e que esta não pode ser abordada em uma perspectiva reducionista, onde é apenas um instrumento mnemônico de conceitos que serão utilizados de modo mecânico e erudito. Este contexto de tensão mostra-se como uma oportunidade para a existência e a persistência da Filosofia na escola.

Embora o ENEM tenha em sua natureza o escopo de avaliar a etapa formativa do ensino médio no Brasil, também se tornou principal instrumento de ingresso às

instituições de ensino superior, além de fornecer dados para que as instituições de ensino elaborem um ranking das “melhores escolas” a partir da média que estas instituições obtêm no exame. Ou seja, transformou-se em um instrumento de marketing, apresentando uma concepção de avaliação institucional que leva em consideração apenas a variável da média obtida pela escola em um único exame.

E faz parte do cotidiano vivenciado pelo aluno, a expectativa para o mercado de trabalho e/ou formação acadêmica. Um professor, uma sala de aula, alunos que almejam o ingresso no mercado de trabalho, em vestibulares nos cursos mais concorridos da atualidade, um exame complexo de amplitude nacional, resultados que podem determinar a permanência do docente em uma instituição ou sua fatídica saída. Neste contexto de tensão, de espaço político, o ensino pode ficar condicionado a uma variável meramente econômica. E a formação humanística, integral, totalizadora, dá lugar a uma simples transmissão de informações mínimas necessárias para o sucesso de um ingresso ao ensino superior.

Fatores relevantes devem ser levados em consideração: expectativa e realidade do discente, condições de trabalho docente, demais condições políticas, sociais e ideológicas, que criam vários contextos escolares distintos. E uma pergunta pertinente se faz: o Enem (ou demais avaliações em massa) leva em consideração toda esta multiplicidade de situações? E voltando para o foco desta pesquisa, como a presença do Enem pode interferir positiva e/ou negativamente na prática do ensino da Filosofia? O objetivo da pesquisa se desdobra em uma perspectiva de possibilidade de utilização de um instrumento de avaliação, o Enem, como uma condição positiva para o ensino de Filosofia. E sobre a multiplicidade de realidades escolares distintas, são as matrizes oficiais que dão as diretrizes curriculares, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular.

Vale ressaltar que, embora analisemos as diversas matrizes educacionais do país, o nosso objetivo não é propor um currículo, mas sim relacionar os conteúdos, objetos de conhecimento, categorias, competências e habilidades presentes nestes documentos com os itens relacionados à Filosofia que figuraram nas edições do ENEM dos anos de 2017 e 2018, assim como analisa-los e produzi-los a partir de uma concepção filosófica e que permita uma reflexão filosófica de fato.

Este interesse nasceu de questionamentos sobre a constituição dos itens de edições anteriores e de uma dificuldade em relacionar tais itens com a matriz de referência do Enem de 2009 que apresenta competências, habilidades e objetos de

conhecimento divididos por áreas do conhecimento. Se considerarmos as matrizes referenciais a partir de um critério de “potencial filosófico”, ou seja, competências, habilidades e objetos de conhecimentos da Filosofia, a matriz de referência específica do ENEM de 2009 tem um potencial menor do as demais matrizes, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM, volume III de 2006. Isso quer dizer que os tópicos são mais claros e objetivos do que a descrição de uma habilidade, por exemplo. Por este motivo, o quadro analítico de itens do capítulo 5 utilizará as OCEM como referência e a perspectiva do ensino temático-histórico-problematizadora, apontada por Geraldo Balduino Horn (2009), como a perspectiva ideal de ensino da Filosofia.

Ainda sobre a matriz do ENEM do ano de 2009, apresentou-se uma nova divisão das áreas do conhecimento, a saber: ciências da natureza e suas tecnologias, linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias e ciências humanas e suas tecnologias. A Filosofia está presente neste último grupo, ao lado de disciplinas como a Geografia, História e Sociologia. Uma breve observação sobre o fato de que a Filosofia não seja Ciência e que, conseqüentemente, não produz tecnologia. Logo, esta classificação estabelecida oficialmente é equivocada.

Como professores de Filosofia, experimentamos muitos contextos escolares com identidades diversas: escolas privadas, cursos pré-vestibulares privados, cursos pré-vestibulares públicos, escolas privadas e confessionais, escola pública estadual, centro de formação profissional como soldados da Polícia Militar e cursos preparatórios para concursos públicos, atuando como professores celetista, interinos ou efetivos, sabendo que da demanda crescente de tópicos de ética e Filosofia nos concursos de carreiras no setor público municipal, estadual e federal.

Um fato marcante é a diferença abissal que existe nestes contextos, tanto no âmbito social, econômico como no político-pedagógico. Partindo deste último aspecto, percebe-se a co-existência de vários formatos para o ensino de Filosofia. É comum que a disciplina de Filosofia seja atribuída a um docente formado em outra área das ciências humanas, como a Sociologia e vice-versa. Em muitas situações, o próprio professor de filosofia precisa lecionar também História e Sociologia como condição para permanecer no mercado de trabalho. Neste contexto, há um risco de que o professor tenha uma sobrecarga de formação, mas ao mesmo tempo há a possibilidade de ampliação de conhecimento deste profissional.

O que se percebe em comum nestes diversos contextos é que a Filosofia é um conhecimento tratado de forma secundária na organização curricular, mais especificamente na carga horária disponibilizada para esta disciplina. Por exemplo: em um determinado curso pré-vestibular, há apenas uma única aula por semana que é dividida com a disciplina de Sociologia. Logo, uma aula a cada quinze dias ou uma média de meia aula por semana. Além disso, existe pressão para a conclusão da apostila, cujos conteúdos não são planejados pelo próprio professor e que se deve apenas executá-los e no tempo mínimo previsto, como 25 ou 50 minutos.

Mais um risco: a reflexão filosófica ou é comprometida ou mesmo não acontece. Ainda neste contexto de pré-vestibular, assim como no Ensino Médio de certas escolas privadas, a expectativa de sucesso no ENEM muitas vezes surge como o objetivo pedagógico principal. Sem perder a perspectiva crítica sobre determinado contexto, mas também não se deixando estagnar em lamentações, é urgente se aprofundar no processo de elaboração de itens para o ENEM e sobre como isto poderia auxiliar na prática do professor de Filosofia.

Para os que enfrentam o desafio de promover avanços em termos de avaliação, percebe-se que, muitas vezes, não há uma relação direta de um item com a matriz curricular do Enem de 2009 que, em uma concepção limitada, se apresenta como a única possível para a elaboração dos mesmos, urgindo a produção própria de itens no formato do ENEM, uma vez que correção dos itens de edições anteriores é insuficiente.

Na realização de avaliação em sala de aula, a correção de itens com os alunos após a sua aplicação, pode se tornar um momento de intenso aprendizado, partindo do princípio básico da tentativa e erro, fazendo deste último uma oportunidade favorável. Neste momento, podem-se utilizar os textos-bases dos itens e estender a reflexão sobre os conceitos filosóficos que o mesmo apresenta.

Em um caso de experimentação particular, a utilização destes itens em avaliações ou listas de exercícios estimulou processo de pesquisa por objetos de conhecimento da Filosofia com base nas matrizes disponíveis, e revelou-se algo muito positivo, pois auxiliou tanto na formação docente como filosófica, com ampliação de perspectivas para a atuação ou prática em sala de aula. Por exemplo: o uso reiterado de textos filosóficos dos próprios autores, e em segundo plano de autores comentadores e, por fim, de manuais.

Além da escolha dos textos que formam o texto-base, o processo de elaboração do enunciado, assim como das alternativas é complexo, porém é enriquecedor. Por exemplo, os distratores (alternativas incorretas) devem ser plausíveis, não causando confusão e nem induzir ao erro. O caminho para a alternativa correta deve ocorrer a partir da leitura e interpretação do texto base e do que propõe o enunciado. Porém, verifica-se que as escolhas textuais deveriam seguir as possibilidades de cada contexto, variando, assim, o grau de dificuldade de cada item.

O enunciado deve propor uma conexão entre o texto-base e as alternativas. A BNCC, por exemplo, preconiza um conjunto “orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica” (BNCC, 2017, p. 7). Dessa forma, mesmo diante de várias dificuldades pelas quais alguns contextos escolares passam, todos tem o direito à uma educação de qualidade. Conseqüentemente, observando a multiplicidade de contextos escolares, os itens do ENEM devem contemplar as competências e habilidades para contribuir para a formação do aluno.

Diante deste breve recorte sobre a prática educativa, o Mestrado Profissional de Filosofia se apresenta como uma oportunidade de continuidade pessoal no processo formativo para uma atuação mais consciente, assim como oferecer à comunidade educativa uma reflexão e uma produção que pode contribuir para com o ensino de Filosofia.

O presente trabalho é dividido em duas partes precedidas de um capítulo, o capítulo 1, apresentando a metodologia de pesquisa adotada, que é a de análise de conteúdo por meio de levantamento literário, através de pesquisa bibliográfica (autores que versam sobre o ensino de Filosofia) e documental (Documentos e publicações oficiais).

Na primeira parte, o capítulo 2 tem por objetivo apresentar uma relação entre as transformações históricas da educação no aspecto de elaboração de matrizes referenciais oficiais e como estas mudanças impactaram o ensino e, em especial, o da Filosofia. Em seguida, apresenta-se o desenho original dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 e os acréscimos trazidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais Mais (PCN + EM) de 2002. Também a ampliação dos conteúdos de Filosofia nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) de 2006. E, por último, uma reflexão sobre a Base Nacional Comum Curricular, de 2017,

encontrando conceitos filosóficos nas descrições das competências gerais para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

O capítulo 3 reflete sobre a matriz de referência do Enem e sua concepção acerca de conceitos como competências e habilidades. Na continuidade, é realizada uma explicitação do Guia de Elaboração de Itens (GEI), demonstrando como é a estrutura do item de múltipla escolha. Uma vez que este é o modelo utilizado pelo ENEM, nota-se a importância do conhecimento deste instrumento pelo docente. Há certa complexidade que necessita de análise neste processo de elaboração, como as partes componentes de um item e seus aspectos formais: texto-base, enunciado e alternativas (gabarito, distratores e justificativas). Nesta seção há um exemplo de item elaborado de acordo com estes critérios

Uma concepção filosófica acerca do ensino de Filosofia é proposta no capítulo 4, onde discorreremos filosoficamente sobre o ensino de Filosofia, a partir de autores referenciais, assim como foi feita a reflexão sobre algumas concepções de Filosofia e sobre a possibilidade de ensiná-la ou quais os métodos possíveis para isso. Também procuramos compreender a perspectiva da tríade *história da Filosofia – temas filosóficos – problematização*, ou seja uma concepção de um ensino *histórico – temático – problematizador*. Os critérios para a escolha de conteúdos programáticos de caráter filosófico também foram apresentados, assim como o papel do professor que atua como um mediador entre o mundo concreto e o conceito abstrato. Em seguida, verificamos algumas concepções acerca da avaliação no ensino de Filosofia, tendo o ENEM como uma avaliação que serve, também, como estratégia de ensino.

Nesta seção teórica, o referencial utilizado é constituído basicamente de documentos oficiais do Ministério da Educação que fazem parte do conjunto de parâmetros curriculares: Base Nacional Comum Curricular (2017), o Guia de Elaboração de Itens (2010), Orientações Curriculares Nacionais (2008), Parâmetros Curriculares Nacionais Adicionais para o Ensino Médio (2002), Parâmetros Nacionais (1998), Matriz de Referência do ENEM (1998), Matriz de Referência do ENEM (2009).

Esta análise documental foi enriquecida com a perspectiva de autores como Ester Pereira Neves de Macedo (2015), Werner Jaeger (2013), Michael Foucault (2014), Gilles Deleuze (1992), Felix Guattari (1992) e Geraldo Balduino Horn (2013). Para a concepção apresentada acerca do ensino de Filosofia, utilizou-se novamente Geraldo Balduino Horn (2009), assim como Lídia Maria Rodrigo (2014), Renata Lima

Aspis (2009), Sílvio Gallo (2009), Walter Omar Kohan (2010), Alejandro Cerletti (2008), Antônio Bonifácio R. de Sousa (2011) e Daniela Fernanda Comiram (2016).

A segunda parte tem a intenção de apresentar uma estratégia pedagógica, fruto da reflexão realizada na primeira parte, a saber: no capítulo 5, um quadro analítico de treze itens, elaborado a partir da proposta de pesquisa de Daniela Fernanda Comiram (2016) e que pode ser utilizado pelo docente na análise e construção de itens para o ENEM, assim como no capítulo 6 a produção de dez itens que podem ser reproduzidos e utilizados pelo professor em um contexto avaliativo, como simulados preparatórios. Tais itens foram construídos com base no GEI, cumprindo, assim o objetivo prático deste trabalho.

Na segunda parte da pesquisa, realizou-se uma adaptação do quadro analítico proposto por Daniela Fernando Comiram (2016) para análise de itens de Filosofia na perspectiva histórico-temática-problematizadora das edições do ENEM de 2017 e 2018. No último capítulo, utilizou-se a BNCC (2017) como referência para a elaboração do itens.

PARTE I – REFLEXÃO TEÓRICO-CRÍTICA

CAPÍTULO 1 – AS MATRIZES REFERENCIAIS E O ESPAÇO E TEMPO FILOSÓFICOS NO CURRÍCULO ESCOLAR

O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM tornou-se o principal instrumento de avaliação brasileira do desempenho educacional, assim como principal dispositivo de ingresso no ensino superior, especialmente o ofertado pelas instituições públicas. E parte do entusiasmo em torno dessa que é uma medida governamental se deve às esperanças depositadas nos desenhos curriculares das matrizes de referência, contendo descritores de competências e habilidades estruturantes de perfis individuais com capacidade cognitiva de múltiplos e convergentes saberes, além de domínio técnico-procedimental e disposição psicológica ou atitudinal, para o enfrentamento de desafios comuns. Todavia, de tudo que é dito oficialmente e se tem feito institucionalmente, no âmbito do exame e no da sala de aula, pode se extrair imagens ora caricaturais ora mais expressivas da Filosofia.

Em duas décadas, o ENEM vem sendo editado no Brasil, ano a ano, produzindo efeitos mais imediatos e outros imprevisíveis, seja na dimensão pessoal como coletiva, com repercussões certas na esfera social, acadêmica, profissional, política, econômica etc. Entretanto, ainda não se tem uma base segura de estudos e reflexões para que se possam compreender as mudanças em curso e seus sentidos, seja para a instituição educacional seja para relação entre os componentes curriculares, seja para o tipo de alocação do espaço e tempo escolar para o ensino de Filosofia.

Historicamente, o INEP introduziu em 1998 a realização de uma prova com um modelo contendo sessenta e três questões para cada uma das três grandes áreas de conhecimento, e houve fraca participação das escolas públicas e privadas. Com o passar dos anos, essas avaliações passam a ganhar relevância para o setor da educação, sofrendo alterações em seu cerne de objetivo. Inicialmente, o escopo foi o de avaliar a formação dos concluintes do Ensino Médio. Na matriz de referência, foram dispostos cinco competências e um total de vinte e uma habilidades com seus descritores (MACEDO, 2015, p. 109-112).

Ao longo dos anos, essa modalidade de avaliação em larga escala cresceu e seus objetivos também foram modificados em 2009. A partir desse ano as medidas

governamentais promoverão a reformulação dos objetivos da matriz e do formato da prova do ENEM, que passa a operar como dispositivo de acesso ao ensino superior no Brasil. Começa-se a aplicar um exame com 180 questões divididas entre as seguintes áreas: Ciências Humanas e suas Tecnologias, na qual a Filosofia está inserida, junto com as disciplinas de Geografia, História e Sociologia; Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química); Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Literatura, Línguas Estrangeiras); Matemática e suas Tecnologias, além de uma redação.

Mas o alçar do exame é resultado de uma ação muito mais orgânica do que a simples supressão ou correções técnicas de uma prova. Antes de mexer no modelo das questões, na estrutura dos enunciados e o sistema teórico de metrificação do conhecimento disposto em um caderno de prova, a sua matriz de referência sofre alterações significativas, mas somente depois das dos termos normativos das diretrizes gerais para a Educação básica.¹

Por isso, para se compreender as matrizes e provas do ENEM e a sua força potencial é preciso continuar olhando para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e para as referências de todo o sistema educacional, que são: As Diretrizes Curriculares Nacionais, Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1999); Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio – PCN + EM (BRASIL, 2002) adicionados aos PCN; Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL - 2006) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Este conjunto normativo que instrui as Matrizes Referenciais do ENEM são referências importantes por conter enunciados distintos e complementares.

Essas mudanças concretas trouxeram rearranjo na ordem das coisas, fazendo tensionar a relação entre o ensino médio e o ensino superior, obrigando as escolas de educação básica a prestar mais atenção no exame e na necessidade de produção de bons resultados a partir dos resultados alcançados na prova, assim como na forma de acesso aos cursos de graduação.

E, no contexto escolar, as pessoas com *status* de professores ou mestres e os tipos de saberes e/ou as correntes de pensamentos aos quais aqueles se vinculam,

¹ Há discussões sobre o uso deste instrumento e o tipo de integração que ele pretende realizar entre as diversas disciplinas ou componentes curriculares. E, quando falamos em mudanças, elas ocorreram tanto em relação à forma quanto ao conteúdo, sempre perseguindo forçar uma integração do currículo que, inclusive, é muito criticado. Ver por exemplo, análises das disciplinas das ciências da natureza. Ver SILVEIRA, Fernando Lang da; BARBOSA, Marcia Cristina Bernardes; SILVA, Roberto da. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Uma análise crítica. Rev. Bras. Ensino Fis., São Paulo, v. 37, n. 1, 1101, Mar. 2015. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172015000101101&lng=en&nrm=iso>. access on 13 Nov. 2019. Epub Mar 12, 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1806-11173710001>.

projetando-se como referências, facilitam a demarcação cartográfica dos territórios em disputa e a planificação do sistema educacional. E essa cartografia não parece ser um rascunho mal feito, pois, ainda que só palidamente, registrem as convulsões do ambiente que deveria ser universidade, e só consegue ser pluri, no momento em que os desafios são para a produção colaborativa e em rede, em tempos e espaços ubíquos.

A *Paideia* nunca foi algo tranquilo, e a figura de Sócrates além de “eixo da história da formação” ocidental é um marco histórico sobre a agonística latente no campo da educação, motivada pelo impulso sempre renovado de transformações almejadas na esfera política (JAEGER, 2013, p. 511). Mas não há registros anteriores sobre a capacidade técnica para o controle social através de dispositivos tão eficientes como as matrizes curriculares, que agora se colam a um dos instrumentos testados e aprovados pelas instituições modernas, como aponta Foucault (2014).

