



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DANIELA FERNANDA COMIRAN

**A PRESENÇA DA FILOSOFIA NO ENEM: UMA ANÁLISE A PARTIR DA
CONCEPÇÃO HISTÓRICA-TEMÁTICA-PROBLEMATIZADORA**

**CHAPECÓ
2016**

DANIELA FERNANDA COMIRAN

**A PRESENÇA DA FILOSOFIA NO ENEM: UMA ANÁLISE A PARTIR DA
CONCEPÇÃO HISTÓRICA-TEMÁTICA-PROBLEMATIZADORA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Ilton Benoni da Silva.

CHAPECÓ
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D
CEP: 89802-210
Caixa Postal 181
Bairro Jardim Itália
Chapecó - SC
Brasil

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Comiran, Daniela Fernanda

A presença da Filosofia no ENEM: uma análise a partir da concepção histórica-temática-problematizadora/

Daniela Fernanda Comiran. -- 2016.

124 f.

Orientador: Ilton Benoni da Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) , Chapecó, SC, 2016.

1. Ensino de Filosofia. 2. Concepções de ensino. 3. ENEM. I. Silva, Ilton Benoni da, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

DANIELA FERNANDA COMIRAN

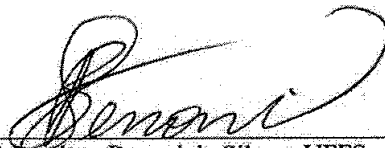
**A PRESENÇA DA FILOSOFIA NO ENEM: UMA ANÁLISE A PARTIR DA
CONCEPÇÃO HISTÓRICA-TEMÁTICA-PROBLEMATIZADORA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS para obtenção do título de Mestre em
Educação defendido em banca examinadora em 09/12/2016.

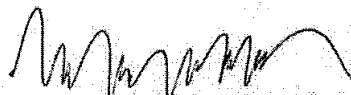
Orientador (a): Prof. Dr. Ilton Benoni da Silva

Aprovado em: 09/12/2016

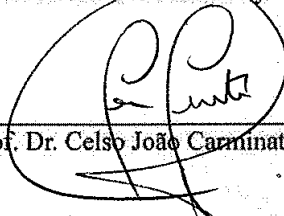
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Ilton Benoni da Silva – UFFS



Prof. Dr. Oto João Petry – UFFS



Prof. Dr. Celso João Carminati - UDESC

Chapecó/SC, dezembro de 2016.

Dedico este trabalho ao meu filho Otávio Mariano Comiran Figueiró, gestado juntamente com esta dissertação.

Agradecimentos

Agradeço ao professor Ilton Benoni da Silva, pela orientação, ensinamento e compreensão das minhas limitações e dos imprevistos.

Aos meus colegas e professores do mestrado pela possibilidade do conhecimento, do debate e do afeto.

A minha família, pela compreensão e colaboração diante das ausências, especialmente meus filhos, Ana Júlia, João Leonardo e Otávio Mariano.

A minha mãe Vilma e meu companheiro Carlinhos pelo apoio incondicional.

Aos meus alunos, pela possibilidade da aula, constante aprendizado.

Aos meus amigos, especialmente os de profissão, pelas incansáveis conversas acerca da educação.

RESUMO

O objetivo geral dessa dissertação é analisar as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) à luz do debate contemporâneo sobre o ensino de Filosofia. Com a obrigatoriedade do ensino de Filosofia no ensino médio a partir de 2009, houve a reestruturação do ENEM e a inserção da Filosofia na Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Neste contexto emerge o problema: como ocorre a contemplação da concepção de organização curricular histórica-temática do ensino de Filosofia nas provas de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM. Os objetivos específicos são: identificar a contemplação da concepção histórica-temática-problematizadora nas provas de Ciências; analisar as concepções predominantes sobre ensino de Filosofia no debate atual; verificar se a prova do ENEM está em sintonia com o debate acadêmico sobre o ensino de Filosofia. A pesquisa tem como referência a análise das provas de Ciências Humanas e suas Tecnologias do novo ENEM aplicado desde 2009, a partir da análise de conteúdo. Os itens foram selecionados considerando a contemplação de conteúdos das Orientações Curriculares Nacionais para o ensino de Filosofia e analisados a partir da concepção de ensino histórica-temática-problematizadora que se concebe como representativa do debate atual sobre o ensino de Filosofia, advogada pelo Núcleo de Estudos sobre o Ensino de Filosofia (NESEF). Foram analisadas nove provas, totalizando 405 itens. De 2009 a 2011, a inserção da Filosofia ocorreu de forma sazonal e com poucos textos filosóficos. No entanto, a partir de 2012, a presença foi constante – entre sete e oito itens de Filosofia por prova e com predominância dos autores clássicos. Este cenário aponta para o reconhecimento institucional e efetivação da Filosofia no ensino médio considerando a visibilidade que o ENEM vem tomando nos últimos anos. Os temas de maior recorrência são ética, política e conhecimento. Outros temas estão subutilizados, condição decorrente da pedagogia das competências, cuja seleção de conteúdos está pautada na resolução de situações-problemas e não em conhecimentos historicamente construídos pela ciência. Neste sentido, a concepção histórica-temática-problematizadora, embora tenha figurado em 15 dos 47 itens de Filosofia orienta que deve haver no ensino de Filosofia a representação da sua história. Esta representação deve ocorrer de forma genuinamente filosófica, ou seja, a partir da problematização de um tema, a fim de promover um ensino efetivo de Filosofia para o ensino médio, aquele condizente com a reflexão filosófica para a formação de sujeitos de pensamento autônomo.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Concepções de ensino. ENEM.

ABSTRACT

The general objective of this dissertation is to analyze the National High School Exam (ENEM) tests over the contemporary discuss about philosophy teaching. With the obligation of philosophy teaching in high school since 2009, there was a restructuring of ENEM and the insertion of philosophy into the Human Science and its Technologies test. In this context emerges the problem: how occurs the contemplation of conception of the curricular organization historic-thematic-problematizing in the Science tests; analyzes the predominant conception about the Philosophy teaching into current discuss; verify if the ENEM test is in tuning with the academic discuss about the Philosophy teaching. The research has as reference the analysis of Human Science and its Technologies tests of the new ENEM applied since 2009, from the analysis of the subjects. The items were selected considering the contemplation of subjects of the National Curricular Orientations for the philosophy teaching and analyzed from the conception of the historic-thematic-problematizing teaching that is conceived as representative of the current discuss about the Philosophy teaching, defended by the Studies Nucleon about the Philosophy Teaching (NESEF). Nine tests have been analyzed totalizing 405 items. From 2009 to 2011, the Philosophy insertion happened in a seasonal way and with few philosophic texts. However, since 2012, the presence was constant – between seven and eight philosophy items by test and with predominance of classic authors. This scenario points to the institutional recognition and effectiveness of Philosophy in the high school considering the visibility which ENEM has been taking in the last years. The themes of biggest occurrence are ethics, politics and knowledge. Other themes are underutilized, condition due to pedagogics competences whose subject selection is lined in the problem-situations resolution instead of historical knowledges built by science. In this way, the historic-thematic-problematizing conception, although has figured in 15 of 47 philosophy items orients that it might have in the Philosophy teaching the representation of its history. This representation must occur in a way genuinely philosophical, that is, from the problematizing of a theme, to promote an effective Philosophy teaching for the high school, consistent with the philosophic reflection for the formation of subjects of autonomous thoughts.

Key-words: Philosophy teaching. Teaching conceptions. ENEM.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Artigos disponíveis no Scielo.....	11
Quadro 02 – Exemplo de quadro para análise dos itens de Filosofia no ENEM.....	23
Quadro 03– Contemplação de conteúdos de acordo com OCNs de Filosofia nas provas do ENEM.....	56
Quadro 04 – Análise das questões de Filosofia a partir da organização curricular histórica-temática-problematizadora.....	61

ANEXO

ANEXO A – Competências e habilidades ENEM

APÊNDICE

APÊNDICE A – Quadro de análise dos itens de Filosofia no ENEM

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	UM DEBATE SOBRE O ENSINO E REGULAÇÃO DO ESTADO: A FILOSOFIA E O ENEM 16	
2.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROBLEMA	16
2.2	CAMINHOS PERCORRIDOS: A CONSTRUÇÃO DO MÉTODO A PARTIR DOS DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA E AS ESCOLHAS TEÓRICAS	22
2.3	O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL: OBJETIVOS E OBJETOS DE CONHECIMENTO	26
2.4	A POSSIBILIDADE DE ENSINAR FILOSOFIA	31
2.5	A REGULAÇÃO DO ENSINO NO ENSINO MÉDIO E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO: A PRESENÇA DA FILOSOFIA NO ENEM	35
3	REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA	41
3.1	CONCEPÇÕES DE ENSINO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA- TEMÁTICA-PROBLEMATIZADORA	41
3.1.1	A PROBLEMATIZAÇÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA	45
3.1.2	O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DE UM TEMA	47
3.1.3	O ENSINO DE FILOSOFIA ATRAVÉS DA HISTÓRIA E DOS TEXTOS FILOSÓFICOS	48
3.1.4	CONCEPÇÕES DE ENSINO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO E OS LIVROS DIDÁTICOS	52
4	A PRESENÇA DA FILOSOFIA NO ENEM: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS SEUS OBJETOS DE CONHECIMENTO	57
4.1	A ESTRUTURA DOS ITENS DO ENEM	57
4.2	CONTEMPLAÇÃO DA FILOSOFIA NO ENEM: A SELEÇÃO DOS ITENS ANALISADOS	60
4.3	SOBRE QUAL ENSINO DE FILOSOFIA ESTAMOS TRATANDO? UMA ANÁLISE DA PROVA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	63
4.3.1	O TEXTO FILOSÓFICO NO ENEM	75
4.3.2	A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS: CONVERGÊNCIAS E DISTANCIAMENTOS ENTE A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E A CONCEPÇÃO HISTÓRICA-TEMÁTICA-PROBLEMATIZADORA	81
4.3.3	A HISTORICIDADE, PROBLEMATIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO COM O COTIDIANO – NOTAS SOBRE A FILOSOFIA NO ENEM	86
4.3.4	O QUE É PERMITIDO ESPERAR DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO?	90
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
6	REFERÊNCIAS	100
	ANEXO	105
	APÊNDICE	109

1 INTRODUÇÃO

Com a promulgação da lei que torna obrigatório o ensino de Filosofia no ensino médio em 2008, há uma mudança nas provas de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). É no contexto dessas reflexões que emerge o **problema** dessa dissertação: **como ocorre a contemplação da concepção de organização curricular histórica-temática-problematizadora do ensino de Filosofia nas provas de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM?** Investigação que tem como objetivo geral **analisar as provas do ENEM à luz do debate contemporâneo sobre o ensino de Filosofia.** Para a definição dos contornos desta pesquisa foram realizadas buscas em diversas bases de dados e não foi localizada nenhuma referência que tratasse da relação entre o exame o ensino de Filosofia, o que torna a pesquisa mais relevante, a considerar que a inserção da Filosofia no ENEM vem se consolidando e reorientando a educação do ensino médio.

Nesta investigação, que teve como referência um estudo realizado Silvio Gallo e Walter Kohan, em 2004, denominado “Um mapa das condições do ensino de Filosofia no ensino médio no Brasil”, apresentado no dossiê do CEDES – Filosofia e seu ensino, foram investigadas 18 organizações no formato de grupos, associações, centros, projetos de extensão, fóruns, instituto, núcleos e sociedade atuantes em 2004. Dos 18 grupos, 10 estão atuantes e apresentam informações atualizadas, destes, 04 estão vinculados ao ensino de Filosofia no ensino médio, sendo que apenas um disponibiliza as produções e reflexões de forma sistemática ao público no formato *on line*.

Trata-se do Núcleo de estudos e pesquisas sobre o ensino de Filosofia (NESEF), vinculado a Universidade Federal do Paraná. O NESEF tem subsidiado o debate sobre o ensino de Filosofia, possibilitando de forma articulada, principalmente com os professores da rede pública, a formação e socialização dos processos de ensino, inclusive com publicações em parcerias na revista editada pelo núcleo desde 2012, que apresenta 07 edições. Essas publicações subsidiaram as escolhas teóricas desta pesquisa, especialmente pela concepção e defesa da concepção de organização curricular par ao ensino de Filosofia realizada pelo grupo, denominada de histórica-temática-problematizadora.

Para abordar a temática, no primeiro capítulo são feitas as considerações sobre o problema, sua relevância, originalidade e explicitação dos métodos e escolhas teóricas, elucidando os debates atuais sobre o ensino de Filosofia, com destaque para o Núcleo de estudos e pesquisas sobre o ensino de Filosofia (NESEF) do Paraná. Encontra-se também uma

reflexão sobre a possibilidade de se ensinar Filosofia, como esse ensino aconteceu no país, evidenciando alterações entre a inclusão e exclusão e seus objetos de conhecimento. Em seguida se faz alguns apontamentos sobre a avaliação em larga escala, especialmente do ENEM, com uma síntese da representatividade dessa ferramenta nas políticas educacionais. O objetivo específico de **analisar as concepções predominantes sobre ensino de Filosofia no debate atual** é tratado neste capítulo.

O segundo capítulo trata da escolha teórica para a análise das provas do ENEM a partir da abordagem advogada pelo NESEF, publicada por Horn (2013) sobre a organização dos conteúdos curriculares de Filosofia histórica-temática-problematizadora. Esta concepção de organização curricular é também uma metodologia e concepção de ensino, construída a partir de uma concepção de educação e sociedade, que se constituem na realização histórica e social, enquanto *práxis* educativa, social, cultural e política. Horn compreende que a partir da *práxis*, o professor-filósofo encontra o problema-tema que será analisado à luz da história da Filosofia, movimentando-o a partir das abordagens realizadas por diferentes filósofos, o que possibilita chegar a uma reflexão profícua do tema.

A concepção histórica-temática-problematizadora se mostra como uma estratégia de organização curricular e metodológica para o ensino de Filosofia. É uma proposta que vem se consolidando e que consideramos como uma concepção coerente e adequada com a formação de adolescentes nos últimos anos da educação básica e que se fortalece no debate entre o meio acadêmico e escolar, tanto com professores quanto alunos, com grande potencial de desenvolvimento da reflexão filosófica para a formação de sujeitos de pensamento autônomo. Considerando os esclarecimentos que Horn faz sobre a concepção de organização curricular histórica-temática-problematizadora entendemos que esta pode ser entendida também uma concepção de ensino de Filosofia

Com o objetivo de **identificar a contemplação da concepção histórica-temática-problematizadora nas provas de Ciências Humanas e suas Tecnologias** foram analisadas nove provas do ENEM (2009-2015), a partir da análise de conteúdo, o que se apresenta no terceiro capítulo. A estrutura e organização da prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias, além da matriz de referência do ENEM e a avaliação por competências e habilidades também são tratadas nesse capítulo, bem como a forma como os itens de Filosofia foram selecionados a partir das nove provas. Esta análise é pautada na concepção de organização curricular histórica-temática-problematizadora. Por fim, é apresentado um balanço dos objetos de conhecimento de Filosofia abordados do ENEM, contemplando o objetivo específico de

verificar se a prova do ENEM está em sintonia com o debate acadêmico sobre o ensino de Filosofia, no esforço de compreender o espaço da Filosofia no ENEM e no ensino médio a partir do que o exame aborda ou deixa de abordar. A pesquisa tem como referência a análise das provas de Ciências Humanas e suas Tecnologias do novo ENEM aplicado desde 2009.

Foram analisadas nove provas, totalizando 405 itens, sendo, 47 selecionados a partir das OCNs de Filosofia. Destes, 15 formam considerados como itens que contemplam a concepção de ensino histórica-temática-problematizadora. De 2009 a 2011, a inserção da Filosofia ocorreu de forma sazonal e com poucos textos filosóficos. No entanto, a partir de 2012, a presença foi constante – entre sete e oito itens de Filosofia por prova e com predominância dos autores clássicos. Este cenário aponta para o reconhecimento institucional e efetivação da Filosofia no ensino médio considerando a visibilidade que o ENEM vem tomando nos últimos anos.

Os temas de maior recorrência são ética, política e conhecimento. Outros temas estão subutilizados, condição decorrente da pedagogia das competências, cuja seleção de conteúdos está pautada na resolução de situações-problemas e não em conhecimentos historicamente construídos pela ciência. Neste sentido, a concepção histórica-temática-problematizadora, embora tenha figurado em 15 dos 47 itens de Filosofia orienta que deve haver no ensino de Filosofia a representação da sua história. Esta representação deve ocorrer de forma genuinamente filosófica, ou seja, a partir da problematização de um tema, a fim de promover um ensino efetivo de Filosofia para o ensino médio, aquele condizente com a reflexão filosófica para a formação de sujeitos de pensamento autônomo.

A partir da análise dos itens de Filosofia do ENEM, se conclui que há uma intencionalidade na abordagem de determinados conteúdos, a saber, ética, política e conhecimento, tratados especialmente pelos filósofos da antiguidade e da modernidade. Enquanto outros temas ou problemas da Filosofia nunca fizeram parte do exame, como a lógica; alguns aparecem de forma tímida ou transversal, como a filosofia analítica, teóricos da idade medieval e fenomenologia.

O exame se mostra distante também do debate acadêmico quanto às concepções de ensino e conteúdos elencados, notadamente em Filosofia. Por tratar-se de um processo que se configura fundamentado na pedagogia das competências, afasta outras possibilidades de ensino e orienta os conteúdos a partir de sua matriz de referência, que por sua vez, são delimitados considerando as competências e habilidades referentes à área de conhecimento e não ao conjunto de saberes historicamente construídos que compõe e conferem identidade

aquela disciplina. Desta forma, a seleção de conteúdos para o ENEM se distancia também, no caso da Filosofia, das orientações curriculares nacionais.

Dos 47 itens de Filosofia das nove provas, 32 contemplam o texto filosófico de autor clássico, ou seja, a maioria dos itens, especialmente nos anos de 2013, 2014 e 2015, atendem a essa prerrogativa defendida pelas principais concepções de ensino de Filosofia.

Quanto à inserção de texto-base de autor clássico da tradição filosófica, há um descompasso em relação à concepção histórica-temática-problematizadora, já que dos 15 itens, apenas oito são de autor clássico. Os demais itens são predominantemente de outros autores, um item de internet e um de imagem e dicionário.

Ressalta-se que dos três itens de 2010, nenhum apresentou texto de autor clássico. O contrário aconteceu em 2014, quando os três itens tiveram autores clássicos no texto-base. E em 2015 - ano de maior recorrência de itens que contemplam a concepção - de quatro itens, três foram de autor clássico.

A inserção do texto filosófico, tanto no ENEM quanto nas aulas do ensino médio é a possibilidade do aluno em não ser privado do direito de conhecer a tradição filosófica que faz parte da construção da própria história da humanidade. Este esforço vem sendo observado nas últimas provas do ENEM, que além da predominância dos excertos desde os exames de 2013, também os itens estão mais próximos dos alunos na medida em que contextualizam o tema\problema, especialmente em 2014 e 2015.

Balizados nessa compreensão, os sistemas de avaliação constituídos de questões objetivas, tal qual o ENEM, se afastam do potencial do ensino de Filosofia na medida em que se restringem à limitação da compreensão do texto sem possibilidade de produção autoral do aluno. Nota-se que a tarefa de compreensão é por deveras difícil e aferir se o aluno é capaz de fazê-la se constitui numa mensuração adequada em fornecer e suscitar uma cultura da leitura do texto filosófico. Nesta medida, o que se almeja, então, é ao mínimo, resgatar um processo de acesso ao texto imbricado na sagacidade da reflexão filosófica que busca e retorna à *práxis* a orientação necessária para o estímulo de inserção do aluno nesta tarefa. Cabe ao ENEM e seus formuladores de itens a produção de itens que guardem em si a intencionalidade do texto filosófico, salvaguardando, minimamente, a compreensão crítica e contextualizada da obra.

A concepção histórica-temática-problematizadora permite ao aluno perceber que seu problema individual e local já foi problema no passado e é, provavelmente problema contemporâneo, geral e universal. Esta perspectiva possibilita uma reflexão sobre o mundo

globalizado, ao inserir o aluno neste contexto, sem doutrinamentos e com possibilidade de ação filosófica. O texto filosófico é a matéria-prima para esta localização, o que não significa necessariamente que toda a compreensão do problema, inclusive a própria criação deste – a problematização – advenha daquele. Importa aqui também que o aluno reconheça e desenvolva em outras manifestações a reflexão filosófica. Tanto a leitura do texto filosófico, que por si só exige um método específico, quanto o reconhecer em outras manifestações a possibilidade da reflexão filosofia, exige a atuação efetiva e perspicaz do professor.

A inclusão da Filosofia em processos de seleção para o ensino superior tanto em vestibulares como no ENEM forneceu a ela um *status* de utilidade, de equiparação às demais disciplinas. Definitivamente, não é esta condição que lhe cabe. Não é este o reconhecimento que necessita. Certamente, dentro da condição disciplinar, de aprovação numérica, de avaliação de conhecimento, há pouca possibilidade de outras inserções efetivas da Filosofia no ensino médio. E sua presença no ENEM é coerente com tal condição da vida escolar atual. Todavia, é preciso reforçar que a luta pela sua inclusão no ensino médio respaldava um sentido e lugar enquanto ensino de não conformação.

É por isso mesmo que a Filosofia se legitima no ensino médio, como disciplina que propicia aos alunos problematizarem esta relação entre a sociedade e sua inserção e autonomia perante ela. É, pois, problematizar, sua grande tarefa. Depois disso, fornecer e construir argumentos para a reflexão.

A concepção histórica-temática-problematizadora se mostra como uma estratégia de organização curricular e metodológica para o ensino de Filosofia com grande potencial de superação tanto do caráter pragmático quanto exegético que ronda a formação do ensino médio. É uma proposta que vem se consolidando, especialmente no Paraná, e que consideramos como uma concepção coerente e adequada com a formação de adolescentes dos últimos anos da educação básica e que se fortalece no debate entre o meio acadêmico e escolar, tanto com professores quanto alunos.

2 UM DEBATE SOBRE O ENSINO E REGULAÇÃO DO ESTADO: A FILOSOFIA E O ENEM

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROBLEMA

A Filosofia tem como característica produzir inquietações. Na perspectiva de ser ensinada, apresenta diversas concepções e atualmente, no Brasil, seu ensino é obrigatório no ensino médio e tem ocupado espaços institucionalizados de avaliação e processos de seleção para o ingresso no ensino superior, o que leva ao problema dessa dissertação: **a contemplação da concepção de organização curricular histórica-temática-problematizadora do ensino de Filosofia nas provas de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM.**

O ensino de Filosofia no ensino médio se torna obrigatório em 2008 e passa a compor as provas de Ciências Humanas e suas Tecnologias do novo ENEM. Até então, o ensino de Filosofia passou por uma diversidade de situações, da exclusão à obrigatoriedade. Nesse caminho, foram muitas reflexões, debates, encontros, seminários que versaram sobre a própria obrigatoriedade ou não, de que forma o ensino se colocaria efetivamente dentro da escola, sobre que ensino e que Filosofia se trataria.

Esse cenário é retratado em 2003. Atendendo a uma solicitação da UNESCO, é realizado no Brasil um estudo das condições do ensino de Filosofia, em especial da educação média. Um dos objetivos é avaliar os impactos do projeto “Olimpíadas de Filosofia”, financiado por esta instituição, embora tal projeto ocorra no Brasil. Os resultados mostram que cada estado teve configurações diferentes acerca da Filosofia em todos os níveis da educação, evidenciando, ao mesmo tempo, algum avanço e sinalizando para um longo caminho ainda a ser percorrido para sua implementação efetiva. (FAVERO et al, 2004)

Esse estudo, denominado “Um mapa das condições do ensino de Filosofia no ensino médio no Brasil”, é apresentado no dossiê do CEDES – Filosofia e seu ensino (2004) organizado por Silvio Gallo e Walter Kohan que discutem sobre uma das questões que ocupam a história da filosofia: o que significa o pensar. Argumentam que há sempre um modelo ou força que impedem a potência do pensamento, tal como a política. O debate é suscitado na época em que há uma premência no país quanto à obrigatoriedade do ensino de Filosofia no ensino médio, ou seja, uma intervenção política no exercício da filosofia. Os

autores alertam sobre a necessidade de se pensar a filosofia para além da sua obrigatoriedade, notadamente sobre o pensar-se a si própria.

O trabalho de Gallo e Kohan contempla também os debates nas suas formas de manifestação e publicação presentes no país. No apêndice do artigo denominado “Associações de apoio ao ensino de Filosofia”, os autores citam 18 organizações no formato de grupos, associações, centros, projetos de extensão, fóruns, instituto, núcleos e sociedade atuantes em 2004. Em 2015, na tentativa de localizar estes mesmos grupos, foi feita uma pesquisa através da internet pelos nomes citados no apêndice e também por outras possíveis alterações ou pessoas responsáveis. Dos 18 grupos, foram localizados 10 de forma atualizada, sendo que dois passaram a ter outros objetivos. Dos 10 grupos, quatro estavam vinculados ao ensino de Filosofia no ensino médio, sendo que apenas um disponibiliza as produções e reflexões de forma sistemática ao público no formato *on line*.

Trata-se do Núcleo de estudos e pesquisas sobre o ensino de Filosofia (NESEF), que se configura como:

Núcleo interinstitucional e interdepartamental de caráter público, criado oficialmente pelo Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Sua atuação volta-se, basicamente, para duas atividades fins da Universidade: a pesquisa e a extensão, com ênfase em estudos e ações relacionadas ao ensino da filosofia e ao acompanhamento e avaliação de programas, projetos, propostas curriculares e de materiais didáticos para a filosofia na educação básica. O Núcleo não pretende, de maneira alguma, substituir o papel da Licenciatura em Filosofia ou das disciplinas pedagógicas responsáveis pela formação didática do licenciando. No entanto, ao se propor, mediante pesquisas e atividades de extensão, contribuir para fornecer substância epistemológica e pedagógica aos processos de formação inicial e continuada do professor de filosofia, o NESEF, por força das conjunturas históricas em que tais processos se realizam, necessariamente amplia seu espectro de reflexão e ação para além dos campos tradicionais da atuação acadêmica.

A filosofia na educação básica, muito mais que um “objeto de pesquisa acadêmica”, expressa, para o NESEF, um dos âmbitos da filosofia viva, problemática e potencialmente impulsionadora da gênese de estudos e de práticas que aproximam os sujeitos da educação dos pilares da atitude filosófica. (HORN; ARIAS, 2012, p. 82-83).

O NESEF tem subsidiado o debate sobre o ensino de Filosofia, possibilitando de forma articulada, principalmente com os professores da rede pública, a formação e socialização dos processos de ensino, inclusive com publicações em parcerias na revista editada pelo núcleo desde 2012.

A Revista do NESEF destina-se à reflexão e ao debate dos grandes temas da contemporaneidade, em especial para a educação, o ensino de Filosofia e a política educacional. Está dividida em quatro seções: Artigos, Informativo NESEF, Opinião e

Resenhas e é coordenada por Geraldo Balduino Horn e Valéria Arias. Os números públicos até o momento são:

2012 (Edição especial de lançamento) Ensino de Filosofia e política pública educacional

2013 Expressões do filosofar e formação de professores

2013 Desafios epistemológicos e políticos da Filosofia na educação básica

2014 Educação filosófica, ensino de Filosofia e política educacional: análises e perspectivas

2014 Teoria e prática do ensino de Filosofia: metodologias e vivências filosóficas na educação básica

2015 Filosofia e diferentes perspectivas da educação filosófica

2015 Educação filosófica no contexto das políticas educacionais

Essas publicações subsidiam muitas das escolhas teóricas realizadas nesse trabalho. Em 2013 (ou seja, após a obrigatoriedade do ensino de Filosofia no ensino médio), como informativo do NESEF, Horn publica um artigo em que menciona três posições sobre a definição de conteúdo curricular de Filosofia que vigoram no país, a saber: a) definição de conteúdos a partir da história da Filosofia; b) responsabilidade do professor; c) critérios mínimos em âmbito nacional. Tomando por referência a posição c, Horn defende ser necessária uma abordagem histórica-temática-problematizadora, enfatizando que a abordagem problematizadora se configura também enquanto uma metodologia de ensino característica da Filosofia.

Sendo um grupo com amplo debate, atual e consonante com os professores de ensino médio, consideramos a abordagem do NESEF, especialmente a compreendida por Horn, acerca da definição de conteúdo para analisar a contemplação da Filosofia nas provas de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM.

Não obstante as pesquisas de Gallo e Kohan e do NESEF, em busca de mapear discussões sobre a temática, em maio de 2015, foram feitas pesquisas na base de dados do Scielo, a partir de palavras chaves selecionadas de acordo com o interesse da pesquisa, conforme o quadro:

Quadro 01 – Artigos disponíveis no Scielo

Palavra-chave	Nº artigos	Revista	Ano
Ensino de Filosofia (Brasil, todos os índices)	111	Ciênc. educ. (Bauri) (14) Educ. rev. (11) Educ. Pesqui. (10)	2012 (15) 2010 (12) 2013 (11)

		Rev. Bras. Ensino Fís. (8) Form (7) Cad. CEDES (5) Cad. Pesqui. (5) Pro-Posições (5) Rev. Bras. Enferm. (5) Rev. bras. educ. med. (4) Kriterion (3) Educ. Soc. (2) Ensaio: aval.pol.públ.Educ. (2) Hist. cienc. saude- Manguinhos (2) Interface (Botucatu) (2) Psicol. Esc. Educ. (2) Rev. bras. educ. espec. (2) Sci. stud. (2) Tempo soc. (2) ARS (São Paulo) (1)	2004 (10) 2005 (8) 2007 (8) 2008 (8) 2009 (7) 2006 (6) 2011 (5) 2014 (4) 1997 (3) 2003 (3) 1983 (2) 1998 (2) 2001 (2) 2002 (2) 2015 (2) 1992 (1)
ENEM (Brasil, todos os índices)	32	Ensaio: aval.pol.públ.Educ. (8) Educ. rev. (3) Avaliação (Campinas) (2) Bolema (2) Educ. Soc. (2) Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte) (2) Rev. Bras. Ensino Fís. (2) Cad. Pesqui. (1) Ciênc. educ. (Bauru) (1) Estud. Econ. (1) Psic.: Teor. e Pesq. (1) Psicol. estud. (1) Rev. Bras. Econ. (1) Rev. Bras. Educ. (1) Rev. Bras. Estud. Pedagog. (1) Rev. Bras. Hist. (1) Rev. bras. educ. espec. (1) Rev. bras. estud. popul. (1)	2014 (11) 2013 (6) 2011 (4) 2010 (3) 2009 (2) 2001 (1) 2003 (1) 2004 (1) 2006 (1) 2007 (1) 2012 (1)
Ensino médio (Brasil, título)	331	Ciênc. educ. (Bauru) (38) Rev. Bras. Ensino Fís. (34) Educ. Soc. (20) Cad. Pesqui. (18) Educ. rev. (16) Rev. Bras. Educ. (12) Bolema (11) Cad. Saúde Pública (11) Rev. bras. cineantropom. desempenho hum. (11) Cad. CEDES (10) Ensaio: aval.pol.públ.Educ. (10) Educ. Pesqui. (9) Psicol. Esc. Educ. (7) Estud. psicol. (Campinas) (6) Rev. Bras. Estud. Pedagog. (6) Rev. Latino-Am. Enfermagem (6) Trab. educ. saúde (6) Paidéia (Ribeirão Preto) (5) Rev. Saúde Pública (5) Rev. esc. enferm. USP (5)	2014 (53) 2011 (46) 2013 (35) 2012 (27) 2007 (20) 2010 (20) 2009 (18) 2006 (17) 2008 (17) 2002 (14) 2004 (13) 2000 (12) 2015 (11) 2005 (10) 2003 (8) 2001 (5) 1999 (2) 1986 (1) 1996 (1) 1997 (1)
Filosofia no ensino médio (Brasil resumo)	19	Cad. Pesqui. (3) Educ. Pesqui. (3) Pro-Posições (2) Avaliação (Campinas) (1) Cad. CEDES (1) Educ. rev. (1) Hist. cienc. saude-Manguinhos (1) Psicol. estud. (1) Rev. Bras. Enferm. (1) Rev. Bras. Ensino Fís. (1) Rev. Bras. Estud. Pedagog. (1) Rev. Latino-Am. Enfermagem (1)	2010 (5) 2006 (2) 2012 (2) 2013 (2) 2014 (2) 2001 (1) 2003 (1) 2004 (1) 2005 (1) 2009 (1) 2011 (1)

		Tempo soc. (1) Form (1)	
--	--	----------------------------	--

Fonte: a autora (2015)

Além dos artigos citados no quadro, foi pesquisado o banco de teses e dissertações da CAPES, no mesmo período, sendo encontrados 83 trabalhos com a palavra ENEM e 107 com expressão “ensino de Filosofia do ensino médio”, ambas no título.