Uma prova aplicada anualmente e com escopo político de acessibilidade ao ensino superior, num contexto nacional de profundas diferenças econômicas e escassez de aparelhos de Estado fomenta a competição entre instituições e no solo da própria escola, nas salas de aula. E essa já é uma situação desconfortável para a Filosofia. Numa metáfora para descrever o que pode estar ocorrendo, basta lembrar que ela esteve alijada do sistema por muitos anos e, agora, encontra-se em movimento de reinserção.

De tal modo que pode ser comparada a *outsiders*, estrangeiros tolerados, refugiados por um dispositivo jurídico que lhe assegura o mínimo de dignidade, mas com garantias vagas.² Nessa condição encontra-se disposta em um “campo de concentração” muito desconfortável, reconhecido apenas como elementos de “estudo e práticas” e não caracterizada como uma área específica, enunciada em termos pulverizadores como parte de uma (super) grande área que integra as “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, dispondo apenas do mínimo necessário para sobreviver, e sem condições de progredir em sua potência.³

Descendo mais um pouco com a lupa para o substrato normativo, dos comandos estabelecidos na dimensão virtual da linguagem. Os termos técnicos das

² A filosofia é mencionada em um parágrafo segundo, de um inciso quarto do artigo trinta e cinco – A. É como assegurar um direito sem de fato prover as condições para isso no próprio diploma legal.

³ Neste sentido, o currículo escolar está muito distante das classificações acadêmicas adotadas para a organização do ensino superior do Brasil. Ver as áreas de conhecimento categorizadas em uma tabela do CnPq. Ver em: <<http://cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>>. Acesso em: 10 Jun. 2019.

matrizes permitem identificar expressões que tangenciam aquilo que se conhece como próprio da filosofia e dos sistemas filosóficos, mas os sentidos são paradoxais, e as matrizes variam substancialmente entre o desenho de 1998 e o de 2009.

Com design sofisticado e renovada alocação dos elementos do planejamento de ensino, as matrizes curriculares que são editadas de tempos em tempos se configuram como verdadeiras tecnologias de agenciamentos, que ganham força na medida em que cola suas intencionalidades às promessas de integração entre as diversas disciplinas e áreas de conhecimentos, de formação integral da condição humana, voltada para o necessário enfrentamento dos desafios postos pela marcha acelerada do desenvolvimento científico e tecnológico, envolvendo riscos e oportunidades. Mas a Filosofia é disposta ali como algo discreto, pasteurizado,⁴ e o tempo/espço alocado para o exercício do saber filosófico ínfimo. E é desafiador refletir buscar a compreensão sobre tais posturas, a reiterada prática de avançar apoiado apenas em saberes “produtivos” de resultados mensuráveis ou quantitativos.

1.1 O Desenho Original Dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, 1998⁵

Para se compreender a mutação das matrizes e das diretrizes que se impuseram para o ensino de Filosofia, faz-se necessária a compreensão do “espírito” de cada um destes documentos oficiais. A começar pelos PCN de 1998 (BRASIL, 1998).

Este primeiro documento do Ministério da Educação se apoia na pedagogia com foco nas competências e nas descrições de habilidades, apresentada como “parâmetros” e sem o imperativo, visando dar suporte para o ensino, e sem impor conteúdos de aprendizagem. Ou seja, propondo um desenho diferente daquele das “delegacias de ensino”, muito mais voltado para a indicação de livro didático e o seu próprio conteúdo selecionado previamente por supervisores, os documentos oficiais exigem um olhar diferenciado para todo o processo de ensino-aprendizagem,

⁴ Leia-se: uma “filosofia” que sofreu assepsia ou tratamento para reduzir aquele potencial indesejado. É bem provável que a tecnologia administrativa e com seus cálculos embutidos tenham feito essa eliminação daquilo considerado patogênico ou causador de instabilidades, provocadores de mudanças indesejadas ou algo semelhante.

⁵ Não será feita uma análise da Diretrizes Curriculares Nacionais produzidas pelo Conselho Nacional de Educação, por entender que esse documento instrui todas as produções de natureza pedagógica encaminhadas pelo MEC e que se configuram em parâmetros, orientações e matrizes etc.

retirando o foco dos conteúdos e indicando três dimensões de competências com descritores correlatos de habilidades para um perfil de saída de aprendizes de Filosofia.

Dispondo-a como disciplinas das ciências humanas, os PCN reiteram o que se afirma na nova legislação educacional brasileira em que há um maior reconhecimento do “próprio sentido histórico da atividade filosófica”, concluindo que, “por esse motivo, enfatiza a competência da Filosofia para promover, sistematicamente, condições indispensáveis para a formação de cidadania plena!” (BRASIL, 1998, p. 45).

Nos PCN, portanto, há um número de três competências básicas previstas para a área da Filosofia, sendo os descritores de habilidades uma explicitação dessas mesmas capacidades. Ver na tabela 04, seguinte.

Tabela 01 – Competências e Habilidades nos Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998
I. Representação e comunicação
a) Ler textos filosóficos de modo comunicativo b) Ler, de modo significativo, textos de diferentes estruturas e registros. c) Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo. d) Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.
II. Investigação e compreensão
a) Articular conhecimentos filosóficos diferentes e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.
III. Contextualização Sócio-Cultural
a) Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica (PCN, 1999, p. 64)

Fonte: MEC/SEB. (BRASIL, 1998, p. 49-63).

Os parâmetros fazem a distinção entre competências e conteúdos curriculares, não eliminando, portanto, os conteúdos, e centrando-se mais sobre estas que são apenas “orientações” para que os professores selecionem os conteúdos e organize um modo de ensiná-los em processos em que os alunos sejam mais ativos. Isso, considerando que o que importa na educação básica é a capacidade de lidar com as informações “através de processos que impliquem sua apropriação e comunicação, e, principalmente, sua produção ou reconstrução, a fim de que sejam transpostas a situações novas” (BRASIL, 1998, p. 11).

Esse conjunto de competências, habilidades, conteúdos etc. é algo que pode ser reduzido ao “saber” ou ao saber de tipo escolar. Destacando-se o fato de que tal não se confunde com nenhuma esfera de capacidades técnicas e operacionais, algo que possa ser claramente identificado, treinado e reproduzido com finalidades políticas já pré-determinadas. Para utilizar terminologias de Deleuze e Guattari, isso bem expressa, talvez, a tendência moderna de instrumentalizar os saberes, perdendo de vista o plano de imanência (DELEUZE E GUATTARI, 1992, p. 135).⁶

Num breve excurso sobre as terminologias e as imagens utilizadas no conjunto da obra dos autores franceses, encontra-se o dito de que “o filósofo se torna professor de filosofia” ou por instituição, ou por contrato ou por convenção. Logo, estamos em um contexto de democracia assentada sobre a base dos direitos do homem, que são seus axiomas fundantes sem, contudo, abrir mão da experiência radical e convencional. No entanto, seria muito inocente, senão uma “safadeza”, argumentar filosoficamente com intuito de restaurar a sociedade de amigos para moralizar as nações, ou seja, justificar o que está posto.

Em outras palavras, a democracia na qual nos situamos está impregnada de “modos de existência e de pensamento-para-o-mercado, ante os valores, os ideais e as opiniões de nossa época” (DELEUZE E GUATTARI, 1992, p. 139).

O enunciado acima, deste modo, pode ser identificado com uma síndrome, pois nele há muitas coisas ou um conjunto de sinais ou de características que produzem insegurança e medo mais do que o oposto. Sem contar que todo “documento” compósito para fortalecimento dos “hábitos” a serem institucionalizados tendem a

⁶ Embora não seja possível fazer aqui uma longa volta sobre as terminologias e o conjunto da obra, servimo-nos de suas imagens e conteúdo explicativo do grau de complexidade para por em questão o documento normativo, assim como dizer que não pode ser relativizada ou ignorada seus efeitos sobre o plano das relações concretas. Há, indiscutivelmente, uma causa eficiente originadora de redes de relações e agenciamentos em todos estes compósitos da ordem política e jurídica.

produzir, como causa eficiente originadora, redes de relações e agenciamentos em todas estas esferas da ordem política e jurídica.

1.2 Acréscimos Trazidos Pelos Parâmetros Curriculares Nacionais Mais Do Ensino Médio – PCN+EM, 2002

No ano de 2002, em clara harmonia com os PCN, os PCN + EM apresenta alguns eixos temáticos, temas e subtemas que podem ser utilizados pelo professor de filosofia, tendo em vista o perfil dos alunos, assim como o tempo que ele tem disponível para ensinar.

O documento apresenta uma dada concepção de ensino médio e evidencia suas expectativas no seguinte extrato.

Mais de que reproduzir dados, denominar classificações, ou identificar símbolos, estar formado para a vida, num mundo como o atual, de tão rápidas transformações e de tão difíceis contradições, significa saber se informar, se comunicar, argumentar, compreender e agir, enfrentar problemas de qualquer natureza, participar socialmente, de forma prática e solidária ser capaz de elaborar críticas ou propostas e, especialmente, adquirir uma atitude permanente de aprendizado (BRASIL, 2002, p. 6).

Emerge deste enunciado uma ideia importante para o ensino em geral e o da Filosofia em particular, que é a chamada de atenção para a necessidade de superar uma ultrapassada visão do ensino médio na qual este é apenas um período propedêutico de preparação ou para o ensino profissional ou como mero preparatório de exames vestibulares. Essa etapa deve ter um fim em si mesmo, sendo visto como “a etapa conclusiva da educação básica de toda a população estudantil”.

Essa inferência é, na verdade, uma resposta à pergunta chave feita sobre o fim da educação e do ensino na fase denominada “básica”. Será que os saberes disponíveis da cultura humana apenas devem ser utilizados como instrumentos à serviço de uma preparação imediata para o ingresso em uma etapa posterior de ensino?

De acordo com o texto de apresentação do PCN + EM, a intenção não é criar uma norma rígida sobre o que – e como – se deve ensinar. Afinal, os professores e as instituições lidam com pessoas concretas, e o perfil do aluno relacionado com a fase ou momento de estudo e o tempo como variáveis muito complexas, pois há que se levar em consideração também das diferenças regionais, sociais e econômicas.

Por outro lado, e na esteira da mesma pergunta, o documento rejeita claramente a concepção de que os objetivos educacionais devam se descrever em formato de tópicos sintéticos – e com finalidade de integração – dos “conteúdos” sincréticos ou complexos que são mobilizados para o ensino em todas as disciplinas. Da mesma forma, aponta como algo despropositado a tentativa de medir capacidade de armazenar informações referentes a tópicos sintéticos ao final do ensino médio.

O último estágio da educação básica, chamada de ensino médio, exatamente pela posição organizacional no sistema de ensino, induz a pensar em uma formação propedêutica em relação ao ensino profissional superior e profissionalizante, de caráter mais técnico, que pode ser alcançado nessa fase etária.

Neste sentido, não se admite qualquer justificativa para a substituição da base formativa do ensino médio elementar por uma formação com enfoque técnico-profissionalizante. Asseverando-se que o ensino médio deve proporcionar uma formação integral, que seja completa, abarcando também outras dimensões da existência humana.

É importante que continuem existindo e se disseminem escolas que promovam especialização profissional em nível médio, mas que essa especialização não comprometa uma formação geral para a vida pessoal e cultural, em qualquer tipo de atividade (BRASIL, 2002, p. 5).

A crítica aqui é colocada diante daquilo que se pode assistir no modelo escolar dominante no Brasil, que ainda não superou a visão de que o aluno é um mero pólo passivo do processo formativo e o professor é o agente a quem cabe - no limitado contexto de sala de aula, quase sempre em formato bancário, como diria Paulo Freire, e desprovido de recursos mais avançados para ampliação das formas de interação – fornecer as informações mínimas necessárias para que o aluno ingresse no ensino superior por meio do vestibular ou ENEM.

A concepção de ensino que tem como parâmetro apenas uma ordem cronológica da evolução do conhecimento humano é criticada no documento PCN + EM. Assim, o ensino da História da Filosofia não seria suficiente porque não encerra todo o potencial do ensino de Filosofia. Mas a história da filosofia pode constar, sim, como uma referência importante no corpo de todo o conteúdo programático, sabendo-se que “esse recurso da história da Filosofia não se reduz à simples exposição

histórica de fatos e ideias, mas representa o retorno à gênese dos conceitos e à sua interpretação até compreendê-los a partir do contexto atual” (BRASIL, 2002, p. 48).

Por esses e outros motivos, o documento apresenta tópicos sugestivos do que pode ser ensinado, mas não de acordo com uma perspectiva temporal rígida ou sequencial. Dispõe, numa tabela, vinte e três subtemas específicos ligados a nove temas e a três grandes eixos temáticos, como se pode ver abaixo.

Tabela 02 – Eixos Temáticos de Filosofia, Parâmetros Curriculares Nacionais mais, 2002

EIXOS TEMÁTICOS	
Relações de poder e democracia	
Temas	Subtemas
1. A democracia grega	• A ágora e a assembleia: igualdade nas leis e no direito à palavra
	• Democracia direta: formas contemporâneas possíveis de participação da sociedade civil
2. A democracia contemporânea	• Antecedentes: – Montesquieu e a teoria dos três poderes – Rousseau e a soberania do povo
	• O confronto entre as ideias liberais e o socialismo
	• O conceito de cidadania
3. O avesso da democracia	• Os totalitarismos de direita e esquerda
	• Fundamentalismos religiosos e a política contemporânea
A construção do sujeito moral	
Temas	Subtemas
1. Autonomia e liberdade	• Descentração do indivíduo e o reconhecimento do outro
	• As várias dimensões da liberdade (ética, econômica, política)
	• Liberdade e determinismo
	• O individualismo contemporâneo e a recusa do outro

2. As formas da alienação moral	<ul style="list-style-type: none"> • As condutas massificadas na sociedade contemporânea
3. Ética e política	<ul style="list-style-type: none"> • Maquiavel: as relações entre moral e política
	<ul style="list-style-type: none"> • Cidadania: os limites entre o público e o privado
O que é Filosofia	
Temas	Subtemas
1. Filosofia, mito e senso comum	<ul style="list-style-type: none"> • Mito e Filosofia: o nascimento da Filosofia na Grécia
	<ul style="list-style-type: none"> • Mitos contemporâneos
	<ul style="list-style-type: none"> • Do senso comum ao pensamento filosófico
2. Filosofia, ciência e tecnocracia	<ul style="list-style-type: none"> • Características do método científico
	<ul style="list-style-type: none"> • O mito do cientificismo: as concepções reducionistas da ciência
	<ul style="list-style-type: none"> • A tecnologia a serviço de objetivos humanos e os riscos da tecnocracia • A bioética
3. Filosofia e estética	<ul style="list-style-type: none"> • Os diversos tipos de valor
	<ul style="list-style-type: none"> • A arte como forma de conhecer o mundo
	<ul style="list-style-type: none"> • Estética e desenvolvimento da sensibilidade e imaginação

Fonte: MEC/SEB. (BRASIL, 2002, p. 49-63).

A concepção pedagógica baseada nas competências e habilidades é criticada por Horn (2000), sopesando que a má formação do professor pode contribuir para o aumento da desigualdade social. Na medida em que o educador não tem condições de desempenhar tecnicamente seu trabalho com um ensino de boa qualidade, ele pode privar o aluno de se beneficiar da educação, por acumular deficiências no desenvolvimento de aptidões intelectuais e, conseqüentemente, profissionais.

Críticas como essas parecem ter influenciado bastante na produção de um outro documento, que é intitulado Orientações Curriculares para o Ensino Médio, produzido alguns anos depois, em 2006.

1.3 Os conteúdos de Filosofia ampliados pelo documento das orientações curriculares para o Ensino médio - OCEM, de 2006

O documento de 2006 se debruça com mais cuidado sobre a filosofia, e apresenta-se com um conjunto de objetivos sobre o ensino da filosofia, destacando que

A Filosofia cumpre, afinal, um papel formador, uma vez que articula noções de modo bem mais duradouro que outros saberes, mais suscetíveis de serem afetados pela volatilidade das informações. Por conseguinte, ela não pode ser um conjunto sem sentido de opiniões, um sem-número de sistemas desconexos a serem guardados na cabeça do aluno que acabe por desencorajá-lo de ter idéias próprias. Os conhecimentos de Filosofia devem ser para ele vivos e adquiridos como apoio para a vida, pois do contrário dificilmente teriam sentido para um jovem nessa fase de formação (BRASIL, 2006, p. 28).

As reflexões das OCEM são muito críticas porque admite o desenho curricular por competências, sem contudo abrir mão daquilo que é aponta como específico da Filosofia para uma perspectiva formadora.

Assim, reitera a necessidade de superação de um ensino enciclopédico ao mesmo tempo em que admite a idéia desenvolvida de um ensino por competências, mas denunciando com ênfase a coincidência entre o desenho do perfil do educando.

O maior problema estaria naquilo que se propõe como flexibilidade ou flexibilização no processo de ensino. Isso aparece, sob a luz dos documentos do Banco e da instituição oficial, com a compreensão de competências como coisas que “podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirirem habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem no local de trabalho” (BRASIL, 2006, p. 29).

Na seção de conteúdos de filosofia, apresenta sugestões de conteúdos para a orientação dos professores e profissionais voltados para a preparação de um “currículo ou material didático para a disciplina Filosofia no ensino médio” (BRASIL, 2006, p. 34-35).

A partir de um quadro contendo trinta temas, as OCN indicam a necessidade de duas coisas: a produção de materiais pedagógicos e a formação mínima dos professores para a consecução de um diálogo competente com os alunos. Ver na tabela 03, a seguir.

Tabela 03 – Conteúdos de Filosofia das Orientações Curriculares Nacionais, 2008.

TEMAS DE FILOSOFIA

Filosofia e conhecimento; Filosofia e ciência; definição de Filosofia;
validade e verdade; proposição e argumento;
falácias não formais; reconhecimento de argumentos; conteúdo e forma;
quadro de oposições entre proposições categóricas; inferências imediatas em contexto
categórico; conteúdo existencial e proposições categóricas;
tabelas de verdade; cálculo proposicional;
filosofia pré-socrática; uno e múltiplo; movimento e realidade;
teoria das idéias em Platão; conhecimento e opinião; aparência e realidade;
a política antiga; a República de Platão; a Política de Aristóteles;
a ética antiga; Platão, Aristóteles e filósofos helenistas;
conceitos centrais da metafísica aristotélica; a teoria da ciência aristotélica;
verdade, justificação e ceticismo;
problema dos universais; os transcendentais;
tempo e eternidade; conhecimento humano e conhecimento divino;
teoria do conhecimento e do juízo em Tomás de Aquino;
a teoria das virtudes no período medieval;
provas da existência de Deus; argumentos ontológico, cosmológico, teleológico;
teoria do conhecimento nos modernos; verdade e evidência; idéias; causalidade;
indução; método;
vontade divina e liberdade humana;
teorias do sujeito na filosofia moderna;
o contratualismo;
razão e entendimento; razão e sensibilidade; intuição e conceito;
éticas do dever; fundamentações da moral; autonomia do sujeito;
idealismo alemão; filosofias da história;
razão e vontade; o belo e o sublime na Filosofia alemã;
crítica à metafísica na contemporaneidade; Nietzsche; Wittgenstein; Heidegger;
fenomenologia; existencialismo;
Filosofia analítica; Frege, Russell e Wittgenstein; o Círculo de Viena;
marxismo e Escola de Frankfurt;
epistemologias contemporâneas; Filosofia da ciência; o problema da demarcação
entre ciência e metafísica;

Filosofia francesa contemporânea; Foucault; Deleuze.

Fonte: BRASIL, MEC, 2006. Orientações Curriculares Nacionais.

De forma alguma as OCN reduzem os temas do ensino médio aos contidos nesse quadro. Estimula a proposição de outros temas, desde que se observe a necessidade de propiciar “a mesma ligação entre uma questão atual e uma formulação clássica, um tema instigante e o vocabulário e o modo de argumentar próprios da Filosofia” (BRASIL, 2008, p. 34).

1.4 A Base Nacional Comum Curricular - BNCC: a Filosofia situada na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, de 2017

Um evento político de extrema importância para o ensino de filosofia no Brasil ocorreu com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com alterações substantivas nos diplomas legais e com configurações que alteram o percurso feito até então.

Boa parte das análises feitas sobre o currículo de filosofia e a influência do ENEM sobre esse currículo e a prática de ensino filosófico não incorporaram este elemento, que agora se faz absolutamente necessário considerar.

Logo, incorporou-se a esta pesquisa a necessidade de verificar a disposição das competências e habilidades almejadas neste documento, comparando-as com as competências e habilidades dos demais documentos aqui já mencionados e suas possíveis consequências para a disciplina específica da filosofia e para o ENEM.

A BNCC é apresentada como

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que a tenha assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2017, p. 7).

O documento segue a tendência pedagógica conceitual de competências e habilidades já mencionada no tópico anterior. No entanto, o documento aborda dez competências gerais da Educação Básica, composta pelos níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No desenvolvimento de tais competências, alguns conceitos aparecem como uma possibilidade de se tornarem recortes de

análise filosófica na elaboração futura de currículos. No entanto, deve-se ressaltar que tais conceitos também poderiam ser estudados à luz de outras disciplinas, em especial nas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

É possível, sob a perspectiva da filosofia, encontrar nestas competências gerais, vínculos possíveis para os objetos de conhecimentos filosóficos?

Uma crítica constante dos autores que refletem sobre o ensino de filosofia é sobre a responsabilidade que ora foi atribuída apenas para a filosofia, ou que talvez os próprios filósofos tenham requerido para si: a formação do pensamento crítico e formação para a cidadania. O problema reside no fato de que tal responsabilidade é inerente de todas as áreas de conhecimento, da instituição escolar de forma geral e, por fim, de toda a sociedade.

Na competência 1, figuram conceitos caros para a filosofia, como o conceito de democracia, amplamente estudado na tríade analítica histórico-temático-problematizadora. O verbo principal é “valorizar”, seguido dos verbos “entender” e “explicar”. Como será explicitado no capítulo 4 uma expectativa que se tem da atitude filosófica é a de manifestar o domínio argumentativo. Na mesma lógica, o verbo “argumentar” aparece na competência 7, seguido de premissas fundamentais como o respeito aos direitos humanos e o cuidado de si mesmo, do outro e do planeta.

Já a competência geral 2 tem um direcionamento maior para a investigação científica, porém o termo “exercitar a curiosidade intelectual” tem uma relação com a atitude que vem desde os primórdios da Filosofia que nasce do espanto, da curiosidade inata do ser humano em querer conhecer, investigar, descobrir.

A palavra “ética” é mencionada na competência geral 5, como condição para a compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais de informação e comunicação, seguida (a ética), de outros pré-requisitos como a criticidade, a relevância e reflexão.

“Liberdade” e “autonomia” são conceitos que se encontram na competência geral 6, alinhados ao conceito de “projeto de vida” que, em alguns contextos curriculares, são direcionados para o professor de filosofia como uma de suas especialidades.

A necessidade de conhecer-se a si mesmo, como o imperativo socrático conhecido há tempos, é manifestada na competência geral 8, abrangendo as emoções, a autocrítica e uma capacidade para conviver com ambas em equilíbrio.

CAPÍTULO 2 – A MATRIZ DO ENEM E O GUIA DE ELABORAÇÃO DE ITENS E O BANCO NACIONAL DE ITENS

Para a compreensão da presença da Filosofia em uma avaliação de larga escala, como é o ENEM, faz-se necessária a compreensão da construção técnica de cada questão. O parâmetro de elaboração de questão é ditado pelo INEP, a partir do Guia de Elaboração de Itens. Neste guia, o MEC apresenta as avaliações nacionais, portanto externas ao âmbito escolar que, por sua vez, possui, na figura do professor, sua autonomia de adotar diversos mecanismos de avaliações específicos ao seu contexto. As avaliações ora mencionadas, para além do ENEM, a saber, são: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil (ambos realizados pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica - DAEB); o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), para certificação de adultos e jovens que ainda não concluíram o Ensino Fundamental ou Média na idade regular; Provinha Brasil, que avalia o nível de alfabetização dos estudantes, entre outras avaliações.

Na percepção do próprio ministério da educação, a finalidade destes testes é “fazer juízos de valor e propor alternativas em âmbito mais amplo que o da instituição de ensino”. (BRASIL, 2010, p. 5) Por meio do instrumento *teste*, pode-se inferir sobre o processo educacional, analisando os resultados deste instrumento de medida.

O Banco Nacional de Itens (BNI) do INEP é o banco de questões utilizado para todas as avaliações em escala nacional. Na justificativa de sua existência, o documento oficial que trata do GEI e BNI, menciona a necessidade de uma qualidade “técnica, pedagógica e psicométrica para comporem os testes de uma avaliação em larga escala” (BRASIL, 2010, p. 5). A palavra que merece destaque é o critério de qualidade denominado de *psicometria*, que diz respeito à medida psicológica, habilidades cognitivas. Ou seja, itens que tenham a capacidade de aferir as habilidades cognitivas do indivíduo que é testado em uma das avaliações mencionadas, a partir de uma matriz de referências. A qualidade dos itens é fundamental, e profissionais da educação são convidados a colaborar com a alimentação deste banco de dados e “a experiência docente é de fundamental importância para que se possam elaborar itens em consonância com o contexto educacional” (BRASIL, 2010, p. 6).

A estrutura deste guia segue a construção a seguir:

- Definições e conceitos;
- Estrutura do item múltipla escolha;
- Etapas para elaboração de item;
- Especificações para apresentação do item;
- Etapas de validação de item;
- Protocolo de revisão de item;

Para maior elucidação do objetivo do guia, alguns conceitos mestres são explicados, a saber: matriz de referência, competências e habilidades, item e situação-problema.

A matriz de referência é instrumento técnico para uso na elaboração de itens de acordo com competências e habilidades que se esperam dos participantes de cada nível de ensino que se avalia. É esta matriz que confere imparcialidade e transparência ao processo, uma vez que ela é pública. Também se espera que, por este motivo, seja utilizada na preparação das avaliações das instituições de ensino ou secretarias de educação.

As “competências e habilidades” são conceitos da teoria educacional contemporânea e que permeiam praticamente todos os documentos contemplados no GEI. A competência é a

capacidade de mobilização de recursos cognitivos, socioafetivos ou psicomotores, estruturados em rede, com vistas a estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas para resolver, encaminhar e enfrentar situações complexas (BRASIL, 2010, p. 5).

Por sua vez, as habilidades “decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber-fazer’” (BRASIL, 2010, p. 7).

O item é conhecimento na linguagem cotidiana como “questão”. Para o Inep, trata-se da “unidade básica de um instrumento de coleta de dados”, de uma prova ou questionário, por exemplo. Os itens podem ser, basicamente, de dois tipos: item de resposta livre ou item de resposta orientada, mais conhecido como item objetivo. O Enem, por exemplo, apresenta apenas itens objetivos, com exceção da redação que pode ser considerada o único item de resposta livre da referida avaliação.

Algumas vantagens podem ser elencadas com relação ao item objetivo. Uma delas é que não permite ambiguidade na correção, uma vez que a alternativa correta

é única. A praticidade para a correção também é fator considerável, assim como “uma cobertura mais completa do conteúdo” ⁷. Uma orientação presente no guia é não produzir itens que induzam o indivíduo ao erro, fazendo com que o mesmo detenha sua atenção para detalhes que o levam a errar o item.

Por fim, a situação-problema é

um desafio apresentado no item que reporta o participante do teste a um contexto reflexivo e instiga-o a tomar decisões, o que requer um trabalho intelectual capaz de mobilizar seus recursos cognitivos e operações mentais (BRASIL, 2010, p. 5).

Também pode ser chamada, de forma mais simples, de contextualização, uma vez que permite ao indivíduo participante da avaliação partir de seu contexto de vida e que instiga o mesmo a desenvolver suas competências e habilidades de acordo com aquelas que são exigidas no certame. Em uma avaliação, um “item contextualizado pretende transportar o participante do teste para uma situação normalmente vivenciada por ele no dia a dia, e que, no item, pode se materializar ou não em uma situação hipotética” (BRASIL, 2010, p. 8).

2.1 Estrutura do item de múltipla escolha

O item de múltipla escolha está dividido em três partes: Texto-base, enunciado e alternativas. Sua construção requer domínio da área de conhecimento e domínio procedimental das técnicas para sua elaboração. Também faz parte o conhecimento do contexto dos indivíduos que serão avaliados, assim como a proposição de situações criativas e, de preferência, inéditas. Cada item deve se relacionar a uma única habilidade de sua matriz de referência, observando “a coerência e coesão entre suas partes, de modo que haja uma articulação. Entre elas e se explicita uma única situação-problema e uma abordagem homogênea do conteúdo” (BRASIL, 2010, p. 9).

2.1.1 Texto Base

Os textos podem ser verbais ou não verbais, como imagens, figuras, tabelas, gráficos e afins. Podem ser retirados de alguma fonte alheia, de domínio público e devidamente referenciada, ou pode ser de formulação própria do elaborador. Este texto é a descrição da situação-problema ou direciona o indivíduo para a percepção da mesma. O GEI estabelece algumas especificações, como a que determina que o livro didático não pode servir como fonte do texto-base”.

As demais especificações serão apresentadas em anexo. É muito importante que neste texto, apresentem-se apenas as informações necessárias para a compreensão e resolução da situação-problema, evitando, assim, ambiguidades ou que o indivíduo invista muito tempo na sua leitura. O documento não determina um critério objetivo de tempo para leitura de cada item. Também é crítico ao aspecto meramente mnemônico de um item, ao afirmar que informações “simplesmente decoradas, como fórmulas, datas, termos, nomes, enfim, detalhes que não avaliam a habilidade, mas privilegiam a memorização” (BRASIL, 2010, p. 10).

Ester Pereira Neves de Macedo, ao analisar os itens de Filosofia no ENEM, afirma que o uso de textos clássicos é um aspecto positivo quando se trata da elaboração de itens.

2.1.2 Enunciado

O enunciado é um texto composto por uma ou mais orações, com a instrução (comando) clara para o indivíduo participante do teste e não pode conter mais nenhuma informação adicional. Todas as informações necessárias já se encontram no texto base e deverá considerar “exatamente a totalidade das informações previamente oferecidas” (BRASIL, 2010, p. 10).

2.1.3 Alternativas: gabarito, distratores e justificativas

As alternativas são possíveis respostas para a situação-problema apresentada no texto-base e que se completam com o enunciado. Porém, só uma delas, obviamente, é a correta, que tem o nome de “gabarito”. Já as alternativas que no senso comum são chamadas de “incorretas”, no GEI é denominada de “distratores”.

Eis aqui um desafio para o elaborador de uma questão conforme os parâmetros oficiais: os distratores devem ser possibilidades razoáveis de respostas. A veracidade não pode nem ser tão óbvia e ao mesmo tempo nem impossível de ser detectada.

O elaborador, ao apresentar o item, deve justificar cada alternativa, tanto o gabarito, quanto os distratores. Desta forma, poderá ser feita uma análise sobre a plausibilidade dos distratores e a coerência do gabarito.

No já mencionado estudo de Ester Pereira Neves de Macedo, ela analisa o aspecto formal positivo ou negativo da questão, levando em consideração se os distratores são plausíveis (aspecto positivo) ou implausíveis (aspecto negativo).

2.1.4 Exemplo de item produzido à luz do GEI

A seguir, um exemplo de análise de um item de Filosofia do ENEM de 2009 realizada por Macedo, em paralelo com os critérios apresentados, até então, presentes no GEI.

ENEM 2009 - Item 58 – Prova Azul

Segundo Aristóteles, “na cidade com o melhor conjunto de normas e naquela dotada de homens absolutamente justos, os cidadãos não devem viver uma vida de trabalho trivial ou de negócios – esses tipos de vida são desprezíveis e incompatíveis com as qualidades morais –, tampouco devem ser agricultores os aspirantes à cidadania, pois o lazer é indispensável ao desenvolvimento das qualidades morais e à prática das atividades políticas”.

VAN ACKER, T. Grécia. A vida cotidiana na cidade-Estado. São Paulo: Atual, 1994.

O trecho retirado da obra Política, de Aristóteles, permite compreender que a cidadania

- (A) Possui uma dimensão histórica que deve ser criticada, pois é condenável que os políticos de qualquer época fiquem entregues à ociosidade, enquanto o resto dos cidadãos tem de trabalhar.
- (B) Era entendida como uma dignidade própria dos grupos sociais superiores, fruto de uma concepção política profundamente hierarquizada da sociedade.

- (C) Estava vinculada, na Grécia Antiga, a uma percepção política democrática, que levava todos os habitantes da pólis a participarem da vida cívica.
- (D) Tinha profundas conexões com a justiça, razão pela qual o tempo livre dos cidadãos deveria ser dedicado às atividades vinculadas aos tribunais.
- (E) Vivida pelos atenienses era, de fato, restrita àqueles que se dedicavam à política e que tinham tempo para resolver os problemas da cidade.

De acordo com Macedo (2015, p. 74), o aspecto positivo é que o texto-base faz referência direta ao autor clássico, no caso Aristóteles, porém na perspectiva de um outro autor: citação de citação. Além disso, critica o fato de que a contextualização não é solicitada de forma clara e o enunciado apresenta o termo cidadania fora de contexto e indivíduo deve em cada alternativa “refletir sobre um contexto diferente”.

Ainda na sua concepção, os distratores C e E induzem ao erro, ao se fazer uma análise mais detalhada acerca da concepção de cidadania no contexto apresentado no texto-base.

3. FILOSOFIA: O QUE ENSINAR E COMO AVALIAR

3.1 Ensinar filosofia ou ensinar a filosofar?

Alejandro Cerletti (2008, p. 65) define o professor de Filosofia como aquele que, acima de tudo, consegue construir um espaço de problematização compartilhado com seus alunos. Antes de mais nada, é ensinar uma atitude contrária à aceitação da obviedade que insiste em se colocar como dogma, ou seja, rigidamente incontestável. Desta forma, o papel do professor de Filosofia não se restringe ao ensino da história da Filosofia, ou apresentar certos conceitos filosóficos.

O autor mencionado oferece um conjunto de elementos que enriquecem a concepção acerca do professor de Filosofia e seu itinerário formativo. De acordo com Cerletti (2008, p. 65) há um paradoxo entre a expectativa criada durante o processo de formação pedagógica do docente e a fria concretude da realidade no chão da escola, uma vez que a “organização escolar contempla estruturas fortemente burocratizadas e resistentes às mudanças, sobretudo (é claro) se estas se configuram como mais ou menos profundas” (CERLETTI, 2008, p. 63). Percebe-se, neste momento o paradoxo entre a formação e aperfeiçoamento do professor.

Ainda neste contexto paradoxal, é importante a “dosagem” entre o arcabouço subjetivo do docente, “como sua bagagem teórica, crenças pedagógicas e hábitos institucionais” (CERLETTI, 2008, p. 64) e a sua experiência na prática.

[...] cuidado redobrado com respeito às metodologias e materiais didáticos, levando sempre em conta as competências de que os alunos já dispõem e o que é necessário para introduzi-los significativamente no filosofar. Esse zelo metodológico se justifica na medida em que nem se pode ter a veleidade de pretender formar filósofos profissionais e nem se deve banalizar o conhecimento filosófico. Ambos os equívocos esvaziam o sentido e invalidam a pertinência da Filosofia no Ensino Médio (BRASIL, 1999, p. 337).

Para Cerletti (2008, p. 65), já é pacífico que o que se pode fazer é ensinar a filosofar e não ensinar filosofia. E mais: houve uma mudança significativa na forma de pensar a didática da filosofia como a construção de um olhar problematizador. Não obstante, deve o professor aplicar esta mesma perspectiva problematizadora para as questões relacionadas à sua atividade docente. Como por exemplo, neste trabalho: como um sistema nacional de avaliação interfere positiva ou negativamente na prática do ensino da Filosofia? É um exemplo de como voltar esse olhar problematizador para

um contexto muito específico da prática pedagógica. O autor em questão afirma que isto é a “filosofia do ensino da filosofia” e elucida:

considerar que a filosofia está em condições de pensar a sua própria prática de transmissão, isto é, fazer filosofia do ensino filosófico, nos permite quebrar a tradicional dualidade: didática, por um lado, filosofia, pelo outro, como se fossem terrenos independentes; rompe-se também com a ideia de ‘aplicação’ de uma suposta didática geral (que teria seus próprios códigos e estratégias) à filosofia, que supostamente seria um objeto de estudo, mais ou menos definido, suscetível de receber a aplicação de um conjunto de técnicas, estratégias ou recursos relativamente neutros, da mesma forma em que se poderia aplicar qualquer outra disciplina. Todos sabemos que no caso da filosofia isto não é nada fácil (CERLETTI, 2008, p. 63).

A consequência de tal concepção é que a filosofia passa a ser critério para avaliar o quanto as técnicas de ensino serão pertinentes, assim como os demais recursos que utilizaremos em sala de aula.

Ainda sobre o poder problematizador da filosofia, a realidade e os modos de vivência do aluno, assim como sua linguagem, e seus conceitos pré-filosóficos ou até mesmo não-filosóficos, devem ser utilizados como ponto de partida ou como material de elevado potencial filosófico de acordo com Lídia Maria Rodrigo (2009). Em outras palavras, a subjetividade do aluno, assim como seu contexto material é fundamental para que este adquira certo interesse por aquilo que se apresenta. Ou seja, problematizar é condição essencial para despertar o interesse:

O interesse pela reflexão filosófica, assim como por qualquer outro assunto, só poderá ser despertado se os conteúdos se revelarem significativos para o sujeito da aprendizagem, quer dizer, além de serem objetivamente significativos, eles devem sê-lo também subjetivamente, inscrevendo-se num horizonte pessoal de experiências, conhecimentos e valores (RODRIGO, 2009, p. 38).