A seleção para análise tratada nessa dissertação dos artigos, dissertações e teses ocorreu inicialmente com a leitura dos títulos e após dos resumos. Foram considerados trabalhos que tratavam sobre o ensino de Filosofia no ensino médio.

A maior parte dos trabalhos descartados tratava-se de produções de outras áreas do conhecimento, mencionado, muitas vezes, a palavra Filosofia como sinônimo de uma filosofia específica do tipo de organização funcional ou epistemológica da área.

Quanto aos trabalhos, cuja seleção foi feita pelo descritor ENEM, foram selecionados os que estavam relacionados ao debate sobre sua concepção de uma forma geral.

Houve também contato via correio eletrônico com autores reconhecidos na pesquisa sobre o ensino de Filosofia com o objetivo de averiguar estudos sobre a temática, realizar levantamento bibliográfico e verificar a efetividade do problema. De um retorno satisfatório, os autores afirmaram a relevância da pesquisa, ressaltando que não conhecem nenhum debate próximo.

Apenas em 2016, houve duas publicações¹, uma em consequência da outra referente à abordagem da Filosofia no ENEM. A obra de Ester Pereira Neves de Macedo intitulada “Filosofia no ENEM – um estudo analítico dos conteúdos relativos à Filosofia ao longo das edições do ENEM entre 1998 e 2011” trata-se de uma publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), através da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), e apresenta em sua introdução o objetivo que dá sustentação a essa dissertação no tocante à reflexão sobre o ensino de Filosofia e como este figura no ENEM:

Este trabalho tem como objetivo servir de recurso à elaboração, revisão e análise crítica do componente de filosofia do Enem. Além disso, as informações e observações aqui presentes visam a apresentar sugestões pertinentes para uma futura reelaboração tanto da Matriz de Referência quanto dos outros documentos curriculares. (MACEDO, 2015, p. 7)

¹ As obras foram produzidas em 2015, no entanto, foram disponibilizadas apenas em 2016.

A obra de Macedo esboça um panorama da Filosofia no ENEM antes da obrigatoriedade do ensino e após, utilizando-se de dados estatísticos, com apresentação de gráficos e tabelas para análise da distribuição cronológica, dos aspectos formais e da distribuição de conteúdo. Analisa também os itens de Filosofia, tomando como parâmetro a Matriz de Referência do Enem, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN (1999), as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN + (2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2008). A análise dos itens (questões) tem como referência o aspecto factual, o formal e o conteúdo, bem como a presença ou não do texto filosófico e o uso de distratores.

Na proposta de dar continuidade ao trabalho de Macedo, Silvio R. G. Carneiro publica o artigo “O ENEM e a leitura de textos filosóficos: análise de alguns parâmetros para a sala de aula” pela revista do NESEF. O artigo trata das provas do ENEM de 2012 a 2015 e centra-se na presença do texto-filosófico.

Ambos os textos foram tomados como subsídio para a comparação dos itens de Filosofia da prova do ENEM, selecionados para análise nessa dissertação

Tradicionalmente, as licenciaturas em Filosofia não têm em seus currículos a pesquisa sobre o ensino de Filosofia e os cursos de pós-graduação, em geral, focam em pesquisas teóricas ou conceituais. Salvo a relevância dessas pesquisas, é necessário também que se investigue a prática: perfil dos professores, condições de trabalho, material didático, avaliação, prática pedagógica, a formação crítica, a percepção dos estudantes. Gontijo e Valadão (2004, p. 288) contribuem:

Se é difícil pensar a filosofia em razão de sua complexidade, pensá-la no cenário escolar constitui, ao menos para nós, um grande desafio, pois se, de um lado, temos diversas concepções de filosofia existentes na esteira das práticas dos docentes, temos, de outro, especificamente na escola de nível médio, as dificuldades inerentes a toda a educação no atual contexto neoliberal, no qual esta — a escola — procura constituir-se apenas em uma alavanca a serviço do mercado de trabalho, dos vestibulares e dos concursos.

Dada à consolidação legal do ensino de Filosofia, talvez o principal desafio seja identificar quais são seus referenciais teóricos-metodológicos, pois conforme afirma Kohan (2004, p. 274) “a simples presença da filosofia não garante uma contribuição significativa desta. Pode representar mais que uma diversidade de experiências, uma uniformidade de desorientação.”

Junto com a obrigatoriedade do seu ensino, os objetos de conhecimento da Filosofia passaram a compor as provas de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM. Além de

avaliar o aluno do ensino médio, o ENEM está se tornando um indutor de currículo. Com as doze disciplinas que compõem o currículo do ensino médio, há os que criticam o “inchaço” e outros que alegam que o maior problema é a organização curricular. Desta forma, o exame ganha novos contornos e influencia no processo ensino-aprendizagem. Eis que se estabelece um problema para o ensino de Filosofia, se consolidar enquanto disciplina e garantir que seus pressupostos teóricos-metodológicos estejam contemplados nas diversas intervenções institucionalizadas, como o ENEM. O que se pretende nesse trabalho é contribuir com a reflexão a partir da análise dos objetos de conhecimento de Filosofia abordados no ENEM, tendo como referência a abordagem de organização curricular histórica-temática-problematizadora que se concebe como representativa do debate atual sobre o ensino de Filosofia no ensino médio.

2.2 CAMINHOS PERCORRIDOS: A CONSTRUÇÃO DO MÉTODO A PARTIR DOS DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA E AS ESCOLHAS TEÓRICAS

A pesquisa tem como referência a análise das provas de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), especificamente o novo ENEM aplicado desde 2009, ano que passa a contemplar os conteúdos de Filosofia, além de Sociologia, História e Geografia, em 45 itens. A contemplação dos objetos de conhecimento das áreas na elaboração dos itens ocorre de duas principais formas, uma abordando conteúdos específicos e outra de forma interdisciplinar. Para analisar como ocorre a contemplação da Filosofia, os itens foram selecionadas considerando as Orientações Curriculares para o Ensino de Filosofia de 2006.

Ressalva-se que o documento vigente sobre a definição curricular para o ensino de Filosofia são os “Parâmetros Curriculares do Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias – Filosofia”. Esse documento faz referência ao ensino e avaliação por habilidades e competência, sem mencionar conteúdos específicos, apenas exemplos de como algumas competências podem ser trabalhadas. As competências e habilidades mencionadas são:

Representação e comunicação

- Ler textos filosóficos de modo significativo.
- Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros.
- Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo.

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

Investigação e compreensão

- Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.

Contextualização sociocultural

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

Por sua vez, o ENEM concebe sua matriz curricular nas quatro áreas do conhecimento, arrolando as competências e habilidades e os respectivos objetos de estudo, assim definidos²:

- Competência de área 1 - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades
- Competência de área 2 - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.
- 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.
- 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.
- 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.
- Competência de área 6 - Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.

Objetos de conhecimento associados à matriz de referência da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM:

- Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade
- Formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado
- Características e transformações das estruturas produtivas
- Os domínios naturais e a relação do ser humano com o ambiente
- Representação espacial

Considerando que a Filosofia não está contemplada nos objetos de conhecimento e que a seleção dos itens a partir das competências e habilidades não garante que todos os itens

² os documentos na íntegra com as competências e habilidades e a matriz de referência do ENEM estão em anexo.

com conteúdo filosófico sejam observadas, tornou-se difícil a localização dos itens de Filosofia, logo a opção foi pelas Orientações Curriculares Nacionais, que, por sua vez, orientam a elaboração de grande parte do material didático utilizado pelos professores e, de alguma forma, está presente nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de ensino médio.

A seleção dos itens foi feita a partir de uma escala de contemplação dos conteúdos, sendo: contemplação dos conteúdos conforme Orientações Curriculares Nacionais (COCNs) e sem contemplação (SC). Esta seleção permitiu a elaboração de um quadro da abordagem da Filosofia no ENEM.

Os itens selecionados constituem o objeto de análise dessa dissertação que tem como método a análise de conteúdo baseada em Mynaio (2009). A escolha pela abordagem metodológica configura-se dentro do entendimento da pesquisa qualitativa em compreender a dinâmica das relações, opiniões, representações e manifestações construídas e emanadas por um grupo. Compreendemos que a prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM é elaborada por um grupo de pessoas com formação específica, apropriada de um determinado debate sobre o ensino das diversas áreas do conhecimento, com uma concepção de abordagem curricular, metodológica e avaliativa. A análise de conteúdo possibilita olhar para o material registrado e selecionado, ou seja, os itens que abordam objetos de conhecimento da Filosofia a fim interpretá-las na perspectiva de identificar concepções de organização curricular, em especial, a escolhida como referência neste trabalho.

O método de análise de conteúdo em geral segue as etapas de categorização, inferência, descrição e interpretação e possui diferentes técnicas, tais como: análise temática ou categorial, análise de avaliação, análise de expressão, dentre outras. A utilização de cada técnica permite resultados diferenciados. A escolha deve ser orientada ao tipo de pergunta ou tipo de conhecimento que se deseja construir. A pergunta que queremos responder é se há a contemplação da concepção de organização curricular histórica-temática-problematizadora do ensino de Filosofia nas provas de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM.

A técnica escolhida foi a análise de conteúdo temática. De acordo com as etapas sugeridas por Mynaio, foi realizada uma leitura compreensiva do material selecionado (as nove provas do ENEM), buscando “(a) ter uma visão de conjunto, (b) apreender as particularidades do conjunto, (c) elaborar os pressupostos iniciais que servirão de baliza para a análise, (d) escolher formas de classificação inicial, (e) determinar os conceitos teóricos que orientarão a análise” (2009, p. 92).

Desta etapa, seguiu-se para a seleção dos itens de Filosofia das provas de Ciências Humanas tendo como referência os conteúdos das Orientações Curriculares Nacionais (2006). Nesta etapa, ocorreu também a escolha pela abordagem teórica do debate contemporâneo acerca do ensino de Filosofia quanto à organização curricular do NESEF, o que possibilitou a efetivação da pergunta que orienta esta análise.

Todos os itens das nove provas foram transcritos para o Microsoft Excel, visando a aplicação de filtros, facilitando a observação por ano e por área de conhecimento, no caso, da Filosofia. Após, os itens selecionados compuseram um quadro juntamente com os conteúdos da Orientações Curriculares Nacionais que serviram para a seleção e com a categoria de análise histórico-temática-problematizadora. Esta categoria, por sua vez, foi desmembrada nas três partes que a constituem, visando analisar se há a predominância de uma dessas partes. O quadro apresentado a seguir demonstra a estrutura utilizada na análise:

Quadro 02 – exemplo de quadro para análise dos itens de Filosofia no ENEM

Ano	Questão	Opções de resposta	Organização curricular		
			Temática	Histórica	Problematizadora

Fonte: a autora (2015)

Na estruturação dos itens do ENEM, as opções de resposta estão organizadas na concepção de Teoria de Resposta ao Item (TRI), tratada no capítulo quatro. Logo, analisar estas opções, especialmente a correta, é fundamental para compreender a contemplação do tipo de abordagem, o que se corrobora nos itens em que o enunciado é composto por imagens, cuja interpretação está contida nas opções de respostas.

Além da análise da contemplação da categoria selecionada, serão consideradas outras possibilidades de organização curricular, visando atender ao critério de exaustividade para a criação de categorias de análise, o que sugere a busca de outros referências teóricos para interpretação.

São compreendidos como critério de criação de categorias: a homogeneidade (todas as categorias são referentes a organização curricular passíveis de serem verificadas); a exaustividade (criação de tantas categorias quanto forem necessárias para dar conta do conjunto dos itens selecionados); a exclusividade (um conteúdo analisado não pode ser classificado em mais do que uma categoria). As categorias devem ainda ser concretas e adequadas (MYNAIO, 2009).

O quadro com a análise completa está disposto no capítulo quatro. Deste quadro, foi possível a interpretação, realizando uma síntese entre os itens de pesquisa, os resultados obtidos, as inferências e o referencial teórico escolhido.

2.3 O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL: OBJETIVOS E OBJETOS DE CONHECIMENTO

A concepção sobre o ensino de Filosofia no Brasil esteve, como outros projetos educacionais, a mercê de interesses políticos e da formação de elites. Desde o Brasil Colônia, o ensino de Filosofia, orientado pelos jesuítas, restringia-se à escolástica, descontextualizado da realidade e afastado de uma reflexão sobre. Nem mesmo as conquistas da ciência moderna, notadamente cunhadas por Galileu e Francis Bacon eram abordadas. Outros autores fundamentais para o pensamento filosófico como Descartes e Locke também não eram estudados (ARANHA, 2012).

Mesmo com a expulsão dos jesuítas por marquês de Pombal no século XVIII, o ensino de Filosofia permaneceu vinculado às ideias aristotélicas-tomistas. É com estudantes brasileiros formados na Europa, em especial, na universidade de Coimbra e por panfletos e cópias manuscritas que os novos conhecimentos chegam ao Brasil, de maneira até mesmo clandestina e marginal. Além disso, congregações religiosas como os franciscanos buscavam as contribuições científicas e filosóficas de seu tempo, fazendo circular novas ideias. De qualquer forma, o cenário da educação continuava voltado para as elites (ARANHA, 2012).

Na década de 1820, são criados os cursos jurídicos no Brasil, o que levou à obrigatoriedade do ensino de Filosofia no ensino médio, ratificando a característica deste como forma de acesso ao ensino superior (ARANHA, 2012).

Desde então, muitas foram as transformações no campo político e econômico no país, o que levou, em 1915, a disciplina de Filosofia ser facultativa no ensino médio e retomada como obrigatória em 1932, por conveniência do movimento escolanovista, ensejado pelo ministro Francisco Campos. O ministro, atento ao cenário brasileiro e em consonância com a Escola Nova, visava construir um projeto educacional voltado à industrialização e, portanto as melhorias na escolarização, tendo primazia assuntos como Lógica, Sociologia e História da Filosofia. O movimento da Escola Nova ajudou na elaboração do manifesto e representou um histórico significativo, fundamental para a educação, orientando até a contemporaneidade,

muitas reflexões sobre o tema. Foi uma tomada de consciência sobre a educação pelos próprios educadores, desvinculando-se da igreja e da elite e proclamando a educação como um problema social. O manifesto não foi um plano educacional, no entanto, considerando as providências e reflexões que exigiu, configurava-se num avançado programa, especialmente sobre a exigência da formação dos professores em nível universitário. Ao analisar o manifesto, Romanelli destaca a preocupação para que a educação não fosse um processo de distinção de classe. Ao contrário, exigia-se que a educação fosse integral e de igual boa qualidade a todos. Muitas reivindicações do manifesto foram contempladas na constituição de 1934, como provisão de recursos. Já a constituição de 1937 não deu ênfase à educação, sendo inclusive mais moderada, ao tratar do ensino religioso (ROMANELLI, 2001).

Em 1942, com a Reforma de Capanema e a divisão do ensino secundário em ginásial e colegial, o ensino de Filosofia se torna obrigatório no colegial *científico*, atendido principalmente pelas escolas religiosas que recebiam as elites econômicas e sociais (ROMANELLI, 2001).

A metade do século XX, data o início da pesquisa filosófica no Brasil, notoriamente no departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP), com o propósito de romper com o ensino em vigor em que predominava as correntes europeias absorvidas com pouca crítica, já que se considerava, por professores notórios, que no Brasil não havia uma tradição de pensadores críticos. Cruz Costa entendia que esse cenário se dava por uma herança lusitana, marcada pelo pragmatismo, e criou uma imagem negativa da possibilidade de constituição do ser filósofo brasileiro, reduzindo-o a um filosofante. A USP preocupou-se então em construir uma proposta pautada no rigor filosófico, centrado numa abordagem crítica da história da Filosofia e fornecer aos seus alunos instrumentos para compreensão dos sistemas filosóficos. (MARGUTTI, 2014).

Esse projeto pedagógico influenciou a formação de filósofos no Brasil centrados na análise de temas ou autores clássicos, em que pese grande parte dos pós-graduados situam-se nesse âmbito, com poucas produções originais ou problemas de pesquisa atuais. Nesse mesmo roteiro, a Capes tem reiterado uma formação com rigores acadêmicos de uma investigação exegética que não permite o desenvolvimento de uma produção filosófica nos moldes de autores como Sócrates ou Platão, Nietzsche ou Wittgenstein (MARGUTTI, 2014). Temos, no Brasil, uma produção filosófica que beira o incipiente, especialmente ao tratamento dos itens da realidade brasileira de forma abrangente, o que se torna difícil de realizar mediante uma nação em que a escravidão e todos os males que a permitiu tenha vigorado por tanto tempo.

A partir da década de 1940, o Brasil organiza seu sistema educacional considerando suas principais fontes econômicas, criando o ensino agrícola, comercial e industrial, vinculados ao objetivo de expandir esses setores, especialmente da indústria, através de mão-de-obra qualificada. A opção pelo ensino técnico conduzia o estudante no mesmo caminho quanto ao ensino superior. Foi uma educação também restritiva (ROMANELLI, 2001).

Quando se trata de estudar o problema das relações entre desenvolvimento e a educação, o mais comum é a limitação do conceito de desenvolvimento ao seu exclusivo aspecto econômico. Temos no Brasil e no mundo, de um lado uma demanda social de educação crescendo aceleradamente, sobre tudo após a segunda guerra, e de outro lado, novas e múltiplas necessidades econômicas (ROMANELLI, 2001), o que resulta, em 1961, com a promulgação da Lei 4.024, que institui a primeira lei de diretrizes e bases da educação no país, no ensino de Filosofia como opcional, sendo excluído através da Lei 5.692, de 1971, durante a ditadura militar (RODRIGUES, 2012).

Instala-se no país uma crise na educação como resultado do ritmo de crescimento pela sua demanda ocasionada pela implementação da indústria de base e a deterioração dos mecanismos tradicionais de ascensão da classe média. A política educacional procurou atender as exigências qualitativas da demanda social da educação, porém, a expansão da rede escolar comprometeria a política do governo. Em 1968, temos a reforma universitária e em seguida as reformas do primeiro e segundo grau. São estabelecidas as relações entre o Brasil e os Estados Unidos através dos acordos MEC-Usaid, o que irá determinar o formato educacional no nosso país, nos moldes do regime de governo e econômico.

A classe superior usava a educação como status e nesse sentido se configurou a educação superior, que era para poucos. A ordem política mantinha o sistema rígido, seletista e discriminante, com vistas a fornecer mão-de-obra para a economia financiada com dinheiro internacional. Havia um objetivo de integrar o Brasil no industrialismo ocidental, mas mantê-lo como periférico. O sistema educacional visava a despolitização e a eliminação de lideranças políticas (ROMANELLI, 2001).

Carminati problematiza a retirada do ensino de Filosofia durante a ditadura militar, apontando para um viés econômico, no sentido de que a Filosofia não contribuía para formar cidadãos em conformidade com o projeto de desenvolvimento almejado. Para tanto, inclui-se as disciplinas de “Educação Moral e Cívica” e “Organização Social e Política do Brasil”. O autor relata ainda que pela tradição do ensino de Filosofia realizado no Brasil estar próximo da conformidade religiosa, ele oferecia um risco pequeno para o ideal desenvolvimentista

apregoado pelo governo: “Embora se afirme o papel crítico da filosofia na história do pensamento brasileiro, parece-nos que a filosofia em geral tem sido muito mais consciência da crise e muito menos projeto para sair da crise”. (CARMINATTI, 2004, s/p)

Há, sem dúvida, questões de ordem muito mais complexa para se tratar da ditadura militar e de qualquer outra forma de governo autoritário ou totalitário no que concerne à educação. Mesmo dentro dos sistemas filosóficos, deve-se questionar sobre as possibilidades oferecidas pelo positivismo acerca de uma compreensão crítica da realidade através de uma educação alicerçada nesses princípios.

Salienta-se que exclusão do ensino de Filosofia durante a ditadura militar enfraqueceu os departamentos de Filosofia e sua produção ficou comprometida (HORN, 2012).

O golpe militar de 1964 se efetivou através dos atos institucionais, conhecidos como AIs, sendo o AI 5, em 1968, o mais rígido, reprimindo duramente qualquer possibilidade de crítica política no âmbito da educação. A ditadura instalou um aparelhamento militar da educação, tendo militares como diretores de escolas, universidades, MEC e da própria Capes (ROMANELLI, 2001). Os grandes pensadores brasileiros foram exilados, o que representou um esvaziamento da produção intelectual do país de difícil retomada.

Nesse bojo, entre sistemas filosóficos, regimes governamentais e sistemas econômicos, o Brasil figurou para um cenário onde “toda uma geração foi fortemente ferida e levada a aceitar uma cultura tecnicista, cujos valores negaram o acesso ao saber filosófico”. (CARMINATTI, 2004, s/p)

Nesse ínterim, após 1971, manifestações acontecem em vários níveis e em 1982, e através do parecer 7.044, há possibilidade da reinserção da Filosofia nas escolas.

Ainda na década de 1980, com o fim da ditadura militar e as expectativas com a redemocratização do país, os debates da LDB que foi promulgada em 1996 tiveram como cenário a polarização e disputa entre duas correntes presentes durante o período ditatorial: uma educação voltada para a conscientização política, de iniciativa popular e outra para a formação do trabalhador para o modo de produção globalizado para o qual alguns segmentos do país tendiam, logo, de iniciativa privada (BELIERI; SFORNI, 2012).

Se a LDB de 1970 preconizava a educação para o trabalho frente a uma demanda existente, a LDB de 1996 enfatiza a formação de trabalhadores para a concorrência de vagas de trabalho, com rápida inovação. Nesse sentido, vários níveis de escolaridade são apregoados, possibilitando aos trabalhadores o acesso ao mercado, mas não há garantia de

emprego. Essa lógica atendia ao discurso presidencial de Fernando Henrique Cardoso (FHC), no que concerne à possibilidade de reestruturação do país dentro da nova ordem econômica a fim de diminuir as distâncias com outros países de economia forte, como Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha e França (BELIERI; SFORNI, 2012).

Estando a mercê dessa visão, o país permanece no encalce de mecanismos internacionais, inclusive no que se refere à educação, o que se percebe na influência do relatório de Jacques Delors na concepção da LDB. Tal relatório sintetiza os resultados publicados pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, organizado pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial, e no Brasil, apoiado pelo MEC. (BELIERI; SFORNI, 2012). Nessa perspectiva, ao ensino de Filosofia e Sociologia coube uma postura voltada para este fim, ressaltando dois aspectos: “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (art. 35, inciso III) e “domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia” como “necessários ao exercício da cidadania”. Para Belieri e Sforini:

Solicitar aos alunos que se posicionem diante do conhecimento filosófico e da realidade, sem exigir que essa posição seja mediada pelos conceitos teóricos dessa área não permitirá que eles avancem no domínio de novos instrumentos conceituais para além daqueles aprendidos em contextos não escolares. (BELIERI; SFORNI, 2012, p. 32-33).

Essa menção ao ensino de Filosofia, sem torná-lo obrigatório, é um esvaziamento para a Filosofia diante de um modelo neoliberal que se implanta no governo de Fernando Collor de Mello, afinado posteriormente por Fernando Henrique Cardoso (FHC) em mais dois mandatos orientados pelos ditames de organismos internacionais de financiamento, que por fim, mesmo após acenamentos favoráveis no congresso, FHC veta a obrigatoriedade do ensino de Filosofia no país (RODRIGUES, 2012).

Os principais argumentos utilizados para que a Filosofia fosse contemplada de forma transversal em detrimento da disciplina são: precariedade na formação de professores para o exercício da docência em Filosofia, investimentos para os estados que tinham como prioridade o atendimento de outros itens da LDB e ainda uma discussão de âmbito filosófico orientada para uma crítica ao modelo disciplinar concorrente com a proposta de autonomia ou criticidade ensejada pela Filosofia (FAVERO et al, 2004).

Esses argumentos foram amadurecidos e compreendidos como inconsistentes. Quanto à formação de professores, houve um acréscimo quantitativo e qualitativo, situação que pode ser corroborada e incentivada com a obrigatoriedade da oferta da disciplina, tornando a atuação

profissional mais atrativa. Em relação aos investimentos pelos estados, também se desconstruiu o argumento já que a discussão estava no âmbito do remanejamento de carga horária e não no aumento. Por fim, quanto às inquietações filosóficas, o sentimento é de que a Filosofia de forma transversal não seria possível num sistema disciplinar, tão logo, se faz necessária sua inserção nesse mesmo formato, possibilitando de forma consistente e sistemática o contato do estudante com os estudos filosóficos (FAVERO et al, 2004).

No governo que se segue, de Luis Inácio Lula da Silva, há uma dinâmica contínua de discussões e embates no caminho de uma política objetiva para a obrigatoriedade do ensino de Filosofia no ensino médio, o que ocorreu em alguns estados como em Santa Catarina.

No segundo mandato de Lula, atendendo às manifestações que ocorriam no território nacional, a obrigatoriedade do ensino de Filosofia no ensino médio é garantida pela Lei nº 11.684, o que Grisotto e Gallo (2013) vão denominar de “plena cidadania curricular”. Os autores alertam ainda que “a escola que a acolhe não poderia recebê-la a não ser como disciplina escolar, e então caberá à própria Filosofia e seus atores encontrar saídas para seu ensino nesse âmbito”. (2013, p. 06). Efetivamente, o que estamos vivenciando é uma implementação e não propriamente um retorno da Filosofia aos currículos, pois entre as suas performances, nunca houve uma efetividade do seu ensino nos moldes atuais.

Na esteira das políticas de avaliação da educação básica reformuladas no governo de Lula, o novo ENEM passa a contemplar o ensino de Filosofia, ratificando o seu exercício enquanto disciplina. O cenário aponta para outros desafios aos defensores do ensino de Filosofia.

2.4 A POSSIBILIDADE DE ENSINAR FILOSOFIA

Se constitui numa questão clássica do ensino de Filosofia: se ensina filosofia ou a filosofar. Gallo elucida que “a própria prática da Filosofia leva consigo o seu produto e não é possível Filosofia sem filosofar, nem filosofar sem Filosofia, porque a Filosofia não acabado, nem o filosofar apenas a investigação dos princípios universais propostos pelos filósofos.” (GALLO; KOHAN, 2004, p. 10).

É característico da Filosofia o ato do espanto, desde Platão e Aristóteles até Heidegger, encontramos esse sentimento como propulsor dessa ciência. Silveira (2013) compreende que

o ensino de Filosofia só é possível a partir do espanto. O espanto é uma experiência individual ou pessoal, por isso o filosofar e o pensar também o é, logo, ensinar filosofia é provocar espanto e o pensar sobre. O ensino do pensar não pode ser confundido com o ensinar o pensamento. Silveira (2013), inspirado em Kant, complementa afirmando que aquele que se aprofunda no pensamento de um autor sabe apenas imitá-lo e não necessariamente pensar. Por outro lado, o autor afirma também que uma metodologia de ensino de Filosofia pode ser concebida a partir da reconstrução das ideias ou do pensamento de filósofo, explicitando os argumentos e a coerência, devendo o professor orientar a continuidade refletiva a partir dos autores estudados.

Para a condução desse papel, o professor de Filosofia deve ser também filósofo, é este que tem a capacidade de conduzir o aluno para a experiência filosófica, na problematização, na mediação do filosofar entre o contato que aluno faz consigo mesmo, com seus colegas, com o mundo e com o texto filosófico, de forma viva, não limitado a compreender um texto pelo olhar apenas histórico. Deve ser filósofo na mesma pretensão que ensina a experiência filosófica para seus alunos, deixando-se também experienciar, inovar-se, refletir, não imbuir-se de conhecimento acabado, incentivar e ter novos pensamentos, construir-se no mesmo processo na sala de aula.

Schlesener (2013) nos ajuda a compreender a dinâmica complexa da inserção da Filosofia enquanto disciplina, buscando em Kant um esclarecimento sobre o ensino de Filosofia. A autora resgata duas acepções kantianas, a primeira trata-se do ensino voltado para os grandes pensadores, os clássicos e suas teorias, retratando os problemas inerentes de cada obra e aproximando o estudante desse mundo cujo autor apresenta, exigindo dele um esforço reflexivo. Na segunda acepção, Kant apresenta uma filosofia a partir do próprio estudante, oriunda de um processo de dúvidas e questionamentos, sem uma determinação ou ancoragem de outros autores. Dessa forma, Schlesener (2013) sustenta que o papel do professor de Filosofia é instigar o aluno a refletir sobre os problemas que o cercam apoiados em pensadores e textos clássicos, corroborando ou questionando seus posicionamentos. Além disso, a autora argumenta que conhecimentos culturais e concepções sobre temas como ética e política dos alunos, construídas no senso comum, devem ser o ponto de partida do professor, sendo essa postura mais do que um ato pedagógico, uma opção política. É nesse sentido que a autora argumenta que o ensino de Filosofia pode se fortalecer no cenário que ainda, por vezes, se mostra contrário ao seu estabelecimento, fundamentado na segunda acepção de Kant.

Aires (2012) escreve sobre a prática reflexiva na formação do filósofo educador. É no exercício da filosofia radical que o professor suscita no seu aluno a prática reflexiva que contemple o diferente e proporcione o espaço adequado para a sua manifestação. Ao retomar Sócrates, o autor faz referência à necessidade de se duvidar de tudo o que é dado examinando e interrogando as coisas e aos outros para se distanciar das *doxas* ou meras opiniões. Os alunos podem sentir-se inseguros e com receio do erro ou não preparados para o diferente. Cabe ao professor propor metodologias proporcionadoras do diálogo em que aluno compreenda a importância do saber ouvir o diferente para poder participar e contrapor seus conhecimentos na compreensão de uma realidade difícil de ser capturada, por isso, o exercício constante de explorar ideias novas e diversas. Por outro lado, ao perceber ideias nas quais os alunos podem se reconhecer, fomenta-se o espírito de pertencer a uma comunidade, com o devido cuidado de não criar guetos.

Ao refletir sobre a especificidade da Filosofia e seu ensino, Paschoal (2013) define:

a arte de quebrar a naturalidade com que normalmente são utilizadas as palavras e os conceitos. Um modo de reflexão que não se restringe aos objetos do conhecimento, mas busca compreender o próprio ato de conhecer. Porquanto, ela seria uma ciência que não se limita à indagação por verdades particulares, mas por inquirir sobre os pré-requisitos do modo humano de conhecer e também sobre os critérios, as condições do conhecimento e, acima de tudo, sobre os jogos de poder que permitem a determinadas proposições gozarem do privilégio de serem reconhecidas como verdadeiras em determinados momentos. (PASCHOAL, 2013, p. 19).

Assim, para além de uma compreensão da metodologia como a busca por meios que tornariam a filosofia mais atraente e apetecível em sala de aula, possivelmente convertendo-a no que ela não é, interessa tomá-la, naquele ambiente, como a possibilidade de experimentar, naquele estágio de formação, o modo filosófico de perguntar pelo sentido do mundo, da existência e da escrita. Resultando em procedimentos que levem os alunos a inquirir pelas causas últimas das coisas numa época em que, por exemplo, não basta saber como funciona um sistema econômico, é necessário perguntar pelo por quê? Por que esse e não outro? Outro não seria possível também? Talvez até melhor? Por que essa moral e não outra? Etc. (PASCHOAL, 2013, p. 23)

Partindo dessas concepções preliminares, compreendemos que o ensino de Filosofia é possível de ser realizado e a escola é o local possível para tal. O professor de Filosofia deve ser conhecer a história da Filosofia e seus grandes temas e ser capaz de articulá-los.

Essa concepção de ensino de Filosofia encontra barreiras no contexto neoliberal. A condição do trabalho num sentido capitalista é sempre questionável, por isso, a educação para o trabalho também se coloca como um desafio para a formação do espírito humano em sua potência, quiçá a filosofia.

Além de conceber a educação como meio direto para o mercado de trabalho predominante no país, há a intenção de preparação do aluno para os meios indiretos, como

vestibulares e exames de avaliação e seleção para o ensino superior, num modelo de oferta de ensino ainda regido pela seleção e exclusão.

Desde a reimplantação do ensino de Filosofia no ensino médio no Brasil em 2009, há uma acalorada discussão sobre a inclusão dessa área nos vestibulares e recentemente no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). (ARANHA, 2012).

Embora o ENEM tenha em seus horizontes representar um espelho da realidade do ensino médio no Brasil, acaba também por ser um guia e orientar as metodologias das aulas, conteúdos, material didático e avaliações para muitas escolas, principalmente as privadas, e estabelecendo *rankings* (LOPES; LOPEZ, 2010). Esse roteiro, de certa forma, atropela a prática do professor e se coloca como grande obstáculo, ofuscando os anseios característicos de um professor de Filosofia, em geral, pouco habituado com esse cenário.

Em 2009, o ENEM modificou sua estrutura, sendo reconhecido como “novo ENEM”. A prova foi dividida em quatro áreas, quais sejam: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias, sendo, nessa última, contemplados os conhecimentos em História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Desde então, em consonância com a obrigatoriedade do ensino de Filosofia no âmbito nacional, houve uma abrangência maior no exame dessa área, com uma especificidade significativa de seus conteúdos, além de estimar a proficiência dos alunos por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI) associada à avaliação por competência.

Nessas configurações, o ensino de Filosofia está diante de um novo panorama e os debates que aconteceram até então no âmbito nacional não dão conta da especificidade da inclusão de Filosofia no ENEM ou em exames de seleção para o ensino superior. As análises apontadas neste trabalho visam refletir sobre a forma como os exames de seleção ou avaliação contemplam as concepções de ensino de Filosofia quanto aos seus objetos de conhecimento.

A filosofia no ensino médio é um saber que opera por questionamentos, conceitos e categorias de pensamento articulando com a experiência humana. Para além desse desafio, queremos produzir uma reflexão sobre as implicações de considerar esse movimento numa métrica avaliativa.

2.5 A REGULAÇÃO DO ENSINO NO ENSINO MÉDIO E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO: A PRESENÇA DA FILOSOFIA NO ENEM

As políticas avaliativas em educação tiveram um vínculo com reformas presentes nas décadas de 1980 e 90 no Brasil, associadas à noção de progresso e vinculadas a instituições internacionais, como as agências de financiamento e a UNESCO. Nesse interim, a avaliação é instrumento primordial na regulação do estado e controle dos resultados, norteando as novas políticas públicas.

As políticas avaliativas que se delinearão ao longo da década de 1990 no Brasil fazem parte, portanto, de metas estabelecidas para a educação nacional em consonância com uma rede de relações construídas entre o Governo Federal, organismos multilaterais e agências financiadoras, que possibilitam a viabilização de recursos e a continuidade de parcerias internacionais. (PRESSOTI, 2012, p. 53)

As avaliações externas periódicas da educação foram implementadas em 1980 e se fortaleceram a partir de 1990, conforme segue: SAEB - 1990, ENEM - 1998, Prova Brasil - 2005, Ideb - 2007 e a Provinha Brasil - 2008. Esses instrumentos estão centrados principalmente numa avaliação quantitativa e não há um consenso sobre sua legitimidade ou validade como critérios medidores de qualidade. Pressoti (2012) alerta para o fato de que os resultados dessas avaliações, muitas vezes, são divulgados pela imprensa de forma inapropriada, provocando construções de significados na população em geral que, por sua vez, exercem influência na avaliação. Ressalta que esses resultados podem gerar uma competição interna alterando a lógica de organização da vida escolar em função dos resultados, desvinculando-se dos princípios equitativos das políticas públicas. Além disso, há um deslocamento da avaliação e possível intervenção do estado no produto e no processo educacional.

Na perspectiva da avaliação que ocorre no Brasil, Pressoti (2012) classifica os teóricos da área em três grupos. O primeiro é o grupo que se movimenta contrário à avaliação de alto impacto. Para esse grupo, este tipo de avaliação segue uma lógica de mercado, são contrárias às políticas inclusivas e podem até representar retrocesso no processo educacional. Defendem que as avaliações, assim como o INEP, devem ser aporte para pesquisas não reguladoras e classificatórias. O segundo grupo é também um crítico da avaliação, mas afirma ser uma importante ferramenta para a fomentação das políticas. A crítica está centrada no uso inadequado dos resultados, especialmente quando utilizados para bonificações ou penalizações para os trabalhadores em educação. Já o terceiro grupo, simpatizante das avaliações externas de larga escala, centra-se na discussão sobre a qualidade dos instrumentos

de avaliação, procedimentos, critérios, etc. Entendem que este tipo de avaliação é um avanço para a educação, apostando que estes resultados intervêm no processo educacional e uma política baseada em custos/benefícios é favorável para o cenário nacional. Além das concepções teóricas que fundamentam esses grupos, há também um embate político e antagônico, visualizado pela mídia, que influencia diretamente nos processos educacionais e avaliativos.

Quanto às avaliações em larga escala no Brasil é possível destacar ainda que há baixo impacto sobre as escolas, não há prestação de contas à comunidade nem envolvimento da comunidade escolar no processo, o que caracteriza uma avaliação meramente administrativa (PRESSOTI, 2012).

Nesse bojo, o exame nacional do ensino médio (ENEM) foi criado pelo Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 1998, para avaliar as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos que estão concluindo ou concluíram o ensino médio. Tem por objetivos:

- I – Oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- II – estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mercado de trabalho;
- III – estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e à Educação Superior.

A popularização do ENEM passou também pela concepção da prova, considerada mais fácil, interessante e diferente do método “decoreba” dos vestibulares. Subjacente, estava a intenção de reorganizar o currículo da educação básica. De 1998 a 2007, a prova do ENEM avaliava 21 habilidades, em três níveis de dificuldades, totalizando 63 questões objetivas de múltipla escolha, avaliando o estudante em cinco competências. A redação constitui-se ainda hoje, num texto dissertativo-argumentativo com temática a partir de uma situação-problema de temas de natureza social, científica, cultural ou política. (PRESSOTI, 2012).

Inicialmente, embora contasse com uma ampla mídia incentivando a participação dos alunos, a adesão no primeiro ano foi baixa, em torno de 10%. Os argumentos versavam sobre a falta de motivos para sua realização, até porque os resultados eram individuais e sigilosos. No entanto, visando atender a um dos seus objetivos, o INEP passou a investir na vinculação do exame como possibilidade de acesso as universidades, principalmente as públicas, o que

foi fundamental para ampliar os números de inscritos nas edições posteriores, o que não ocorreu à revelia de muitos segmentos (SANTOS, 2011).

Atendendo às novas demandas, inclusive à legislação educacional que passou a contemplar as disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, bem como a outras concepções de avaliação, a segunda versão do ENEM tornou-o o maior exame do Brasil e o segundo maior do mundo, sendo adotado pela maioria das universidades públicas federais e também algumas privadas para a forma de ingresso. O novo ENEM foi instituído em 2009 e tem como objetivos:

I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;

IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;

V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);

VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior

O novo ENEM passou a ser constituído por 4 provas com 45 itens cada, totalizando 180 itens, em quatro áreas de conhecimento, sendo: Prova I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação; Prova II – Matemática e suas Tecnologias; Prova III – Ciências Humanas e suas Tecnologias; Prova IV – Ciências da Natureza e suas Tecnologias. A redação manteve-se conforme já descrito no item anterior. A prova passou a ser realizada em dois dias.

A adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI), já utilizada em outras avaliações de larga escala no Brasil, possibilitou a comparabilidade do desempenho estudantil em várias edições, conforme Pressoti (2012, p. 92):

O Exame brasileiro passou a utilizar esse modelo logístico de três parâmetros que, além da discriminação e da dificuldade, faz uso de um dispositivo para controlar o acerto casual. Na TRI a pontuação deixa de ser representada pelo número de itens acertados e passa a ser calculada a partir do cruzamento de dados dos escores dos participantes, esse cruzamento analisa a coerência e a qualidade de acertos, já que um conjunto de itens passam a representar diferentes graus de dificuldade das habilidades. Assim, na TRI, as “notas” passam a corresponder a um certo nível de proficiência, permitindo, portanto, comparações longitudinais.

As provas do ENEM apresentam itens em substituição às questões ao adotar a Teoria de Resposta do Item (TRI). O objetivo é abordar um conhecimento de vida prática, de raciocínio e lógica, superando a “decoreba”. Logo, a preparação do estudante para o exame também deve ser modificada, considerando que os itens são contextualizados e abordam temáticas atuais. A abordagem da TRI é coerente com as novas tecnologias que substituem a “decoreba” e exige do conhecimento a relação com o cotidiano. O conhecimento “da decoreba” e das fórmulas é contemplado pelo mundo mecanizado e automatizado. Isso não quer dizer necessariamente que o estudante não precisa dominar conceitos, mas que tenha a capacidade de articulá-los adequadamente para a resolução de um problema proposto na questão. Outra característica é de que esses problemas em geral são contextualizados e fazem parte da experiência cotidiana, promovendo o que se denomina de interdisciplinaridade. (PRIMI et al., 2001).

Santos (2011), em pesquisa realizada com professores e diretores de escolas, conclui que pode estar ocorrendo uma intervenção do ENEM nos currículos do ensino médio, todavia, acaba por anular essa intenção do MEC já que os moldes estão ficando parecidos com os dos vestibulares, como apresenta na fala dos professores ao preocuparem-se em trabalhar o conteúdo em específico, dicas e provas semelhantes ao exame e próximas a “decoreba”. Pressoti avalia que:

Outro aspecto referido é o poder de indução curricular dos vestibulares, isto é, para o MEC, a transferência desse poder para o Enem possibilitaria uma relação positiva entre ensino médio e superior, constituindo-se em importante instrumento de política educacional, já que, concretamente, sinalizaria orientações curriculares para o ensino médio. A reformulação da Matriz do Exame, associando conteúdos às habilidades, o aumento do número de questões para avançar na precisão da aferição de proficiências, os pré-testes e a produção de uma escala a partir da utilização da TRI foram apontados como fatores essenciais para a viabilização de tal proposta. (PRESSOTI, 2012, p. 90).

O ENEM, em especial pós-2009, influenciou na elaboração de materiais didáticos, preparação de professores e sistemática avaliativa (provas). Contudo, essa mesma influência revela o aspecto paradoxal dos resultados do exame no ensino brasileiro. Isto é, uma vez proposto pelo Estado como uma forma orgânica de avaliar (fugindo do engessado modo "decoreba") e, gradualmente, preparar o estudante de ensino médio para aplicar seus conhecimentos nos desafios do cotidiano, o ENEM passou a acarretar em uma orientação educacional pensada exclusivamente para os fins do exame – semelhantemente aos vestibulares que almeja substituir.

Todavia, Santos (2011) sinaliza que o ENEM é interessante na medida em que pode diminuir as discrepâncias curriculares do ensino médio existentes nas diversidades regionais do país.

Na intenção de promover equidade, o Brasil, nos últimos anos, vem aumentando sua capacidade de absorção de alunos para o ensino superior, com um incremento significativo de vagas tanto no setor público quanto privado. Quanto ao ensino público, além da ampliação do acesso, há uma gama de iniciativas públicas visando à permanência desses alunos. Os candidatos que desejam uma vaga na universidade devem efetivar a inscrição para o ENEM, realizar as provas e após inscrever-se ao SISU através de edital específico. O estudante tem direito a inscrever-se em duas universidades, respeitando o ponto de corte e o número de inscritos para o curso. Não sendo contemplado, o estudante ainda pode ficar numa lista de espera aguardando as chamadas das próprias universidades.

A proposta de melhorar a mobilidade acadêmica, através do SISU, é uma das bandeiras do ENEM, mas segundo Barros (2014) essa meta não é atingida, pois o estudante, tendo oportunidade de escolher entre dois cursos ofertados pelas universidades participantes, acaba concorrendo com estudantes de todo o país. Logo, os estudantes com melhores notas, ingressam nas universidades mais bem avaliadas. Os estudantes com desempenho menor acabam escolhendo cursos que não eram necessariamente de sua preferência, quando não tiveram condição de acessar os da primeira opção. Essas condições podem explicar aumento na evasão e reprovação em cursos que não tinham uma grande demanda, mas que em virtude do SISU passaram a ser uma oportunidade para o estudante, que ao frequentá-lo se decepciona por não conhecer o perfil do curso ou reprovar. Além disso, muitos alunos, no anseio que buscar uma universidade meramente pela avaliação numérica, se distanciam de suas famílias. Ora, é possível que haja uma desigualdade ainda maior com esse novo modelo, concentrando as melhores notas do ENEM em algumas universidades. (BARROS, 2014)

Essa desproporção na distribuição dos estudantes pode acontecer também nas escolhas de ensino médio. Parece inevitável que o ENEM seja utilizado como um ranking, principalmente entre as escolas particulares, o que pode

em alguma medida, refletir o comportamento oportunístico por parte das instituições de ensino. Como mencionado anteriormente, é possível que as instituições expulsem os piores alunos de forma a que eles não representem a escola no Enem, levando ao aumento da sua média e classificação no ranking. Por conseguinte, as escolas preocupadas em recuperar alunos com dificuldades seriam piores ranqueadas. (ANDRADE, 2011, p. 339).

São inúmeros e complexos os desafios que se colocam à educação brasileira. O ENEM é também uma proposta que visa integrar várias alternativas. Em se tratando de avaliação, é necessário reconhecer o avanço que a implantação da Teoria de Resposta ao Item em um exame de escala nacional representa para a construção de um sistema de avaliação mais coerente no Brasil. Para Santos (2011), a alternativa está no professor regular o foco do ensino em aula entre os polos do conteúdo do ENEM e do incentivo à criatividade e ao pensamento crítico. Dessa forma, o aluno terá a chance de interpretar criticamente questões acerca de atualidades – características da prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias – com menor necessidade de um estudo incessante e mecanizado.

Com a abrangência do ENEM, as discussões quanto ao currículo, metodologias de ensino e avaliativas também se tornaram mais evidentes e necessárias, marcando a inserção de outro ciclo educacional no país para o ensino médio, em conjunto com outras políticas educacionais. Certo é que não se pode esperar para analisar os resultados preliminares, na tentativa de compreender quais as intenções e caminhos para os quais a educação está sendo posta a trilhar.

3 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA

3.1 CONCEPÇÕES DE ENSINO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA- TEMÁTICA- PROBLEMATIZADORA

Após o desafio da obrigatoriedade do ensino de Filosofia, cabe agora a consolidação da disciplina escolar, de seu sentido e lugar, tendo como pano de fundo a própria concepção de ensino médio e o significado do ensino de Filosofia para estudantes na etapa final da Educação Básica, tendo como compreensão que

conceber o Ensino Médio não como unicamente a porta de acesso ao Ensino Superior e nem a preparação para o mundo do trabalho, mas um ensino capaz de instrumentalizar técnico-cientificamente para que o jovem possa enfrentar a produção de sua existência na sociedade capitalista contemporânea. (HORN, 2013, p. 53)

Entre outros aspectos fundamentais para o exposto, Horn (2013, p. 52) defende que o espaço da Filosofia é ainda o “‘não lugar’, ou seja, como sendo um espaço de tensão e construção” e capaz de contribuir de modo significativo para a concepção de ensino médio, citada anteriormente.

Numa análise dos documentos que orientam a Educação Básica, sobretudo o ensino médio, a saber, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN+EM) e Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), Horn (2013) elucida que há uma compreensão sobre a natureza reflexiva e conceitual da Filosofia, contemplando sua diversidade e função de desenvolver capacidade de análise, interpretação, crítica, reconstrução racional, contextualização e problematização dos seus conteúdos, com fins de construir habilidades e competências específicas. No entanto, aponta alguns problemas sobre essas habilidades e competências afirmando serem de responsabilidade de todas as disciplinas e não apenas da Filosofia. Também argumenta que essas habilidades e competências são características da graduação em Filosofia, tornando-se desinteressante e pouco viável desenvolvê-las em adolescentes do ensino médio. Defende ainda que os documentos não são explícitos quanto ao lugar da Filosofia, permanecendo como um saber transversal, o que não contribui com a construção da sua identidade como disciplina curricular.

Outro aspecto fundamental abordado pelo Horn (2013) diz respeito à definição dos conteúdos curriculares de Filosofia. O autor menciona que

As proposições e defesas perpassam diferentes concepções e correntes filosófico-pedagógicas. É possível identificar ao menos três distintas compreensões, quais sejam: a) posição mais radical que defende a definição de temas/conteúdos mínimos a partir da História da Filosofia; b) posicionamentos ultraliberal e pós-moderno em defesa de uma total liberdade de organização dos conteúdos, deixando a definição sob a responsabilidade de cada professor/a; e, c) entendimento de que é necessário definir alguns critérios mínimos que possam servir de referência para a organização curricular em todo o território nacional. O terceiro entendimento, por diversas razões, parece-nos mais adequado e plausível. (HORN, 2013, p. 56)

Para Horn (2013), os PCNs de Filosofia (1999) se aproximam da perspectiva apontada na letra b. Notoriamente, em 1999, o ensino de Filosofia ainda não era obrigatório e o movimento de ausência e permanência ou inclusão do seu ensino no nível médio não possibilitou um amadurecimento enquanto disciplina, seja na própria concepção da possibilidade de ser ofertada enquanto tal, seja na sua abordagem enquanto concepção, currículo, metodologia de ensino e avaliação, vigorando nos PCNs uma perspectiva que pouco contribui para a consolidação da disciplina.

De toda sorte, os debates em torno da inserção obrigatória do ensino de Filosofia ganham fôlego e mobilizam diversas forças. Embora ainda distantes de considerar o movimento do país a fora, os outros dois documentos, PCN + EM (2002) e as OCNs (2006) são mais explícitos quanto a definição de conteúdos. O documento de 2002 menciona seis eixos temáticos: “1) Autonomia e liberdade; 2) As formas da alienação moral; 3) Ética e política; 4) Filosofia, mito e senso comum; 5) Filosofia, ciência e tecnocracia; 6) Filosofia e estética”. (HORN, 2013, p. 56) Já as OCNs categorizam 30 temas:

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

- 12) O problema dos universais; os transcendentais;
- 13) Tempo e eternidade; conhecimento humano e conhecimento divino;
- 14) Teoria do conhecimento e do juízo em Tomás de Aquino;
- 15) A teoria das virtudes no período medieval;
- 16) Provas da existência de Deus; argumentos ontológico, cosmológico, teleológico;
- 17) Teoria do conhecimento nos modernos; verdade e evidência; ideias; causalidade; indução; método;
- 18) Vontade divina e liberdade humana;
- 19) Teorias do sujeito na filosofia moderna;
- 20) O contratualismo;
- 21) Razão e entendimento; razão e sensibilidade; intuição e conceito;
- 22) Éticas do dever; fundamentações da moral; autonomia do sujeito;
- 23) Idealismo alemão; filosofias da história;
- 24) Razão e vontade; o belo e o sublime na Filosofia alemã;
- 25) Crítica à metafísica na contemporaneidade; Nietzsche; Wittgenstein; Heidegger;
- 26) Fenomenologia; existencialismo;
- 27) Filosofia analítica; Frege, Russell e Wittgenstein; o Círculo de Viena;
- 28) Marxismo e Escola de Frankfurt;
- 29) Epistemologias contemporâneas; Filosofia da ciência; o problema da demarcação entre ciência e metafísica;
- 30) Filosofia francesa contemporânea; Foucault; Deleuze. (OCNs, 2006).

Um problema que identificamos e é respaldado pelo autor, trata-se da ausência de debate acerca da definição desses conteúdos. Embora haja uma tradição iniciada ainda com a LDB de 1996 sobre o debate acerca do ensino de Filosofia bem como conteúdos a serem ministrados e outros itens que dão identidade a uma disciplina curricular, não há representatividade nesses documentos. Tão pouco está explícito se esse debate ocorreu ou como ocorreu dentro dos órgãos reguladores. O mesmo se passa com a prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM, em relação aos itens afins da Filosofia.

Horn (2013) defende que deve haver uma indicação de temas e conteúdos de referência para a organização curricular, o que deve ser acompanhado de critérios debatidos e aprovados nas instâncias governamentais, considerando a produção reflexiva dos diversos grupos e autores do país.

Nessa ausência de definições, cada estado organiza sua matriz curricular mais de acordo com a estrutura que possui que com uma concepção de ensino. Os conteúdos trabalhados nas aulas de Filosofia do ensino médio não coincidem com os cobrados em vestibulares ou no ENEM. Outra ponderação pertinente diz respeito aos conteúdos

apresentados pelas OCNs de 2006. Estão explicitados temas ou conteúdos, privilegiando alguns sistemas filosóficos e ambos em determinada localização geográfica em detrimento de outras.

Visando contribuir com o debate, Horn aponta alguns critérios que podem orientar a organização curricular de Filosofia, quais sejam:

a) a temporalidade do conhecimento filosófico, seu contexto histórico – os períodos históricos desde o nascimento da Filosofia; b) os grandes temas-problemas da existência humana que constituem a matéria-prima da Filosofia ao longo de sua história, problemas que foram recolocados pelos filósofos em diferentes tempos, sociedades e culturas; c) seleção de textos filosóficos que contemplem tanto os períodos históricos como os temas-problemas neles tratados; d) a contraposição de diferentes teses e autores frente ao problema filosófico eleito. (2013, p. 58).

Desta forma, Horn elabora uma concepção de organização curricular que denomina histórica-temática-problematizadora para o ensino de Filosofia no ensino médio.

A concepção apontada por Horn é mais coerente com o que se almeja do ensino de Filosofia para alunos de ensino médio. O autor critica as habilidades e competências descritas nos PCNs de Filosofia por serem mais apropriadas para alunos do ensino superior, tais como ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais; contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico, o entorno sócio-político, histórico e cultural.

Ora, o ensino médio requer concepção de ensino específica, que o considere como um fim em si mesmo, apontando para uma estrutura curricular, metodológica e avaliativa que ajude o estudante – adolescente – a ler o seu mundo. Para tanto, Horn afirma que uma concepção capaz disso deve contemplar uma perspectiva de organização curricular que considere o período histórico, os problemas filosóficos, os textos e possíveis contraposições. Por fim, esclarece que:

todo conteúdo filosófico será sempre histórico, temático e cunhado a partir de um problema relacionado à existência humana. Aliás, esse caráter problematizador tem mais a ver com o campo metodológico, com o caráter pedagógico – da mediação dos conteúdos do que, propriamente, com a seleção e organização curricular dos conteúdos filosóficos. Poder-se-ia dizer, nesse sentido, que, de fato, não há ensino ou prática pedagógica filosófica sem o caráter essencialmente problematizador que dá origem e identidade ao conceito filosófico. O método filosófico é, em si, essencialmente problematizador. (HORN, 2013, p. 61).

Desta forma, podemos tomar o que Horn (2013) defende enquanto organização curricular como um método de ensino de Filosofia para o qual igualmente denominamos histórico-temático-problematizador.

3.1.1 A PROBLEMATIZAÇÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA

A proposta metodológica e a seleção de conteúdos são orientadas por uma determinada concepção de ensino. No caso da Filosofia, devido às idas e vindas curriculares, a praxiologia do seu ensino e o currículo, encontram-se em fase de amadurecimento, se fazendo necessário compreender e dar aporte teórico e metodológico.

Ao retomar a perspectiva sobre o ensino de Filosofia apontada por Hegel e Kant temos dois caminhos que podem conduzir o ensino de Filosofia no ensino médio:

Isso posto, tem-se, de um lado, uma proposta extremamente instigante e chamativa de Kant – um convite a aprender a pensar -, mostrando que a formação é uma autoformação, e de outro, a perspectiva hegeliana, que argumenta que se deve aprender pensamentos por meio do ensino de conteúdos filosóficos, em que o professor tem um papel bem definido: ele representa a cultura, o espírito de seu tempo. Enquanto Hegel olhava mais para a formação do indivíduo com conteúdos, visando a uma educação voltada à cidadania, ao contexto histórico-social maior, Kant visava à realização da autonomia individual – uma espécie de emancipação do indivíduo – de crescimento pessoal. Enquanto Hegel insiste mais em conteúdos que precisam ser sistematizados, os conteúdos kantianos são retirados dos próprios sujeitos (alunos). (HORN, 2009, p. 79).

Ambas as teses são dignas da envergadura dos autores. No entanto, os argumentos kantianos estão mais próximos do que se almeja para um aluno de ensino médio no que concerne à formação crítica e à proposta metodológica que busca na problematização do cotidiano elementos para a reflexão filosófica.

A formação crítica é comumente reconhecida como de especificidade da educação filosófica, especialmente no ensino médio. Sem objeção ao mérito dessa atribuição, o problema está quando entende-se que essa formação deve ocorrer abrindo mão dos textos filosóficos, que por sua vez essa abordagem é tida como “conteudista”. Existe uma intenção de que a formação crítica seja concebida nas aulas de Filosofia através de outros recursos didáticos tais como filmes, música, reportagens, etc. Ocorre que a Filosofia se faz crítica justamente pelas obras filosóficas, pelos filósofos ao longo da história (SILVEIRA, 2011).

A problematização está diretamente associada à atitude crítica e não há filosofar sem problematizar. Problematizar é compreender o movimento da vida, da realidade e dos valores. É identificar fatos aceitos com naturalidade e que por vezes geram pré-conceitos e pré-juízos. É construir explicações coerentes e fundamentadas racionalmente.

Problematizar, desse modo significa ver como *problema*, isto é, como não satisfatoriamente resolvido ou explicado, como passível de dúvida e de averiguação, aquilo que em geral é aceito com naturalidade, com tranquilidade. (SILVEIRA, P. 144, 2011).

Problematizar, no entanto, deve estar próximo da “necessidade”. Um problema para a Filosofia é algo para o qual além de não se saber a resposta, ela é necessária, ou seja, algo que o indivíduo precisa saber. Esta é uma concepção baseada em Saviani, segundo o qual, essa necessidade tem uma dimensão objetiva e uma subjetiva. Esta encontra-se na tomada de consciência do indivíduo quanto a necessidade, assim como Sócrates argumentava que o sábio é aquele que reconhece sua própria ignorância. No contraponto, a dimensão objetiva é para além da percepção do indivíduo. Ela é construída historicamente, o que lhe confere uma existência real e concreta. A função do professor é ser mediador entre a dimensão objetiva e subjetiva da necessidade de um problema e o aluno, subsidiado pela reflexão filosófica que compreende a radicalidade, o rigor e a perspectiva de conjunto. O ponto de partida da reflexão filosófica deve estar nas obras e história da Filosofia, incorporando a problematização, conceito, teorias e métodos já explicitados ao longo da tradição (SILVEIRA, 2011).

A sala de aula é um espaço onde a problematização deve ocorrer de forma intensa. Para tanto condições como democracia e humildade são fundamentais. O professor precisa reconhecer essa possibilidade e se colocar na postura de mediador aproximando o aluno dos textos filosóficos. Os critérios para a escolha dos textos estão relacionados à problematização e devem atender critérios pré-estabelecidos, a partir de problemas concretos da realidade vivida pelos alunos e da abordagem da temática na Filosofia.

A etapa da problematização é a marca do método filosófico para o ensino médio. Deve ser o momento em que o aluno perceba suas limitações, seus preconceitos, suas possibilidades, seus rompimentos. É quando, a partir de um dado qualquer do mundo, se evidencia os limites do senso comum e se suscita as diversas facetas enquanto problema. É quando o aluno percebe que a tristeza ou alegria que lhe acompanham ganham uma dimensão na reflexão filosófica. Ele reflete sobre sua existência e ganha uma companhia: a Filosofia. Ocorre aí uma ligação entre o tema e o problema, entre o indivíduo e o mundo, entre a história e a vida, entre o aluno e a Filosofia. Quanto mais eficiente for a problematização, maior será o

desejo desse aluno em compreender o que se passa através da história da Filosofia pelos textos. É um jogo de peças soltas em que o problema, o tema e a história da Filosofia podem fazer diversas combinações.

3.1.2 O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DE UM TEMA

A problematização e a História da Filosofia são subsídios para uma construção metodológica do ensino de Filosofia no ensino médio. Ambas culminam para a busca de um tema. Um tema que possa ser tratado filosoficamente. Um guia seguro é encontrar reflexões já realizadas por filósofos. Configura-se uma praxiologia fundamentada no tema-problema filosófico e História da Filosofia. É possível, dessa forma, tratar de diversos temas, bem específicos ou mais amplos em termos de especulação teórica. Pode haver divergência de interesses, sendo que o professor tende a buscar temas que já tiveram maior relevância na história e os alunos aproximam-se de temáticas contemporâneas, por vezes, sem ressonância na história, o que desafia os conhecimentos do professor quanto a própria história e sua metodologia de ensino em contextualizar a temática escolhida pelo aluno, conduzindo-a ou aproximando-a à reflexão filosófica.

A escolha do tema deve movimentar-se pelo diálogo. O que não se trata de uma conversa ou participação espontaneísta do aluno durante as aulas. Isso não difere e nem traz novidade em relação às demais disciplinas. Não coloca em evidência a especificidade da Filosofia. O que se sugere é que o professor utilize uma metodologia específica para a definição do tema, com critérios que podem também ser construídos.

A título de exemplo, em outro artigo publicado pela Revista do NESEF, Horn e Mendes (2015) relatam a experiência e a concepção teórica e metodológica das Olimpíadas de Filosofia do NESEF, ocorridas de 2011 a 2015 em escolas da rede pública de ensino do Paraná. Os autores afirmam que nesse evento, a mediação docente cumpre uma função central, provendo a investigação filosófica e a aquisição de conhecimento para viabilizar que a olimpíada promova a investigação conceitual e a produção filosófica.