Desta forma o professor deve estar atento às circunstâncias do ambiente escolar e estar sensível às motivações, expectativas, questionamentos, conflitos apresentados por seus alunos nos primeiros encontros em sala de aula. A partir deste material, pode o professor se orientar para a sua prática, fazendo com que esta seja significativa para o aluno.

3.2 Os conteúdos programáticos para a Filosofia

Uma discussão que permeou o ensino da Filosofia foi justamente sobre o conteúdo que se deveria ensinar. Problemático é o fato de que para além do objeto de conhecimento a ser ensinado, é necessário se atentar para a forma. Por muito tempo, na tentativa de se responder à indagação apresentada, surgiram os manuais de ensino de Filosofia. No atual senso comum de manual, se faz presente a característica da utilidade do *como fazer*, o que em um manual tradicional de filosofia não existe. Existe apenas *o que ensinar*. Na verdade, são apenas esquemas ou resumos de recortes de conteúdos filosóficos que devem, pelo menos, ser memorizados.

Estes manuais podem ser organizados das seguintes formas: ou apresentam temas específicos da filosofia, ou seja, a Filosofia dividida em partes, como, por exemplo, Ética e Teoria do Conhecimento. Em uma outra abordagem tradicional, apresenta-se a filosofia dividida em períodos históricos, que normalmente tem início com a passagem do mito para a filosofia, passando pelos pré-socráticos, até desembocar na filosofia contemporânea.

Além de se questionar o fato de saber conteúdos filosóficos apenas partir de esquemas memorizados, de seus temas ou da história do pensamento filosófico, devemos realizar uma abordagem problematizadora.

De acordo com Rodrigo, a história da filosofia deixa de ser mera erudição e ganha sentido quando é relacionada com as indagações do tempo presente:

Em lugar de apresentar a filosofia como um catálogo de soluções típicas, é preciso começar compreendendo o ato que instaura a necessidade de buscar respostas, ou seja, assumir uma postura indagadora sobre o sentido do real. A partir do levantamento destas questões é que se pode recorrer à história da filosofia, que, então, deixa de ser um fim em si mesma, como na perspectiva tradicional, inserindo-se na dinâmica da reflexão filosófica sobre os problemas que se colocam para o homem atual (RODRIGO, 2009, p. 51).

Percebe-se, então, que uma reflexão se torna evidente: existem três pilares para que a aprendizagem filosófica, de fato, ocorra: problematizar, conceituar e argumentar. Sobre a problematização, uma reflexão relevante para este trabalho já foi desenvolvida no tópico anterior. A partir de agora, enfatiza-se as outras duas condições para o ensino de filosofia: conceituar e argumentar.

De acordo com Rodrigo (2009, p.59), o “conceito é um objeto de pensamento, uma representação mental que se caracteriza por ser abstrata e universal [...] O conceito fala da experiência concreta, mas de modo abstrato e universal”. Neste momento, o professor atua como um intermediador entre o mundo concreto e o conceito abstrato. Um sinal importante da apropriação correta do conceito é a expressão linguística. Os dicionários e manuais de filosofia não precisam ser descartados, podem até auxiliar neste processo de aquisição de domínio conceitual, no qual, mais uma vez o professor mediador se faz necessário. Porém, a primazia pertence aos textos da tradição filosófica, independente da época.

Por fim, a atividade filosófica como produtora do *logos*, ou seja, o discurso racional acerca do mundo, é elemento fundamental para o ensino da filosofia. A capacidade de argumentação, uma vez que “o traço distintivo do discurso filosófico reside no fato de que nele as afirmações e teses são necessariamente acompanhadas de suas respectivas justificações” (RODRIGO, 2009, p. 51). Tal capacidade de argumentação se faz possível se o aluno entrar em contato com o texto filosófico ou realizar a produção de textos por escrito a partir da reflexão filosófica sistemática e rigorosa, a partir da orientação do professor, que o auxilia neste intento.

Em uma revisão bibliográfica sobre as perspectivas mencionadas (metodologia, conteúdo e avaliação), é possível visualizar um quadro de teóricos do assunto, professores de Filosofia ou professores de Filosofia, que se posicionam de maneiras distintas sobre o assunto. Horn (2013, p. 55), por exemplo, sintetiza três posicionamentos possíveis sobre a questão da definição dos conteúdos de Filosofia: um posicionamento mais radical, um ultraliberal e um mais flexível, como uma espécie de terceira via dos primeiros.

A radicalidade do primeiro posicionamento reside no fato de que os conteúdos devam ser escolhidos a partir dos conteúdos históricos da Filosofia e que não deve existir uma flexibilidade por parte do professor quanto aos conteúdos, mas apenas quanto à sua didática. Por sua vez, uma perspectiva ultraliberal defende que os conteúdos devam ser definidos exclusivamente pelo professor. Já a terceira posição entende que é “necessário definir alguns critérios mínimos que possam servir de referência para a organização curricular em todo o território nacional.” Horn segue, ainda, posicionando-se: “O terceiro entendimento, por diversas razões, parece-nos o mais adequado e plausível” (HORN, 2013, p. 55).

Até aqui, a partir de concepções de ensino de filosofia presentes em diversos autores, pode-se concluir uma base didática do ensino filosófico, ou seja, três possibilidades didáticas: uma problematizadora, outra histórica e, por fim, uma temática. Para Gallo, a concepção que parte dos problemas, abarca as demais, uma vez que estes problemas “se recortam em temas e podem ser abordados historicamente”. (GALLO, 2010, p. 159).

3.3 Uma abordagem filosófica sobre a avaliação em Filosofia

O ato de avaliar é intrínseco ao ser humano, que a todo momento realiza juízos de fato ou juízos de valores acerca da realidade, seja ele subjetivo ou objetivo. É a partir desta dimensão que o indivíduo pode, inclusive, avaliar-se a si mesmo. E como característica da essência do ser humano, o seu potencial avaliativo não lhe pode ser retirado sem que ocorra uma descaracterização, uma desumanização e uma limitação à sua liberdade, pois é a partir deste potencial que o indivíduo realiza escolhas. Logo, “se desejamos humanizar o homem, podemos, também, ensiná-lo a avaliar” (ASPIIS; GALLO, 2009, p. 113).

Aqui surge uma questão relevante: como avaliar em um processo educativo, de tal modo que este avaliar não limite o potencial emancipatório da Filosofia. Ou seja, sem minar o seu caráter problematizador e sem inibir a correlação de temas filosóficos com textos de autores da tradição filosófica. A avaliação em Filosofia, assim como nas outras áreas do conhecimento, pode se tornar apenas um instrumento de verificação de conteúdos assimilados durante um breve e necessário período de tempo para depois esquecê-los.

Há, inclusive, resistência de alunos que deliberadamente só estudam para as provas e tendem a esquecer o conteúdo quase que por aversão ao processo de aprendizagem. Percebe-se aí, que a avaliação pode manifestar uma forma de exclusão do aluno do processo educativo e, conseqüentemente, reforçar uma situação de desigualdade, tanto no aspecto conceitual, como no aspecto social. O contexto apresentado pode decorrer de uma concepção formal de avaliação oficial, já pronta, que serve como instrumento de padronização, classificação e, conseqüentemente, não é significativa. Na tessitura de concepções acerca da avaliação filosófica, Aspiss e Gallo afirmam que

quando se faz da avaliação uma das táticas do ensino, leva-se o aluno a apropriar-se de seu processo de aprendizagem ao invés de excluí-lo do processo de ensino do professor. Neste caso, ensina-se autonomia, por isso a chamamos de emancipatória (ASPIS; GALLO, 2009, p. 117).

Compreendendo o ensino de filosofia como um processo gradual e evolutivo, pode-se dizer que existem etapas como a sensibilização, problematização e estudo filosófico. A avaliação das duas primeiras etapas não se faz necessária ou é praticamente impossível, uma vez que não há como mensurar o grau de sensibilização de cada aluno ou seu interesse na problemática apresentada. Porém, no momento do estudo filosófico é de suma importância que o aluno entre em contato com os textos filosóficos como condição essencial para a experiência filosófica, utilizando de sua capacidade de interpretação, criatividade, de fazer relações com situações-problemas e de perceber a temática, que muitas vezes não é tão evidente e necessita de um olhar mais atento. E, partindo da concepção que o professor é um mediador na relação aluno-Filosofia, cabe a ele dirimir dúvida que surge durante o ato de leitura por parte do aluno. Caso isto não ocorra, as aulas poderão se tornar apenas a apresentação dos conceitos que o professor construiu e reconstruiu durante sua formação e exercício profissional.

Se os professores não insistirem na leitura livre dos alunos, antes de começarem a expor o texto, o curso se reduzirá à sua visão dos textos lidos, a um conteúdo previamente determinado a ser assumido como discurso oficial (ASPIS; GALLO, 2009, p. 120).

O texto escrito como produto da leitura dos autores de Filosofia é uma estratégia muito pertinente para que os alunos se apropriem do conceito em foco. Estes textos podem ser chamados de sub-versões, pois são versões reativas dos alunos, frutos de seu contato imediato com o texto filosófico. E é na correção textual que o professor pode apontar elementos que devem ser revistos e reescritos pelos alunos, aperfeiçoando, assim, a sua leitura e escrita filosófica.

Na perspectiva de Lídia Maria Rodrigo (2014, p. 94), independente das escolas pragmáticas de quem coordena o processo pedagógico, o processo avaliativo deve ser esclarecido ao aluno, ou seja, ele deve tomar consciência dos critérios utilizados e até mesmo participar na construção deste projeto com sugestões plausíveis

Em razão de fatores que complicam o exercício da tarefa docente, diante de dificuldades endógenas ao contexto escolar, como o excessivo número de aulas

semanais, turmas extensas, ou a falta de familiaridade dos alunos com o modo de pensar da filosofia, a produção de um texto escrito como forma de avaliação pode não ser viável em algum momento. Por isso, Aspis e Gallo (2009 p. 121) admitem que o professor recorra a outras estratégias que devem ser bem planejadas e conduzidas, com exercícios propostos mais breves, e que devem contribuir com alguma eficácia na avaliação.

A ideia de exercícios mais breves não explicita se a brevidade é relativa à extensão de textos ou no grau de dificuldade para a realização do exercício proposto, ou, num outro sentido, se poderia ser o formato de provas e com questões de múltipla escolha.

Os exames contendo itens de múltipla escolha são opções válidas, e sugeridas como instrumentos positivos por Sousa (2011, p. 130). E é este autor quem identifica a perspectiva radical adotada por profissionais que consideram este modelo e *know how* de avaliação como inócua para o ensino de Filosofia.

Nota-se, muitas vezes, certo estranhamento em avaliar a aprendizagem filosófica. Nesse caso, predomina a ideia de que toda avaliação, de forma geral, interfere na liberdade de pensamento que, como sabemos, constitui a essência do filosofar. O mesmo problema surge no campo da educação artística, entendendo-se que qualquer avaliação prejudica a liberdade de imaginar e criar do educando (SOUSA, 2011, p. 130).

Contudo, a posição radical que se refere à produção textual como forma sine qua non possa se desenvolver a “liberdade de pensamento” é uma exigência positiva, mas relativa ao processo educativo como um todo, e que não se contrapõe aos instrumentos de “diagnóstico” ou forma de verificação sobre o desenvolvimento alcançado através de provas em que são mobilizados habilidades de leitura contemplativa.

3.4 O ENEM como estratégia da *práxis* filosófica

Após refletirmos sobre a relação entre a avaliação e o ensino de filosofia, suas possibilidades e limitações, procuramos identificar como uma avaliação em larga escala, pré-elaborada, padronizada e fruto de matrizes referenciais pode contribuir para a prática do ensino da Filosofia, enquanto *práxis*.

Já foi apontada, acima, uma tendência a valorizar o texto escrito como produto por excelência da avaliação em filosofia, e em detrimento de itens de múltipla escolha contendo assertivas, como ocorre com as provas do ENEM. Mas, tanto em exames que partam da produção textual como no caso de seleção de enunciados, a exigência para o contato com o texto filosófico é o mesmo, se afigurando como condição em ambas as técnicas.

A *práxis* é o termo que se pode aplicar para a caracterização da ação do professor, que se desdobra tanto durante as suas aulas como nos momentos de monitoramento de atividades, como é o caso da atividade avaliativa. Contudo, poucos autores acalentam perspectivas otimistas para a utilização de um exame de itens de múltipla escolha para avaliação filosófica:

Acredito que, quando o processo como um todo é bem conduzido, seja possível construir elementos de avaliação filosófica mirando os verdadeiros fins da Filosofia, em consonância com objetivos maiores do sistema educativo (SOUSA, 2011, p. 130).

Sousa admite que trabalhos de avaliação como o modelo de seleção de itens podem satisfazer os fins da filosofia como da mesma forma que aos objetivos do sistema educativo. Ambos são importantes, porém, vale ressaltar a intenção do excerto que é desenvolver visão mais otimista desta relação.

Em sua obra intitulada “Filosofia Prática e a Prática da Filosofia”, Sousa (2011) apresenta itens de múltipla escolha como possibilidades de avaliação em Filosofia, cuidando para que esta não sirva a propósitos de controle e domínio despótico na relação pedagógica, mascarada por subterfúgios de memorização de conteúdos e reprodução dogmática de dogmatismos inconfessados.

É fato que na dinâmica na comunicação pedagógica envolvendo atores em graus diversificados de desenvolvimento e maturidade, cresce o grau de exigência para aqueles que são responsáveis para condução das diversas etapas do ensino, incluindo as atividades avaliativas. E o próprio contexto de interação pressupõe aquisição de capacidades para a mobilização e o uso de recursos que assegurem a acessibilidade e a consistência dos processos de interação mediados, inclusive, por dispositivos de validação desses mesmos processos.

Em razão disto, verifica-se que um simples exercício de elaboração e análise de itens de filosofia para avaliação de alunos do Ensino Médio, dentro da perspectiva

do ENEM, demanda um esforço de formação continuada e em serviço que agrega valor à práxis docente.

Após longo período de observação particular sobre os exercícios com produção de itens de provas, verificou-se transformações de natureza cognitiva, procedimental e atitudinal relativas ao exercício profissional do ensino de filosofia, e o impacto delas sobre o modo de ver a própria filosofia, a sua relação com os componentes curriculares ligados às áreas de conhecimentos, e, o que é mais expressivo: de reconhecer a necessidade de se promover o modo de pensar filosófico ao longo de todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento escolar.

A reflexão sobre o efeito recursivo do *modus operandi* para a formação e o exercício profissional permite destacar três aspectos complementares e intrínsecos à ocupação do professor de filosofia: 1) Auto-formação continuada para a docência; 2) Produção filosófica para interação escolar; 3) Auto-avaliação teórica e técnica.

No que diz respeito à autoformação docente, o processo de elaboração e análise de itens segue um método que, embora simples, requer domínio técnico por profissionais. Daí a impossibilidade de progresso na práxis do ensino de filosofia sem um mergulho investigativo para a compreensão teórica dos elementos de natureza metodológica e técnica. Somente essa disposição assegura ao docente a autonomia no desempenho do seu trabalho, livrando-o do perigo de reduzir os dispositivos de avaliação a mecanismos de controle e, o que é pior, transformando-a em única alternativa para um processo enviesado de ensino de Filosofia.

Realizando esforço compreensível dos dispositivos de avaliação, o professor passa a analisar as questões de acordo com uma das perspectiva filosófica que ele elege como fundamental aplicar, como já dito antes: (a) a concepção histórico-temático-problematizadora; (b) a da criação de conceitos ou (c) a da leitura filosófica, a história da Filosofia e a escrita filosófica (ASPIS, GALLO, 2009, p. 84).

O crivo filosófico do professor serve tanto para a análise de itens extraídos do banco de itens do sistema de larga escala como para a produção e o desenvolvimento de novos itens. E é nesse movimento proativo que se torna possível a formação de si ou auto-formação, tanto ligada à área da filosofia como ao campo prático do ensino pedagógico.

Talvez não exista outro caminho para se compreender as matrizes referenciais a partir de uma intenção filosófica que se estabelece de maneira autônoma. Pois o esforço para interpretar e produzir a partir das matrizes, encontrando nelas o que é

específico da Filosofia, revela-se como salutar para todo o processo de auto-formação, adotando-se uma perspectiva técnica de elaboração que não é paradoxal nem inconsistente em sua base metodológica.

A elaboração de um item envolve a escolha de um elemento chamado de texto-base filosófico, que contém o conceito ou objeto de conhecimento filosófico que se enunciam de modo claro e inequívoco. A seguir, o próximo elemento é um conectivo apresentado no elemento denominado “enunciado”, no qual se estabelece uma exigência operacional entre o elemento anterior e o posterior. E, num terceiro elemento, chamado de “alternativas”, há um conjunto de alternativas formuladas e sobre o qual se deve exercer um juízo de valor verdade e falsidade, além de uma avaliação comparativa deste terceiro elemento em relação ao primeiro. Esses procedimentos exigem, como se pode ver, conhecimentos específicos além de capacidades cognitivas e operacionais de quem os cria e de quem os utiliza, como em um processo dialético convencional.

Há outras exigências que devem ser observadas quando se pensa nas alternativas, que são critérios de composição de gabaritos e distratores. De acordo com as considerações já apresentadas em capítulo anterior, nas alternativas devem ser localizadas, de modo inequívoco, a expressão de ideias com ligações lógicas em relação ao(s) conceito(s) identificáveis no elemento texto-base, sendo, por isso mesmo, um gabarito ou a alternativa válida ou correta para a exigência do enunciado.

Já a elaboração de distratores não é tarefa fácil, uma vez que os mesmos não podem servir para induzir o aluno ao erro, como se diz na linguagem popular, como “pegadinhas”. E há um grau de exigência que transforma o exercício de elaboração de itens uma tarefa muito árdua e demorada: o distrator não pode ser tão óbvio, apresentando um erro extravagante e nem causar confusão na interpretação feita pelo aluno.

Em uma atividade pedagógica visando o currículo real o professor precisa elaborar itens que sejam o estabelecimento de uma ponte com os textos filosóficos trabalhados em sala de aula, sendo estes os textos dos quais se extrairá excertos para utilizar nos itens avaliativos, tendo em vista quais competências, habilidades e objetos de conhecimento ele quer auxiliar o aluno a desenvolver de forma autônoma. Os itens de avaliação capazes de promover essa autonomia não são produções exóticas nem descontextualizadas, mas fazem parte do currículo real, respeitando a

necessidade de conexão entre aquilo que foi efetivamente planejado e realizado em sala de aula.