Tendo a *práxis* como principal categoria mediadora da olimpíada, estudantes e professores realizam a leitura de textos propriamente filosóficos, discussão em sala, elaboração textual e apresentação pública em eventos locais e regionais e no encontro estadual

realizado com as equipes selecionadas. Tomam por referência a *práxis* na investigação dos problemas filosóficos da vida cotidiana e dos problemas enunciados ao longo da história da humanidade. A concepção de ensino de Filosofia que orienta a organização curricular histórica-temática-problematizadora advogada pelo NESEF está explícita também na organização da olimpíada:

Ao serem apresentados a Filosofia os estudantes compreendem que os problemas filosóficos investigados têm sua origem na vida cotidiana, pois são os problemas humanos que se tornam filosóficos ao serem apropriados pelo filósofo. Ao enunciá-los o filósofo explicita sua concepção de mundo. Ao investigar um problema filosófico e as diferentes soluções propostas na História da Filosofia os estudantes, superando a superficialidade e a heterogeneidade, são provocados a investigar sua concepção de mundo. (HORN; MENDES, 2015, p.37)

Está posto aqui que a concepção de organização curricular histórica-temática-problematizadora é também uma metodologia e concepção de ensino, construída a partir de uma concepção de educação e sociedade. Horn busca sustentação quanto ao conceito de *práxis* em Marx e Mészáros ao retomar a ideia de universalização da educação e universalização do trabalho enquanto atividade humana autorrealizadora para a edificação de uma sociedade democrática e emancipada. A educação e o trabalho se constituem na realização histórica e social, enquanto *práxis* educativa, social, cultural e política (HORN, 2013). Horn compreende que a partir da *práxis*, o professor-filósofo encontra o problema-tema que será analisado à luz da história da Filosofia, movimentando-o a partir das abordagens realizadas por diferentes filósofos, o que possibilita chegar a uma reflexão profícua do tema.

3.1.3 O ENSINO DE FILOSOFIA ATRAVÉS DA HISTÓRIA E DOS TEXTOS FILOSÓFICOS

Desde a inclusão da Filosofia nos currículos do ensino médio, o debate sobre a inserção dos textos de filósofos reconhecidos tradicionalmente é latente e indica a primazia dessa prática. Há um consenso no ensino de Filosofia sobre essa premissa fundado em diversos argumentos. É salutar ressaltar que o contato com o texto filosófico aproxima o aluno das ideias do autor, da forma como ele organiza e relaciona-as com as de outros autores.

Essa prática é por vezes também objeto de discussão e contrariedades quando se trata de escolher os textos que serão subsidiados aos alunos e da forma como será tratado e

escolhido. O texto filosófico é a possibilidade do aluno se defrontar às maneiras diversas de enfrentamento de um problema e das soluções já oferecidas ao mesmo.

A reflexão filosófica através da leitura do texto suscita ao aluno, além da compreensão das ideias do autor, uma sistematização e argumentação na produção de outros escritos, com clareza, entendimento e produção conceitual. Posiciona o aluno frente às polêmicas existenciais.

Todavia, Horn e Valesse (2012) sinalizam para não tornar o uso de texto filosófico como um fim em si mesmo. Os alunos precisam se aproximar do texto com o devido rigor técnico, caso contrário, outro tipo de material pode substituí-lo. Deve haver, todavia, um acurado cuidado por parte do professor, na seleção do texto, partindo da problematização oriunda da cotidianidade do aluno; no encaminhamento da leitura, usando métodos adequados, inclusive garantindo que o aluno tenha acesso ao significado das palavras; não obstante, o contexto no qual o texto está imerso e o conhecimento que ele produz deve estar relacionado ainda à subjetividade de quem almeja sua apropriação, seja o aluno, seja o professor. Logo, não é necessário iniciar a reflexão filosófica pelo texto, mas de alguma forma, deve chegar a ele.

A disponibilidade do texto filosófico ao aluno é outro aspecto a ser considerado. Em geral, o ensino da educação básica é pautado no livro didático. A maioria dos livros de Filosofia para o ensino médio (aprovados no PNLD) disponibilizam o texto filosófico em dois formatos: como citação curta ou longa, no corpo de um texto discursivo, de caráter ratificador ou ilustrativo ou ainda de complementação de um raciocínio; a outra forma é a presença de um fragmento ou excerto do texto, curto ou longo. Neste caso, ocupa um papel central na abordagem. É importante que o contato seja diretamente com o texto do autor. Os comentadores podem figurar no contato inicial, em seguida, a autonomia na leitura deve ser estimulada para garantir que o aluno se aproprie da argumentação ensejada pelo autor.

Feitas as considerações sobre a disponibilidade do texto, é importante que algumas orientações sejam seguidas para garantir a efetividade da inserção desta tecnologia. Deve-se iniciar pela contextualização do autor, do momento histórico e da própria escola filosófica. Após, segue-se para a leitura propriamente, ou as leituras, já que se trata de um exercício que se aperfeiçoa com a repetição. A primeira leitura é uma aproximação, especialmente de termos, e não se pretende esgotar nem na primeira nem nas próximas leituras a dimensão filosófica. Na sequência, deve ocorrer a identificação do problema, a tese defendida e os argumentos que a sustentam, buscando verificar a coerência e a consistência. Para o

fechamento da atividade, a elaboração de uma síntese crítica evidencia o nível de compreensão do texto, que pode ser socializada e retomada pelo professor. Finalmente, o aluno estará apto para a produção de um texto autoral, retomando as ideias dos autores lidos e problematizando a partir da sua cotidianidade. (HORN; VALESE, 2012).

Forma-se aqui um sequencia metodológica para o ensino de Filosofia no ensino médio: a partir do cotidiano e das vivências do aluno, em sala de aula, o professor suscita a **problematização** que encontrará subsídio na **história da Filosofia** através dos textos da tradição filosófica; esse problema se torna o **tema filosófico**; o aluno faz a leitura dos textos e uma produção capaz de retomar os problemas do seu cotidiano com o auxílio de reflexões e argumentos já esmiuçados por outros autores, a fim de buscar sua própria compreensão de mundo. É dar sentido à história da Filosofia.

Ao retomar a História da Filosofia, cabe a reflexão sobre em que medida estudar a História da Filosofia pode ser encarado como o ensino da própria Filosofia. Ou ainda, sobre a possibilidade de ensinar Filosofia sem a sua História. É pertinente também ressaltar sobre a especificidade da História da Filosofia, ou seja, de qual História está se tratando.

Horn (2009) parte do pressuposto que a Filosofia tem uma História que está alicerçada na racionalidade, o que ele chama de historicidade da razão. Esta constatação é necessária a fim de determinar o estudo dessa História a partir de um recorte que foi, a seu tempo, estudado por filósofos e ser passível de compreensão na atualidade para alunos do ensino médio. Não se almeja buscar a linearidade histórica cumulativa. O autor explicita a visão descontínua da História, na busca de temáticas condizentes com o contexto histórico vivenciado pelo aluno, que por vezes, inclusive, tenha sido objeto de análise em um ou vários momentos ou contextos históricos, ensejando a própria dinâmica da História (e) da Filosofia.

Uma demora nessa distinção entre a História e a Filosofia é desejada haja visto que a Filosofia não possui um objeto específico para seu estudo, contrapondo com a enormidade de produção Filosófica existente. Porém, qualquer tema pode se torna alvo da reflexão filosófica. Logo, sobre qual História se quer tratar enquanto a História da Filosofia. Horn (2009) argumenta que não há um sentido de progresso ou de acumulação na Filosofia. Cada conceito está de tal forma imbricado num determinado contexto respondendo ao momento que foi forjado que a sua transposição serve de sustentação ou inspiração para outras produções, porém, não pode figurar tal como foi criado para cumprir com a mesma desenvoltura em outra realidade, homogeneizando a Filosofia na sua própria História. O que faz com que a ideia de progresso não tenha sentido numa História da Filosofia. Horn (2013, p. 60) esclarece:

Na tentativa de distinguir em diferentes eixos, faz-se uma crítica ao modo de organização histórico-temático e se indica o problemático como sendo mais adequado porque incorpora os anteriores. Toma em sentido diverso, distinto e até mesmo excludente o que, rigorosamente, constitui apenas diferentes faces de um mesmo núcleo comum: o histórico pode ser temático e o temático pode ser tanto problemático como pode ser histórico. Não há possibilidade de se ensinar Filosofia tomando sua história como referência ou os temas centrais que a constituem, sem considerar que o núcleo central da conceituação filosófica é sempre fundamentado a partir de um problema presente na existência humana. Ou seja, o conhecimento filosófico, por sua própria natureza, será sempre, histórico-temático-problemático. Talvez seja possível falar que os conteúdos podem ser dispostos ou organizados curricularmente de modo que sigam uma linha do tempo da história da Filosofia (antigo, medieval, moderno e contemporâneo) ou afirmar que é possível indicar importantes temas tratados pelos filósofos como o conhecimento, a liberdade, a prova da existência de Deus, a linguagem e tantos outros, mas, ainda assim, são temáticas presentes na história da Filosofia e não podem ser examinadas sem os contextos específicos e o modo como cada filósofo as problematizou. Qualquer tentativa de separar ou definir o histórico, o temático e o problemático como modo de organização de conteúdo, é, no mínimo, uma posição parcial e não corresponde àquilo que acontece no universo do ensino de Filosofia.

Por isso, muitas vezes, mais importante que as respostas, são as perguntas formuladas que são tomadas diferentemente por cada filósofo em seu tempo. O que torna, sem dúvida, a tarefa de ensinar Filosofia deveras difícil, por outro lado, é o que lhe torna singular e lhe confere identidade na sua proposta metodológica, inclusive ao comparar-se com outras áreas das Ciências Humanas.

Considerando que a ampla história da Filosofia não é passível de ser resumida ao currículo, deve-se buscar um conjunto de conceitos e concepções que cumpram com a função social da Filosofia, ou seja, preparar o aluno para o exercício crítico e a consciente cidadania, considerando a importância histórica e a relação com o interesse do aluno (a partir dos problemas do cotidiano).

O processo de formação é também o próprio processo de humanização que se faz através de mediações históricas e encontra-se em constante transformação. A educação, como uma atividade especializada desse fazer, ocupa papel fundamental, o que demonstra complexidade de seu propósito. A educação se faz por meio de uma *práxis*, uma técnica política e cultural, subsidiada pelo aporte teórico que busca a humanização, todavia, esse arcabouço pode tornar esse caminho uma via de duas mãos ao imprimir práticas de despolitização, de desumanização. Para Severino (p. 65, 2010), a Filosofia, nesse contexto, deve “explicitar pedagogicamente para o adolescente o sentido de sua existência, subsidiando-o na compreensão do lugar que ele ocupa na realidade histórica de seu mundo”. O autor assevera que o ensino da Filosofia através da sua história deve garantir que, para além da historicidade da ciência, o aluno se compreenda nesse processo histórico e como um sujeito que se torna referência e autor de sua própria história.

A história recente do Brasil demonstra que a escola tem retratado algumas demandas antagônicas: por um lado, uma expansão quantitativa das vagas da educação básica, por outro, declínio na qualidade; por um lado, um currículo que inclui a Filosofia como alternativa para o aluno pensar sua própria existência, por outro, um aluno, pouco habituado, por vezes, resistente a compreender as suas condições; por um lado uma situação que cada vez se torna mais visível quanto a dificuldade, por outro, a importância da educação para encontrar caminhos. Nesse bojo, é que a justificativa e a *práxis* do ensino de Filosofia devem efetivar-se através do seu currículo, conteúdos e metodologias, problematizando a sua própria realidade para transformar seu ensino. A história do país pode ser tomada pelo professor como o ponto de partida para o aluno pensar sua própria existência e ressignificá-la na mesma medida em que percebe sua atuação e se insere nessa mesma história. (SEVERINO, 2010).

Há que se registrar que a história da Filosofia não pode limitar-se à história das ideias filosóficas. Sua prática pedagógica consiste em buscar o fio da meada em que os fatos se entremeiam para ligá-los aos problemas percebidos na atualidade. O ensino da Filosofia e sua história não pode se tratar de uma expedição em busca da fidelidade dos fatos, mas encontrar consonâncias e similitudes de temas já tratados pelo viés filosófico. Trata-se de conhecer e compreender a historicidade da humanidade, localizando o fazer humano no trabalho, na política e na cultura simbólica.

3.1.4 CONCEPÇÕES DE ENSINO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO E OS LIVROS DIDÁTICOS

Consoante ao que está salvaguardado nos documentos que regem o seu ensino, não se trata de uma, mas de muitas Filosofias, o que necessariamente resulta em diversas possibilidades de compreensão de seu ensino. Em aproximação ao que já foi mencionado nesse texto, para além de uma concepção que considera uma definição mínima de conteúdos a serem trabalhados no ensino de Filosofia, há mais duas propostas que serão apresentadas. Não se pretende aqui identificar os autores trabalhados como representantes de tais concepções, tão pouco explicitar os argumentos para os quais estes não são tomados como referência. Interessa apresentar aproximações entre esses autores e as concepções de ensino – especialmente quanto à organização curricular - consideradas importantes para explicitar as escolhas teóricas realizadas para análise dessa dissertação. As concepções que seguem se

aproximam de um debate em que figuram de um lado uma concepção que define conteúdos a partir da história da Filosofia e outra que deixa a definição a cargo do professor ou não se vincula a trajetória histórica, a luz das várias correntes teóricas e epistemológicas que constituem o universo das “diferentes filosofias” e das problemáticas que a circunscreve enquanto componente curricular.

Em um texto elaborado pela ANPOF por solicitação da Diretoria do Ensino Médio do MEC disponível no portal no MEC, Salles; Birchal e Paschoal (s/d) analisam os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN), à medida que versam sobre o ensino de Filosofia e a legislação vigente³ quanto a um rol de indicações. Interessa, nesse texto, identificar uma concepção de ensino. Os autores, que contaram também com um grupo de colaboradores bastante representativo do debate sobre o ensino de Filosofia, apresentam a proposta dos PCN que apregoam o ensino por competência. Decorre de tal abordagem que qualquer disciplina é capaz de suscitar competências que versam sobre a formação de um olhar analítico, reflexivo e investigativo que possa contribuir para a compreensão mais profunda da produção textual. Logo, é preciso designar o que torna essa competência específica da Filosofia. Eis que os autores atribuem a necessidade de estabelecer uma marca de conteúdo e de método filosófico que se dá pela internalização pelo aluno de um quadro mínimo de referência pela tradição filosófica, marcado primordialmente pelos próprios textos da tradição, apoiados nos argumentos do prof. Franklin Leopoldo e Silva. Esta concepção fica explícita na passagem:

A centralidade da História da Filosofia, na estruturação do currículo e mesmo no desenho das práticas pedagógicas da Filosofia, tem ainda outros méritos adicionais: (i) solicita uma competência profissional específica, de sorte que os temas próprios da Filosofia devem ser determinados por uma tradição de leitura consolidada em licenciaturas de Filosofia; (ii) solicita do profissional já formado continuidade de pesquisa e formação especificamente filosóficas; (iii) evita a gratuidade da opinião, com a qual imperariam docentes mal formados, embora mais informados que seus alunos, suprimindo o lugar da reflexão e da autêntica crítica;⁴⁶ (iv) determina inclusive o sentido da utilização de recursos didáticos e de quem pode usar bem esses recursos, de modo que sejam filosóficas as habilidades de leitura adquiridas. (Salles; Birchal; Paschoal; s/d; p. 395).

Para os autores, dada a garantia dessa compreensão teórica, o professor pode lançar mão de estratégias metodológicas “desejáveis e prazerosas”, desde que não haja substituição dos textos filosóficos da tradição que tem por objetivo garantir o suporte teórico necessário para a reflexão.

³ Não há indicação do ano de publicação do texto. No entanto, há uma referência de ter sido escrito antes da obrigatoriedade do ensino de Filosofia.

Noutra perspectiva, os apontamentos enunciados principalmente por Silvio Gallo, dão conta de uma concepção que compreende a Filosofia e seu ensino em torno da criação de conceito. Argumenta que a escola, tradicionalmente, oferece aos seus alunos um saber, um conhecimento acabado, fruto de um processo de fazer científico, o que se difere do processo propriamente dito de construir o saber. Para Grisotto e Gallo (2013) o desafio que se coloca é construir uma proposta pedagógica da não disciplina de Filosofia propriamente, e sim, de um movimento do pensamento.

Entre as questões que se colocam como problematizadoras do ensino de Filosofia, Gallina (2004) comenta que além do estudo da história da Filosofia e de temáticas filosóficas, deve figurar como uma condição inerente ao filósofo “a criação conceitual, o nascimento do novo”. (p. 361). Para tanto, o ensino de filosofia deve orientar-se não pela sua história nem por uma previsão de futuro, mas emergir dos acontecimentos e experimentos. O estudo de Filosofia no ensino médio não deve necessariamente preocupar-se com uma rigorosidade metodológica no sentido de que aluno aprenda a verdade do texto filosófico, “porque não é a verdade e sim o interesse que serve de inspiração para a filosofia e para o fazer filosófico” (p. 365), a fim de que para além do conhecer, exista a possibilidade da criação de conceitos.

Para corroborar com o exposto até o momento, se valendo da publicação do NESEF (2015) e do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) (2015), seguem algumas considerações acerca de livros didáticos de Filosofia que por sua vez representam concepções teóricas lançadas por seus autores e ressoam as três abordagens sobre o ensino de Filosofia no que concerne à organização curricular e por vezes, o próprio método de ensino, apontadas nesse texto.

Na edição da revista intitulada *Filosofia e diferentes perspectivas de Educação Filosófica*, a seção III – Resenha está dedicada exclusivamente à análise de livros didáticos visando subsidiar os professores na escolha do material a ser adotado para as aulas do ensino médio, o que será tratado a seguir.

Elio da Silva apresenta a resenha do livro *Iniciação a Filosofia: ensino médio*, da Marilena Chauí, publicado pela editora Ática. O autor descreve a obra apontando a organização dos conteúdos nas abordagens histórica, geográfica e temática. E afirma: “o livro acentua a importância da leitura e o trabalho rigoroso sobre o texto base. (...) O ponto forte da obra é o conteúdo, pois a autora entende que embora seja fundamental, o diálogo não é a finalidade da Filosofia em se tratando do seu ensino”. (SILVA, 2015, p. 103-104).

Aprovada pelo PNLD, a obra de Chauí é norteadada pela concepção da autora que parte do pressuposto teórico-pedagógico de que a “Filosofia tem uma história e está na história” e apresenta uma:

abordagem que confira posição central aos vínculos que unem a Filosofia às indagações sobre a experiência cotidiana e com as condições históricas, sociais e culturais em que ela surge, transforma-se e com as quais mantém um diálogo permanente. (PNLD, 2015, p. 39)

No mesmo documento lemos que “sua tomada de posição por uma abordagem marxista é clara” (PNLD, 2015, p. 41). Compreendendo que uma abordagem marxista está relacionada com *práxis* e que a autora se vale da história da Filosofia com fio condutor da obra, é possível uma aproximação com a abordagem histórica-temática-problematizadora, com algum prejuízo para a especificidade temática. Ressaltava-se ainda que o livro não apresenta textos filosóficos nem uma possibilidade didática de inserção de um tema-problema.

O livro *Filosofia: temas e percursos*, organizado por Vinícius de Figueiredo e publicado pela Berlendis e Viterchia Editores, é analisado por Fernando Del Lama que defende a postura da obra: “ao aluno de ensino médio não cabe uma formação que vise dar conta da totalidade dos assuntos filosóficos, mas ter um primeiro contato, minimamente aprofundado, com alguns destes assuntos. (DEL LAMA, 2015, p. 106). Na sequência, Del Lama aponta que os conteúdos não tratados com profundidade, carecendo de textos dos próprios filósofos. O livro não foi aprovado pelo PNLD e conforme anuncia em seu título, a concepção de ensino que o tangencia é a abordagem curricular temática.

O livro de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes, *Fundamentos de Filosofia*, da editora Saraiva é resenhado por Fonseca Junior e Lima que marcam seu posicionamento quanto ao enfoque dos autores: “A impressão é de compensação, preenchendo lacunas pela falta de aspectos mais filosóficos, o que se segue é uma perspectiva histórica, com uma simulação filosófica nas entrelinhas. (2015, p. 110).

A obra de Cotrim e Fernandes foi aprovada pelo PNLD, que apresenta uma análise mais otimista quanto a sua capacidade de reflexão filosófica que a resenha de Fonseca e Lima. No entanto, há poucos argumentos que demonstram esse apontamento, o que aproxima a obra de uma concepção de ensino histórica, sem evidências quanto às questões metodológicas no que concerne ao tratamento do pensamento reflexivo, característico da Filosofia.

A última obra apresentada no n. 5 da Revista do NESEF é a do Silvio Gallo, *Filosofia: experiência do pensamento*, publicada pela Scipione, cuja análise foi realizada por Reina e

Vieira. De acordo com a proposta já apresenta nesse texto, Reina e Vieira (2015) retomam os conceitos fundamentais da obra de Gallo que consistem na abordagem teórica-metodológica na qual o ensino de Filosofia deve guiar-se na atividade de criação de conceitos e apontam para a organização do livro em consonância com a formação por habilidades e competências, conforme orientam os documentos vigentes de organização do ensino de Filosofia.

No PNLD, a obra é analisada na mesma perspectiva da resenha, porém aponta algumas limitações:

A opção de recorrer à História da Filosofia a partir de problemas marcados pela sua contemporaneidade determina que sejam feitos certos recortes na apresentação de temas e textos tradicionais da Filosofia. Assim, por exemplo, não há um capítulo que trate de lógica, nem uma exposição sistemática do debate moderno sobre o conhecimento. Os principais interlocutores da proposta de reflexão trazida pela obra sobre os problemas propostos são Deleuze, Guattari e Foucault, ao passo que os autores da tradição mais referidos são Platão, Aristóteles e Marx. (PNLD, 2015, p. 29)

A tônica da obra de Gallo reside na criação conceitual, o que o faz recorrer à história da Filosofia buscando os autores que fundamentam essa metodologia ou os que servem para colaborar nessa tarefa. Logo, a história da Filosofia lhe serve como uma “caixa de ferramentas” e não como guia do seu ensino. Desta forma, a proposta do autor se afasta da concepção histórica-temática-problematizadora e da concepção histórica, anunciadas por Horn, e pode ser compreendida numa perspectiva pós-moderna, sem uma clara definição curricular, em que o professor se torna o responsável por definir um conjunto de recortes históricos da Filosofia para suscitar a criação conceitual como possibilidade de compreensão do mundo pelo aluno.

Na apresentação da edição da revista na qual estas considerações foram elaboradas, o NESEF se compromete em analisar as demais obras aprovadas pelo PNLD de 2015.

Os apontamentos realizados por Horn, balizados pela própria construção de material didático para o ensino de Filosofia, dão conta de evidenciar o debate retomado no cenário nacional erigido no contexto da obrigatoriedade do ensino da Filosofia. Emerge daí outras questões pertinentes à Filosofia enquanto componente curricular que ganham terreno nos grupos de pesquisa, nos cursos de graduação e pós-graduação no país, onde se insere o objetivo dessa dissertação de analisar as concepções predominantes sobre ensino de Filosofia no debate atual.

4 A PRESENÇA DA FILOSOFIA NO ENEM: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS SEUS OBJETOS DE CONHECIMENTO

4.1 A ESTRUTURA DOS ITENS DO ENEM

Após dez anos de sua implantação, o ENEM reformulou seus objetivos e provas. Com a adoção da TRI, o INEP pretende garantir comparação entre as provas bem como modificar a lógica dos vestibulares adotando uma matriz de competências e habilidades ao invés de conteúdos. A adesão ao ENEM por parte dos alunos aumentou consideravelmente, especialmente pela possibilidade de entrada em universidades públicas pela nota no exame. Essa mudança exigiu do INEP uma reformulação logística da aplicação e da conexão dos resultados com SISU. Desta forma, foi necessária uma readequação no banco de questões ou itens do INEP. Para tanto, o instituto organizou o Banco Nacional de Itens (BNI), visando ter uma quantidade significativa de itens de qualidade teórico-pedagógica e psicométrica para compor os instrumentos de avaliação.

A elaboração dos itens é feita considerando as orientações do *Guia de elaboração e revisão de itens*. Os itens são, no ambiente educacional, conhecidos como questão e tem por objetivo a coleta de dados ou exame de um determinado conhecimento e podem ser de resposta livre ou resposta orientada ou objetivo. Entre os itens objetivos, o mais usual é o de múltipla escolha, que permite ao participante escolher uma alternativa entre outras, sendo apenas uma a correta e avaliar comportamentos simples, de memorização e reconhecimento e outros mais complexos como compreensão, síntese e avaliação. Esse tipo de item é recomendado em avaliações que envolvem muitos participantes, como é o caso das avaliações em larga escala, por serem de rápida e objetiva avaliação, sendo menos vulnerável ao erro de julgamento. (INEP, 2010).

Para a elaboração do item, o INEP menciona a necessidade de atribuição de uma situação-problema que deve permear toda a estrutura do item, evitando opções do tipo “pegadinha”. A situação-problema

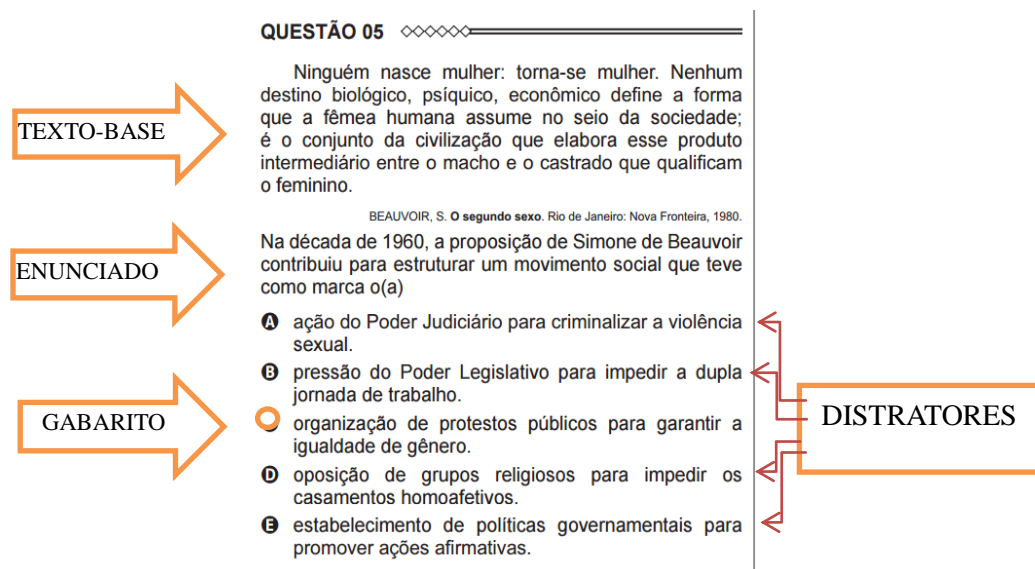
É um desafio apresentado no item que reporta o participante do teste a um contexto reflexivo e instiga-o a tomar decisões, o que requer um trabalho intelectual capaz de mobilizar seus recursos cognitivos e operações mentais. Uma situação-problema deve estar contextualizada de maneira que permita ao participante aproveitar e incorporar situações vivenciadas e valorizadas no contexto em que se originam para aproximar os temas escolares da realidade extraescolar. Além disso, uma situação-problema não deve se restringir a uma parte específica do item, mas deve permear toda a sua estrutura, ao longo de todo o processo de composição, a começar pela

escolha do texto-base, passando pela construção de todas as partes que compõem um item.

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. (INEP, 2010, p. 8-9).

Para a elaboração do item, o INEP defende que o elaborador tenha domínio na área técnica do conhecimento, da estrutura que envolve a construção do item e compreenda os objetivos educacionais de quem está fazendo o teste. O guia não faz referência às concepções de ensino latentes em cada área, reduzindo o debate e as práticas educacionais a um item com situação-problema, conhecimento técnico e estrutura formal.

A estrutura do item é composta da seguinte forma:



O texto-base que motiva ou compõe a situação-problema se divide entre textos verbais ou não-verbais, como imagens, figuras, tabelas, gráficos ou infográficos, entre outros, formulados pelo autor ou referenciados por outras publicações. No item, pode aparecer um ou mais textos-base, que devem ser de amplo acesso, seja pela internet ou impresso, e não podem ser extraídos de livro didático. No enunciado há a instrução da tarefa a ser cumprida pelo aluno, que poderá ser expressa como pergunta ou frase a ser completada pela alternativa correta. O enunciado deve ser composto por duas ou mais orações e não incluir informações novas além das apresentadas no texto-base. As alternativas são as opções de respostas ao enunciado, totalizando cinco. A alternativa correta denomina-se gabarito e as demais alternativas, distratores. Os distratores devem ser plausíveis, ou seja, apresentar respostas que pareçam adequadas para os alunos que não desenvolveram a habilidade avaliada. O elaborador deve apresentar uma justificativa para as alternativas, especialmente para os

distratores, oferecendo elementos para a avaliação técnica-pedagógica quanto à plausibilidade. Após a elaboração, o item passa por uma avaliação composta de 35 itens, divididos em cinco blocos, sendo: aspectos formais; composição do texto-base; estrutura textual do enunciado; composição textual das alternativas; adequação do item as habilidades e competências e outros aspectos. (INEP, 2010).

O INEP realiza chamadas públicas com o intuito de convocar interessados em elaborar e revisar itens para a composição de provas de avaliações, sendo que estão disponíveis no *site* do órgão 03 chamadas referentes ao ENEM, conforme segue:

Edital de Chamada Pública nº 05/2011 - referente à ampliação do BNI, quando foram convocadas para cadastramento as Instituições Públicas de Ensino Superior, as quais firmaram termos de Cooperação ou Convênio com o Inep e já atuam, por intermédio de seu corpo docente, no processo de elaboração e revisão de itens para o BNI.

Edital de Chamada Pública nº 03/2012 - convocação das Instituições de Ensino Superior da Categoria Administrativa Privada sem fins lucrativos e de Organização Acadêmica Universidade ou Centro Universitário que apresentam o atual Índice Geral de Cursos da Instituição (IGC) classificado nos níveis quatro ou cinco, interessadas em contribuir, por intermédio de seu corpo docente, no processo de elaboração e revisão de itens para o Banco Nacional de Itens (BNI) do Inep.

Edital de Chamada Pública nº 07/2016 - convocação de Instituições Públicas Federais de Educação Básica e Superior interessadas em colaborar no processo de elaboração e revisão de itens para o Banco Nacional de Itens (BNI) do Inep, a se cadastrarem no sistema.

A inscrição do elaborador e revisor de itens ocorre mediante a inscrição da instituição de ensino, que deve cumprir com alguns requisitos, como sala de segurança monitorada com senhas de acesso individual para os elaboradores e apresentar no mínimo 100 itens por área de conhecimento. É necessário no mínimo dois professores por área de conhecimento da instituição inscritos. O professor, que pode atuar na docência ou pesquisa, é remunerado por item elaborado ou revisado e a instituição recebe um crédito de apoio financeiro a projetos a partir da entrega de no mínimo 500 itens.

A elaboração e a revisão dos itens fica a cargo de professores universitários. Ao INEP cabe o processo técnico de inclusão do item no banco. A elaboração do item segue, portanto, uma estrutura formal, sem preocupação com a concepção de ensino que se almeja em determinada área. Com a vinculação da universidade e da área em apresentar um número

mínimo de itens, pode haver uma coerção para que os professores elaborem os itens visando atingir o número mínimo de questões tanto da área quanto da universidade. Registre-se que não há nenhum indicativo que os cursos ou universidades promovam um debate com seus pares sobre as perspectivas de educação que serão abordadas no desenho do item.

Logo, considerando que há uma média de seis itens de Filosofia por prova do ENEM, é possível que os itens tenham sido em grande parte elaborados por um conjunto de dois ou quatro professores de uma ou duas universidades. Ou seja, a representação da Filosofia no ENEM parece ser pouco representativa do debate atual sobre o seu ensino no ensino médio. A análise pormenorizada dos itens demonstra que essa percepção está muito próxima da realidade das provas.

4.2 CONTEMPLAÇÃO DA FILOSOFIA NO ENEM: A SELEÇÃO DOS ITENS ANALISADOS

Este trabalho tem como referência as provas de Ciências Humanas e suas Tecnologias do novo ENEM, aplicadas a partir de 2009 a 2015, totalizando nove edições, sendo que em 2010 e 2015 houve segunda aplicação da prova. Estas provas foram transcritas para o Microsoft Excel 2010. Cada questão foi analisada considerando uma escala de contemplação dos conteúdos de Filosofia definidos pelas Orientações Curriculares Nacionais (arroladas no quadro 03) para o ensino de Filosofia, conforme segue:

Escala de contemplação:

Contemplação OCNs (COCNs) – itens com temas/autores citados nos OCNs (Orientações Curriculares Nacionais).

Sem Contemplação (SC) – itens que não apresenta temas/autores citados nos OCNs.

Conforme já anunciado no capítulo dois o ENEM utiliza a matriz de referência por competência e habilidade, porém, nesta matriz não há especificação dos conteúdos de Filosofia. Logo, utilizamos a OCNs para a seleção por tratar-se do documento mais abrangente e representante do que efetivamente é abordado pelos professores ao definir seus conteúdos a serem ministrados. A seleção das questões a partir dessa referência, em muitas questões, foi por aproximação, já que o conteúdo não estava relacionado diretamente ou foi selecionado apenas um conteúdo em casos de questões que abordavam dois ou mais. No

quadro 02 encontra-se um demonstrativo das questões selecionadas por conteúdo e por ano de aplicação das provas:

Quadro 03– Contemplação de conteúdos de acordo com OCNs de Filosofia nas provas do ENEM

Conteúdo OCNs	Quantidade de representação em itens do ENEM									total
	09	10	10 (2ª)	11	12	13	14	15	15(2ª)	
1) Filosofia e conhecimento. Filosofia e ciência; definição de Filosofia							1			1
2) Validade e verdade; proposição e argumento										
3) Falácias não formais; reconhecimento de argumentos; conteúdo e forma										
4) Quadro de oposições entre proposições categóricas; inferências imediatas em contexto categórico; conteúdo existencial e proposições categóricas										
5) Tabelas de verdade; cálculo proposicional										
6) Filosofia pré-socrática; uno e múltiplo; movimento e realidade					1			1		2
7) Teoria das ideias em Platão; conhecimento e opinião; aparência e realidade					1		1		1	3
8) A política antiga; a República de Platão; a Política de Aristóteles	2						2	1		5
9) A ética antiga; Platão, Aristóteles e filósofos helenistas						1		1		2
10) Conceitos centrais da metafísica aristotélica; a teoria da ciência aristotélica										
11) Verdade, justificação e ceticismo.										
12) O problema dos universais; os transcendentais										
13) Tempo e eternidade; conhecimento humano e conhecimento divino										
14) Teoria do conhecimento e do juízo em Tomás de Aquino								1		1
15) A teoria das virtudes no período medieval										
16) Provas da existência de Deus; argumentos ontológico, cosmológico, teleológico									1	1
17) Teoria do conhecimento nos modernos; verdade e evidência; Ideias; causalidade; Indução; método						3	1	1	1	6
18) Vontade divina e liberdade humana			1							1
19) Teorias do sujeito na filosofia moderna						1		1		2
20) O contratualismo		2			2	2		1		7
21) Razão e entendimento; razão e sensibilidade; intuição e conceito					1					1
22) Éticas do dever; fundamentações da moral; autonomia do sujeito	1	2	2		1		2		1	9
23) Idealismo alemão; filosofias da história										
24) Razão e vontade; o belo e o sublime na Filosofia alemã					1					1
25) Crítica à metafísica na contemporaneidade; Nietzsche; Wittgenstein; Heidegger										
26) Fenomenologia; existencialismo										
27) Filosofia analítica; Frege, Russell e Wittgenstein; o Círculo de Viena										
28) Marxismo e Escola de Frankfurt;				1		1			1	3
29) Epistemologias contemporâneas; Filosofia da ciência; o problema da demarcação entre ciência e metafísica										
30) Filosofia francesa contemporânea; Foucault; Deleuze		1						1		2
Total	3	5	3	1	7	8	7	8	5	47

Fonte: a autora (2016)

A análise dessas questões resultou na seleção de 47 itens de um total de 405 itens das nove provas. Em 2009, os itens de Filosofia passam a compor as provas de forma tímida, somando três itens. Em 2010, aumentou para cinco itens na primeira aplicação e diminuiu para três na segunda aplicação. Em 2011, retrocede para apenas um item. De 2012 a 2015, temos entre sete e oito itens em cada edição, com exceção da segunda aplicação de 2015 que consta de cinco itens, efetivando a presença da Filosofia no ENEM. Em relação a 2011, não foi localizada nenhuma nota técnica ou pronunciamento do MEC quanto à redução abrupta da presença da Filosofia. A única possibilidade encontrada está relacionada efetivamente à quantidade de questões disponíveis no banco do INEP, já que não houve abertura de edital para elaboração de itens em 2011 para as universidades públicas a fim de atualização do banco e no ano seguinte houve abertura para as instituições privadas. Sem outras evidências que contextualizem a informação, o ocorrido em 2011 em relação à presença de Filosofia aproxima-se de uma explicação meramente estrutural, ou seja, de não haver questões suficientes de Filosofia para compor a prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias do novo ENEM caracteriza-se por trazer assuntos vinculados aos temas de exercício da cidadania, como movimentos sociais, democracia, cidadania, inclusão social, conflitos políticos, sociais, econômicos, étnicos, ambientais e culturais, entre outros. Conteúdos relacionados ao Brasil estão presentes em larga escala. Assuntos sobre direitos humanos, como xenofobia, questões de gênero e racismo são bastante evidentes, bem como a mídia e sua interferência no cotidiano e o patrimônio cultural, seja material ou imaterial. Datas de aniversário, especialmente dos grandes conflitos, se fazem sempre lembradas. Os temas abordados tem sido semelhantes, criando uma identidade. Era característica das questões apresentar excertos longos, o que vem mudando nas últimas edições devido à extensão da prova. Charges e mapas também são usados.

Os itens de Filosofia aparecem abordando temas específicos ou autores clássicos e alguns itens associados à História e/ou Sociologia. Fica explícita a preferência por alguns temas. O conteúdo 22) *Éticas do dever; fundamentações da moral; autonomia do sujeito* tem maior contemplação, aparecendo em nove itens. Ressalva-se que nesse conteúdo, foram incluídos os itens que estão subjacentes a outros. Por exemplo, itens que tratam da ética em Habermas foram classificados no conteúdo 22, mas poderiam ser classificados no conteúdo 28) *Marxismo e escola de Frankfurt*.

O segundo conteúdo mais frequente foi o 20) *O contratualismo*, com sete questões. Aqui cabe outra ressalva. Dois autores com bastante incidência foram classificados nesse item

por aproximação, já que não havia outro de acordo com OCNs. Trata-se de Maquiavel e Montesquieu.

O conteúdo 17) *Teoria do conhecimento nos modernos; verdade e evidência; Ideias; causalidade; Indução; método* apareceu como o terceiro mais citado, com seis questões. Nesse caso, é necessário esclarecer sobre um item que aborda a teoria kantiana sobre a natureza conhecimento. O enunciado faz referência à revolução copernicana operada pelo autor quanto à mudança no enfoque do objeto em oposição à metafísica. Esse conteúdo é característico do item 23) *Idealismo alemão; filosofias da história* e pode ser encaixado no item 21) *Razão e entendimento; razão e sensibilidade; intuição e conceito*. No entanto, a opção foi classificá-lo no item 17 pois o enunciado e as alternativas de resposta, em especial o gabarito, tratam dos pontos de vista oposto sobre a natureza do conhecido e não sobre a teoria de Kant em específico.

O quarto conteúdo mais citado é o 8) *A política antiga; a República de Platão; a Política de Aristóteles*, com 5 itens. Somando-se ao conteúdo 7) *Teoria das ideias em Platão; conhecimento e opinião; aparência e realidade* e 9) *A ética antiga; Platão, Aristóteles e filósofos helenistas*, com 3 e 2 itens, respectivamente, observamos a presença significativa na prova da tradição dos filósofos gregos, tratando de ética, política e conhecimento.

Todavia, a maior parte dos conteúdos nunca foi ou foi contemplada apenas uma vez, como é o caso da lógica, conteúdo que costumar figurar em concursos públicos de diversas áreas. Outro conteúdo com pouca frequência, aparecendo apenas nas últimas edições, é sobre a Filosofia medieval. As concepções da Filosofia contemporânea também não encontram ressonância nas provas do ENEM.

Para além dos conteúdos, nos interessa analisar sobre a forma como estão contemplados no exame, dentro das possibilidades de se avaliar objetivamente o ensino de Filosofia. Nestes contornos e limitações, no próximo item há um esforço de abranger as especificidades do ensino de Filosofia na análise dos itens selecionados, a partir da concepção de organização curricular -temática-problematizadora.

4.3 SOBRE QUAL ENSINO DE FILOSOFIA ESTAMOS TRATANDO? UMA ANÁLISE DA PROVA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

A obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia vêm mudando a prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias desde 2009. O exame exige do aluno conhecimento sobre a os desdobramentos da história da Filosofia e a compreensão sobre o autor ou tema através da problematização ocorrida em seu tempo que, por vezes, é recorrente na atualidade. O aluno precisa ser capaz de analisar conceitos de política, ética e moralidade, estado de natureza, contrato social e conhecimento. Na abordagem dos clássicos da Filosofia Antiga (Sócrates, Platão e Aristóteles) e suas produções acerca da política, ética e moralidade, há uma intenção de conciliar a esfera política com a ética, contrapondo Maquiavel. A distinção entre a esfera pública e privada aparece de forma a possibilitar o posicionamento sobre o viver em sociedade. Essas são algumas habilidades e competências ensejadas pelo ENEM.

Para além do que apregoa o ENEM, o problema dessa dissertação é a forma como os objetos de conhecimento de Filosofia são contemplados nas provas de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Para tanto, passamos à análise dos itens selecionados.

O quadro dos itens selecionados está disponibilizado na íntegra. Esta opção se deve ao tipo de análise feita, onde foi necessário observar o texto-base, o enunciado e as alternativas para verificar se a concepção organização curricular histórica-temática-problematizadora que tomamos como uma metodologia e concepção de ensino, está presente. Também foi incorporada à análise a presença de texto filosófico (tomando como parâmetro autor da tradição filosófica), com a seguinte categorização:

- 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

Quanto à abordagem histórica, foi utilizada uma categorização em escala visando deixar a leitura mais dinâmica, conforme segue:

- 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 período da Filosofia e contextualiza com o cotidiano ou atualidade.

A análise da categoria da problematização foi feita considerando a proposta do item bem como as possibilidades que o mesmo suscita para abordagem da concepção temática-histórica-problematizadora em sala de aula. Ou seja, o intuito foi capturar a formação do aluno para responder o item. Foi analisado ainda se o enunciado contextualiza o problema num período histórico ou relacionada com a atualidade ou cotidiano do aluno. Quanto às alternativas de resposta, foram observadas todas as opções a fim de verificar se as mesmas são capazes de promover uma reflexão crítica sobre o tema e se os distratores são ou não plausíveis para averiguar o nível de conhecimento exigido do aluno para responder o item corretamente.

A apresentação dos itens no quadro 03 segue a seguinte estrutura: na primeira coluna, está o número da questão e o ano (todas as provas são do caderno amarelo⁴). Os itens que foram considerados que contemplam a concepção histórica-temática-problematizadora estão em destaque em cor nessa coluna. Para os anos de 2010 e 2015, consta a informação de segunda aplicação através da abreviação 2ª apl. Nessa mesma coluna, está mencionado o número do conteúdo referente à classificação das OCNS de Filosofia. Na segunda coluna, há a transcrição do item com o texto-base em destaque em cor cinza claro, seguido do enunciado. Na próxima coluna, estão as opções de respostas, sendo que o gabarito está em negrito. Após, encontra-se a análise propriamente dita através de três subcategorias, sendo a primeira do tema, a segunda da contextualização histórica e relação com o cotidiano ou atualidade e presença do texto-filosófico com menção ao autor, e por último, a problematização. O quadro

⁴ Por questão de segurança e identificação, os cadernos de prova do ENEM apresentam quatro cores diferentes, sendo: amarela, branca, azul e rosa.

de análise e categorização na íntegra está em anexo. A seguir, encontra-se o quadro com as análises dos itens selecionados:

Quadro 04 – Análise das questões de Filosofia a partir da organização curricular histórica-temática-problematizadora

Ano	Questão	Opções de resposta	Temática	Análise	
				Histórica (texto filosófico)	Problematizadora
2009 58 OCNs 9	<p>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”.</p> <p>VAN ACKER, T. <i>Grécia</i>. A vida cotidiana na cidade-Estado. São Paulo: Atual, 1994.</p> <p>O trecho, retirado da obra <i>Política</i>, de Aristóteles, permite compreender que a cidadania</p>	<p>(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.</p> <p>(B) era entendida como uma dignidade própria dos grupos sociais superiores, fruto de uma concepção política profundamente hierarquizada da sociedade.</p> <p>(C) estava vinculada, na Grécia Antiga, a uma percepção política democrática, que levava todos os habitantes da pólis a participarem da vida cívica.</p> <p>(D) tinha profundas conexões com a justiça, razão pela qual o tempo livre dos cidadãos deveria ser dedicado às atividades vinculadas aos tribunais.</p> <p>(E) vivida pelos atenienses era, de fato, restrita àqueles que se dedicavam à política e que tinham tempo para resolver os problemas da cidade.</p>	Cidadania	<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: citação de citação; comentador citando autor clássico da tradição filosófica (Van Acker; Aristóteles)</p>	<p>Nas respostas, é possível identificar a problematização entre a cidadania, democracia e moralidade, indicando a necessidade do ócio para o exercício político, caracterizando a sociedade hierarquizada.</p>
2010 41 OCNs 22	<p>A ética precisa ser compreendida como um empreendimento coletivo a ser constantemente retomado e rediscutido, porque é produto da relação interpessoal e social. A ética supõe ainda que cada grupo social se organize sentindo-se responsável por todos e que crie condições para o exercício de um pensar e agir autônomos. A relação entre ética e política é também uma questão de educação e luta pela soberania dos povos. É necessária uma ética renovada, que se construa a partir da natureza dos valores sociais para organizar também uma nova prática política.</p> <p>CORDI et al. <i>Para filosofar</i>. São Paulo: Scipione, 2007 (adaptado).</p> <p>O Século XX teve de repensar a ética para enfrentar novos problemas oriundos de diferentes crises sociais, conflitos ideológicos e contradições da realidade. Sob esse enfoque e a partir do texto, a ética pode ser compreendida como</p>	<p>(A) instrumento de garantia da cidadania, porque através dela os cidadãos passam a pensar e agir de acordo com valores coletivos.</p> <p>(B) mecanismo de criação de direitos humanos, porque é da natureza do homem ser ético e virtuoso.</p> <p>(C) meio para resolver os conflitos sociais no cenário da globalização, pois a partir do entendimento do que é efetivamente a ética, a política internacional se realiza.</p> <p>(D) parâmetro para assegurar o exercício político primando pelos interesses e ação privada dos cidadãos.</p> <p>(E) aceitação de valores universais implícitos numa sociedade que busca dimensionar sua vinculação à outras sociedades.</p>	Ética	<p>Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia e estabelece relação com outros períodos da Filosofia e contextualiza com o cotidiano ou atualidade.</p> <p>Texto-base: excerto de manual de Filosofia ou outros livros</p>	<p>A problematização da ética e da cidadania enquanto ação coletiva é evidente em todas as partes do item (texto-base, enunciado, distratores e gabarito). Todavia, trata a questão da ética em específico a partir da abordagem do texto, sem remeter a um autor clássico. Além disso, o tema poderia ter sido trabalhado a partir de uma ação da <i>práxis</i>.</p>

2010
44OCNs
20

QUINO. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Democracia: “regime político no qual a soberania é exercida pelo povo, pertence ao conjunto dos cidadãos.” JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

Uma suposta “vacina” contra o despotismo, em um contexto democrático, tem por objetivo

- (A) impedir a contratação de familiares para o serviço público.
 (B) reduzir a ação das instituições constitucionais.
 (C) combater a distribuição equilibrada de poder.
 (D) **evitar a escolha de governantes autoritários.**
 (E) restringir a atuação do Parlamento.

Democracia

Não caracteriza o tema em um período histórico ou filosófico em específico nem estabelece relação com o cotidiano ou atualidade.

Texto-base: imagem e dicionário de Filosofia.

Diferente dos demais itens do ENEM, esse problematiza a questão do despotismo, relacionando com o cotidiano, tanto no gabarito quanto nos distratores. O gabarito, por sua vez, evidencia que a garantia da democracia passa pelas escolhas da população que deve estar sempre atenta aos que almejam o poder, tornando-se autoritários mesmo em processos democráticos.

2010
45

Na ética contemporânea, o sujeito não é mais um sujeito substancial, soberano e absolutamente livre, nem um sujeito empírico puramente natural. Ele é simultaneamente os dois, na medida em que é um sujeito histórico-social. Assim, a ética adquire um dimensionamento político, uma vez que a ação do sujeito não pode mais ser vista e avaliada fora da relação social coletiva. Desse modo, a ética se entrelaça, necessariamente, com a política, entendida esta como a área de avaliação dos valores que atravessam as relações sociais e que interliga os indivíduos entre si. SEVERINO. A. J. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1992 (adaptado).

O texto, ao evocar a dimensão histórica do processo de formação da ética na sociedade contemporânea, ressalta

- (A) os conteúdos éticos decorrentes das ideologias político partidárias.
 (B) o valor da ação humana derivada de preceitos metafísicos.
 (C) a sistematização de valores desassociados da cultura.
 (D) **o sentido coletivo e político das ações humanas individuais.**
 (E) o julgamento da ação ética pelos políticos eleitos democraticamente.

Ética

3 Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia e estabelece relação com outros períodos da Filosofia e contextualiza com o cotidiano ou atualidade.

Enunciado: excerto de texto de manual de Filosofia e outros livros

O exceto é bastante esclarecedor quanto às expectativas da conduta ética contemporânea, conduzindo o aluno a uma conceituação importante. No entanto, o item se tornaria mais promissor se houvesse excerto de filósofos clássicos para subsidiar os conceitos expressos.

2010
45
2ª aplOCNs
18

Quando Édipo nasceu, seus pais, Laio e Jocasta, os reis de Tebas, foram informados de uma profecia na qual o filho mataria o pai e se casaria com a mãe. Para evitá-la, ordenaram a um criado que matasse o menino. Porém, penalizado com a sorte de Édipo, ele o entregou a um casal de camponeses que morava longe de Tebas para que o criasse. Édipo soube da profecia quando se tornou adulto. Saiu então da casa de seus pais para evitar a tragédia. Eis que, perambulando pelos caminhos da Grécia, encontrou-se com Laio e seu séquito, que, insolentemente, ordenou que sáísse da estrada. Édipo reagiu e matou todos os integrantes do grupo, sem saber que entre eles estava seu verdadeiro pai. Continuou a viagem até chegar a Tebas, dominada por uma Esfinge. Ele decifrou o enigma da Esfinge, tornou-se rei de Tebas e casou-se com a rainha, Jocasta, a mãe que desconhecia. Disponível em: <http://www.culturabrasil.org>. Acesso em: 28 ago. 2010 (adaptado).

- (A) “Nasci para satisfazer a grande necessidade que eu tinha de mim mesmo.” Jean Paul Sartre
 (B) **“Ter fé é assinar uma folha em branco e deixar que Deus nela escreva o que quiser.” Santo Agostinho**
 (C) “Quem não tem medo da vida também não tem medo da morte.” Arthur Schopenhauer
 (D) “Não me pergunte quem sou eu e não me diga para permanecer o mesmo.” Michel Foucault.
 (E) “O homem, em seu orgulho, criou a Deus a sua imagem e semelhança.” Friedrich Nietzsche

Liberdade

Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia e estabelece relação com outros períodos da Filosofia e contextualiza com o cotidiano ou atualidade.

Texto-base: excerto adaptado (internet)

Esse item é bastante diferente dos demais itens do ENEM. O excerto é longo, retrata uma passagem do mito Édipo-Rei, um clássico. O enunciado exige do aluno uma articulação entre a liberdade humana e o determinismo, o que pode ser feito apenas pela interpretação. No entanto, a partir dos distratores e do gabarito, há uma retrospectiva bastante interessante através de frases de clássicos da Filosofia explicitando duas ideias quanto ao tema proposto. Dessa forma, ao conhecer a história da Filosofia e as principais teses dos autores, o aluno

	No mito Édipo Rei, são dignos de destaque os temas do destino e do determinismo. Ambos são características do mito grego e abordam a relação entre liberdade humana e providência divina. A expressão filosófica que toma como pressuposta a tese do determinismo é				é convidado a refletir em cada uma das opções.
2012 08 OCNs 24	Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento. A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma condição estranha, continuem, no entanto, de bom grado menores durante toda a vida. KANT, I. <i>Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?</i> Petrópolis: Vozes, 1985 (adaptado). Kant destaca no texto o conceito de Esclarecimento, fundamental para a compreensão do contexto filosófico da Modernidade. Esclarecimento, no sentido empregado por Kant, representa	(A) a reivindicação de autonomia da capacidade racional como expressão da maioridade. (B) o exercício da racionalidade como pressuposto menor diante das verdades eternas. (C) a imposição de verdades matemáticas, com caráter objetivo, de forma heterônoma. (D) a compreensão de verdades religiosas que libertam o homem da falta de entendimento. (E) a emancipação da subjetividade humana de ideologias produzidas pela própria razão.	Autonomia e racionalidade	Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia e estabelece relação com outros períodos ou com o cotidiano ou atualidade. Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica (Kant)	As contribuições de Kant para a compreensão sobre que ensino de Filosofia se deseja na contemporaneidade são fundamentais e encontram nesse excerto a clareza quanto a necessidade da racionalidade para a conquista da maioridade, bem como evidencia os limites da natureza e da racionalidade nesse processo. É um item muito interessante na medida em que problematiza um tema a partir de um clássico da Filosofia e aproxima da compreensão do aluno.
2013 27 OCNs 19	O edifício é circular. Os apartamentos dos prisioneiros ocupam a circunferência. Você pode chamá-los, se quiser, de celas. O apartamento do inspetor ocupa o centro; você pode chamá-lo, se quiser, de alojamento do inspetor. A moral reformada; a saúde preservada; a indústria revigorada; a instrução difundida; os encargos públicos aliviados; a economia assentada, como deve ser, sobre uma rocha; o nó górdio da Lei sobre os Pobres não cortado, mas desfeito — tudo por uma simples ideia de arquitetura! BENTHAM, J. <i>O panóptico</i> . Belo Horizonte: Autêntica, 2008. Essa é a proposta de um sistema conhecido como panóptico, um modelo que mostra o poder da disciplina nas sociedades contemporâneas, exercido preferencialmente por mecanismos	(A) religiosos, que se constituem como um olho divino controlador que tudo vê. (B) ideológicos, que estabelecem limites pela alienação, impedindo a visão da dominação sofrida. (C) repressivos, que perpetuam as relações de dominação entre os homens por meio da tortura física. (D) sutis, que adestram os corpos no espaço-tempo por meio do olhar como instrumento de controle. (E) consensuais, que pactuam acordos com base na compreensão dos benefícios gerais de se ter as próprias ações controladas.	Liberdade	2 Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia e estabelece relação com outros períodos ou com o cotidiano ou atualidade. Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica (Bentham)	O item exige leitura atenta e capacidade de transposição didática do aluno para compreender a ideia central do autor que está representada na referência da obra. O comando do item situa o tema nas sociedades contemporâneas e explora nas opções de respostas uma multiplicidade de facetas da dominação. O item, embora não faça a problematização, é construído de forma que o aluno tenha tido uma formação que se aproxima desta metodologia.
2014 05 OCNs 8	Compreende-se assim o alcance de uma reivindicação que surge desde o nascimento da cidade na Grécia antiga: a redação das leis. Ao escrevê-las, não se faz mais que assegurar-lhes permanência e fixidez. As leis tornam-se bem comum, regra geral, suscetível de ser aplicada a todos da mesma maneira. VERNANT, J. P. <i>As origens do pensamento grego</i> . Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992 (adaptado)	(A) Isonomia – igualdade de tratamento aos cidadãos. (B) Transparência – acesso às informações governamentais. (C) Tripartição – separação entre os poderes políticos estatais. (D) Equiparação – igualdade de gênero na	Política	Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia e estabelece relação com outros períodos da Filosofia e contextualiza com o cotidiano ou atualidade.	O item refere-se a uma importante característica da democracia: a isonomia, conforme o gabarito evidencia. Há contextualização histórica e uma problematização que transposta didaticamente, ou seja, suscita que o tema tenha sido

	Para o autor, a reivindicação atendida na Grécia antiga, ainda vigente no mundo contemporâneo buscava garantir o seguinte princípio	participação política. (E) Elegibilidade – permissão para candidatura as cargos públicos.		Texto-base: excerto de manual de Filosofia ou outros livros (Vernant)	trabalhado na perspectiva problematizadora, exigindo do aluno a leitura atenta dos distratores que são bastante plausíveis.
2014 21 OCNs 8	<p>Texto I Olhamos o homem alheio às atividades públicas não como alguém que cuida apenas de seus próprios interesses, mas como um inútil; nós, cidadãos atenienses, decidimos as questões públicas por nós mesmos na crença de que não é o debate que é empecilho à ação, e sim o fato de não se estar esclarecido pelo debate antes de chegar a hora da ação.</p> <p>TUCÍDIDES. <i>História da Guerra do Peloponeso</i>. Brasília: UnB, 1987 (adaptado).</p> <p>Texto II Um cidadão integral pode ser definido por nada mais nada menos que pelo direito de administrar justiça e exercer função públicas; algumas destas, todavia, são limitadas quanto ao tempo de exercício, de tal modo que não podem de forma alguma ser exercidas duas vezes pela mesma pessoa, ou somente podem sê-lo depois de certos intervalos de tempo prefixados.</p> <p>ARISTÓTELES. <i>Política</i>. Brasília: UnB, 1985.</p> <p>Comparando os textos I e II, tanto para Tucídides (no século V a.C.) quanto para Aristóteles (no século IV a.C.), a cidadania era definida pelo(a):</p>	(A) Prestígio social. (B) Acúmulo de riqueza. (C) Participação política. (D) Local de nascimento. (E) Grupo de parentesco.	Política e cidadania	<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 (Tucídides; Aristóteles)</p>	Os dois excertos são muito provocativos quanto à cidadania e participação política. Sugerem que o professor tenha mobilizado esforços no sentido de problematizar o tema a partir de textos filosóficos que são coerentes com a atualidade. No entanto, o comando e as alternativas ficam aquém dos textos.
2014 29 OCNs 1	<p>A filosofia encontra-se escrita neste grande livro que continuamente se abre perante nossos olhos (isto é, o universo), que não se pode compreender antes de entender a língua e conhecer os caracteres com os quais está escrito. Ele está escrito em língua matemática, os caracteres são triângulos, circunferências e outras figuras geométricas, sem cujos meios é impossível entender humanamente as palavras; sem eles, vagamos perdidos dentro de um obscuro labirinto.</p> <p>GALILEI, G. O ensaiador. <i>Os pensadores</i>. São Paulo: Abril Cultural, 1978.</p> <p>No contexto da Revolução Científica do século XVII, assumir a posição de Galileu significava defender a</p>	(A) Continuidade do vínculo entre ciência e fé dominante na Idade Média. (B) Necessidade de o estudo linguístico ser acompanhado do exame matemático. (C) Oposição da nova física quantitativa aos pressupostos da filosofia escolástica. (D) Importância da independência da investigação científica pretendida pela Igreja. (E) Inadequação da matemática para elaborar uma explicação racional da natureza.	Ciência	<p>2 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 (Galileu)</p>	Este item demonstra uma relação muito interessante na medida em que promove a relação entre áreas, especialmente a Filosofia e a Física. Além disso, situa o tema enquanto um problema nas alternativas de resposta provocando o aluno a refletir sobre a história, a ciência e a própria vida. A proposta de Galileu diz respeito ao heliocentrismo e exige que o aluno seja capaz de relacionar esta posição em relação ao geocentrismo assumido pela filosofia da Igreja medieval.
2015 05 OCNs 30	<p>Ninguém nasce mulher; torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino.</p> <p>BEAUVOIR, S. <i>O segundo sexo</i>. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.</p>	(A) ação do Poder Judiciário para criminalizar a violência sexual. (B) pressão do Poder Legislativo para impedir a dupla jornada de trabalho. (C) organização de protestos públicos para garantir a igualdade de gênero. (D) oposição de grupos religiosos para impedir os casamentos homoafetivos	Gênero	<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</p>	O item é muito promissor na sua abordagem. Além de ser o primeiro e único com um excerto de uma filósofa, tratou de um tema pouco recorrente na Filosofia, porém de grande impacto na sociedade. Tanto o excerto quanto as alternativas de resposta são mobilizadoras para um

	Na década de 1960, a proposição de Simone de Beauvoir contribuiu para estruturar um movimento social que teve como marca o(a)	(E) estabelecimento de políticas governamentais para promover ações afirmativas.		texto de autor clássico da tradição filosófica (Beauvoir)	debate fecundo e elucidativo sobre as questões de gênero. Não basta o aluno conhecer os conceitos dos estudos de gênero, é preciso que ele tenha se aproximado da problematização que o tema sugere.
2015 11 OCNs 6	A filosofia grega parece começar com uma ideia absurda, com a proposição: a água é a origem e a matriz de todas as coisas. Será mesmo necessário deter-nos nela e levá-la a sério? Sim, e por três razões: em primeiro lugar, porque essa proposição enuncia algo sobre a origem das coisas; em segundo lugar, porque o faz sem imagem e fabulação; e enfim, em terceiro lugar, porque nela, embora apenas em estado de crisálida, está contido o pensamento: Tudo é um. NIETZSCHE. F. Crítica moderna. In: <i>Os pré-socráticos</i> . São Paulo: Nova Cultural. 1999 O que, de acordo com Nietzsche, caracteriza o surgimento da filosofia entre os gregos?	(A) O impulso para transformar, mediante justificativas, os elementos sensíveis em verdades racionais. (B) O desejo de explicar, usando metáforas, a origem dos seres e das coisas. (C) A necessidade de buscar, de forma racional, a causa primeira das coisas existentes. (D) A ambição de expor, de maneira metódica, as diferenças entre as coisas. (E) A tentativa de justificar, a partir de elementos empíricos, o que existe no real.	Surgimento da Filosofia	Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia e estabelece relação com outros períodos ou com o cotidiano ou atualidade. Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica (Nietzsche)	O enunciado exige do aluno uma leitura bastante atenta, especialmente na medida em que trata de um texto de um autor moderno reconhecido pelas críticas a racionalização efetuada pela Filosofia antiga. Porém, Nietzsche está tratando do surgimento da Filosofia enquanto busca pela causa primeira dos filósofos pré-socráticos. O excerto é por si problematizador, bem como o autor, o que sugere que uma tratativa problematizadora enquanto metodologia de aula.
2015 34 OCNs 9	Trasímaco estava impaciente porque Sócrates e os seus amigos presumiam que a justiça era algo real e importante. Trasímaco negava isso. Em seu entender, as pessoas acreditavam no certo e no errado apenas por terem sido ensinadas a obedecer às regras da sua sociedade. No entanto, essas regras não passavam de invenções humanas. RACHELS. J. <i>Problemas da filosofia</i> . Lisboa: Gradiva, 2009. O sofista Trasímaco, personagem imortalizado no diálogo <i>A República</i> , de Platão, sustentava que a correlação entre justiça e ética é resultado de	(A) determinações biológicas impregnadas na natureza humana. (B) verdades objetivas com fundamento anterior aos interesses sociais. (C) mandamentos divinos inquestionáveis legados das tradições antigas. (D) convenções sociais resultantes de interesses humanos contingentes. (E) sentimentos experimentados diante de determinadas atitudes humanas.	Ética	2 Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia e estabelece relação com outros períodos ou com o cotidiano ou atualidade. Texto-base: excerto de manual de Filosofia ou outros livros (Rachels)	A contribuição para o ideal democrático promovida pelos sofistas é, em geral, pouco explorada. Além de um papel importante para o estabelecimento da democracia na Grécia antiga, as convenções sociais são sustentáculos para a convivência nas sociedades modernas. Esse debate tão elucidativo ocorrido na tradição filosófica da antiguidade é retomado neste item e faz relação com o cotidiano, de maneira tímida, através das alternativas de respostas, embora os distratores sejam bastante implausíveis.
2015 40 OCNs 19	Apesar de seu disfarce de iniciativa e otimismo, o homem moderno está esmagado por um profundo sentimento de impotência que o faz olhar fixamente e, como que paralisado, para as catástrofes que se avizinham. Por isso, desde já, saliente-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, o único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época. FREIRE. P. <i>Educação como prática da liberdade</i> . Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011.	(A) desenvolvimento do pensamento autônomo. (B) obtenção de qualificação profissional. (C) resgate de valores tradicionais. (D) realização de desejos pessoais. (E) aumento da renda familiar.	Racionalidade e autonomia do homem	Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia e estabelece relação com outros períodos ou com o cotidiano ou atualidade. Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica	Este item causou polêmica ao trazer um autor brasileiro bastante reconhecido pela área da educação, mas pouco presente nos estudos da tradição filosófica para os alunos do ensino médio. Porém, os aspectos abordados estão muito próximos da compreensão do aluno quanto ao tema e caracteriza uma metodologia problematizadora em aula para

	Paulo Freire defende que a superação das dificuldades e a apreensão da realidade atual será obtida pelo (a)		(Freire)	tratar da liberdade e da racionalidade. Porém, os distratores são bastante implausíveis, conduzindo o aluno rapidamente ao gabarito sem suscitar uma reflexão mais profunda.	
2015 26 2ª apl. OCNs 17	Após ter examinado cuidadosamente todas as coisas, cumpre enfim concluir e ter por constante que esta proposição, eu sou, eu existo, é necessariamente verdadeira todas as vezes que a enuncio ou que a concebo em meu espírito. DESCARTES, R. <i>Meditações. Pensadores</i> . São Paulo: Abril Cultural, 1979. A proposição “eu sou, eu existo” corresponde a um dos momentos mais importantes da ruptura da filosofia do século XVII com padrões da reflexão medieval por	(A) estabelecer o ceticismo como opção legítima. (B) utilizar silogismos linguísticos como prova ontológica. (C) inaugurar a posição teórica conhecida como empirismo. (D) estabelecer um princípio indubitável para o conhecimento. (E) Questionar a relação entre a filosofia e o tema da existência de Deus.	Conhecimento	Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia e estabelece relação com outros períodos ou com o cotidiano ou atualidade. Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica (Descartes)	Ao contrapor o argumento de Descartes com a filosofia medieval, o item problematiza a questão do conhecimento. É um item muito apropriado ao pensamento filosófico, que conduz o aluno a reflexão sobre sua própria existência.