O momento da aplicação dos itens seria, então, um momento de auto-avaliação do próprio aluno, de reencontro dele com o objeto ou a matéria do saber, assim como uma oportunidade de se situar em relação ao que foi produzido, estendendo-se sempre a possibilidade de novas perspectivas e de novos conhecimentos.

Na perspectiva do aluno, se a temática foi abordada, problematizada e lhe foi apresentado o texto filosófico durante as aulas, certamente ele terá condições de fazer a avaliação com segurança e não com temor. Se a proposta didático-pedagógica foi concretamente realizada e ele participou efetivamente, não fazendo apenas impressão ou memorização convencional do assunto tratado, então, certamente, ele será capaz de abstrair conceitos e operá-los com flexibilidade.

Esta segurança é resultado de uma internalização subjetiva de que ele é também um filósofo, um 'filosofante', e que o professor não é a única autoridade, nem aparece como dono do saber, mas sim um mediador que lhe facilita o acesso ao objeto da filosofia durante todo o processo de ensino da Filosofia.

E por fim, a autoavaliação teórica e técnica tem a ver com o domínio técnico do processo de avaliação escolar e a correção/auto correção dos itens após a sua aplicação. A correção dos itens é momento especial e tem uma eficácia avaliativa significativa. Esta correção pode ser intitulada de auto-correção, dependendo da escolha metodológica do professor. O aluno pode fazer sozinho, a partir da pesquisa de outros textos correlatos, em grupos, ou seja, em uma construção coletiva e, por isso, mais enriquecedora.

A outra forma de auto-avaliação docente pode ocorrer em um processo comunicativo intenso, em que o professor realiza a mediação para a orientação coletiva. Este, por sua vez, não deve apenas apresentar o gabarito, mas provocar no aluno a inquietação diante das possibilidades de respostas. Um momento relevante para a verificação da eficácia desta estratégia é quando o aluno pergunta o motivo pelo qual determinado distrator foi posto ali de modo equivocado. Neste momento é salutar que o docente indague na sala se algum aluno pode fazer a justificativa oposta ao questionamento feito. Também é fundamental que o professor tenha uma ideia acerca da quantidade de acertos por itens. A partir desta análise quantitativa, ele pode estabelecer uma intervenção pedagógica e verificar quais as competências e habilidades nas quais seus alunos apresentam um maior grau de dificuldade.

Sobre este passo da estratégia apresentada acredita-se que

os estudantes podem e devem participar inclusive do processo de correção, por meio da autocorreção, correção entre pares ou entre grupos. Costuma-se dizer que o humano aprende com os erros; seria mais exato dizer que ele aprende corrigindo os próprios erros, [...] elas justificam-se por proporcionar oportunidades de aprendizagem e amadurecimento muito maiores (RODRIGO, 2014, p. 96).

Deste modo, concluímos, a partir de pressupostos filosóficos e pedagógicos que o ENEM pode ser utilizado como estratégia profícua para o ensino e avaliação da Filosofia, sem que esta perca sua identidade peculiar e sem que as matrizes referenciais sejam ignoradas, além de cumprir com seu objetivo institucional e oficial de avaliação do Ensino Médio no Brasil.

Embora não seja a intenção desta pesquisa, é válido ressaltar que os conceitos filosóficos podem ser fundamentais no desenvolvimento da Redação, que também faz parte do ENEM, uma vez que uma das competências para a área de linguagens e suas tecnologias é o uso e posse de um repertório sócio cultural, no qual a Filosofia está inserida.

A relação entre Filosofia e redação é uma tendência que se manifesta cada vez mais em certos contextos escolares e para a Filosofia ela pode ter uma relevância ainda maior, porque o estudante é instado a produzir uma redação como forma de sub-versão, como afirmam Aspis e Gallo (2009, p. 110) de sua concepção apreendida ao ler um texto filosófico. Porém, o aprofundamento desta relação pode ser tema de uma pesquisa futura. Na aplicação de tal estratégia, além de elevar seu desempenho na redação, como foi dito, este desempenho também apresentará melhoras na prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

PARTE II – PRODUÇÃO PRÁTICA-PROPOSITIVA

4. ANÁLISE DE ITENS DE FILOSOFIA NO ENEM – EDIÇÕES 2017 – 2018

Neste momento da pesquisa, o ponto de partida é do problema da relação entre os objetos de conhecimento relacionados nas matrizes de referência e a sua apresentação nos itens, ou seja, na prova de Ciências Humanas e suas tecnologias do ENEM. Este capítulo tem finalidade identificar quais elementos referenciais encontram-se nos itens do ENEM. A análise a seguir e, sem seguida, auxiliar o professor a desenvolver novos itens para sua didática e avaliação, compreendendo a estrutura básica dos itens, criticando-os e adaptando-os.

Os itens serão analisados conforme as Orientações Curriculares Nacionais para a Filosofia e não a partir da última matriz de referência do ENEM. O motivo desta escolha se dá pelo fato de que as competências, habilidades e objetos de conhecimento apresentados pela matriz de referência do ENEM são limitados no tocante à temática e à problematização filosófica. A descrição das habilidades, por exemplo, não remete para muitas possibilidades filosóficas. Já as OCEM apresentam temas filosóficos mais específicos, dos quais se podem fazer escolhas de objetos de conhecimento filosófico de forma mais variada.

O quadro analítico utilizado foi elaborado – com algumas alterações – a partir do trabalho acadêmico de Daniela Fernanda Comiran (2016) cujo tema é *A presença da Filosofia no Enem: uma análise a partir da concepção histórica-temática-problematizadora*.

Comiran estabelece critérios para analisar o texto-base, assim como a perspectiva histórica. Tais critérios ela denomina de categorias. Com relação ao texto-base, as categorias são as seguintes:

- Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica (Autor)
- Texto-base: citação de citação; comentador citando autor clássico da tradição filosófica (Autor; Autor)
- Texto-base: excerto de comentador citando autor clássico da tradição filosófica (Autor; Autor)
- Texto-base: excerto de manual de Filosofia
- Texto-base: imagem
- Texto-base: texto jornalístico (COMIRAN, 2016, p.63).

Já as categorias que analisam a perspectiva histórica são:

- Não caracteriza o tema em um período histórico ou filosófico em específico nem estabelece relação com o cotidiano ou atualidade.
- Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia, porém não estabelece relação com outros períodos ou com o cotidiano ou atualidade.
- Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia e estabelece relação com outros períodos ou com o cotidiano ou atualidade.
- Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia e estabelece relação com outros períodos da Filosofia e contextualiza com o cotidiano ou atualidade (COMIRAN, 2016, p. 64)

Para além das categorias elencadas pela autora, acrescentamos a seguinte

- Não caracteriza o tema num período histórico da Filosofia, porém estabelece relação com o cotidiano ou atualidade.

No quadro analítico, a seguir, os campos estão divididos em *Texto-base/referência/enunciado*, *alternativas/gabaritos/distratores*, *conteúdos/temática*, *história da filosofia/texto filosófico e problematização*.

Tabela 4 - QUADRO ANALÍTICO

ANO	TEXTO-BASE, REFERÊNCIA E ENUNCIADO	ALTERNATIVAS GABARITO/ DISTRATORES	CONTEÚDOS OCEM	TEMÁTICA	HISTÓRIA DA FILOSOFIA/ TEXTO FILOSÓFICO	PROBLEMATIZAÇÃO
2017	<p>ITEM 1)</p> <p>A representação de Demócrito é semelhante à de Anaxágoras, na medida em que um infinitamente múltiplo é a origem; mas nele a determinação dos princípios fundamentais aparece de maneira tal que contém aquilo que para o que foi formado não é, absolutamente, o aspecto simples para si. Por exemplo, partículas de carne e de ouro seriam princípios que, através de sua concentração, formam aquilo que aparece como figura.</p> <p>HEGEL. G. W. F. Crítica moderna. In: SOUZA, J. C. (Org.). <i>Os pré-socráticos: vida e obra</i>. São Paulo: Nova Cultural. 2000 (adaptado).</p> <p>O texto faz uma apresentação crítica acerca do pensamento de Demócrito, segundo o qual</p>	<p>a) número, que fundamenta a criação dos deuses.</p> <p>b) devir, que simboliza o constante movimento dos objetos.</p> <p>c) água, que expressa a causa material da origem do universo.</p> <p>d) imobilidade, que sustenta a existência do ser atemporal.</p> <p>e) átomo, que explica o surgimento dos entes</p>	Filosofia pré-socrática: uno e múltiplo; movimento e realidade.	Cosmologia	<p>Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia, porém não estabelece relação com outros períodos ou com o cotidiano ou atualidade.</p> <p>Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica. (Hegel)</p>	Demócrito é um representante da filosofia pré-socrática, ou da <i>physis</i> . Seus pensadores buscavam o <i>arkhé</i> (princípio original) para explicar a origem do universo (cosmos) e o elemento constitutivo de tudo. Para ele, a origem das coisas está no átomo, o menor e indivisível elemento dos entes. Uma problematização possível e pertinente é perceber como acontece a passagem do pensamento mítico para o pensamento filosófico. Há uma ruptura ou uma continuidade do <i>mythos</i> para o <i>logos</i> ?

	o “princípio constitutivo das coisas” estava representado pelo(a)					
2017	<p>ITEM 2)</p> <p>Uma conversação de tal natureza transforma o ouvinte; o contato de Sócrates paralisa e embaraça; leva a refletir sobre si mesmo, a imprimir à atenção uma direção incomum: os temperamentais, como Alcibiades, sabem que encontrarão junto dele todo o bem de que são capazes, mas fogem porque receiam essa influência poderosa, que os leva a se censurarem. E sobretudo a esses jovens, muitos quase crianças, que ele tenta imprimir sua orientação.</p> <p>BRÉHIER, E. <i>História da filosofia</i>. São Paulo: Mestre Jou, 1977.</p> <p>O texto evidencia características do modo de vida socrático, que se baseava na</p>	<p>a) contemplação da tradição mítica.</p> <p>b) sustentação do método dialético.</p> <p>c) relativização do saber verdadeiro.</p> <p>d) valorização da argumentação retórica.</p> <p>e) investigação dos fundamentos da natureza.</p>	O objeto de conhecimento não está contemplado nas OCN's	Mesmo não contemplada nas OCN's, a temática em questão é maiêutica socrática.	<p>Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia, porém não estabelece relação com outros períodos ou com o cotidiano ou atualidade.</p> <p>Texto-base: excerto de manual de Filosofia</p>	<p>O método socrático (dialético ou dialógico), composto pela ironia e pela maiêutica, tem como finalidade fazer o interlocutor, reconhecendo sua própria ignorância, parte para um momento em que gera suas próprias ideias acerca da realidade.</p> <p>A postura irônico-socrática ainda pode encontrar resistência diante das autoridades moral, intelectual ou política ainda hoje?</p>
2017	<p>ITEM 3)</p> <p>Se, pois, para as coisas que fazemos existe um fim que desejamos por ele mesmo e tudo o mais é desejado no interesse desse fim;</p>	a) o bem dos indivíduos consiste em cada um perseguir seus interesses.	A política Antiga; a República de Platão; a política de Aristóteles.	Ética e Política	Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia, porém não estabelece relação com outros períodos ou com o	O que é e qual a finalidade da política para Aristóteles? Qual a relação ainda é possível entre a concepção clássica de política e a concepção contemporânea? Qual a relação entre a ética e a política em Aristóteles? Pode-se optar por resgatar a concepção original de política para

<p>evidentemente tal fim será o bem, ou antes, o sumo bem. Mas não terá o conhecimento, porventura, grande influência sobre essa vida? Se assim é, esforcemo-nos por determinar, ainda que em linhas gerais apenas, o que seja ele e de qual das ciências ou faculdades constitui o objeto. Ninguém duvidará de que o seu estudo pertença à arte mais prestigiosa e que mais verdadeiramente se pode chamar a arte mestra. Ora, a política mostra ser dessa natureza, pois é ela que determina quais as ciências que devem ser estudadas num Estado, quais são as que cada cidadão deve aprender, e até que ponto; e vemos que até as faculdades tidas em maior apreço, como a estratégia, a economia e a retórica, estão sujeitas a ela. Ora, como a política utiliza as demais ciências e, por outro lado, legisla sobre o que devemos e o que não devemos fazer, a finalidade dessa ciência deve abranger as das outras, de modo que essa finalidade será o bem humano.</p> <p>ARISTÓTELES. <i>Ética a Nicômaco</i>. In: <i>Pensadores</i>. São Paulo: Nova Gunman 1991 (adaptado).</p>	<p>b) o sumo bem é dado pela fé de que os deuses são os portadores da verdade.</p> <p>c) a política é a ciência que precede todas as demais na organização da cidade.</p> <p>d) a educação visa formar a consciência de cada pessoa para agir corretamente.</p> <p>e) a democracia protege as atividades políticas necessárias para o bem comum.</p>	<p>A ética antiga; Platão, Aristóteles e filósofos helenistas.</p>		<p>cotidiano ou atualidade.</p> <p>Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica (Aristóteles)</p>	<p>desconstrução do senso comum acerca do conceito.</p>
--	---	--	--	--	---

	Para Aristóteles, a relação entre o sumo bem e a organização da <i>pólis</i> pressupõe que					
	<p>ITEM 4)</p> <p>Uma pessoa vê-se forçada pela necessidade a pedir dinheiro emprestado. Sabe muito bem que não poderá pagar, mas vê também que não lhe emprestarão nada se não prometer firmemente pagar em prazo determinado. Sente a tentação de fazer a promessa; mas tem ainda consciência bastante para perguntar a si mesma: não é proibido e contrário ao dever livrar-se de apuros desta maneira? Admitindo que se decida a fazê-lo, a sua máxima de ação seria: quando julgo estar em apuros de dinheiro, vou pedi-lo emprestado e prometo pagá-lo, embora saiba que tal nunca sucederá.</p> <p>KANT, I. <i>Fundamentação da metafísica dos costumes</i>. São Paulo: Abril Cultural, 1980.</p> <p>De acordo com a moral kantiana, a “falsa promessa de pagamento” representada no texto</p>	<p>a) assegura que a ação seja aceita por todos a partir da livre discussão participativa.</p> <p>b) garante que os efeitos das ações não destruam a possibilidade da vida futura na terra.</p> <p>c) opõe-se ao princípio de que toda ação do homem possa valer como norma universal.</p> <p>d) materializa-se no entendimento de que os fins da ação humana podem justificar os meios.</p> <p>e) permite que a ação individual produza a mais</p>	Éticas do dever: fundamentações da moral; autonomias do sujeito.	Ética Autonomia	<p>Não caracteriza o tema num período histórico da Filosofia, porém estabelece relação com o cotidiano ou atualidade.</p> <p>Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica (Kant)</p>	Existe algum critério a priori e universal que condiciona as minhas escolhas? Se existe, quem o determina? O que são os valores? Existem valores que são universais? Ou não: são todos relativos histórico e socialmente? Se me guio por critérios universais, tenho autonomia ou heteronomia?

		ampla felicidade para as pessoas envolvidas.				
2017	<p>ITEM 5)</p> <p>A moralidade, Bentham exortava, não é uma questão de agradar a Deus, muito menos de fidelidade a regras abstratas. A moralidade é a tentativa de criar a maior quantidade de felicidade possível neste mundo. Ao decidir o que fazer, deveríamos, portanto, perguntar qual curso de conduta promoveria a maior quantidade de felicidade para todos aqueles que serão afetados.</p> <p>RACHELS. J. <i>Os elementos da filosofia moral</i>, Barueri-SP; Manole. 2006.</p> <p>Os parâmetros da ação indicados no texto estão em conformidade com uma</p>	<p>a) fundamentação científica de viés positivista.</p> <p>b) convenção social de orientação normativa.</p> <p>c) transgressão comportamental religiosa.</p> <p>d) racionalidade de caráter pragmático.</p> <p>e) inclinação de natureza passional.</p>	Éticas do dever: fundamentações da moral; autonomias do sujeito.	Ética utilitarista Pragmatismo	<p>Não caracteriza o tema num período histórico da Filosofia, porém estabelece relação com o cotidiano ou atualidade.</p> <p>Texto-base: excerto de comentador citando autor clássico da tradição filosófica (Rachels; Bentham)</p>	O texto faz referência à filosofia de Jeremy Bentham, um dos maiores filósofos da corrente chamada de utilitarismo. Segundo esse estilo de pensamento filosófico, as ações devem ser orientadas pela maximização da felicidade e da utilidade prática dos indivíduos. Tal raciocínio está vinculado a uma racionalidade pragmática, ou seja, que avalia as ações de acordo com determinado critério de aumento geral de bem-estar. Em contraposição ao utilitarismo ético, quais são as outras perspectivas possíveis?
2017	<p>ITEM 6)</p> <p>Uma sociedade é uma associação mais ou menos autossuficiente de pessoas que em suas relações mútuas reconhecem certas regras de</p>	<p>a) A relação entre liberdade e autonomia do Liberalismo.</p> <p>b) A independência entre poder e</p>	Contratualismo	Política Liberalismo Justiça	<p>Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia e estabelece relação com outros períodos ou com o</p>	John Rawls é um dos expoentes pensadores do liberalismo do século XX. Sua concepção de justiça de fato apresenta uma relação entre liberdade e autonomia, como bem apresenta a alternativa [A].