Fonte: a autora (2016).

O ENEM é uma política educacional que vem se sustentando e orientando cenários importantes no país, destacamos o currículo do ensino médio e o acesso às universidades através do SISU e de cotas que tem como intenção permitir acesso mais equitativo às vagas do ensino superior. Dada a sua ampliação e, por consequência, impacto na vida escolar, é necessário que as áreas educacionais se apropriem dessa sistemática a fim de garantir a efetividade do debate nacional acerca dos processos educacionais que estão subjacentes ao exame. O tema deve ser pauta de quem está envolvido com a educação a considerar a quantidade de alunos envolvidos, o que sugere que os temas e metodologias abordadas pelo exame promova repercussão, se constituindo numa oportunidade de reflexão pelos alunos e sociedade em geral, como no caso de questões de gênero e de religião, ocasionado inclusive debates excepcionais na esfera política.

Dos 47 itens selecionados como representantes da Filosofia, 15 foram compreendidos como itens que abordam a concepção de organizar curricular histórica-temática-problematizadora. A análise considerou uma abordagem ampliada, que compreende também a possibilidade metodológica do tema ser trabalhado em sala de aula a fim de promover, especialmente, a problematização e contraposição dos autores.

Os itens selecionados ficaram distribuídos de forma sazonal. Em 2009, dos três itens de Filosofia, um foi considerado na concepção referenciada nessa dissertação. Em 2010, dos cinco itens, três abordam a concepção, já na segunda aplicação do exame neste mesmo ano, foram três itens de Filosofia e um que contempla a concepção.

No ano seguinte, em 2011, conforme já discutido nesse texto, houve inserção de apenas um item de Filosofia no exame, que por sua vez não contemplou a concepção. Em 2012, o cenário se modifica e o exame apresentou sete itens de Filosofia, sendo um referente à concepção. Em 2013, foram oito itens e um abordando a concepção.

Em 2014 e 2015, o exame oferece, respectivamente, sete itens de Filosofia, sendo três referentes à concepção, e oito itens de Filosofia, sendo quatro da concepção. Ou seja, os itens de Filosofia apresentaram outra estrutura, se aproximando mais da concepção histórica-temática-problematizadora. No entanto, na segunda aplicação de 2015 houve uma diminuição. Dos cinco itens de Filosofia, um foi considerado pela abordagem da concepção.

Os temas dos itens são diversos. O de maior recorrência foi o de ética, com três itens, seguido de liberdade, racionalidade e política, com dois itens cada. Com um item, seguem-se os temas de cidadania, democracia, ciência, gênero, surgimento da Filosofia e conhecimento.

Quanto à inserção de texto-base de autor clássico da tradição filosófica, há um descompasso em relação à concepção histórica-temática-problematizadora, já que dos 15 itens, apenas oito são de autor clássico. Os demais itens são predominantemente de outros autores, um item de internet e um de imagem e dicionário.

Ressalta-se que dos três itens de 2010, nenhum apresentou texto de autor clássico. O contrário aconteceu em 2014, quando os três itens tiveram autores clássicos no texto-base. E em 2015 - ano de maior recorrência de itens que contemplam a concepção - de quatro itens, três foram de autor clássico.

Sobre a relação que o item estabelece entre os períodos da Filosofia e o cotidiano ou a atualidade, foram oito itens que contextualizaram o tema num período da Filosofia e estabeleceram relação ou com outros períodos ou com cotidiano ou atualidade. A relação almejada, ou seja, aquela que além de contextualizar o tema num período histórico, também relaciona com outros períodos e autores bem como com a atualidade ou o cotidiano esteve em quatro itens. Apenas um item não caracterizou num período e dois itens caracterizaram o período, porém não estabeleceram nenhuma relação com o cotidiano ou atualidade.

A presença da Filosofia nos processos de seleção acaba de alguma maneira motivando que as escolas estudem esse tema. Ainda antes dessa etapa, a presença da Filosofia na educação básica trouxe para a área a tarefa de ocupar-se marcadamente com o seu ensino em um contexto de pesquisadores e professores, em geral, pouco atentos a esse viés. Entre o que se encontra na literatura, a exigência de saber sobre qual ensino de Filosofia se pretende, suas estratégias e compromissos assumidos são objetivos que se colocam e exigem do professor e da escola uma determinada postura pedagógica entre o que se almeja formar e aquilo que se renuncia ao optar por uma ou outra concepção de ensino.

4.3.1 O TEXTO FILOSÓFICO NO ENEM

A Filosofia enquanto ciência pertencente à área de Ciências Humanas deve ser contextualizada primeiramente numa questão cronológica, ou seja, enquanto as Ciências Humanas em geral, surgem no século XIX, a Filosofia, já acompanha a humanidade há mais de 2.500 anos. Desde então, tinha uma preocupação com o método, como a dialética em

Platão e sua distinção entre *episteme* e *doxa* e a compreensão de Aristóteles em relação à Filosofia como ciência das causas últimas. A Filosofia está localizada historicamente antes das áreas de conhecimento que compõe as Ciências Humanas atualmente. E tem como marca de seu surgimento o momento em que o homem passa a pensar o mundo a partir do seu intelecto sem o apoio de divindades ou outras forças cósmicas. Pensar o que é o mundo e o que compõe o homem a partir dele mesmo. Constitui-se assim, o início da história da Filosofia e da própria tradição filosófica, o que a caracteriza também enquanto disciplina passível de estar presente nos currículos da educação básica, conforme elucida Silva (1992, p 163):

No que diz respeito à Filosofia enquanto disciplina ministrada no Segundo Grau, entendemos que ela tem um acervo próprio de questões, uma história que a destaca suficientemente das outras produções culturais, métodos peculiares de investigação e conceitos sedimentados historicamente. O fato de constituir-se a história da Filosofia num percurso sem progresso não afeta em nada o peso cultural dos sistemas que se sucederam e que coexistem como diferentes formações teóricas sem que se configure qualquer superação. Existe, portanto, um lado pelo qual a Filosofia ocupa na estrutura curricular uma posição análoga a qualquer outra disciplina: há o que aprender, há o que memorizar, há técnicas a serem dominadas, há, sobretudo, uma terminologia específica a ser devidamente assimilada.

Paradoxalmente, ao se aprender o conteúdo de Filosofia, encerrando-se em si mesmo, há aí a própria negação da Filosofia. Por outro lado, o conhecimento produzido pela tradição filosófica deve possibilitar ao aluno uma condição para o desenvolvimento do filosofar. O que se pretende então com o ensino da Filosofia é aperfeiçoar o modo como o aluno compreende o seu mundo, para além de um conhecimento enciclopédico. Essa Filosofia está muito próxima do adolescente, caracteristicamente questionador, e pode colaborar na compreensão do desenvolvimento da autonomia desse adolescente-aluno na medida em que a Filosofia é o olhar do homem sobre si próprio. Ao professor cabe aproximar, metodologicamente, o aluno de experiências bem sucedidas quanto ao exame de um problema eminentemente filosófico. O principal acesso à história é o texto filosófico. Nesse sentido, os itens foram analisados também quanto à presença do texto filosófico.

Dos 47 itens de Filosofia das nove provas, 32 contemplam o texto filosófico de autor clássico, ou seja, a maioria dos itens, especialmente nos anos de 2013, 2014 e 2015, atendem a essa prerrogativa defendida pelas principais concepções de ensino de Filosofia. No entanto, entre as questões selecionadas a partir da concepção histórica-temática-problematizadora há apenas oito dos quinze itens com inserção do texto filosófico de autor clássico. É possível aferir três situações a partir disso: primeiramente, aparentemente pode haver uma contradição entre os itens selecionados com a própria concepção que defende o ensino de Filosofia considerando o texto filosófico. Porém, Horn defende que nem sempre é possível ou mesmo

desejável partir do texto, mas é necessário chegar a ele, já que o ponto de partida deve ser um tema do cotidiano do aluno que por sua vez é problematizado e posteriormente contextualizado na história a partir do texto. Disso compreende-se que mesmo no caso dos itens que não apresentam o texto clássico, há uma problematização do tema que possibilita se chegar ao texto ou mesmo que justifica a inclusão do item na seleção. A segunda consideração trata-se justamente da inserção do texto filosófico nos demais itens de Filosofia que não foram considerados como itens que abordam a concepção, o que ratifica o caráter exegético do ensino de Filosofia predominante no ensino superior, que por sua vez, há uma tentativa de sobrepor ao ensino médio. A crítica a essa metodologia é que o objetivo dessa modalidade de ensino é propiciar ao aluno o primeiro contato com o texto, compreender sua estrutura e o contexto no qual está inserido, dando subsídio ao aluno para as suas próprias reflexões sobre o mundo. Por fim, a terceira observação é consequência da segunda, a considerar que há uma dificuldade inerente ao ensino de Filosofia, inclusive entre os elaboradores dos itens de Filosofia – professores universitários - em associar o texto filosófico ao cotidiano do aluno numa abordagem problematizadora, já que há um número significativo entre os itens selecionados a partir da concepção histórica-temática-problematizadora que não fazem menção ao texto filosófico propriamente dito, ou seja, aquele de autor clássico da tradição filosófica e nos demais itens há predominância do texto filosófico.

A inserção do texto filosófico, tanto no ENEM quanto nas aulas do ensino médio é a possibilidade do aluno em não ser privado do direito de conhecer a tradição filosófica que faz parte da construção da própria história da humanidade. Este esforço já vem sendo observado nas últimas provas do ENEM, que além da predominância dos excertos desde os exames de 2013, também os itens estão mais próximos dos alunos na medida em que contextualizam o tema\problema, especialmente em 2014 e 2015.

Para Oliveira (2011), o ensino de Filosofia deve guiar-se em três experiências: pensar, escrever e ler. Notadamente, a leitura deve estar à luz de um filósofo, donde se pressupõe que o texto será filosófico, não sem problematizar que há quem defenda que não há texto filosófico, já que a dimensão filosófica só se estabelece na relação entre o leitor e o texto. Nas considerações sobre o texto filosófico, a autora problematiza a relação entre literatura e filosofia, a exemplo dos diálogos de Platão e sua proposta filosófica. Há, neste sentido, uma relação entre a forma e o conteúdo que gira em torno da intencionalidade, ou seja, que aquilo que se diz está em consonância com o modo como se diz. Anuncia assim, que tanto a exposição do professor quanto o escrito filosófico são textos disponibilizados, o primeiro

mais difícil de reconhecer, o segundo, mais propício a se cristalizar, a depender da forma como foi escrito e como se procede a leitura.

Ao professor cabe a tarefa de reestruturar o movimento da escrita do texto filosófico, aproximando o aluno da Filosofia na medida em que o afasta do texto filosófico como produto no sentido positivista, conforme assevera Oliveira (2011, p. 40-41):

Tomar o texto de um filósofo como um produto acabado, significa nele aniquilar a própria atividade filosófica. Quando um professor dirige a aula nessa direção, acaba por aniquilar a si mesmo, a seus alunos e ao próprio pensamento do filósofo. Mas se, pelo contrário, tenta instigar os alunos e a si mesmo a uma postura viva e aberta frente ao pensamento de um filósofo, tal fato significa que toma para si esse desafio filosófico (...). Entre o dito e o ainda não-dito encontra-se a dimensão filosófica, lá nas brechas e nos vazios que o texto – entendido aqui para além da palavra escrita – traz como possibilidade de pensamento. É somente através desse movimento de aproximação do sujeito com o objeto que será possível manter a “distância ou o vazio que não se enche” que o filosofar requer.

À leitura do texto filosófico sucede a escrita no formato de ensaio, como uma experiência de criação e avivamento. Encontra-se aí a tensão anunciada pela autora: pensar, escrever e ler, como uma associação necessária para o âmbito da Filosofia. Cabe aqui uma nota sobre uma costumeira atribuição de papéis, em que o autor clássico escreve, o professor ensina e o aluno aprende. Para Oliveira (2011), essa tríade não compõe o que concebe para o ensino de Filosofia ou para o filosofar. É senão, o reforço do afastamento da reflexão filosófica.

Balizados nessa compreensão, os sistemas de avaliação constituídos de questões objetivas, tal qual o ENEM, se afastam do potencial do ensino de Filosofia na medida em que se restringem à limitação da compreensão do texto sem possibilidade de produção autoral do aluno. Nota-se que a tarefa de compreensão é por deveras pouco fácil e aferir se o aluno é capaz de fazê-la, se constitui numa mensuração capaz de fornecer e suscitar uma cultura da leitura do texto filosófico. Nesta medida, o que se almeja, então, é ao mínimo, resgatar um processo de acesso ao texto imbricado na sagacidade da reflexão filosófica que busca e retorna à *práxis* à orientação necessária para o estímulo de inserção do aluno nesta tarefa. Cabe ao ENEM e seus formuladores de itens a produção de itens que guardem em si a intencionalidade do texto filosófico, salvaguardando, minimamente, a compreensão crítica e contextualizada da obra.

Se há uma clareza quanto à iniciação ao texto filosófico por parte dos alunos, seja na leitura, seja na escrita simbolizando quase um consenso entre a maior parte dos pensadores sobre o ensino de Filosofia no ensino médio; se o ENEM, mesmo que de forma pouco representativa dessas discussões, está, prioritariamente, nas últimas edições privilegiando a

inserção dos excertos dos textos filosóficos, é preciso que o professor se aproprie efetivamente desta metodologia, o que em primeira instância deve ocorrer na sua própria formação acadêmica de licenciatura. Aqui, nos deparamos com alguns percalços. O primeiro é que ainda há professores não formados ministrando aulas de Filosofia. Esta não formação refere-se a: nenhuma graduação; graduação em outra área de atuação; formação em bacharelado em Filosofia. E mesmo no caso das licenciaturas em Filosofia, poucos cursos oferecem essa metodologia com a rigorosidade necessária. O estudo de Vieira e Horn (2011) ratifica essa realidade em pesquisa feita entre os professores de Filosofia do ensino médio das escolas do Paraná.

O texto filosófico é não só a expressão do pensamento do autor, mas também se configura num processo de reflexão possibilitado pelo encadeamento específico de conceitos, explicitações da criação destes, utilização de vocabulário específico, conexões que a escrita e a leitura permitem. O perigo do senso comum é latente no ensino de Filosofia sem o apoio do texto filosófico. Portanto, não basta que o professor explique sobre as ideias ou teorias de um determinado filósofo. É preciso que o aluno efetivamente faça a leitura, saboreando, na medida do possível, o livro na íntegra, mesmo que a leitura seja de um excerto. Vieira e Horn (2011) ponderam que o trabalho filosófico não gera resultados imediatos. Exige paciência, disciplina e empenho para que se constitua um pensamento autônomo. Os autores exploram ainda outras dificuldades que merecem atenção quanto à inserção do texto filosófico, notadamente pela sua leitura, nas aulas do ensino médio, anunciadas na categoria “critérios para a seleção, método(s), estratégia(s), dificuldades e resultados pedagógicos”. Os professores apontam que escolhem os textos, principalmente, de acordo com a temática da aula, com a aproximação que tiveram durante a graduação, com a disponibilidade física do texto, com a predominância nos processos seletivos (note-se que alguns estados têm por praxe a inserção da Filosofia nos vestibulares, como o Paraná e o Distrito Federal) e com a facilidade de leitura ou compreensão pelos alunos.

Em relação aos procedimentos adotados pelos professores quanto à leitura, foram sistematizadas várias estratégias, no entanto, não representam efetivamente um método. Notadamente, o método de leitura é fundamental para a efetividade da reflexão filosófica.

No tocante ao uso do texto filosófico nas aulas, Vieira e Horn (2011, p.88) asseveram que:

O que se observou também é o fato de que a história da filosofia, o lugar e o tempo do conhecimento filosófico, não são tratados de forma filosófica. O que se percebe

são a constatação e o registro de dados, fatos, acontecimentos, sem que se efetive a descoberta de um pensamento filosófico.

Por fim, mencionamos ainda o problema insistente quanto ao hábito de leitura entre a população brasileira, corroborando com a dificuldade da leitura filosófica, o que encerra a falta de gosto pela leitura, a dificuldade de compreensão, o parco vocabulário, entre outros.

A sociedade contemporânea, e nela inserida a escola, é muito desafiadora no aspecto de ser presentista, ou seja, aquilo que é mais recente é melhor e mais interessante. A Filosofia tem um grande arsenal de ideias e concepções há mais de 2.500 anos. O contato com os clássicos é a oportunidade de retomar uma consciência do que o ser humano é hoje a partir de sua constituição. Conhecer a história não é conhecer o velho, mas a própria formação do humano. A história da Filosofia, afastada do sentido antiquário, deve demonstrar para o aluno o quanto nos aproximamos dos clássicos ao apresentar que problemas contemporâneos também foram problemas da antiguidade e tiveram diferentes respostas ao longo da história, algumas que podem ser atuais e colocar luz para a compreensão de temas do cotidiano, colocando em pé de igualdade os textos antigos, medievais ou modernos.

O cenário se torna ainda menos profícuo quando se analisa a realidade das escolas e da presença da Filosofia no ensino médio em termos quantitativos. São poucas aulas para uma leitura filosófica. Soma-se a isso, a própria dificuldade do professor em planejar sua aula e inserir o texto filosófico, já que são poucos os materiais didáticos que fazem uso de excertos de textos filosóficos. Em geral, quando o fazem, são pequenos trechos. Logo, há um escasso material tanto disponibilizado ao professor quanto ao aluno.

Uma estratégia, disponível atualmente, são os textos que circulam em formato digital, podendo ser impressos se necessário. Há muitas obras de domínio público na rede virtual. No entanto, como já mencionado, a seleção dos textos, o método de leitura e aproximação efetiva do aluno se constituem ainda em grandes barreiras para a inserção do texto filosófico nas aulas do ensino médio.

4.3.2 A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS: CONVERGÊNCIAS E DISTANCIAMENTOS ENTE A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E A CONCEPÇÃO HISTÓRICA-TEMÁTICA-PROBLEMATIZADORA

Os termos “competências” e “habilidades” estão muito próximos da ideia neoliberal e causam aversão aos educadores, principalmente da Filosofia, em produzir algo que atenda a interesses que estão distantes de um conjunto de premissas que compõe o que se julga pertinente ao objeto filosófico e mesmo a formação da educação básica.

No Brasil, a presença da Filosofia no ensino médio está atrelada a oferecer uma formação menos tecnicista. Certamente, o mundo necessita de uma formação na área técnica para atuação no mundo do trabalho. Mas a educação não pode se restringir a esse tipo de formação. E a Filosofia, embora não possa tomar para si essa responsabilidade, ocupa um papel importante no processo educacional voltado para uma educação com horizontes ampliados.

A proposta pedagógica do ENEM quanto à pedagogia das competências se insere no contexto que pretende se distanciar dos processos de seleção conteudista, por conseguinte, redirecionando os currículos do ensino médio nesta proposta. Neste sentido, há de se considerar que a concepção histórica-temática-problematizadora pode, numa leitura aligeirada e superficial, ser aproximada da atual proposta do ENEM. Outra possibilidade de convergência gira em torno da mobilização para a construção do conhecimento não-determinada previamente, o que será percorrido na sequência, ou seja, na primeira, a mobilização parte da competência almejada e na segunda da *práxis*.

A educação brasileira foi invadida por uma série de produções europeias e norte-americanas na década de 1990, despolitizando-se e afastando-se da formação teórica. São pedagogias relacionadas ao aprender a aprender. Segundo Duarte (2003), a pedagogia das competências tem como teórico de maior expressão o sociólogo Philippe Perrenoud. Suas ideias vêm sendo divulgadas no mundo todo, particularmente entre os países da periferia do capitalismo, como é o caso do Brasil e são consideradas de fácil assimilação. O que a pedagogia das competências defende é que os conteúdos escolares são secundários e que a educação escolar deveria ser enxugada, chegando a propor um corte de mais de cinquenta por cento dos conteúdos a fim de priorizar as competências para que os indivíduos consigam mobilizar conhecimentos em torno da sua experiência cotidiana. O objetivo da escola seria

desenvolver competências nesta direção, preparar indivíduos para resolverem problemas postos pela sua prática. O que significa um esvaziamento dos currículos escolares.

No campo de formação de professores, esta prática também vem sendo adotada. Duarte, no seu livro intitulado “Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?” (2008), faz uma arqueologia da elaboração de várias teorias pedagógicas, destacamos aqui a de Perrenoud. Articula-se a essa visão, a pedagogia do professor reflexivo ou do aprender fazendo, que tem como referência Jhon Dewey. A ideia central é que a formação do professor deve ser feita na prática. Dispensa-se a formação através de disciplinas clássicas teóricas e de formação científica.

Essas duas propostas teóricas, a pedagogia por competência e a de formação do professor reflexivo está cada vez mais presente na formação e prática da educação brasileira. Compreender as teorias pedagógicas em suas epistemologias é fundamental a considerar o processo em que a fundamentação teórica da formação da educação foi secundarizada em nome da formação de professor pela formação prática.

Duarte (2008) apresenta quatro posicionamentos valorativos acerca da teoria do aprender a aprender relacionadas ao contexto do capitalismo. Em primeiro lugar, esta proposta compreende que aprender sozinho é mais desejável do que aprender com outro, no sentido, nesta última, de que seria até um obstáculo ao conhecimento aprender com outra pessoa, como algo pouco capaz de produzir autonomia. O problema está na hierarquia estabelecida em que aprender sozinho é melhor do que aprender com outro. Esta mesma hierarquia é também acionada em relação ao método e o conhecimento produzido. Trata-se do segundo posicionamento. Ou seja, é mais importante aprender o método científico do que o conhecimento científico já existente. Quanto ao terceiro posicionamento, o autor menciona que a atividade verdadeiramente educativa é aquela guiada pelos interesses e necessidades. O quarto posicionamento diz que a educação deve preparar o aluno para acompanhar o acelerado processo de modificações no conhecimento da sociedade hodierna, desqualificando a educação tradicional como restrita a formação de alunos limitados a um conhecimento defasado e que este deve ser formado para atender ao dinamismo informacional. A tônica da crítica de Duarte é que esta concepção pedagógica do “aprender a aprender” atende ao “lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital.” (2008, p. 12)

O autor tece também suas críticas em relação às ilusões que tal proposta enseja quanto ao conhecimento, quais sejam, a ilusão de: que o conhecimento está, como nunca, amplamente acessível através da informática e dos meios de comunicação; que mobilizar conhecimentos para resolver uma situação singular do cotidiano é mais significativo do que o conhecimento e elaboração de grandes sínteses teóricas; que o conhecimento não seja uma apropriação da realidade pelo pensamento e sim uma convenção cultural; que os conhecimentos têm todos o mesmo valor quanto à capacidade de explicação da realidade, seja ela natural ou cultural; que problemas atuais como guerras, podem ser resolvidos apelando para o consciente coletivo das pessoas no sentido de proporcionar uma educação para a paz e a tolerância religiosa, desconsiderando as realidades políticas-econômicas e os interesses de países imperialistas. Neste sentido:

O interesse crescente do capital pelo conhecimento produzido e pela produção científica o faz investir cada vez mais em setores que antes lhe eram periféricos, como o da educação, não apenas porque ela própria tende a se transformar em mercadoria, mas também porque a competição exige a produção de conhecimento científico cada vez mais sofisticado, além de que a introdução de inovações tecnológicas na base física, tanto quanto na organização das empresas, acaba criando novas demandas em relação aos trabalhadores. O conhecimento em geral e o científico em particular tornam-se alvo de disputas acirradas e de investimentos vultuosos, bem como de investidas ideológicas que pretendem transformá-los na chave de sucessos pessoais e empresariais. (FERRETI, 2002).

Para Ramos (2001), em relação à produção de conhecimento, há um acirrado interesse de instituições privadas, por vezes articuladas com o Estado, para a produção, distribuição e propriedade intelectual do conhecimento com vistas a atender interesses pouco próximos ao bem coletivo. Quanto ao Estado, o papel social que lhe é atribuído e aceito neste jogo está em determinar o tipo de conhecimento a ser produzido e de que tipo de ensino valorizar, marcadamente dado pelas políticas e fomentos financeiros, disponibilizados ou não. Assim, a educação que quer valorizar, como no caso do Brasil, é a que esteja relacionada com o trabalho, sob a justificativa de produzir melhoria de qualidade de vida. Desponta neste cenário, o modelo de competências, cuja origem, na França, remonta ao ensino técnico, com a justificativa de preparar o aluno para o cenário emergente, de intensas modificações, a fim de que ele possa adaptar-se ao mundo do trabalho. No Brasil, a pedagogia das competências é estabelecida pelo governo de FHC, nos anos 1990. Essa concepção pedagógica é entendida como:

em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. (RAMOS, 2001, p. 221)

A pedagogia das competências não é necessariamente um modelo recente. A autora entende que tal concepção encontra bases na psicologia do desenvolvimento, seja na vertente condutivista ou construtivista. O que se revela como um fenômeno novo é apropriação socioeconômica desse modelo, conferindo à educação o papel de adequar os trabalhadores às relações sociais contemporâneas.

Assim, a lógica de uma educação instrumental e adaptativa já se mostrava de forma consistente nos discursos iniciais e se tornaria um elemento mais visível na medida em que as intenções de reforma se materializavam em políticas públicas com o modelo de competências, contrária, portanto a visão de que a educação é um processo por meio do qual os indivíduos assemelham-se e diferenciam-se. Por meio dela tornam-se iguais, próximos, mas tornam-se também diferentes uns dos outros. (PROENÇA-LOPES; ZAREMBA, 2013, p. 296)

Ressalva-se que a categoria “trabalhadores” não foi tomada na relação com o trabalho como a possibilidade de existência do homem mediada por essa ação, e sim, o trabalho no sentido capitalista, como exploração e fonte de lucro. Não é intento dessa dissertação discorrer sobre este tema.

Uma das principais críticas no âmbito educacional em relação à pedagogia das competências realizadas por teóricos brasileiros é quanto ao esvaziamento dos currículos e desconsideração das fronteiras históricas do conhecimento que marcam cada disciplina lhe conferindo identidade.

Estabelece-se aí um paradoxo quanto ao ENEM: por um lado existe uma crítica crescente sobre o aspecto conteudista que vem sendo abordado principalmente nas últimas edições e, por outro, a sua matriz de competências e habilidades é enxuta, e como visto até o momento, a pedagogia das competências efetivamente limita os currículos, determinando que os conhecimentos abordados sejam tomados a partir justamente desta matriz de referência.

A partir da análise dos itens de Filosofia do ENEM, se conclui que há uma intencionalidade na abordagem de determinados conteúdos, a saber, ética, política e conhecimento, tratados especialmente pelos filósofos da antiguidade e da modernidade. Enquanto outros temas ou problemas da Filosofia nunca fizeram parte do exame, como a lógica; alguns aparecem de forma tímida ou transversal, como a filosofia analítica, teóricos da idade medieval e fenomenologia. Há ainda, a questão da representatividade da própria história da Filosofia, pouco reconhecida, como a Filosofia produzida pelas mulheres e teóricos ou sistemas não europeus. Todavia, essa crítica também não é demandada por esta dissertação a constar que extrapola a capacidade de uma reflexão neste nível e se constitui num dos trabalhos de maior envergadura da Filosofia, donde a brasileira se inclui: quais são os caminhos e lugares da história da Filosofia.

Ainda quanto aos critérios de seleção de conteúdos a serem ministrados numa disciplina Ramos (2002, p. 418) esclarece que:

Certo tipo de conhecimento pode ter pouca relevância na lógica interna de um corpo de conhecimentos, mas ser fundamental para o desenvolvimento de certos procedimentos operatórios. Outros, entretanto, podem ser de interesse teórico fundamental, mas não se relacionarem diretamente à atividade que serve de referência ao trabalho pedagógico. Sendo assim, seria inútil insistir no fato de que a seleção de conteúdos de ensino num conjunto de corpos de conhecimentos deva estar sob a influência direta e exclusiva da atividade considerada como horizonte da formação. Ela deve ir além disso: deve ser guiada por princípios epistemológicos, metodológicos e ético-políticos.