	<p>conduta como obrigatórias e que, na maioria das vezes, agem de acordo com elas. Uma sociedade é bem ordenada não apenas quando está planejada para promover o bem de seus membros, mas quando é também efetivamente regulada por uma concepção pública de justiça. Isto é, trata-se de uma sociedade na qual todos aceitam, e sabem que os outros aceitam, o mesmo princípio de justiça.</p> <p>RAWLS, J. <i>Uma teoria da justiça</i>. São Paulo: Martins Fontes, 1997 (adaptado).</p> <p>A visão expressa nesse texto do século XX remete a qual aspecto do pensamento moderno?</p>	<p>moral do Racionalismo.</p> <p>c) A convenção entre cidadãos e soberano de Absolutismo.</p> <p>d) A dialética entre indivíduo e governo autocrata do idealismo.</p> <p>e) A contraposição entre bondade e condição selvagem do Naturalismo.</p>			<p>cotidiano ou atualidade.</p> <p>Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica (Rawls)</p>	
2017	<p>ITEM 7)</p> <p>O conceito de democracia, no pensamento de Habermas, é construído a partir de uma dimensão procedimental, calcada no discurso e na deliberação. A legitimidade democrática exige que o processo de tomada de decisões políticas ocorra a partir de uma ampla discussão pública, para somente então decidir. Assim, o caráter</p>	<p>a) participação direta periódica do cidadão.</p> <p>b) debate livre e racional entre cidadãos e Estado.</p> <p>c) interlocução entre os poderes governamentais.</p>	Marxismo de Escola de Frankfurt	Democracia a Inclusão social	<p>Não caracteriza o tema num período histórico da Filosofia, porém estabelece relação com o cotidiano ou atualidade.</p> <p>Texto-base: excerto de comentador citando autor clássico da tradição filosófica (Vitale; Habermas)</p>	<p>O texto de Habermas defende a necessidade de um amplo debate público que anteceda as tomadas de decisão em uma sociedade democrática. Assim, nessa concepção, a participação política está além da mera escolha de candidatos em uma eleição.</p>

	<p>deliberativo corresponde a um processo coletivo de ponderação e análise, permeado pelo discurso, que antecede a decisão.</p> <p>VITALE. D. Jürgen Habermas, modernidade e democracia deliberativa. <i>Cadernos do CRH (UFBA)</i>, v. 19, 2006 (adaptado).</p> <p>O conceito de democracia proposto por Jürgen Habermas pode favorecer processos de inclusão social. De acordo com o texto, é uma condição para que isso aconteça o(a)</p>	<p>d) eleição de lideranças políticas com mandatos temporários.</p> <p>e) controle do poder político por cidadãos mais esclarecidos.</p>				
2018	<p>ITEM 1)</p> <p>A quem não basta pouco, nada basta.</p> <p>EPICURO. <i>Os pensadores</i>. São Paulo: Abril Cultural, 1985.</p> <p>Remanescente do período helenístico, a máxima apresentada valoriza a seguinte virtude:</p>	<p>a) Esperança, tida como confiança no porvir.</p> <p>b) Justiça, interpretada como retidão de caráter.</p> <p>c) Temperança, marcada pelo domínio da vontade.</p> <p>d) Coragem, definida como fortitude na dificuldade.</p>	A Ética Antiga; Platão, Aristóteles e filósofos helenistas.	Ética Virtude	<p>Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia, porém não estabelece relação com outros períodos ou com o cotidiano ou atualidade.</p> <p>Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica (Epicuro)</p>	<p>O epicurismo, corrente filosófica criada por Epicuro na Grécia antiga, apresenta uma concepção moral hedonista, a partir da qual a finalidade das ações humanas seria a busca pelo prazer. No entanto, a busca pelo prazer humano, segundo a moral epicurista, deve se assentar no uso da razão, de modo que o indivíduo não seja escravizado pelo desejo, o que levaria a um estado de sofrimento permanente. Seria, portanto, uma postura temperante – ou seja, moderada – diante dos prazeres que tornaria possível ao indivíduo não sofrer por prazeres que não pode obter.</p>

		e) Prudência, caracterizada pelo correto uso da razão.				
2018	<p>ITEM 2)</p> <p>Desde que tenhamos compreendido o significado da palavra “Deus”, sabemos, de imediato, que Deus existe. Com efeito, essa palavra designa uma coisa de tal ordem que não podemos conceber nada que lhe seja maior. Ora, o que existe na realidade e no pensamento é maior do que o que existe apenas no pensamento. Donde se segue que o objeto designado pela palavra “Deus”, que existe no pensamento, desde que se entenda essa palavra, também existe na realidade. Por conseguinte, a existência de Deus é evidente.</p> <p>TOMÁS DE AQUINO. <i>Suma teológica</i>. Rio de Janeiro: Loyola, 2002.</p> <p>O texto apresenta uma elaboração teórica de Tomás de Aquino caracterizada por</p>	<p>a) reiterar a ortodoxia religiosa contra os heréticos.</p> <p>b) sustentar racionalmente doutrina alicerçada na fé.</p> <p>c) explicar as virtudes teológicas pela demonstração.</p> <p>d) flexibilizar a interpretação oficial dos textos sagrados.</p> <p>e) justificar pragmaticamente e crença livre de dogmas.</p>	Teoria do conhecimento e do juízo em Tomás de Aquino.	Prova “racional” da existência divina	<p>Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia e estabelece relação com outros períodos ou com o cotidiano ou atualidade.</p> <p>Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica (Tomás de Aquino)</p>	Percebe-se, no texto apresentado pela questão, a construção do argumento para a defesa da existência de Deus a partir do pensamento racional, característica da filosofia escolástica da qual Tomás de Aquino é o mais conhecido expoente. Assim, o pensador busca sustentar racionalmente uma ideia baseada na fé, como apontado pela alternativa [B].
2018	ITEM 3)	a) essência da ética cristã.	Tempo e eternidade; conhecimento	Liberdade	Caracteriza o tema num período histórico da	O trecho da obra destacado aborda, a partir da óptica de Agostinho, o questionamento da ideia do caráter eterno

	<p>Não é verdade que estão ainda cheios de velhice espiritual aqueles que nos dizem: “Que fazia Deus antes de criar o céu e a terra? Se estava ocioso e nada realizava”, dizem eles, “por que não ficou sempre assim no decurso dos séculos, abstendo-se, como antes, de toda ação? Se existiu em Deus um novo movimento, uma vontade nova para dar o ser a criaturas que nunca antes criara, como pode haver verdadeira eternidade, se n'Ele aparece uma vontade que antes não existia?”</p> <p>AGOSTINHO. <i>Confissões</i>. São Paulo: Abril Cultural, 1984.</p> <p>A questão da eternidade, tal como abordada pelo autor, é um exemplo da reflexão filosófica sobre a(s)</p>	<p>b) natureza universal da tradição.</p> <p>c) certezas inabaláveis da experiência.</p> <p>d) abrangência da compreensão humana.</p> <p>e) interpretações da realidade circundante.</p>	<p>nto humano e conhecimento divino;</p> <p>Vontade divina e liberdade humana.</p>	<p>Conhecimento divino</p>	<p>Filosofia e estabelece relação com outros períodos ou com o cotidiano ou atualidade.</p> <p>Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica (Agostinho)</p>	<p>de Deus a partir da reflexão sobre o ato da Criação. Trata-se, portanto, de uma compreensão humana sobre o dogma da eternidade divina. Como se infere a partir do trecho “estão ainda cheios de velhice espiritual” em que Agostinho se refere àqueles que questionam o dogma cristão, o pensador apresenta uma crítica à interpretação das ações divinas a partir do intelecto humano. O aluno deve perceber, partindo dessas considerações, que a postura de Agostinho e a dos homens que ele critica reflete um conflito acerca da abrangência do intelecto humano para compreender questões divinas, como a eternidade.</p>
2018	<p>ITEM 4)</p> <p>O século XVIII é, por diversas razões, um século diferenciado. Razão e experimentação se aliavam no que se acreditava ser o verdadeiro caminho para o estabelecimento do conhecimento científico, por tanto tempo almejado. O fato,</p>	<p>a) aproximação entre inovação e saberes antigos.</p> <p>b) conciliação entre revelação e metafísica platônica.</p> <p>c) vinculação entre escolástica e</p>	<p>Teoria do conhecimento nos modernos; verdade e evidência; Ideias; causalidade; Indução; método</p>	<p>Ciência</p>	<p>Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia e estabelece relação com outros períodos ou com o cotidiano ou atualidade.</p>	<p>O contexto apontado pela questão se caracteriza pela ruptura com o paradigma que fundamentava o processo para a obtenção do conhecimento dito científico dominante até então. A mudança cultural que se processa lança novas bases para a atividade intelectual, valorizando o pensamento crítico e racional, o que implica o livre pensar, em contraposição à aceitação dos dogmas religiosos e da autoridade clerical como “verdades</p>

	<p>a análise e a indução passavam a ser parceiros fundamentais da razão. É ainda no século XVIII que o homem começa a tomar consciência de sua situação na história.</p> <p>ODALIA, N. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. <i>História da cidadania</i>. São Paulo: Contexto. 2003.</p> <p>No ambiente cultural do Antigo Regime, a discussão filosófica mencionada no texto tinha como uma de suas características a</p>	<p>práticas de pesquisa.</p> <p>d) separação entre teologia e fundamentalismo religioso.</p> <p>e) contraposição entre clericalismo e liberdade de pensamento.</p>			<p>Texto-base: excerto de manual de Filosofia.</p>	<p>reveladas”.</p>
2018	<p>ITEM 5)</p> <p>O filósofo reconhece-se pela posse inseparável do gosto da evidência e do sentido da ambiguidade. Quando se limita a suportar a ambiguidade, esta se chama equívoco. Sempre aconteceu que, mesmo aqueles que pretenderam construir uma filosofia absolutamente positiva, só conseguiram ser filósofos na medida em que, simultaneamente, se recusaram o direito de se instalar no saber absoluto. O</p>	<p>a) reunir os antagonismos das opiniões ao método dialético.</p> <p>b) ajustar a clareza do conhecimento ao inatismo das ideias.</p> <p>c) associar a certeza do intelecto à imutabilidade da verdade.</p> <p>d) conciliar o rigor da investigação</p>	<p>Filosofia e conhecimento.</p> <p>Filosofia e Ciência; definição de Filosofia.</p>	<p>Método filosófico</p>	<p>Não caracteriza o tema num período histórico da Filosofia, porém estabelece relação com o cotidiano ou atualidade.</p> <p>Texto-base: excerto de autor clássico da tradição filosófica. (Merleau-Ponty)</p>	<p>O texto apresenta uma concepção da atividade filosófica que se caracteriza por uma postura permanentemente crítica em relação à qualquer conhecimento e pela fundamentação racional da investigação intelectual. Assim, a prática filosófica abrangeria a dúvida constante, ou seja, o questionamento de qualquer saber que se pretenda absoluto, em conjunto com a investigação racional da realidade.</p>

	<p>que caracteriza o filósofo é o movimento que leva incessantemente do saber à ignorância, da ignorância ao saber, e um certo repouso neste movimento.</p> <p>MERLEAU-PONTY. M. <i>Elogio da filosofia</i>. Lisboa: Guimarães, 1998 (adaptado).</p> <p>O texto apresenta um entendimento acerca dos elementos constitutivos da atividade do filósofo, que se caracteriza por</p>	<p>à inquietude do questionamento.</p> <p>e) compatibilizar as estruturas do pensamento aos princípios fundamentais.</p>				
2018	<p>ITEM 6)</p> <p>TEXTO I</p> <p>Tudo aquilo que é válido para um tempo de guerra, em que todo homem é inimigo de todo homem, é válido também para o tempo durante o qual os homens vivem sem outra segurança senão a que lhes pode ser oferecida por sua própria força e invenção.</p> <p>HOBBS, T. <i>Leviatã</i>. São Paulo: Abril Cultural, 1983.</p> <p>TEXTO II</p> <p>Não vamos concluir, com Hobbes que, por não ter</p>	<p>a) predisposição ao conhecimento.</p> <p>b) submissão ao transcendente.</p> <p>c) tradição epistemológica.</p> <p>d) condição original.</p> <p>e) vocação política.</p>	<p>Teorias do sujeito na filosofia moderna;</p> <p>Contratualismo.</p>	Política	<p>Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia e estabelece relação com outros períodos ou com o cotidiano ou atualidade.</p> <p>Textos-base: excertos de autores clássicos da tradição filosófica. (Hobbes e Rousseau)</p>	<p>Os textos apresentam diferentes perspectivas acerca da fundamentação do princípio de igualdade entre os indivíduos. Ambos os posicionamentos pensam esse princípio a partir das condições em que os indivíduos se encontravam antes da instituição da sociedade civil, condições essas que caracterizariam um estado de natureza. É, portanto, a condição original humana do estado de natureza que fornece as bases para o pensamento de ambos os autores.</p>

	<p>nenhuma ideia de bondade, o homem seja naturalmente mau. Esse autor deveria dizer que, sendo o estado de natureza aquele em que o cuidado de nossa conservação é menos prejudicial à dos outros, esse estado era, por conseguinte, o mais próprio à paz e o mais conveniente ao gênero humano.</p> <p>ROUSSEAU, J.-J. <i>Discurso sobre a origem e o fundamento da desigualdade entre os homens</i>. São Paulo: Martins Fontes, 1993 (adaptado).</p> <p>Os trechos apresentam divergências conceituais entre autores que sustentam um entendimento segundo o qual a igualdade entre os homens se dá em razão de uma</p>					
--	--	--	--	--	--	--

A partir dos itens analisados, observou-se a predominância de referências textuais diretas de seus autores em 8 itens, com pouca incidência de comentadores ou manuais de Filosofia. Isso demonstra a importância da preferência do uso de textos de autores clássicos em detrimento de comentadores ou de manuais.

O item 2 de 2017, cujo tema é a maiêutica socrática, não está contemplado na OCEM. Percebe-se uma tendência temática em tópicos como ética e filosofia política. Nos distratores “a” e “b” do item 3 de 2017, nota-se um elevado grau de contradição com o texto, ou seja, uma obviedade que conduz a atenção do estudante para outras alternativas, fazendo com que o gabarito se torne mais evidente. Como já mencionado, Ester de Macedo (2015, p. 120) classifica distratores problemáticos como “implausíveis”.

A partir de tal quadro analítico, pode o professor desenvolver uma perspectiva mais profunda e técnica acerca da relação entre o que ensina em sala de aula e o que o ENEM apresenta em seus itens. Para além desta análise, pode o professor também utilizar-se de um momento fecundo para o ensino de Filosofia: a correção dos itens, como mencionado no capítulo anterior.

5. ITENS PROPOSTOS À PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO MODELO DO GUIA DE ELABORAÇÃO DE ITENS – INEP

A Filosofia é tratada como um componente curricular da área denominada “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” mesmo que ela não seja uma ciência por natureza. Logo, entende-se que tal divisão segue um critério pedagógico ou de mera organização. Numa perspectiva curricular utópica, a Filosofia poderia ser tratada como um componente curricular à parte, como se faz com a Matemática, por exemplo. Logo, a BNCC segue a mesma lógica da matriz de referência do Enem.

O Documento apresenta quatro categorias (“tempo e espaço”, “território e fronteira”, “indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética” e “política e trabalho”) que se apresentam divididas em seis competências que, por sua vez, dão origem a trinta e uma habilidades específicas. É válido ressaltar que nem toda habilidade específica tem potencial para gerar um item de Filosofia, ou seja, algumas habilidades. As categorias são “fundantes para a investigação da aprendizagem, não se confundindo com temas ou propostas de conteúdos”. (BNCC, 2017, p. 550)

Na introdução do documento, a função do ensino das ciências humanas parte de uma educação ética, entendendo esta como “juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade”. Na sequência, já se fala sobre a apreciação de “ideias” como propostas de tópicos ou conteúdos como: “justiça, solidariedade, livre-arbítrio, compreensão e reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade e o combate aos preconceitos”. Tal ideia é válida também para os componentes curriculares da Geografia, História e Sociologia. Este também seria o fio condutor básico que aprimora e expande o que foi desenvolvido até o 9º ano da etapa anterior, o Ensino Fundamental. (BNCC, 2017 p. 547)

Na ótica da BNCC, o Ensino Médio é um momento em que há um certo amadurecimento da capacidade de aprendizagem do indivíduo, que pode expandir o processo apresentado pela mesma Base no Ensino Fundamental, a saber, a tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós. Os questionamentos acerca de sua subjetividade e também sobre a realidade que o cerca o, toma um rumo expansivo para o indivíduo:

O desenvolvimento das capacidade de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis –, além

de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e abstração (BNCC, p. 547).

A nova base afirma que as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas têm uma tarefa que lhe é peculiar no desenvolvimento de capacidades específicas, domínio de certos conceitos e de metodologias próprias desta área do conhecimento. Uma destas capacidades é o diálogo do estudante com grupos sociais, saberes e culturas distintas, como uma “apreciação” e empatia com o que não pertence ao seu “mundo”.

A construção de hipóteses e elaboração de argumentos a partir de dados obtidos em fontes “confiáveis e sólidas”, também é uma expectativa da nova BNCC, assim como aprender a fazer o uso crítico das tecnologias digitais.

A ANPOF, Associação Nacional de Pós Graduação em Ensino de Filosofia, publicou uma nota intitulada *A BNCC e o futuro da Filosofia no Ensino Médio – Hipóteses*. Na nota há um alerta para que os docentes de Filosofia não se resignem e criem resistência a partir de um comportamento crítico e reflexivo, não contribuindo para a falsa ideia de que já houve a ruptura da Filosofia no currículo do Ensino Médio. Muito pelo contrário: existem perspectivas, não só de continuidade, mas de manutenção e propostas formativas modernas e que podem ser manifestadas em itinerários formativos, assim como laboratórios e oficinas. E na hipótese 5 descreve

A urgência de esclarecer os pontos já elencados confirma a necessidade de os professores de filosofia participarem do debate sobre o Ensino Médio (como também sobre o Ensino Fundamental), numa atitude de diálogo que procura encontrar caminhos para mostrar a importância da manutenção da unidade curricular de filosofia. A BNCC, do início ao fim, opera com conceitos que apenas a filosofia pode analisar até o limite reflexivo que tais conceitos exigem. Assim, com base na própria BNCC os professores dispõem de conteúdos em torno dos quais dialogar a fim de convencer sobre a importância da formação filosófica específica no Ensino Médio. Por exemplo, a BNCC opera com as ideias de dignidade humana, de sentido e atribuição de sentido, de teoria e experiência, de natureza e cultura, desconhecimento e contextos de produção de conhecimento, de universalidade e diferença etc.⁸

Ou seja, a própria BNCC aponta, em suas competências e habilidades específicas, conceitos que tornam a Filosofia como condição para a compreensão.

⁸ Disponível em: <http://www.anpof.org/portal/index.php/en/artigos-em-destaque/1584-a-bncc-e-o-futuro-da-filosofia-no-ensino-medio-hipoteses>. Acesso em: 3 dez. 2019.

compreensões. Isso não implica considerá-la como instrumento, mesmo sabendo que a Filosofia não deveria ser reduzida a um saber instrumental, com fim nela mesma.

A escolha da BNCC como referência de elaboração de itens se deu pelo fato de que esta base potencializa a capacidade de tematizar e problematizar, no Ensino Médio, algumas categorias desta área. (BNCC, 2017, p. 549). Já a estrutura formal dos itens segue a orientação oficial presente no Guia de Elaboração de Itens. Em todos eles, há a referência às habilidades contempladas na BNCC, inserida no anexo 1.

ITEM 1)

BNCC: EM13CHS103

“A faculdade de julgar retamente e de distinguir o verdadeiro do falso, que é o que propriamente se chama de bom-senso ou razão, é naturalmente igual em todos os homens. Assim, a diversidade de nossas opiniões não procede de serem uns mais inteligentes do que outros, mas somente de conduzirmos nossos pensamentos por caminhos diferentes e de não considerarmos as mesmas coisas: o que é mais importante é aplicá-las bem.”

DESCARTES, René. Discurso do método. São Paulo: Martins Fontes, São Paulo, 2011.

Na opinião de Descartes, a falta de progresso e a grande confusão que reina no campo filosófico se deve principalmente à (s)

- a) empregabilidade de métodos que não são bons, são complicados ou são estéreis.
- b) diferença intelectual que faz parte da natureza humana.
- c) inutilidade das divagações filosóficas no processo de conhecimento do mundo material.
- d) inobservância da estrutura lógica do discurso.

e) questões metafísicas, que surgem a partir de juízos irrefletidos e sem fundamento.