Notadamente, a concepção histórica-temática-problematizadora não está em consonância com a pedagogia das competências. Aquela, busca na *práxis* um tema para ser problema e encontrar na história, nas suas diversas manifestações, as contribuições dos filósofos. Obviamente, sem pretensão de dar conta da totalidade da abordagem do tema pela história da Filosofia, haja vista sua amplitude. Já esta, propõe antecipadamente, sem a consideração prévia das perspectivas do aluno, uma competência e busca no conteúdo amparo para a formação. Por fim, a própria especificidade da Filosofia torna esse cenário incoerente, já que a Filosofia nasce com o ócio e não com o negócio, e essa condição é inerente a seu exercício. Tão pouco a concepção por ora advogada tem por intento orientar-se pelo viés da pedagogia das competências. Horn contribui com algumas reflexões salutares sobre o ponto de vista dos documentos norteadores do ensino de Filosofia quanto a competências e habilidades alinhados à matriz de referência do ENEM:

O problema está em considerar essas competências e habilidades como ponto de chegada e não no ponto de partida do conhecimento filosófico. Trata-se antes de um ponto de partida. Atribuir simplesmente um sentido filosófico à leitura é o mesmo que atribuir conhecimento a um procedimento hermenêutico, a um modo de interpretar e compreender um fenômeno. O aprendizado filosófico, nesse caso, se limita à aprendizagem de uma metodologia específica. (...) referidas competências e habilidades, ao contrário do que os documentos afirmam, não apontam para o que seria específico da Filosofia e nem estabelecem uma diferenciação em relação às outras disciplinas. O tratamento dado à Filosofia por meio das competências e habilidades ainda preserva, em boa medida, o mito de que a Filosofia não precisa definir o seu “lugar”, é um saber transversal que perpassa todos os demais saberes e, por essa razão, prescinde de um “código disciplinar”. (HORN, 2013, p. 55-56).

Para Horn (2013), efetivamente, a Filosofia tem um caráter universal, especialmente na medida em que não apresenta um objeto de estudo em específico como as demais áreas das disciplinas científicas. Tal posição é ratificada por Saviani quando afirma que a Filosofia tem uma função interdisciplinar na escola. Todavia, isso não significa que não há um acervo teórico e metodológico capaz de lhe conferir identidade disciplinar. Nesse sentido, os documentos de referência não contribuem com o debate sobre a construção do sentido e lugar

da Filosofia no ensino médio, inclusive, conforme já foi discutido, por não abordarem uma definição curricular, que por sua vez envolve concepções de ensino correspondentes.

Cabe aqui a reflexão sobre a efetividade da pedagogia das competências como possibilidade de aprendizagem significativa em oposição à lógica conteudista e de memorização de uma pedagogia tradicional. Deve-se considerar que o ato de aprender é muito mais amplo e “depende de um conjunto de fatores que estão diretamente ligados aos processos culturais e materiais responsáveis pela produção da existência dos sujeitos no cotidiano.” (HORN, 2013, p. 60)

4.3.3 A HISTORICIDADE, PROBLEMATIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO COM O COTIDIANO – NOTAS SOBRE A FILOSOFIA NO ENEM

Consideremos a problemática do ensino de filosofia em três aspectos: “1) a delimitação de um campo teórico e textual (a filosofia); 2) o reconhecimento de uma atividade e uma prática singular (o filosofar); 3) a possibilidade de introduzir outrem neste campo teórico e textual e de iniciá-lo nesta prática (ensinar filosofia / a filosofar).” Oliveira (2011, p. 36). Este outrem a quem se propõe iniciar a Filosofia no ensino médio caracteriza-se numa idade bastante peculiar.

Na adolescência, o indivíduo passa por um processo de tomada de consciência de si próprio. Essa fase crítica é vivida na escola, em geral, no ensino médio, quando há, muitas vezes, uma mudança no comportamento pedagógico desse aluno. Destacamos duas destas possibilidades entre outras. A primeira são os que herdaram os procedimentos básicos do ensino fundamental, prolongando as regras e as metodologias, como repetição, memorização e boa conduta. A segunda, menos presente, é que os alunos começam a questionar de maneira difusa os fundamentos e procedimentos de ensino. E a consequência dessas duas posturas é respectivamente, no primeiro caso, a alienação do aluno quanto ao processo educativo. Uma aprendizagem que pouco contribui para a sua formação enquanto sujeito pensante e consciente de si e de suas ações e relações com o mundo o que o cerca. A segunda é um inconformismo pedagógico e de resistência, na maior parte das vezes, inconsciente, o que ocasiona o baixo rendimento (SILVA, 1992).

Se levarmos em conta que nesse período o aluno está construindo seus pontos de referência de modo que possa reconhecer-se como pessoa, o papel da escola é promover articulação do indivíduo com seu contexto social, compreendendo que é na relação com o grupo mais próximo e com a sociedade em geral, que construímos nossa personalidade. A escola, entendida como um subsistema político, deve provocar no aluno os primeiros questionamentos, ainda confusos, mas interrogativos, que anunciam a emancipação. Muitas vezes, o que a escola faz é o contrário. O que interessa destacar é que as resistências tem como causa embrionária certa inquietação, carregada de potencial crítico. Os aspectos formais da educação, muitas vezes, sufocam esse potencial. Porém, algumas tentativas espontaneístas e não fundamentadas de escapar desse sufocamento disparam posições pedagógicas inadequadas (SILVA, 1992).

A Filosofia se insere num contexto caracterizado pela falta de articulação entre currículo e formação. Formação compreendida no conhecimento como algo arqueológico, no sentido lógico e histórico, na compreensão do como, porquê e a partir do que. A transmissão do conhecimento deveria aproximar-se do percurso da descoberta, do conhecer no sentido dinâmico. Daí uma tarefa difícil da Filosofia no ensino médio, concretizar a relação entre currículo e formação, entre conteúdo e processo cognitivo, entre a experiência de aprender com a experiência de viver, a construção de uma relação equilibrada entre escola, indivíduo e sociedade. À filosofia caberia fornecer os instrumentos necessários para o aluno construir essa articulação interna entre vida e aprendizado. No entanto, são muitos os obstáculos que se apresentam para essa formação (SILVA, 1992).

É no ensino médio que o aluno passa por uma mudança qualitativa de percepção sobre a sua inserção social, sobretudo no mercado de trabalho e a preparação para a própria universidade. Ambos os cenários, notadamente na modernidade, acenam para a valorização da especialização, o que gera uma desvalorização do ensino médio propedêutico. Essas novas atuações levam os alunos a compreenderem a formação mais global apenas como um ritual necessário, sem apropriar-se desse processo pedagógico, onde a reflexão filosófica se torna ainda menos apreciada. A diversidade disciplinar é vista pelo aluno como dispersão e não há estratégias eficientes que demonstrem para o aluno essa necessidade, e nem tão pouco, que não há necessariamente discrepância entre diversificação curricular e formação unitária. Essas considerações feitas por Silva (1992) atentam ainda para a necessidade de melhoria qualitativa das expectativas do aluno que entra no ensino médio que, por sua vez, devem

percorrer a tentativa de melhorar a relação entre currículo e formação. Para o autor, a Filosofia desempenha aí um papel relevante.

O que a Filosofia tem de diferente das outras disciplinas é que o ato de ensiná-la se confunde com a transmissão do estilo reflexivo, e o ensino da Filosofia somente logrará algum êxito na medida em que tal estilo for efetivamente transmitido. No entanto, isto ocorre de forma concomitante à assimilação dos conteúdos específicos, da carga de informação que pode ser transmitida de variadas formas. O estilo reflexivo não pode ser ensinado formal e diretamente, mas pode ser suficientemente ilustrado quando o professor e os alunos refazem o percurso da interrogação filosófica e identificam a maneira peculiar pela qual a Filosofia constrói suas questões e suas respostas. (SILVA, 1992, p. 163)

A Filosofia se insere então, no ensino médio, etapa em que o aluno apresenta uma capacidade maior de abstração, em realizar um trabalho de articulação cultural. Não que deva estar presente em função da articulação entre as demais disciplinas, tão pouco, ocupar-se de ser apenas mais uma disciplina que compõe o currículo ao ensinar apenas a sua história. Deve ser fiel ao estilo reflexivo, proporcionando ao aluno uma atividade autônoma e crítica, o que se exige para a tarefa de pensar e repensar a cultura (SILVA, 1992). Carminati (2013, p. 382) corrobora:

Além disso, a tarefa de quem a leciona nas escolas de nível médio é de transformá-la numa experiência significativa, por intermédio de metodologias e conteúdos que conduzam à reflexão e, ao final de seu exercício, a esclarecer um pouco mais sobre os distintos e contraditórios aspectos do homem, do conhecimento e da sociedade. Isso certamente poderá conduzir os alunos a uma maior consciência da própria visão de mundo, assim como das próprias relações com os outros e com a totalidade social.

Para Severino (1993), todas as práticas humanas são histórico-sociais, e como tais precisam ser abordadas e explicitadas. A historicidade não pode ser confundida como progresso ou evolução até porque nem sempre a humanidade necessariamente progride numa linha histórica. Como tal, o conhecimento também deve ser compreendido, como um processo histórico-social, ou seja, sua contribuição para a construção do conhecimento em cada momento histórico e para cada contexto social. A educação, nesse sentido, se constitui como uma prática, não mecânica, mas orientada e dependente de fins intencionais, datados, estabelecidos pelos homens graças à capacidade simbolizadora de sua subjetividade, isto é, transformá-la em *práxis*, em ação pensada, refletida, apoiada em significações construídas e assumidas pelos sujeitos. A historicidade aponta para o objeto de estudo uma problemática histórica e socialmente relevante: “deve situar-se na atualidade, colocando sua temática na verdadeira temporalidade. Seu filosofar não paira, condoreiro, sobre o tempo. Só conseguirá submeter o tempo, submetendo-se a ele.” (SEVERINO, 1993, p. 19) A própria constituição do homem confunde-se com a historicidade, está nesta tessitura do processo de humanização. A Filosofia não pode furtar-se de contribuir com essa interação, devendo ainda, buscar nela seu

próprio objeto temático-problemático para o ensino do ensino médio. Como elucidada Severino (1993, p. 25)

Daí a necessidade da reflexão filosófico-educacional investigar as condições de possibilidade e de efetivação, no tempo histórico e no espaço social, dessa humanização impõe-se-lhe indagar sobre as condições de existência no contexto do múltiplo relacionar humano: como ficam a educação e o homem frente à natureza, frente à sociedade e frente a si mesmo; a educação frente ao homem como ser produtivo, como cidadão e como ser cultural; as ambiguidades do trabalho, a opressão do poder político e a força da alienação cultural; o Estado e a institucionalização do poder.

O ensino de Filosofia tem por finalidade, notadamente no ensino médio, aproximar o aluno de uma reflexão muito específica do “ser” humano. Para Severino (2003), a Filosofia deve oferecer uma “sensibilidade fina”, possibilitando o aluno de uma compreensão do seu mundo à luz de um referencial que concentra uma magnitude de reflexões, ideias e conceitos.

Se por um lado os itens do ENEM apresentaram um avanço significativo em relação à inserção do texto filosófico, não é possível verificar o mesmo quanto a historicidade ou contextualização com o cotidiano ou atualidade, nem mesmo com a problematização do tema no período em que foi objeto de reflexão do texto apresentado. Dos 47 itens de Filosofia, apenas 15 foram considerados na perspectiva de suscitar uma problematização ou contextualização. No entanto, entre os quinze, somente quatro efetivamente correspondem a esse critério.

Considerando que o ENEM é capaz de mobilizar estratégias, metodologias de ensino e currículo, mesmo considerando sua proposta em torno das competências, é preciso que os itens de Filosofia superem este aspecto exegético e aproximem-se da realidade do aluno.

A proposta da contextualização ou aproximação da realidade do aluno não pode significar simplesmente uma facilitação ou tratar do tema filosófico a partir do senso comum. O que precisa ser garantida é a possibilidade do aluno compreender a sua *práxis* como espaço fértil para a reflexão filosófica, donde a intermediação pelo texto filosófico através da contraposição de diversos autores na história da Filosofia, caracterizando a problematização, dará os fundamentos e contornos desta ação.

Com uma longa trajetória de embates sobre a institucionalização da Filosofia em diversos níveis de ensino, notadamente no ensino médio, o cenário recente se tornou mais fértil para as demandas de sua pedagogia. Para além dos conhecimentos tidos por “específicos”, um esforço deve ser feito para que a formação de professores encerre o debate

com seriedade e afinco sobre as concepções de ensino que se almeja que estejam presentes no ensino de Filosofia da educação brasileira.

Pensar o ensino de Filosofia no ensino médio é também apoiar-se numa determinada concepção dessa etapa final da educação básica, levando-se em conta sua natureza e finalidade, reconhecendo os principais agentes deste processo: os alunos, que por sua vez, em quantidade muito significativa, encontram-se justamente afastados desta escola.

4.3.4 O QUE É PERMITIDO ESPERAR DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO?

O sentido e lugar da Filosofia na educação básica é a área que mais gera discussões, entre os que defendem sua permanência, inclusão ou exclusão. O currículo de Filosofia vem na esteira. Também pudera: currículo é um dos elementos centrais na vida escolar. Sem a pretensão de iniciar esse debate, o que desejamos aqui é problematizar os distanciamentos entre a área de Filosofia, a prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM e o ensino médio.

A inserção da Filosofia na educação, e aqui nos referimos ao ensino médio, remete a uma proposta de formação e, portanto, a uma concepção de pedagogia, o que deixa o ensino de Filosofia vulnerável às transformações históricas e políticas. Silva (1993) traz elementos para analisar esse cenário: primeiramente remonta ao confronto dos racionalismos socrático-platônico e a sofística no intento da formação humana pairar entre a relatividade histórico-ética-cultural e o ideal absoluto incondicionado. Este confronto demarca a ambiência da Filosofia entre a transitoriedade e o convencionalismo da vida, em que os valores encontram-se subordinados ao caráter efêmero do humano e a busca de uma verdade, como uma superação da contingência. Além disso, aquilo que é original da Filosofia, o espanto que move a interrogação, é também o que impede a consolidação de um saber positivo da Filosofia.

O questionamento sobre o ensino de Filosofia, especialmente no ensino médio, carrega uma cultura pragmática predominante na sociedade, evidenciando o desprezo por disciplinas “apenas teóricas”, sem uma “utilidade prática”. Esses argumentos desvelam, especialmente quanto ao sentido utilitarista da Filosofia, o afastamento deste com o contexto para o qual desejam que ela seja útil, ou seja, para uma determinada sociedade do consumo. De fato, para

este não há utilidade alguma, não no sentido de um produto a ser consumido. Por outro lado, é justamente em relação a esta sociedade em que o ensino de Filosofia se ergue e se mostra necessário, mais do que útil, para compreender as amarras nas quais os seres humanos se encontram, notadamente os jovens, que ora são forçados para serem consumidores, ora produtores, no sentido de mão-de-obra, dessa indústria cultural ou de entretenimento.

Ora, qual é então o lugar do intelectual na sociedade contemporânea, capitalista e imediatista? Há de se perguntar se nesses tempos de capitalismo cultural, de indústria cultural e de culturalização da indústria, se há espaço ainda para o pensamento crítico e não conformista. Se nesses tempos de cultura do espetáculo, de troca de direitos por entretenimento, cultura do consumo, consumo de cultural, cultura do dinheiro, como alimento para os negócios, como a moda de acumulação... se é possível uma sociedade justa e racional. Se há algo a fazer, no sentido de uma redefinição da cultura, da sua dimensão perturbadora, de tonar o aluno sujeito de sua própria história (APPEL, 2014). Advogamos que à Filosofia cabe a formação da não resignação, do não conformismo, conforme Silva elucida:

O imediatismo tecnocrata encoraja a alienação por motivos de eficiência profissional; o oportunismo político encoraja a alienação para neutralizar o potencial de conflito inerente à cidadania consciente. Em suma, a Filosofia é um fardo para um sistema educacional balizado por parâmetros de treinamento e aferição quantitativa de rendimentos e retornos. Mesmo nas universidades, o núcleo de humanidades, e especialmente a Filosofia, é visto muitas vezes apenas como pesada e incômoda herança do passado. Mas, tendo em vista a indigência da atualidade, o arcaísmo pode ser uma virtude. Sobretudo se necessitamos de precauções que nos lembrem que o processo escolar de socialização não deve ser entendido como adaptação e ajuste de pessoas como de peças numa máquina, mas sim como realização plena do significado do trabalho pedagógico, que não é outra coisa senão a arte de conduzir o próximo à sua própria emancipação. (SILVA, 1992, p. 165)

A inclusão da Filosofia em processos de seleção para o ensino superior tanto em vestibulares como no ENEM forneceu a ela um *status* de utilidade, de equiparação às demais disciplinas. Definitivamente, não é essa condição que lhe cabe. Não é esse o reconhecimento que necessita. Certamente, dentro da condição disciplinar, de aprovação numérica, de avaliação de conhecimento, há pouca possibilidade de outras inserções efetivas da Filosofia no ensino médio. E sua presença no ENEM é coerente com tal condição da vida escolar atual. Todavia, é preciso reforçar que a luta pela sua inclusão no ensino médio respaldava um sentido e lugar enquanto ensino de não conformação.

É por isso mesmo que a Filosofia se legitima no ensino médio, como disciplina que propicia aos alunos problematizarem essa relação entre a sociedade e sua inserção e autonomia perante ela. É, pois, problematizar, sua grande tarefa. Depois disso, fornecer e construir argumentos para a reflexão. Não lhe cabe, necessariamente, resolver esse problema.

É nesse terreno muito fértil que se deve plantar. Embora fértil, é cheio de espinhos, e por vezes, a sociedade prefere não enfrentá-los a ponto de contentar-se com um terreno pobre, superficial, que lhe mantém na sobrevida, apenas. Danelo alerta:

Trata-se, para nós, da escola como um espaço para o desfile, não de filosofia, ou de A Filosofia, mas de filosofias em sua mais ampla diversidade conceitual e heterogeneidade discursiva. É preciso, para tanto, a filosofia resguardar aquilo que ela tem de mais precioso, a saber, sua liberdade, autonomia e independência de qualquer forma de poder hegemônico, de qualquer discurso instituído, de qualquer verdade universalizada. É esse estatuto da filosofia como autarquia, como projeto sempre aberto e em construção, como metamorfose conceitual que desejamos que ela faça parte, de forma efetiva, do cotidiano da escola. (DANELO, 2010, p. 201).

O ensino médio brasileiro carece de uma reflexão sobre sua função social. Notadamente, o problema não está apenas no currículo extenso no qual a Filosofia e a Sociologia fizeram sobrecarregar. Em defesa da sua inclusão, podemos afirmar que houve um ganho no sentido de contribuir com a diversidade disciplinar. Todavia, o debate em curso deve considerar que o ensino médio não pode ser reduzido ao preparo para o mercado de trabalho. Essa modalidade não tem condições, mesmo projetando profundas mudanças, para formação de profissionais em larga escala. Primeiramente, há que se considerar que a faixa etária correspondente ao ensino médio está carregada de anseios e vicissitudes que suscitam uma formação ampla, de orientação ética e política. Em segundo lugar, o plano dos problemas educacionais relacionados ao ensino médio passa pela formação e valorização, econômica e social, do professor, bem como do próprio diploma deste nível escolar.

Seguindo na problematização da formação do ensino médio, não se pode abrir mão da formação humanística, seja em detrimento da formação técnica ou de qualquer outra. As Ciências Humanas, de uma forma geral, possibilitam o desenvolvimento da subjetividade e da identidade social, do pensamento político, da atuação cultural e social, o que corresponde a um projeto educacional de formação integral e histórico-crítico. E a Filosofia se insere com suas especificidades neste projeto.

No balanço das considerações feitas nesse trabalho, apontamos que o ensino de Filosofia no ensino médio apoia-se em alguns eixos. Primeiramente, o que se espera desse ensino é a formação de um sujeito de pensamento autônomo e crítico, possibilitado pelo **estilo reflexivo**. O ensino de Filosofia não pode ser apenas transmissão de conteúdo, onde o aluno ao aprender, não se reconhece no processo, reduzindo as aulas a mera memorização e repetição mecânica. O que o professor de Filosofia deve propiciar é a experiência filosófica, para que o aluno experimente a própria Filosofia. Saviani (1985), em abordagem difundida na educação brasileira, corrobora com tal perspectiva ao lançar sua definição sobre o que deve

ser uma reflexão filosófica, estabelecendo três requisitos, ou seja, a reflexão filosófica deve ser radical, rigorosa e de conjunto. Radical, o que exige que o problema seja analisado com profundidade. Rigorosa, no sentido de garantir o primeiro requisito. Deve ter um rigor possibilitado por métodos adequados. E de conjunto, na medida em que o problema não pode ser examinado de forma parcial, deve ser compreendido nas suas relações. Uma das diferenças entre a Filosofia e as demais ciências é justamente o fato daquela não ter um objeto. Qualquer aspecto da realidade pode ser objeto da reflexão filosófica desde que se possa ser problematizado. Notadamente, problematizar é a primeira tarefa da Filosofia, donde se segue para a reflexão filosófica. Não há reflexão filosófica sem que tenha decorrido dela mesma a problematização. Nesse sentido, a Filosofia abre caminho para a ciência por quanto localiza e delimita o problema, para então ser analisado e resolvido por esta. Nesse último sentido, evidencia-se o requisito do conjunto anunciado por Saviani. Enquanto a ciência se detém na especificidade, a Filosofia deve olhar para o conjunto, a fim de localizar o problema, ou criá-lo no sentido de problematização.

Quanto ao rigor mencionado por Saviani, decorrido do método, se aponta a concepção tomada como referência nesta dissertação, a histórica-temática-problematizadora, que por sua vez engloba duas grandes propostas para o ensino de Filosofia: um **método propriamente de ensino** e a **seleção de conteúdos**. Primeiramente, o método proposto pela concepção (que não se pretende um método no sentido de um sistema filosófico) possibilita, através do papel do professor, uma articulação entre o cotidiano do aluno, a história da Filosofia e o texto filosófico que conduz à reflexão filosófica, rodando como uma engrenagem, especialmente ao propor uma produção autoral do aluno. No universo de temas-problemas filosóficos que remonta a 2.500 anos, a seleção de conteúdos segue duas linhas, a primeira é a escolha a partir da *práxis*, ou do cotidiano do aluno, e a segunda, atrelada à primeira, é localizar esse tema na história da Filosofia, tendo por critério que essa definição mínima seja um parâmetro nacional dado pelos documentos orientativos ou reguladores previamente, contemplando o debate nacional sobre o assunto.

A concepção histórica-temática-problematizadora permite ao aluno perceber que seu problema individual e local já foi problema no passado e é, provavelmente, problema contemporâneo, geral e universal. Essa perspectiva possibilita uma reflexão sobre o mundo globalizado, ao inserir o aluno nesse contexto, sem doutrinamentos e com possibilidade de ação filosófica. O texto filosófico é a matéria-prima para esta localização, o que não significa necessariamente que toda a compreensão do problema, inclusive a própria criação deste – a

problematização – advenha daquele. Importa aqui também que o aluno reconheça e desenvolva em outras manifestações a reflexão filosófica. Tanto a leitura do texto filosófico, que por si só exige um método específico, quanto o reconhecer em outras manifestações a possibilidade da reflexão filosofia, exige a atuação efetiva e perspicaz do professor. Atuação que se torna fundamental em outro aspecto da concepção: a produção autoral do aluno. Esta caminha para o sentido avaliativo do ensino de Filosofia.

A **avaliação em Filosofia** faz parte da concepção histórica-temática-problematizadora quando insere o aluno na própria atitude reflexiva, especialmente na produção textual. Não há por parte desta ou de outras abordagens sobre o ensino de Filosofia um debate mais profundo, elucidando critérios avaliativos ou formais. A avaliação acaba por tangenciar um aspecto positivista e utilitarista do ensino, e no caso da Filosofia, parece representar sua própria negação. A avaliação insere-se nesse contexto como um “mal necessário” que fornece ao professor indicativos para intervenção no processo a fim de chegar aos objetivos educacionais propostos. Além disso, o processo educacional, e nele inserido a escola que recebeu a Filosofia, está assentado numa estrutura disciplinar e seriada e apresenta mecanismos de aferição e atribuição de notas como critério de conclusão. O problema então, para a Filosofia, não está assentado apenas na perspectiva de atribuição de nota, mas efetivamente na possibilidade ou não de se avaliar um processo subjetivo.

O risco que por vezes se corre ao tentar compensar esta lacuna é o de tentar utilizar como única base da atividade reflexiva a vivência concreta e o espontaneísmo dos alunos. Embora se deva levar em conta a experiência singular e aquilo que o aluno traz em termos de experiência vivida, é preciso reconhecer que a escola é ocasião de promoção cultural e de abertura de horizontes, e não apenas de reafirmação da experiência natural. É preciso que a reflexão parta de paradigmas qualitativos que exponenciem aspectos da experiência de vida e de conhecimento, para uma justa apreensão do potencial do pensamento. A escola tem que proporcionar os meios para que o indivíduo vá além dele mesmo, do seu círculo familiar, social, religioso, enfim, que enriqueça sua experiência e que se torne capaz de avaliar criticamente a delimitação e as causas da delimitação de sua situação, tanto no nível político-social quanto existencial. (SILVA, 1992, p. 165)

Nesse sentido, a produção de um texto pelo aluno, articulando o tema-problema com as referências dos autores clássicos da história da Filosofia é um instrumento coerente com a reflexão filosófica. Sugere-se que alguns critérios sejam definidos previamente, tais como problematização e delimitação do problema abordado, utilização e articulação das ideias dos autores da tradição filosófica, clareza das ideias, entre outros. Para tanto, é necessário, obviamente, que esse aluno domine a leitura metódica e a escrita.

A produção textual não só é um instrumento coerente com a concepção histórica-temática-problematizadora, mas também se configura com um ato imanente da reflexão

filosófica, no sentido de uma experiência pessoal, de captação da realidade através dos sentidos. Embora a reflexão seja um ato subjetivo, de ordem racional, a produção de um texto se configura, no momento da escrita, numa sistematização e articulação de ideias, exigindo um nível mais complexo de encadeamento capaz tanto de produção de um conhecimento quanto de comunicação deste, seja para o professor, seja para colegas de aula.

Para além do texto filosófico, outros instrumentos de avaliação podem fazer parte dos métodos empregados pelo professor a fim de avaliar a capacidade do aluno de apreender o texto filosófico, tais como a prova, seja objetiva ou discursiva. Esses instrumentos não são capazes de mensurar a reflexão filosófica. Há de se considerar que a produção textual, notadamente a que se almeja de cunho filosófico, é uma tarefa difícil de realizar na maioria das escolas no ensino médio do Brasil. Em geral, os alunos poucos habituados com esse tipo de produção, apresentam uma série de limitações, tais como o próprio domínio da escrita entre outros amplamente conhecidos pelo corpo docente. Por outro lado, as condições do professor para acompanhar e qualificar efetivamente esse processo do aluno são, em geral, bastante perversas. Considerando essas condições, o professor precisa encontrar outras manifestações de pensamento crítico que o aluno possa desenvolver e demonstrar. Uma exposição oral ou uma manifestação artística, devidamente argumentadas, podem ser indicativos da autonomia de pensamento do aluno. Para tanto, o professor precisa criar essas condições.

Já as provas, fazem parte do cotidiano escolar. Por vezes, representam, no imaginário da comunidade escolar – pais, alunos e gestores – a qualidade de um determinado processo educacional. Para outros, conota o autoritarismo do professor e a limitação para a construção do conhecimento significativo, se constituindo num processo meramente mensurador.

Lançar mão da prova como instrumento de avaliação no ensino de Filosofia pode assumir uma conotação que contribua com a formação do aluno e com o trabalho do professor na medida em que este determina conteúdos e associações que o aluno possa desenvolver ao ler textos filosóficos. É uma possibilidade de verificar se ele leu, compreendeu e fez associações. No caso da prova discursiva, o aluno tem a oportunidade de justificar e demonstrar a articulação entre os textos e os problemas abordados nas aulas. O mesmo não acontece com as provas objetivas, que favorecem prioritariamente, a constatação ou conferência de um determinado critério selecionado pelo professor.

É nesse contexto que se insere a avaliação do ENEM no ensino de Filosofia, como um processo capaz de verificar determinadas atividades, denominadas competências e

habilidades, desenvolvidas pelo aluno, num universo de constatação, mas não necessariamente de reflexão filosófica.

No curso dessa dissertação, no âmbito do governo federal, está ocorrendo a tramitação de uma medida provisória que altera a organização do ensino médio, do ENEM e desobriga o ensino de Filosofia e Sociologia. Independente desse cenário, os processos avaliativos no ensino de Filosofia merecem atenção dos grupos de debate a fim de amadurecer as concepções sobre esse ciclo sob o risco de decisões serem tomadas de forma alheia e subjacente aos interesses ao ensino de Filosofia, pautado no desenvolvimento da reflexão filosófica. O que vale também para a presença da Filosofia no ENEM.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino médio, no Brasil, é uma etapa da educação que poucas vezes teve atenção merecida, seja no debate, inclusive de cunho acadêmico, seja na implantação de políticas e destinação de recursos. Desde os anos de 1990, com as reformas educacionais propostas no governo de FHC, houve a introdução da pedagogia das competências, com influência de instituições como a UNESCO, numa releitura das quatro necessidades de aprendizagem para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. A seleção de conteúdos não estaria mais centrada a partir das ciências e sim de práticas e condutas esperadas, numa aproximação com o escolanovismo, por encontrar fundamentos no pragmatismo a orientar-se pelo tecnicismo. Visando a efetivação da reforma, o então governo buscou recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento.

A política de FHC ratificou a separação da formação do ensino médio e a educação profissional de nível técnico, este podendo ser oferecido de forma concomitante ou sequencial aquele. Com o governo de Lula, a partir de 2003, admite-se a possibilidade de articulação entre ensino médio e educação profissional de forma integral, constituindo-se o ensino médio integrado, cujo currículo está pautado nas ciências e na formação articulada entre conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais, entre formação para o trabalho e cidadania. Em 2008, outra proposta de ensino médio é lançada pelo governo federal, o ensino médio inovador, com foco um programa não profissionalizante, de formação geral, humanística e científica.

Nesse mesmo ano, o novo ENEM - com uma organização clara em torno das competências e habilidades, a adoção da teoria de resposta ao item, a divisão em quatro áreas de conhecimentos e a inclusão da Filosofia da Sociologia - passa a vigorar e desencadeia um processo de indução, especialmente na seleção de conteúdos, nas escolas de ensino médio. Se houve impacto na seleção de conteúdo, o mesmo não aconteceu em relação às metodologias, visando a formação das competências de cada área, nem houve reestruturação curricular ou disciplinar no sentido de uma articulação voltada para as quatro áreas de conhecimento em torno das quais o ENEM se organiza. Mesmo não havendo, de uma forma geral, mobilização para a formação por competências, a seleção de conteúdos visando dar conta da competência ou habilidade já indica um recorte, enviesando e delimitando a compreensão histórica do desenvolvimento científico de uma determinada disciplina.

Nesse sentido, enquanto proposta de avaliação em larga escala, o ENEM não possibilitou um engajamento ou debate profícuo em torno da melhoria do ensino médio, haja

vista que a concentração de esforços para tal fim precisa ser muito mais ampla. Igualmente, uma avaliação somativa, nos moldes no ENEM, pouco contribui para a melhoria processual. O que o exame revela é um quadro centrado no aluno. Outros agentes do processo educacional, tais como a escola, a família e os professores ficam tangenciados, tanto no sistema avaliativo quanto nas políticas que visem efetivamente uma melhoria na educação básica, seja estrutural, econômica ou de formação.

O exame se mostra distante também do debate acadêmico quanto às concepções de ensino e conteúdos elencados, notadamente em Filosofia. Por tratar-se de um processo que se configura fundamentado na pedagogia das competências, afasta outras possibilidades de ensino e orienta os conteúdos a partir de sua matriz de referência, que por sua vez, são delimitados considerando as competências e habilidades referentes à área de conhecimento e não ao conjunto de saberes historicamente construídos que compõe e conferem identidade aquela disciplina. Dessa forma, a seleção de conteúdos para o ENEM se distancia também, no caso da Filosofia, das orientações curriculares nacionais. Ainda, em específico para Filosofia, essa constatação é possível a partir da análise dos itens, já que a matriz de referência do exame não aponta para conteúdos dessa disciplina, evidenciando uma negligência formal.