ITEM 2)

BNCC: EM13CHS202

Texto 1

O termo [ciberespaço] especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo 'cibercultura', especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

Texto 2

Quando o Outro dissolve-se nos Muitos, a primeira coisa a se dissolver é a Face. O (s) Outro (s) agora é (são) sem face. São pessoas (*persona* significa a máscara que – como fazem as máscaras – esconde, não revela a face). Eu estou tratando agora com máscaras (classes de máscaras, estereótipos aos quais as máscaras/uniformes me enviam) e não com faces. É a máscara que determina com quem estou tratando e quais devem ser as minhas respostas. Tem que aprender os sentidos de cada *espécie* de máscara e memorizar as respostas associadas. Mas mesmo então não posso ficar inteiramente seguro. Máscaras não são confiáveis como faces, podem ser postas e tiradas. Escondem tanto quanto (se é que não mais que) revelam.

BAUMAN. Zygmunt. *Ética pós-moderna*. São Paulo: Paulus, 1997

Ambos os textos relacionam-se ao contexto das chamadas “Fake News” (notícias falsas), uma vez que apresentam o local onde elas se manifestam (ciberespaço) e como os indivíduos se revelam, com máscaras ou não. Diante desta complexidade, cabe ao indivíduo

- a) posicionar-se criticamente, evitando a instituição da barbárie no contexto social.
- b) perceber que a multiplicidade do ambiente virtual não traz insegurança à sociedade, pois retrata com exatidão o mundo real onde as pessoas mostram-se como são.
- c) omitir-se e não se integrar às novas formas éticas/morais de interação humana que adentram à cibercultura.
- d) evitar a alteridade, uma vez que o outro possui a mesma natureza que a minha, portanto é um espelho da minha própria face.
- e) deixar ao Estado a manutenção da ordem no ciberespaço, bem como a identificação e controle do que pode ser considerado *Fake News*.

ITEM 3)

BNCC: EM13CHS603

“A primeira leva os homens a atacar os outros tendo em vista o lucro; na segunda, a segurança; e a terceira a reputação. Os primeiros usam a violência para se tornarem senhores das pessoas, mulheres, filhos e rebanhos dos outros homens; os segundos para defende-los; e os terceiros por ninharias, como uma palavra, um sorriso, uma diferença de opinião, e qualquer outro sinal de desprezo, quer seja diretamente dirigido a suas pessoas, quer indiretamente a seus parentes, seus amigos, sua nação, sua profissão e seu nome.”

Hobbes elenca três causas principais da discórdia: competição, desconfiança e a glória. Com isto se torna manifesto que, durante o tempo em que os homens vivem sem um poder comum capaz de os manter a todos em respeito, eles se encontram no estado

a) de guerra de todos contra todos.

b) monárquico parlamentarista.

c) no qual a soberania deve ser popular.

d) anárquico, uma vez que não há soberano.

e) democrático, único capaz de dissipar a discórdia.

ITEM 4)

BNCC: EM13CHS103

“A maneira pela qual adquirimos qualquer conhecimento suficiente prova que não é inato. Consiste numa opinião estabelecida entre alguns homens que o entendimento comporta certos princípios inatos, certas noções primárias, [...], caracteres, os quais estariam estampados na mente do homem, cuja alma os recebera em seu primordial e os transportara consigo ao mundo. Seria suficiente para convencer os leitores sem preconceito da falsidade desta hipótese se pudesse apenas mostrar (o que esperam fazer nas outras partes deste tratado). Como os homens, simplesmente pelo uso de suas faculdades naturais, podem adquirir todo conhecimento que possuem sem a ajuda de impressões inatas e pode alcançar a certeza sem nenhuma destas noções ou princípios originais.”

LOCKE. John. *Ensaio acerca do entendimento humano*. Tradução de Anoiar Aiex. São Paulo: Abril Cultural, 1999.

Essa contestação lockiana serve para montar as condições pelas quais haverá de afirmar sua tese, a saber

- a) que o conhecimento origina-se da experiência, ou seja, das sensações.
- b) que o conhecimento é adquirido pelas ideias inatas e pela experiência.
- c) que o conhecimento é inato, e apenas recordamos as impressões da alma.
- d) que é impossível adquirir conhecimento verdadeiro, mas apenas opiniões.
- e) que, assim como Platão, conhecer é recordar e independe dos sentidos.

ITEM 5)

BNCC: EM13CHS103/603

“Busco, ao contrário, ver como, na vida cotidiana, nas relações entre os sexos, nas famílias, entre os doentes mentais e as pessoas sensatas, entre os doentes e os médicos, enfim, em tudo isso, há inflação de poder. Dito de outro modo, a inflação de poder, em uma sociedade como a nossa, não tem uma origem única, que seria o Estado e a burocracia de Estado.”

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciado em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

Baseado no texto, podemos trazer a seguinte ideia para referendar a dimensão investigativa do poder, que é

- a) o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada.
- b) uma estrutura e potência de que alguns seriam dotados.

- c) exclusividade de quem tem o monopólio do uso legítimo da força.
- d) concessão adquirida tradicionalmente, como nas sociedades patriarcais.
- e) é de direito das pessoas sensatas e dos médicos, independente de qualquer resistência.

ITEM 6)

BNCC: EM13CHS503

“Mudando por um momento para a linguagem conceitual: o poder é de fato a essência de todo governo, mas não a violência. A violência é por natureza instrumental; como todos os meios, ela sempre depende da orientação e da justificação pelo fim que almeja. E aquilo que necessita de justificação por outra coisa não pode ser a essência de nada.”

ARENDDT, Hannah. Sobre a violência. Tradução de André Duarte. 3.ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

A capacidade de agir em concerto, de agir com, significa a realização de uma habilidade própria ao homem e a implementação da vocação da sociedade, onde vemos o poder como algo inerente à toda comunidade. Logo, a violência

- a) destaca-se como algo contrastante à ideia de poder.
- b) justifica-se mediante uma ação policial.
- c) sendo natural, deixa de ser algo artificial, forçado, invasivo e distorcido.
- d) é considerada como um fim em si mesma.
- e) pode ser utilizada, desde que seja para agir em concerto.

ITEM 7)

BNCC: EM13CHS106 /303

Texto 1

(...) na vida real, o ser humano pós moderno é um ser desejoso de realização, como sempre o foi. No entanto, em vez de cultivar a integralidade de seu ser, ele entrega-se facilmente às sugestões do mercado e cai no consumismo. No desejo de consumir, ele cai numa competição desenfreada, sem solidariedade. Torna-se individualista, associal, pois requer a própria realização. Quer ser livre, mas se submete ao mercado globalizado com facilidade, quer consumir, possuir e sentir prazer. E para isso, não há balizas, não há limites (...)

AGOSTINI, Nilo. Trecho da entrevista *O ser humano na pós modernidade*, publicada na revista *Ir ao Povo*, setembro de 2008.

Texto 2

A Filosofia tem o papel de ajudar o homem comum a se livrar das ideologias dominantes, desenvolvendo consciência aberta e livre para participar dos problemas sociais e discutir sobre eles, optando pelas decisões que lhe parecem mais justas e solidárias no contexto geral, incluindo seus próprios direitos fundamentais como pessoa.

SOUSA, Antônio Bonifácio R. de. *Filosofia prática e a prática do ensino de filosofia: guia de estudo para o ensino médio*. São Paulo: Paulus, 2011.

No primeiro texto, há a descrição de uma situação-problema vivenciada pelo ser humano na pós modernidade. Já no segundo texto, apresenta-se uma possibilidade de referencial para uma postura crítica. A relação entre os textos sugere que

- a) a postura filosófica é a condição essencial para que a humanidade resgate o cultivo da integralidade do ser, diluído na lógica do consumo.
- b) nem todos nascemos potencialmente aptos para filosofar, mas só nos tornamos filósofos por meio do conhecimento acadêmico.
- c) o ato de filosofar é profundamente elitizado, ou seja, restrito à uma classe econômica privilegiada.
- d) na sua radicalidade, a Filosofia não se debruça sobre questões tão superficiais, como a do consumismo.
- e) a Filosofia induz posturas como a do dogmatismo radical e fundamentalista e do ceticismo incrédulo e pessimista.

ITEM 8)

EM13CHS105

(...) O que caracterizou o povo grego e o distinguiu dos demais povos da antiguidade, foi o fato de ter sido o primeiro na história da humanidade a tentar, de forma sistemática, encontrar soluções racionalmente elaboradas para as perguntas, em grande parte, já respondidas no nível das religiões e dos mitos. (...) Para tanto, tiveram que estabelecer as regras do pensamento humano. Para eliminar as possibilidades de erro, criaram a lógica e tiveram de metodizar as regras para a aplicação da razão aos diferentes objetos de sua pesquisa. Assim, criaram os diferentes ramos da Filosofia, e onde foram se desmembrando e nascendo todas as ciências.

GAGLIARDI, Lídia Garcia (org.) et al. Introdução à Filosofia. Rio de Janeiro: Mercúrio Star, 1986. (Coletânea de textos).

A mente humana é naturalmente curiosa: quer conhecer as razões das coisas. No texto, encontramos dois tipos de respostas, uma baseada no mito e outra baseada no logos, que é o discurso racional. Sobre a relação apresentada, é fato que

- a) as respostas míticas são explicações que podem contentar a fantasia, embora não sejam verdadeiras.
- b) o rompimento entre estas duas perspectivas (mito e razão) foi tão radical que as explicações mitológicas desapareceram na atualidade.
- c) apenas na Modernidade que os mitos foram considerados como fábulas pelos padres da Igreja, escolásticos e pela maior parte dos filósofos modernos.
- d) o mito, na sua origem, não tinha função alguma, pois era apenas uma resposta banal para a realidade circundante.
- e) já se vislumbrava, nos primeiros mitos, o rigor lógico e o espírito crítico.

ITEM 9)

BNCC: EM13CHS503

Se a liberdade é um valor supremo, o valioso é escolher e agir livremente. [...] Mas existem os outros, e eu só posso tomar minha liberdade como fim se tomo também como fim a liberdade dos outros. Ao escolher, não só me comprometo pessoalmente, mas comprometo toda a humanidade.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. 34 ed. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

Admitindo-se somente a liberdade como valor supremo, sem valores transcendentais e universais, a vida:

- a) é uma circunstância onde cada ato ou cada indivíduo vale moralmente pelo uso que faz da própria liberdade, sem submissão à valores ou normas já estabelecidos.
- b) é uma constante busca por uma adequação aos valores tradicionais vivenciados na sua cultura.
- c) tem como base um pacto implícito entre os indivíduos, onde ninguém interfere na liberdade de ninguém.
- d) não tem sentido se o ser humano não buscar uma referência de liberdade que seja a mesma para todos.
- e) é determinada, antes de tudo, por circunstâncias externas ao indivíduo que fazem com que ele se torne mal para os outros.

ITEM 10

EM13CHS202

“Os males reais com que nossa tecnologia ameaça o futuro da humanidade, ninguém os conhece; devemos portanto imaginá-los, essa é a primeira obrigação da ética da responsabilidade. Devemos nos causar medo, não como fazem os garotos com histórias de fantasmas, mas mediante inquietantes futuros possíveis. O medo é o verdadeiro sentimento moral (ele desempenha em Jonas o papel de respeito em Kant) – mas trata-se de um medo deliberado.”

LEBRUN, Gérard. *Sobre a tecnofobia*. In: *A crise da razão*. Organizado por Adalto Novaes. São Paulo: Companhia das Letras; Brasília, DF: Ministério da Cultura; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1996.

A *tecnofobia* é um conceito que deve ser compreendido à luz de uma crítica da razão técnica e para além do senso comum. Ela estabelece uma opinião passional e ideológica acerca da tecnologia e suas consequências (boas ou más), e caracteriza-se pelo (a)

- a) desconfiança que se tem da técnica, do seu avanço, especialmente das técnicas que colocam em perigo o equilíbrio ecológico, como as tecnologias nucleares.

- b) medo de utilizar aparelhos tecnológicos que podem, de alguma forma, quebrar o sigilo pessoal por meio de interceptações criminosas.

- c) angústia de um futuro sem os recursos tecnológicos hoje existentes, uma vez que sua produção e manutenção é extremamente onerosa.

- d) medo de expor a sua intimidade a partir de aparelhos eletrônicos, como câmeras de segurança ou telefones móveis.

- e) incapacidade de realizar as tarefas cotidianas, das mais simples até as mais complexas sem o auxílio de recurso tecnológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução, foi enunciado o problema inicial na forma de pergunta procedimental, sobre “como a presença do Enem pode interferir positiva e/ou negativamente na prática do ensino da Filosofia?”. E o objetivo da pesquisa aventou a possibilidade de utilização do instrumento de avaliação, o Enem, para o ensino de Filosofia.

O problema originário surgiu de um anseio e uma angústia diante de situações-problemas enfrentadas na multiplicidade de contextos escolares, em uma tensão entre expectativas, possibilidades e condicionamentos formais das instituições oficiais e dos agentes envolvidos, por um lado. Por outro, a percepção da importância adquirida pelo ENEM no setor educacional do sistema político brasileiro foi o que motivou uma reflexão filosófica sobre o ensino de Filosofia e a proposição de técnicas de avaliação com maior potencial de integração de recursos e saberes no contexto escolar.

A relação entre as esferas de saber filosófico e a esfera prática da educação e pedagogia é apresentada nos documentos oficiais como sendo muito positivas, mas a falta de clareza sobre a especificidade de ambas e um modo de aproximação traz implicações negativas a serem evitadas. No entanto, o fato de se reconhecer a filosofia como elemento estruturante das planificações educacionais e como componente necessário para a formação humana oportuniza o investimento de novas abordagens para o ensino de filosofia, dado os atuais desafios postos para o processo formativo nos parâmetros culturais atuais. Então, estas duas esferas se encontram e se integram, e permitem avançar na reflexão sobre a prática do ensino de Filosofia.

Nesta dissertação, as matrizes referenciais propostas para o desenvolvimento do ensino médio nos últimos 20 anos foram mobilizadas para uma reflexão que se faz necessária para aperfeiçoamento da prática docente. Mas a escolha não foi fácil devido à multiplicidade e incipiência das concepções manifestas nos documentos. De qualquer forma, optamos por fazer um recorte, tendo em vista o maior desenvolvimento de reflexões sobre a estrutura de elaboração de um item de avaliação, e sobre a própria Filosofia, sua especificidade e as perspectivas do seu ensino na etapa da educação básica. A síntese disso exigiu posicionamento sobre o processo como um todo, inclusive sobre as técnicas de avaliação em Filosofia.

A reflexão teórica contribuiu para o esclarecimento do objetivo de analisar e produzir itens de Filosofia, de forma a não diluir sua essência em um emaranhado de

coisas de ordem prática e mais distante da formação em nível da consciência e do pensamento. Os conceitos mobilizados da esfera prática se revelaram muito úteis para a ampliação da compreensão da produção filosófica, seu potencial histórico-temático-problematizador, e que, não obstante a necessidade de aquisição de saberes de ordem técnica são instrumentos muito úteis para a elaboração de conceitos filosóficos.

A análise procedimental da relação entre as matrizes referenciais, como a do ENEM e da BNCC, revelou-se profícua para o estabelecimento de estratégia de ensino e de avaliação em Filosofia. Pode-se compreender que a relação do professor com as matrizes referenciais pode ser, inclusive, autoformativa: quando analisa um item pronto do exame, o professor parte da sua concepção filosófica, buscando a relação nas matrizes referenciais, e quando produz um item faz o movimento inverso, parte das matrizes para que, junto com seu olhar filosófico e as condicionantes do seu espaço de sala de aula, elabore itens relevantes para o ensino da Filosofia ou, como alguns preferem, para o ensino do filosofar.

O estudo sistemático e analítico dos descritores de competências e habilidades se revelou instigante, pois despertou o pensar sobre outras possibilidades de integração da Filosofia com outras áreas de conhecimentos: a Redação e suas tecnologias, ainda no contexto das matrizes oficiais.

Esta viabilidade imaginada tem um quê de espantoso. No momento em que o vínculo da filosofia é apenas com a área macro das ciências humanas e sociais, descobriu-se que as habilidades em Redação não se separam daquelas necessárias para a construção do repertório sócio-cultural, no qual conceitos filosóficos também estão inseridos.

Mas foi a partir da ideia de “sub-versão”, de Aspis e Gallo (2009, p.10), designativo daquilo que pode ser feito em termos de elaboração textual-filosófica do estudante, no seu contato direto com o texto de Filosofia, que fortaleceu esta convicção de que a redação precisa ser encarada como um espaço privilegiado para manifestação do filosofar e como estratégia de avaliação, integrando as áreas do conhecimento.

Por fim, em contato com a BNCC, documento recente e relevante para uma justificativa da manutenção da disciplina filosófica, uma vez que os descritores ali estabelecidos estão permeados de matéria filosófica, de conceitos que necessitam de

filósofos e de sua prática no contexto escolar, como mediadores do ato filosófico como elemento integrativo.

Não há, nesta dissertação, a pretensão de oferecer esquema rígido ou dogmático de reprodução de questionários ou “conteúdos” filosóficos. A pesquisa realizada pode e deve ser complementada e é por este motivo que se reafirma que, na verdade, não se pode fechar esta dissertação com uma conclusão.

Tudo o que foi posto aqui é apenas uma perspectiva possível para a filosofia do ensino da filosofia, o desenvolvimento da continuação, complementação ou desconstrução deste trabalho ainda incipiente. Mas, diante do já dito, talvez haja menor tensão entre os discursos das matrizes referenciais e a prática do ensino de Filosofia, para o próprio bem da filosofia.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Nilo. Trecho da entrevista *O ser humano na pós modernidade*, publicada na revista *Ir ao Povo*, setembro de 2008.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. CASTRO, Eder Alonso; OLIVEIRA, Paula Ramos de, (Organizadores). *Educando para o pensar*, São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. Tradução de André Duarte. 3.ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Sílvio. *Ensinar filosofia: um livro para professores*. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

BAUMAN. Zygmunt. *Ética pós-moderna*. São Paulo: Paulus, 1997

_____. *A ética é possível num mundo de consumidores?* Rio de Janeiro, Zahar, 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. Ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U. de 23.12.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. MEC. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Educação é base*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>>. Acesso em: 10 Ago 2019.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. *Formação de professores do Ensino Médio, etapa I - caderno II: o jovem como sujeito do Ensino Médio*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Matriz de referência ENEM*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf>. Acesso em: 13 Nov 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Guia de elaboração e revisão de itens*, vol. I. Brasília, DF: INEP, 2010. Disponível em: <https://www.if.ufrj.br/~marta/enem/docs_enem/guia_elaboracao_revisao_itens_2012.pdf>. Acesso em: 13 Nov 2019.

BRASIL. MEC. *Orientações curriculares para o ensino médio, volume 3. Ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 13 Nov. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Exame Nacional do Ensino Médio: Relatório Final 98*. Brasília, DF: INEP, 1998. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM+-+Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+relat%C3%B3rio+final+98/f4cf226a-6961-4289-9afb-da8c0032ff89?version=1.2>>. Acesso em: 13 Nov 2019.

BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio. Parte IV: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 13 Nov. 2019.

CERLETTI, Alejandro A. *Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica*. In: *Filosofia – Caminhos para o seu ensino*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2006.

COMIRAN, Daniela Fernanda. A presença da filosofia no Enem: uma análise a partir da concepção histórica-temática-problematizadora. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Chapecó, SC, 2016, 124f.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. São Paulo: Martins Fontes, São Paulo, 2011

FAVARETTO, Celso. MUCHAIL, Salma T. (org.). *A filosofia e seu ensino*; Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: EDUC, 1995.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciado em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GALLO, Sílvio. *Ensino de filosofia: avaliação e material didático*. Brasília, 2010.
Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7837-2011-filosofia-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>

GAGLIARDI, Lídia Garcia (org.) et al. *Introdução à Filosofia*. Rio de Janeiro: Mercúrio Star, 1986. (Coletânea de textos).

HOBBS, Thomas. *Leviatã*. São Paulo: Martins Fontes, 2013

HORN, Geraldo Balduino. *Filosofia, Ensino e currículo: da legalidade à legitimidade*. Curitiba, jun./jul./ago./set. 2013. Disponível em
<http://www.educacao.ufpr.br/portal/neseef/wp-content/uploads/sites/10/2018/10/v3_filosofia_ensino_e_curriculo_da_legalidade_a_legitimidade.pdf>. Acesso em 24 Nov 2019.

_____. *Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos*. Ijuí: Unijuí, 2009.

JAEGGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KOHAN, Walter O. *O ensino de filosofia e a questão da emancipação*. In: *Filosofia: ensino médio / Coordenação*, Gabriele Cornelli, Marcelo Carvalho e Márcio Danelon. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. *Filosofia – Caminhos para o seu ensino*; Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LEBRUN, Gerárd. *Sobre a tecnofobia*. In: *A crise da razão*. Organizado por Adalto Novaes. São Paulo: Companhia das Letras; Brasília, DF: Ministério da Cultura; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1996.

LOCKE, John. *Ensaio acerca do entendimento humano*. Tradução de Anoiar Aiex. São Paulo: Abril Cultural, 1999.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACEDO, Ester Pereira Neves de. *Filosofia no Enem: um estudo analítico dos conteúdos relativos à filosofia ao longo das edições do Enem entre 1998 e 2011*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Filosofia+no+Enem/c5f5cdea-baef-48fc-aa64-315fa2b2345a?version=1.2>>. Acesso em: 13 Nov 2019.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. *Rev. adm. contemp.*, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, Aug. 2011a. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552011000400010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12-07-2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552011000400010>.

REVISTA do Neseff/ Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia da UFPR; coordenação Geraldo Balduino Horn e Valérias Arias; arte e design: Gladys Mariotto; conselho editorial: Alejandro Cerllete...et al., v. 3, n. 3 (2013). Curitiba, PR.

REALE, Giovanni. ANTISERI, Dario. *História da filosofia: Antiguidade e Idade Média*; São Paulo: Paulus, 1990.

RODRIGO, Lidia Maria. *Filosofia em sala de aula – teoria e prática para sala de aula*. Coleção Formação de Professores; Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SILVERMAN, David. *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOUSA, Antônio Bonifácio R. de. *Filosofia prática e a prática do ensino de filosofia: guia de estudo para o ensino médio*. São Paulo: Paulus, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução á pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. 34 ed. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

ANEXO 1

Habilidades de Ciências Humanas e Sociais aplicadas descritas na Base Nacional Comum Curricular da etapa Ensino Médio. MEC, 2017.



Ano/Faixa	Cód. Hab	Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
1º, 2º, 3º	EM13CHS101	Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
1º, 2º, 3º	EM13CHS102	Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.
1º, 2º, 3º	EM13CHS103	Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na

		sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).
1º, 2º, 3º	EM13CHS104	Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.
1º, 2º, 3º	EM13CHS105	Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.
1º, 2º, 3º	EM13CHS106	Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
1º, 2º, 3º	EM13CHS201	Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-

		se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
1º, 2º, 3º	EM13CHS202	Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.
1º, 2º, 3º	EM13CHS203	Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).
1º, 2º, 3º	EM13CHS204	Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.
1º, 2º, 3º	EM13CHS205	Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.

1º, 2º, 3º	EM13CHS206	Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.
1º, 2º, 3º	EM13CHS301	Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.
1º, 2º, 3º	EM13CHS302	Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais - entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais -, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.
1º, 2º, 3º	EM13CHS303	Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.

1º, 2º, 3º	EM13CHS304	Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.
1º, 2º, 3º	EM13CHS305	Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.
1º, 2º, 3º	EM13CHS306	Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).
1º, 2º, 3º	EM13CHS401	Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.
1º, 2º, 3º	EM13CHS402	Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.

1º, 2º, 3º	EM13CHS403	Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.
1º, 2º, 3º	EM13CHS404	Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.
1º, 2º, 3º	EM13CHS501	Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.
1º, 2º, 3º	EM13CHS502	Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.
1º, 2º, 3º	EM13CHS503	Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

1º, 2º, 3º	EM13CHS504	Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.
1º, 2º, 3º	EM13CHS601	Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.
1º, 2º, 3º	EM13CHS602	Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.
1º, 2º, 3º	EM13CHS603	Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).

1º, 2º, 3º	EM13CHS604	Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais.
1º, 2º, 3º	EM13CHS605	Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.
1º, 2º, 3º	EM13LGG105	Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, MEC, 2017. p. 560-565.

ANEXO 2

Competências e Habilidades da Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias, 2009.

MATRIZ DE REFERÊNCIA ENEM EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento)

- I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
- II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos históricogeográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

**MATRIZ DE REFERÊNCIA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS
TECNOLOGIAS (2009)**

Competência de área 1 - Compreender os elementos culturais que

<p>constituem as identidades</p> <p>H1 - Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura. H2 - Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.</p> <p>H3 – Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.</p> <p>H4 - Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura.</p> <p>H5 - Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.</p>
<p>Competência de área 2 - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.</p>
<p>H6 - Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.</p> <p>H7 - Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações</p> <p>H8 - Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.</p> <p>H9 - Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.</p> <p>H10 - Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.</p>
<p>Competência de área 3 - Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.</p>
<p>H11 - Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.</p> <p>H12 - Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades.</p>

<p>H13 - Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder.</p> <p>H14 - Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas.</p> <p>H15 - Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.</p>
<p>Competência de área 4 - Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.</p>
<p>H16 - Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.</p> <p>H17 - Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção.</p> <p>H18 - Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações sócio-espaciais.</p> <p>H19 - Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.</p> <p>H20 - Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.</p>
<p>Competência de área 5 - Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.</p>
<p>H21 - Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social.</p> <p>H22 - Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas.</p> <p>H23 – Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades.</p> <p>H24 - Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.</p> <p>H25 – Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.</p>
<p>Competência de área 6 - Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos</p>

históricos e geográficos.

H26 - Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem.

H27 - Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e(ou) geográficos.

H28 - Relacionar o uso das tecnologias com os impactos sócio-ambientais em diferentes contextos histórico-geográficos.

H29 - Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas.

H30 - Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas.

Fonte: Brasil, MEC, 2019.

ANEXO 3

Competências Gerais e Habilidades da Matriz de Referência do ENEM 1998.

MATRIZ DO ENEM 1998

Competências Gerais
<p>I. Demonstrar domínio básico da norma culta da Língua Portuguesa e do uso das diferentes linguagens: matemática, artística, científica, entre outras.</p> <p>II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.</p> <p>III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para enfrentar situações-problema, segundo uma visão crítica com vista à tomada de decisões.</p> <p>IV. Organizar informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para a construção de argumentações consistentes.</p> <p>V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço.</p>
<p>1. Dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento real simples, de natureza técnico-científica (física, biológica, sociológica, etc.), identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para a realização e/ou a interpretação dos resultados do mesmo.</p>
<p>2. Em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica em função do tempo:</p> <p><input type="checkbox"/> identificar o valor da variável em dado instante ou em que instante a variável assume um dado valor;</p> <p><input type="checkbox"/> identificar trechos em que este valor é crescente, decrescente ou constante;</p> <p><input type="checkbox"/> analisar qualitativamente, em cada trecho, a taxa de variação.</p>

3. Dado um diagrama de distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica:

- traduzir as informações disponíveis na linguagem ordinária;
- identificar a representação de informações gráficas de diferentes maneiras;
- reorganizar as informações, possibilitando interpolações ou extrapolações tendo em vista finalidades específicas.

4. Dada uma situação-problema no âmbito de determinada área de conhecimento, apresentada em linguagem comum, relacioná-la com sua formulação em diferentes linguagens; reciprocamente, dada uma destas formulações, relacioná-la a uma situação-problema descrita por um texto.

5. A partir da leitura de textos literários consagrados e de dados específicos sobre movimentos estéticos:

- identificar as principais características dos movimentos literários em que se situam;
- inferir as escolhas dos temas, gêneros e recursos lingüísticos dos autores;
- identificar seu contexto social, político, histórico e cultural;
- estabelecer relações entre textos de movimentos literários diversos.

6. Tendo como base textos orais e/ou escritos:

- identificar a função e a natureza da linguagem;
- distinguir as marcas das variantes lingüísticas de ordem sociocultural, geográfica, de registro, de estilo;
- analisar os elementos constituintes da linguagem oral e escrita;
- transformar as marcas da linguagem oral em linguagem escrita formal.

7. Reconhecer a conservação da energia em processos de transformação próprios da utilização ou da produção de recursos energéticos de uso social, como hidroeletricidade ou derivados do petróleo.

8. Identificar e dimensionar processos mecânicos, elétricos e térmicos presentes na operação de instalações (residenciais ou sociais), em equipamentos (como veículos e outras máquinas) e em configurações naturais (como fenômenos atmosféricos):

- analisar perturbações ambientais decorrentes;
- analisar as implicações sociais e econômicas dos processos.

<p>9. Demonstrar a compreensão do significado e a importância da água e de seu ciclo para a determinação do clima e para a preservação da vida, sabendo quantificar variações de temperatura ou mudanças de fase em circunstâncias específicas.</p>
<p>10. Utilizar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações planetárias (litosfera e biosfera), origem e evolução da vida, crescimento de diferentes populações.</p>
<p>11. Identificar uma unidade fundamental no fenômeno vital: padrões comuns aos processos metabólicos, nas estruturas intracelulares e nos códigos químicos de informação para a reprodução, que garantem a continuidade da vida, diante da diversidade de manifestações de vida e dos distintos níveis de complexidade, apresentados na forma de texto, diagramas ou outras ilustrações.</p>
<p>12. Reconhecer fatores socioeconômicos e ambientais que interferem nos padrões de saúde e desenvolvimento de populações humanas, por meio da interpretação ou da análise de gráficos e tabelas de indicadores.</p>
<p>13. Relacionar a diversidade de formas de vida à variedade de condições do meio, demonstrando compreensão do caráter dinâmico e sistêmico da vida no planeta por meio da análise de textos, diagramas ou outras formas de organização de dados.</p>
<p>14. Diante da riqueza e da diversidade de formas geométricas planas ou espaciais presentes na natureza ou imaginadas a partir delas, como polígonos, círculos, circunferências, prismas, pirâmides, cilindros, cones, esferas etc.:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> identificá-las e caracterizá-las através de propriedades;<input type="checkbox"/> interpretar sua representação gráfica;<input type="checkbox"/> perceber relações entre seus elementos, tendo em vista a realização de medidas de comprimentos, áreas e volumes em unidades adequadas;<input type="checkbox"/> utilizar o conhecimento geométrico construído para o aperfeiçoamento da leitura, da compreensão e da ação sobre a realidade concreta.
<p>15. Utilizar instrumentos adequados para a descrição de fenômenos naturais, demonstrando compreensão dos aspectos aleatórios dos mesmos:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> em medidas e representação de frequências relativas;

na construção de espaços amostrais, com a atribuição de probabilidades aos eventos elementares;

no cálculo de probabilidades de eventos relevantes em situações concretas.

16. A partir da análise de diferentes situações-problema referentes à perturbação ambiental na atmosfera, na hidrosfera ou na litosfera:

identificar fonte, transporte e sorvedouro dos poluentes e contaminantes;

reconhecer algumas transformações químicas e biológicas que possam ocorrer durante o transporte do poluente;

prever possíveis efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo que decorram das alterações ambientais apresentadas;

propor formas de intervenção para reduzir os efeitos agudos e crônicos da poluição ambiental.

17. Apresentados alguns processos que envolvem transformações de materiais, como, por exemplo, a metalurgia do ferro, a produção do álcool:

reconhecer as etapas intermediárias relevantes;

identificar e calcular a conservação da massa, o rendimento, a variação de energia e a rapidez do processo;

analisar o equilíbrio químico e suas perturbações ;

analisar as perturbações ambientais;

analisar as implicações sociais e econômicas dos processos.

18. Identificar os elementos que compõem a diversidade artística e cultural, manifestos no tempo e no espaço e que caracterizam a condição humana como fenômeno diverso e complexo.

19. Confrontar interpretações diversas de uma dada realidade histórico-geográfica:

coordenando os diferentes pontos de vista em jogo;

identificando os pressupostos de cada interpretação.

20. Comparar diferentes processos de formação socioeconômica:

identificando-os em seu contexto histórico;

estabelecendo entre eles uma seqüência temporal.

21. Dado um quadro informativo sobre uma realidade histórico-geográfica:

contextualizar eventos históricos numa seqüência temporal;

compreender a relação sociedade/natureza no arranjo espacial específico;

- destacar fatores sociais, econômicos, políticos e culturais constitutivos desses eventos em configurações sociais específicas;
- fundamentar o caráter constitutivo destes fatores, relacionando a vinculação de conceitos com unidades temporais e espaciais em que são significativos.

Fonte: BRASIL, MEC/INEP, 1998.

ANEXO 4

Competências e Habilidades nos Parâmetros Curriculares Nacionais, 1999.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1999
I. Representação e comunicação
a) Ler textos filosóficos de modo comunicativo b) Ler, de modo significativo, textos de diferentes estruturas e registros. c) Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo. d) Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.
II. Investigação e compreensão
a) Articular conhecimentos filosóficos diferentes e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.
III. Contextualização Sócio-Cultural
a) Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica (PCN, 1999, p. 64)

Fonte: MEC/SEB, 1998, p. 49-63.

ANEXO 5

Eixos Temáticos de Filosofia, Parâmetros Curriculares Nacionais mais, 2002.

Eixos temáticos	
Relações de poder e democracia	
Temas	Subtemas
1. A democracia grega	<ul style="list-style-type: none"> • A ágora e a assembléia: igualdade nas leis e no direito à palavra • Democracia direta: formas contemporâneas possíveis de participação da sociedade civil
2. A democracia contemporânea	<ul style="list-style-type: none"> • Antecedentes: <ul style="list-style-type: none"> – Montesquieu e a teoria dos três poderes – Rousseau e a soberania do povo • O confronto entre as idéias liberais e o socialismo • O conceito de cidadania
3. O avesso da democracia	<ul style="list-style-type: none"> • Os totalitarismos de direita e esquerda • Fundamentalismos religiosos e a política contemporânea
A construção do sujeito moral	
Temas	Subtemas

1. Autonomia e liberdade	<ul style="list-style-type: none"> • Descentração do indivíduo e o reconhecimento do outro • As várias dimensões da liberdade (ética, econômica, política) • Liberdade e determinismo
2. As formas da alienação moral	<ul style="list-style-type: none"> • O individualismo contemporâneo e a recusa do outro • As condutas massificadas na sociedade contemporânea
3. Ética e política	<ul style="list-style-type: none"> • Maquiavel: as relações entre moral e política • Cidadania: os limites entre o público e o privado

O que é Filosofia

Temas	Subtemas
1. Filosofia, mito e senso comum	<ul style="list-style-type: none"> • Mito e Filosofia: o nascimento da Filosofia na Grécia • Mitos contemporâneos • Do senso comum ao pensamento filosófico
2. Filosofia, ciência e tecnocracia	<ul style="list-style-type: none"> • Características do método científico • O mito do cientificismo: as concepções reducionistas da ciência • A tecnologia a serviço de objetivos humanos e os riscos da tecnocracia • A bioética
3. Filosofia e	<ul style="list-style-type: none"> • Os diversos tipos de valor • A arte como forma de conhecer o mundo

estética	<ul style="list-style-type: none">• Estética e desenvolvimento da sensibilidade e imaginação
----------	--

Fonte: MEC/SEB. (BRASIL, 2002).

ANEXO 6

Conteúdos de Filosofia das Orientações Curriculares Nacionais, 2008.

TEMAS DE FILOSOFIA

Filosofia e conhecimento; Filosofia e ciência; definição de Filosofia;
validade e verdade; proposição e argumento;
falácias não formais; reconhecimento de argumentos; conteúdo e forma;
quadro de oposições entre proposições categóricas; inferências imediatas em contexto
categórico; conteúdo existencial e proposições categóricas;
tabelas de verdade; cálculo proposicional;
filosofia pré-socrática; uno e múltiplo; movimento e realidade;
teoria das idéias em Platão; conhecimento e opinião; aparência e realidade;
a política antiga; a República de Platão; a Política de Aristóteles;
a ética antiga; Platão, Aristóteles e filósofos helenistas;
conceitos centrais da metafísica aristotélica; a teoria da ciência aristotélica;
verdade, justificação e ceticismo;
problema dos universais; os transcendentais;
tempo e eternidade; conhecimento humano e conhecimento divino;
teoria do conhecimento e do juízo em Tomás de Aquino;
a teoria das virtudes no período medieval;
provas da existência de Deus; argumentos ontológico, cosmológico, teleológico;
teoria do conhecimento nos modernos; verdade e evidência; idéias; causalidade;
indução; método;
vontade divina e liberdade humana;
teorias do sujeito na filosofia moderna;
o contratualismo;
razão e entendimento; razão e sensibilidade; intuição e conceito;
éticas do dever; fundamentações da moral; autonomia do sujeito;
idealismo alemão; filosofias da história;
razão e vontade; o belo e o sublime na Filosofia alemã;
crítica à metafísica na contemporaneidade; Nietzsche; Wittgenstein; Heidegger;

fenomenologia; existencialismo;
Filosofia analítica; Frege, Russell e Wittgenstein; o Círculo de Viena;
marxismo e Escola de Frankfurt;
epistemologias contemporâneas; Filosofia da ciência; o problema da demar-
cação entre ciência e metafísica;
Filosofia francesa contemporânea; Foucault; Deleuze.

Fonte: BRASIL, MEC, 2006. Orientações Curriculares Nacionais.