Por outro lado, uma grande contribuição do exame para a Filosofia está na utilização de textos clássicos, o que vem se intensificando nas últimas edições. Essa prerrogativa é uma condição requisitada praticamente pela totalidade das concepções de ensino de Filosofia. Todavia, a análise dos itens revelou que a tradição exegética no ensino de Filosofia predomina no ENEM. De onde não se pode concluir necessariamente, mas se questiona sobre qual é a influência que o exame exerce na utilização do texto filosófico em sala de aula, corroborando com as orientações dos educadores em Filosofia. E ainda, qual é a metodologia utilizada para a leitura e compreensão do texto. Esse é um tema a ser explorado em outras pesquisas.

Destacamos ainda a notoriedade na inserção de itens de Filosofia no exame, especialmente nas últimas edições. De 2009 a 2011, houve quatro provas - considerando que em 2010 houve duas edições - cuja inserção da Filosofia ocorreu de forma sazonal e com poucos textos filosóficos. No entanto, a partir de 2012, a presença foi constante - entre sete e oito itens de Filosofia por prova do total de 45 itens de Ciências Humanas e suas Tecnologias - e com predominância dos autores clássicos. Esse cenário aponta para o reconhecimento institucional e efetivação da Filosofia no ensino médio, considerando a visibilidade que o ENEM vem tomando nos últimos anos.

Por sua vez, esse cenário precisa ser problematizado, afinal, qual Filosofia está sendo representada no ENEM?

Em relação aos conteúdos, há predominância de temas relacionados à ética, abordados a partir de autores clássicos, notadamente entre os modernos, como Kant e também Habermas, com uma análise contemporânea. A filosofia política, especialmente os contratualistas, além de Maquiavel e Montesquieu, é o segundo tema entre os de maior inserção, seguido, em terceiro lugar, da teoria do conhecimento, com destaque para Descartes e as contraposições entre empirismo e racionalismo. Platão e Aristóteles aparecem em quarto lugar, tratando dos temas de ética e política. Enquanto alguns temas tem maior inserção, outros nunca foram contemplados - como a lógica, ou tiveram pouca participação - a exemplo da Filosofia medieval, que passou a figurar nas duas últimas edições.

Os temas tratados se aproximam da orientação dos PCNs na medida em que versam sobre ética, cidadania e democracia. No entanto, outros temas estão subutilizados, uma vez que apresentam um potencial para leitura e contextualização de conteúdos filosóficos. Nesse sentido, a concepção histórica-temática-problematizadora, embora tenha figurado em 15 dos 47 itens de Filosofia (sendo nove provas analisadas, totalizando 405 itens) orienta que deve haver no ensino de Filosofia a representação da sua história. Ainda afirma que essa representação deve ocorrer de uma genuinamente filosófica, ou seja, a partir da problematização de um tema. Em alguns itens, houve contraposição de temas a partir dos textos originais de filósofos, com uma contextualização na história da Filosofia e favorecendo uma aproximação do aluno com sua *práxis*. Mas, na maioria, não.

A concepção histórica-temática-problematizadora se mostra como uma estratégia de organização curricular e metodológica para o ensino de Filosofia com grande potencial de superação tanto do caráter pragmático quanto exegético que ronda a formação do ensino médio. É uma proposta que vem se consolidando, especialmente no Paraná, e que consideramos como uma concepção coerente e adequada com a formação de adolescentes nos últimos anos da educação básica e que se fortalece no debate entre o meio acadêmico e escolar, tanto com professores quanto alunos.

Por tratar-se de uma concepção com ampla legitimidade, consolidada e de base conceitual, deve ser considerada no debate nacional sobre o ensino médio, especialmente entre os órgãos reguladores do seu ensino e com especial atenção pelo INEP, através do ENEM, a fim de promover um ensino efetivo de Filosofia para o ensino médio, aquele condizente com a reflexão filosófica para a formação de sujeitos de pensamento autônomo.

6 REFERÊNCIAS

AIRES, Maurilio Gadelha. A prática reflexiva na formação do filósofo educador. p. 8-22. Apresentação (GALLO, Silvio; KOHAN, Walter) **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 253-256, set./dez. 2004 253. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n64/22829.pdf>. Acesso em 16 Mai. 2016.

ALENCAR, Marta Vitórica. A disciplinaridade da filosofia. CARVALHO, Marcelo; ALMEIDA JUNIOR, José Benedito de; GONTIJO, Pedro (Org) **Filosofia e ensinar filosofia**. Coleção XVI Encontro ANPOF. São Paulo: ANPOF, 2015. Disponível em:

file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Filosofia_e_Ensinar_Filosofia_AnpoF.pdf. Acesso em: 30 Out. 2016.

APPEL, Emmanuel José. **Políticas Públicas de Formação de Professores e Reforma Curricular do Ensino Médio**: uma análise da conjuntura e das tendências atuais. Semana Acadêmica do Curso de Filosofia Unisinos, 2014

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofar com textos**: temas e história da Filosofia. São Paulo: Moderna, 2012.

ASPIS, Renata Pereira Lima. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. p. 305 – 320. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 253-256, set./dez. 2004 253. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n64/22832>. Acesso em: 18 Mai. 2016.

BELIERI, Cleder Mariano; SFORNI, Marta Sueli De Faria. O ensino de Filosofia na atual LDB e nas orientações curriculares do ensino médio: uma tensão entre conteúdo escolar e o desenvolvimento humano. **R. NESEF Fil. Ens.**, Curitiba, v.1, n.1, p.23-36, Set. 2014. Disponível em: <http://www.nesef.com.br/revista/ver-edicao.php?edicao=teoria-e-pratica-do-ensino-da-filosofia-metodologias-e-vivencias-filosoficas-na-educacao-basica>. Acesso em: 15 Jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ciências humanas e suas tecnologias** - Orientações curriculares para o ensino médio. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2004.

CARMINATI, Celso João. Formação e didática do ensino da Filosofia. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 369-384, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=7636&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 05 Out. 2016.

CARMINATTI, Celso João. **(Des) Razões da retirada da Filosofia do Ensino Médio no Brasil**. 2004. Florianópolis, v. 5, n.2, p. 317-331, 2004. Disponível em:

www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1225/1038. Acesso em 12 abr. 2015.

DANELON, Marcio. Em torno da especificidade da filosofia: uma leitura das Orientações Curriculares Nacionais de filosofia para o Ensino Médio. In: CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio (Orgs). **Filosofia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 14)

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

FÁVERO, Altair Alberto. O ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v24n64/22830.pdf>. Acesso em: 17 Fev. 2013.

FERRETTI, Celso João. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13943.pdf>. Acesso em: 15 Out. 2016.

GALLINA, Simone. O ensino de Filosofia e a criação de conceitos. p. 359-371. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 253-256, set./dez. 2004 253. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n64/22836.pdf>. Acesso em: 12 Abr. 2015.

GALLO, Silvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, Renê J. T.; GIORDANO, Rosely. Políticas da educação e sistemas filosóficos: a vontade da exclusão. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, Dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 Mai. 2015.

GONTIJO, Pedro; VALADÃO, Erasmo Baltazar. Ensino de filosofia no ensino médio nas escolas públicas no Distrito Federal: história, práticas e sentidos em construção. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 253-256, set./dez. 2004 253. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n64/22831.pdf>. Acesso em 10 Jun. 2015.

GOTO, Roberto (Orgs.). **Filosofia no ensino médio: temas, problemas e proposta**. São Paula: Edições Loyola, 2007.

HORN, Geraldo Balduino. **Ensinar Filosofia** – pressupostos teóricos e metodológicos. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

HORN, Geraldo Balduino. JUNKES, Delcio. Autorreflexão e autonomia do pensar como pressupostos teóricos e metodológicos do ensino de filosofia: análise a partir da teoria crítica. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 63-74, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/15908>. Acesso em: 15 Mai, 2016.

HORN, Geraldo Balduino. VALESE, Rui. O texto filosófico nas aulas de Filosofia do Ensino Médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense. **Filosofia e Educação**, v. 4, n.

1, p. 159 – 176, abr/set 2012. Disponível em:
<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/rfe/article/viewFile/3041/2715>. Acesso em: 15 mai 2016.

HORN, Geraldo Balduino; ARIAS, Valéria. A política educacional e o ensino de Filosofia no Paraná: análise do NESEF acerca da atual conjuntura. **R. NESEF Fil. Ens.**, Curitiba, v.1, n.1, p.82-89, Set. 2014. Disponível em: <http://www.nesef.com.br/revista/ver-edicao.php?edicao=teoria-e-pratica-do-ensino-da-filosofia-metodologias-e-vivencias-filosoficas-na-educacao-basica>. Acesso em: 15 Jun. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Guia de elaboração e revisão de itens**. 1 ed. Brasília: INEP, 2010.

KOHAN, Walter Omar et al. O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. P. 257-284. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/0D/ccedes/v24n64/22830.pdf>. Acesso em: 15 Jun. 2015.

LANGON, M.(et al.) Uma conversa-viagem: Entre o passado e o futuro do ensino de filosofia. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, v. 1, p. 193-219, 2014. Disponível em: periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/download/10188/7487. Acesso em 05 Nov. 2016.

LOPES, Alice Casimiro; LOPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, abr. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 Jun. 2015.

MARGUTTI, Paulo. Sobre a nossa tradição exegética e a necessidade de uma reavaliação do ensino de Filosofia no país. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 55, n. 129, Junho 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2014000100024&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 Dez. 2014.

MAUCH, Walter Luiz. Repensando a licenciatura: a graduação em Filosofia e a formação docente para o nível médio. **R. NESEF Fil. Ens.**, Curitiba, v.1, n.1, p.51-66, Set. 2014. Disponível em: <http://www.nesef.com.br/revista/ver-edicao.php?edicao=teoria-e-pratica-do-ensino-da-filosofia-metodologias-e-vivencias-filosoficas-na-educacao-basica>. Acesso em: 15 Jun. 2015.

OLIVEIRA, Paula Ramos de. Os textos no ensino de filosofia. **Dialogia**, São Paulo, n. 13, p. 35-44, 2011. Disponível em:
<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124705/ISSN1983-9294-2011-13-35-44.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 Out. 2016.

PASCHOAL, Antonio Edmilson. Da especificidade da filosofia ao seu ensino. P. 17 - 24. **NESEF**. Curitiba, UFPR, vol.3, nº3, p.1 -76, jun.,jul.,ago.,set., 2013. Disponível em: www.nesef.com.br/revista/baixar-edicao.php?arquivo=revista_do_nesef_v2.pdf. Acesso em 20 Jul. 2015.

PROENÇA-LOPES, Leandro de; ASSIS ZAREMBA, Fellipe de. O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação. **Rev.hist.educ.latinoam.**, Tunja, v. 15, n. 21, p. 283-304, Dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v15n21/v15n21a10.pdf>.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 405-427, 2002. Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/mn_ramos.pdf. Acesso em: 14 Out. 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, Mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/08.pdf>. Acesso em: 15 Out. 2016.

REVISTA do NeseF / Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia da UFPR; coordenação: Geraldo Balduino Horn e Valéria Arias; arte e design: Gladys Mariotto; conselho editorial: Alejandro Cerllete ... et al., v.1, n.1(2012). Curitiba, PR:

RODRIGUES, Zita Ana Lago. O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 46, Dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000400006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 Dez. 2014.

ROMANELLI, Otaiza. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 40, p. 195-205, abr./jun. 2011. Editora UFPR. Disponível em:

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez/AUTORES ASSOCIADOS, 1985.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 15 Ago. 2010.

SCHLESENER, Anita Helena. Ensinar Filosofia ou instigar a pensar? O desafio kantiano na realidade do Ensino Médio. **R. NESEF Fil. Ens.** Curitiba, v. 3, n. 3, p.7-15, jun-set., 2013. Disponível em: <http://www.nesef.com.br/revista/ver-edicao.php?edicao=desafios-epistemologicos-e-politicos-da-filosofia-na-escola-basica>. Acesso em: 15 Jun. 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação política do adolescente no Ensino Médio: a contribuição da Filosofia. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 57-74, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a05>. Acesso em: 12 set 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Proposta de um universo temático para a investigação em filosofia da educação: as implicações da historicidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 11, n. 19, p. 11-27, jan. 1993. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9166/8505>. Acesso em: 06 Out. 2016

SILVA, Franklin Leopoldo e. Por que filosofia no segundo grau. **Estud. av.**, São Paulo, v. 6, n. 14, p. 157-166, Abr. 1992. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141992000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 Out. 2016.

SILVA, Franklin Leopoldo. Currículo e formação: o ensino de filosofia. **Síntese Nova Fase**. Belo Horizonte, v. 20, n.63, p. 797-806, 1993. Disponível em: <http://faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/1301/1697>. Acesso em: 25 Set. 2016.

SILVEIRA, Paulo Henrique Fernandes. O lugar do pensamento no ensino da Filosofia. **R. NESEF Fil. Ens.** Curitiba, v. 3, n. 3, p.26-34, jun-set., 2013. Disponível em: <http://www.nesef.com.br/revista/ver-edicao.php?edicao=desafios-epistemologicos-e-politicos-da-filosofia-na-escola-basica>. Acesso em: 15 Jun. 2015.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Ensino de Filosofia de uma perspectiva histórico-problematizadora. **Educação em Revista**, Marília, v.12, n.1, p.139-154, Jan.-Jun., 2011. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/1544> Acesso em: 15 mai 2016.

TEIXEIRA, João de Fernandes; GONZALES, Maria Eunice Quilici. Tema: o retorno do ensino de filosofia ao segundo grau. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 6, Jan. 1983. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31731983000100001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 Dez. 2014.

VIEIRA, Wilson José; HORN, Geraldo Balduino. Retrato atual do ensino de filosofia e do uso do texto clássico de filosofia nas escolas públicas do Paraná. **Dialogia**, São Paulo, n. 13, p. 73-98, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/abril2012/filosofia_artigos/wilson_ensino.pdf. Acesso em: 29 Out. 2016.

ANEXO

ANEXO A – COMPETÊNCIAS E HABILIDADES ENEM

Competência de área 1 - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades

- H1 - Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.
- H2 - Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.
- H3 - Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.
- H4 - Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura.
- H5 - Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.

Competência de área 2 - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

- H6 - Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.
- H7 - Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações
- 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.
- H9 - Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.
- H10 - Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.

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.

- H11 - Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.
- H12 - Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades.
- H13 - Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder.
- 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.
- H15 - Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.

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.

- H16 - Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.
- H17 - Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção.
- H18 - Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações sócio-espaciais.
- H19 - Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.
- H20 - Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.

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.

- H21 - Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social.

H22 - Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas.

H23 - Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades.

H24 - Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.

H25 – Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.

Competência de área 6 - Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos 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.

Objetos de conhecimento associados a matriz de referência da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM

• **Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade**

o Cultura Material e imaterial; patrimônio e diversidade cultural no Brasil.

o A Conquista da América. Conflitos entre europeus e indígenas na América colonial. A escravidão e formas de resistência indígena e africana na América.

o História cultural dos povos africanos. A luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira.

o História dos povos indígenas e a formação sócio-cultural brasileira.

o Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social.

• **Formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado**

o Cidadania e democracia na Antiguidade; Estado e direitos do cidadão a partir da Idade Moderna; democracia direta, indireta e representativa.

o Revoluções sociais e políticas na Europa Moderna.

o Formação territorial brasileira; as regiões brasileiras; políticas de reordenamento territorial.

o As lutas pela conquista da independência política das colônias da América.

o Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação.

o O desenvolvimento do pensamento liberal na sociedade capitalista e seus críticos nos séculos XIX e XX.

o Políticas de colonização, migração, imigração e emigração no Brasil nos séculos XIX e XX.

o A atuação dos grupos sociais e os grandes processos revolucionários do século XX: Revolução Bolchevique, Revolução Chinesa, Revolução Cubana.

o Geopolítica e conflitos entre os séculos XIX e XX: Imperialismo, a ocupação da Ásia e da África, as Guerras Mundiais e a Guerra Fria.

o Os sistemas totalitários na Europa do século XX: nazi-fascista, franquismo, salazarismo e stalinismo. Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América.

o Conflitos político-culturais pós-Guerra Fria, reorganização política internacional e os organismos multilaterais nos séculos XX e XXI.

o A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais. Direitos sociais nas constituições brasileiras. Políticas afirmativas.

o Vida urbana: redes e hierarquia nas cidades, pobreza e segregação espacial.

• **Características e transformações das estruturas produtivas**

o Diferentes formas de organização da produção: escravismo antigo, feudalismo, capitalismo, socialismo e suas diferentes experiências.

o Economia agro-exportadora brasileira: complexo açucareiro; a mineração no período colonial; a economia cafeeira; a borracha na Amazônia.

o Revolução Industrial: criação do sistema de fábrica na Europa e transformações no processo de produção. Formação do espaço urbano-industrial. Transformações na estrutura produtiva no século XX: o fordismo, o toyotismo, as novas técnicas de produção e seus impactos.

o A industrialização brasileira, a urbanização e as transformações sociais e trabalhistas.

o A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais.

o Produção e transformação dos espaços agrários. Modernização da agricultura e estruturas agrárias tradicionais. O agronegócio, a agricultura familiar, os assalariados do campo e as lutas sociais no campo. A relação campo-cidade.

• **Os domínios naturais e a relação do ser humano com o ambiente**

o Relação homem-natureza, a apropriação dos recursos naturais pelas sociedades ao longo do tempo. Impacto ambiental das atividades econômicas no Brasil. Recursos minerais e energéticos: exploração e impactos. Recursos hídricos; bacias hidrográficas e seus aproveitamentos.

o As questões ambientais contemporâneas: mudança climática, ilhas de calor, efeito estufa, chuva ácida, a destruição da camada de ozônio. A nova ordem ambiental internacional; políticas territoriais ambientais; uso e conservação dos recursos naturais, unidades de conservação, corredores ecológicos, zoneamento ecológico e econômico.

o Origem e evolução do conceito de sustentabilidade.

o Estrutura interna da terra. Estruturas do solo e do relevo; agentes internos e externos modeladores do relevo.

o Situação geral da atmosfera e classificação climática. As características climáticas do território brasileiro.

o Os grandes domínios da vegetação no Brasil e no mundo.

• **Representação espacial**

o Projeções cartográficas; leitura de mapas temáticos, físicos e políticos; tecnologias modernas aplicadas à cartografia.

APÉNDICE

APÊNDICE A– QUADRO DE ANÁLISE DOS ITENS DE FILOSOFIA NO ENEM (NA ÍNTEGRA)

Ano	Questão	Opções de resposta	Temática	Análise	
				Histórica (texto filosófico)	Problematizadora
2009 57 OCNs 22	Na década de 30 do século XIX, Tocqueville escreveu as seguintes linhas a respeito da moralidade nos EUA: “A opinião pública norte-americana é particularmente dura com a falta de moral, pois esta desvia a atenção frente à busca do bem-estar e prejudica a harmonia doméstica, que é tão essencial ao sucesso dos negócios. Nesse sentido, pode-se dizer que ser casto é uma questão de honra”. TOCQUEVILLE, A. <i>Democracy in America</i> . Chicago: Encyclopædia Britannica, Inc., Great Books 44, 1990 (adaptado). Do trecho, infere-se que, para Tocqueville, os norte-americanos do seu tempo	(A) buscavam o êxito, descurando as virtudes cívicas. (B) tinham na vida moral uma garantia de enriquecimento rápido. (C) valorizavam um conceito de honra dissociado do comportamento ético. (D) relacionavam a conduta moral dos indivíduos com o progresso econômico. (E) acreditavam que o comportamento casto perturbava a harmonia doméstica.	Ética	Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia, porém não estabelece relação com outros períodos ou com o cotidiano ou atualidade. Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica (Tocqueville)	O item apresenta uma relação importante entre moralidade e o progresso econômico pessoal associando ao discurso democrático, no entanto, não problematiza essa aproximação.
2009 58 OCNs 9	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. <i>Grécia</i> . A vida cotidiana na cidade-Estado. São Paulo: Atual, 1994. O trecho, retirado da obra <i>Política</i> , 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.	Cidadania	Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia, porém não estabelece relação com outros períodos ou com o cotidiano ou atualidade. Texto-base: citação de citação; comentador citando autor clássico da tradição filosófica (Van Acker; Aristóteles)	Nas respostas é possível identificar a problematização entre a cidadania, democracia e moralidade, indicando a necessidade do ócio para o exercício político, caracterizando a sociedade hierarquizada.
2009 74 OCNs 9	No período 750-338 a. C., a Grécia antiga era composta por cidades-Estado, como por exemplo Atenas, Esparta, Tebas, que eram independentes umas das outras, mas partilhavam algumas características culturais, como a língua grega. No centro da Grécia, Delfos era um lugar de culto religioso frequentado por habitantes de todas as cidades-Estado. No período 1200-1600 d. C., na parte da Amazônia brasileira onde hoje está o Parque Nacional do Xingu, há vestígios de quinze cidades que eram cercadas por muros de madeira e que tinham até dois mil e quinhentos habitantes cada uma. Essas cidades eram ligadas por estradas a centros cerimoniais com grandes praças. Em torno delas havia roças, pomares e tanques para a criação de tartarugas. Aparentemente, epidemias dizimaram grande parte da população que lá vivia.	(A) as ruínas das cidades mencionadas atestam que grandes epidemias dizimaram suas populações. (B) as cidades do Xingu desenvolveram a democracia, tal como foi concebida em Tebas. (C) as duas civilizações tinham cidades autônomas e independentes entre si. (D) os povos do Xingu falavam uma mesma língua, tal como nas cidades-Estado da Grécia. (E) as cidades do Xingu dedicavam-se à arte e à filosofia tal como na Grécia.	Cidade-estado	Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia, porém não estabelece relação com outros períodos ou com o cotidiano ou atualidade. Texto-base: texto jornalístico	Não há problematização sobre o tema, apenas comparação entre dois contextos complexos sem contextualizar a relevância política das características de ambos.

Folha de S. Paulo, ago. 2008 (adaptado).

Apesar das diferenças históricas e geográficas existentes entre as duas civilizações elas são semelhantes pois

2010 28 OCNs 20	<p>O príncipe, portanto, não deve se incomodar com a reputação de cruel, se seu propósito é manter o povo unido e leal. De fato, com uns poucos exemplos duros poderá ser mais clemente do que outros que, por muita piedade, permitem os distúrbios que levam ao assassinio e ao roubo.</p> <p>MAQUIAVEL, N. <i>O Príncipe</i>. São Paulo: Martin Claret, 2009.</p> <p>No século XVI, Maquiavel escreveu <i>O Príncipe</i>, reflexão sobre a Monarquia e a função do governante. A manutenção da ordem social, segundo esse autor, baseava-se na</p>	<p>(A) inércia do julgamento de crimes polêmicos. (B) bondade em relação ao comportamento dos mercenários. (C) compaixão quanto à condenação de transgressões religiosas. (D) neutralidade diante da condenação dos servos. (E) conveniência entre o poder tirânico e a moral do príncipe.</p>	Política	<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 (Maquiavel)</p>	<p>O enunciado do item determina o período histórico em que o texto filosófico foi escrito contextualizando a reflexão sobre a Monarquia e a forma de governo, expressando na opção que corresponde ao gabarito a conveniência entre o poder tirânico e a moral do príncipe, porém não problematiza essa forma de poder (tirânico) em contraponto às liberdades individuais.</p>
2010 34 OCNs 30	<p>A lei não nasce da natureza, junto das fontes frequentadas pelos primeiros pastores: a lei nasce das batalhas reais, das vitórias, dos massacres, das conquistas que têm sua data e seus heróis de horror: a lei nasce das cidades incendiadas, das terras devastadas; ela nasce com os famosos inocentes que agonizam no dia que está amanhecendo.</p> <p>FOUCAULT, M. Aula de 14 de janeiro de 1976. In. <i>Em defesa da sociedade</i>. São Paulo: Martins Fontes, 1999.</p> <p>O filósofo Michel Foucault (séc. XX) inova ao pensar a política e a lei em relação ao poder e à organização social. Com base na reflexão de Foucault, a finalidade das leis na organização das sociedades modernas é</p>	<p>(A) combater ações violentas na guerra entre as nações. (B) coagir e servir para refrear a agressividade humana. (C) criar limites entre a guerra e a paz praticadas entre os indivíduos de uma mesma nação. (D) estabelecer princípios éticos que regulamentam as ações bélicas entre países inimigos. (E) organizar as relações de poder na sociedade e entre os Estados.</p>	Justiça	<p>Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia e estabelece relação com outros períodos da Filosofia e contextualiza com o cotidiano ou atualidade.</p> <p>Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica (Foucault)</p>	<p>O excerto, como evidencia o enunciado, apresenta a relação que o autor estabelece entre os homens, ou seja, as relações de poder, cuja organização se dá a partir do ordenamento de forças. No entanto, as alternativas, incluindo o gabarito, ficam aquém do potencial do texto e não há problematização.</p>
2010 41 OCNs 22	<p>A ética precisa ser compreendida como um empreendimento coletivo a ser constantemente retomado e discutido, porque é produto da relação interpessoal e social. A ética supõe ainda que cada grupo social se organize sentindo-se responsável por todos e que crie condições para o exercício de um pensar e agir autônomos. A relação entre ética e política é também uma questão de educação e luta pela soberania dos povos. É necessária uma ética renovada, que se construa a partir da natureza dos valores sociais para organizar também uma nova prática política.</p> <p>CORDI et al. <i>Para filosofar</i>. São Paulo: Scipione, 2007 (adaptado).</p> <p>O Século XX teve de repensar a ética para enfrentar novos problemas oriundos de diferentes crises sociais, conflitos ideológicos e contradições da realidade. Sob esse enfoque e a partir do texto, a ética pode ser compreendida como</p>	<p>(A) instrumento de garantia da cidadania, porque através dela os cidadãos passam a pensar e agir de acordo com valores coletivos. (B) mecanismo de criação de direitos humanos, porque é da natureza do homem ser ético e virtuoso. (C) meio para resolver os conflitos sociais no cenário da globalização, pois a partir do entendimento do que é efetivamente a ética, a política internacional se realiza. (D) parâmetro para assegurar o exercício político primando pelos interesses e ação privada dos cidadãos. (E) aceitação de valores universais implícitos numa sociedade que busca dimensionar sua vinculação à outras sociedades.</p>	Ética	<p>Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia e estabelece relação com outros períodos da Filosofia e contextualiza com o cotidiano ou atualidade.</p> <p>Texto-base: excerto de manual de Filosofia ou outros livros</p>	<p>A problematização da ética e da cidadania enquanto ação coletiva é evidente em todas as partes do item (texto-base, enunciado, distratores e gabarito). Todavia, trata a questão da ética em específico a partir da abordagem do texto, sem remeter a um autor clássico. Além disso, o tema poderia ter sido trabalhado a partir de uma ação da <i>práxis</i>.</p>

2010
44OCNs
20

QUINO. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Democracia: “regime político no qual a soberania é exercida pelo povo, pertence ao conjunto dos cidadãos.” JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

Uma suposta “vacina” contra o despotismo, em um contexto democrático, tem por objetivo

- (A) impedir a contratação de familiares para o serviço público.
 (B) reduzir a ação das instituições constitucionais.
 (C) combater a distribuição equilibrada de poder.
 (D) **evitar a escolha de governantes autoritários.**
 (E) restringir a atuação do Parlamento.

Democracia

Não caracteriza o tema em um período histórico ou filosófico em específico nem estabelece relação com o cotidiano ou atualidade.

Texto-base: imagem e dicionário de Filosofia.

Diferente dos demais itens do ENEM, esse problematiza a questão do despotismo, relacionando com o cotidiano, tanto no gabarito quanto nos distratores. O gabarito, por sua vez, evidencia que a garantia da democracia passa pelas escolhas da população que deve estar sempre atenta aos que almejam o poder, tornando-se autoritários mesmo em processos democráticos.

2010
45

Na ética contemporânea, o sujeito não é mais um sujeito substancial, soberano e absolutamente livre, nem um sujeito empírico puramente natural. Ele é simultaneamente os dois, na medida em que é um sujeito histórico-social. Assim, a ética adquire um dimensionamento político, uma vez que a ação do sujeito não pode mais ser vista e avaliada fora da relação social coletiva. Desse modo, a ética se entrelaça, necessariamente, com a política, entendida esta como a área de avaliação dos valores que atravessam as relações sociais e que interliga os indivíduos entre si. SEVERINO, A. J. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1992 (adaptado).

O texto, ao evocar a dimensão histórica do processo de formação da ética na sociedade contemporânea, ressalta

- (A) os conteúdos éticos decorrentes das ideologias político partidárias.
 (B) o valor da ação humana derivada de preceitos metafísicos.
 (C) a sistematização de valores desassociados da cultura.
 (D) **o sentido coletivo e político das ações humanas individuais.**
 (E) o julgamento da ação ética pelos políticos eleitos democraticamente.

Ética

Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia e contextualiza com a atualidade e com outros períodos da Filosofia.

Enunciado: excerto de texto de manual de Filosofia

O exceto é bastante esclarecedor quanto às expectativas da conduta ética contemporânea, conduzindo o aluno a uma conceituação importante. No entanto, o item se tornaria mais promissor houvesse excerto de filósofos clássicos para subsidiar os conceitos expressos.

2010
27
2ª aplOCNs
22

A ética exige um governo que amplie a igualdade entre os cidadãos. Essa é a base da pátria. Sem ela, muitos indivíduos não se sentem “em casa”. Experimentam-se como estrangeiros em seu próprio lugar de nascimento. SILVA, R. R. Ética, defesa nacional, cooperação dos povos. OLIVEIRA, E. R (Org.) *Segurança & Defesa Nacional: da competição à cooperação regional*. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2007 (adaptado).

Os pressupostos éticos são essenciais para a estruturação política e integração de indivíduos em uma sociedade. De acordo com o texto, a ética corresponde a

- (A) **valores e costumes partilhados pela maioria da sociedade.**
 (B) preceitos normativos impostos pela coação das leis jurídicas.
 (C) normas determinadas pelo governo, diferentes das leis estrangeiras.
 (D) transferência dos valores praticados em casa para a esfera social.
 (E) proibição da interferência de estrangeiros em nossa pátria.

Ética

Não caracteriza o tema em um período histórico ou filosófico em específico nem estabelece relação com o cotidiano ou atualidade.

Texto-base: excerto de manual de Filosofia ou outros livros (Silva)

A problemática abordada no excerto diz respeito a necessidade dos governos e das leis estruturarem-se a partir de ética de sua população, bem como, respaldá-la e protegê-la, reflexão necessária a uma juventude que vivencia uma democracia nascente. Porém, o comando trata apenas de solicitar que o aluno interprete o texto sem recorrer a um conceito clássico de ética tratado pela Filosofia.

2010
34
2ª apl

No século XX, o transporte rodoviário e a aviação civil aceleraram o intercâmbio de pessoas e mercadorias, fazendo com que as distâncias e a percepção subjetiva das mesmas se reduzissem constantemente. É possível apontar uma tendência de universalização em vários campos, por exemplo, na globalização

- (A) os valores culturais praticados pelos diferentes povos em suas tradições e costumes locais.
 (B) os pactos assinados pelos grandes líderes políticos, os quais dispõem de condições para tomar decisões.

Ética

Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia e estabelece relação com outros períodos da Filosofia e

Neste item, o texto-base distancia-se do enunciado. problematização poderia ocorrer a partir de uma análise da percepção quanto a estreitamento das distâncias bem

OCNs 22	da economia, no armamentismo nuclear, na manipulação genética, entre outros. HABERMAS, J. <i>A constelação pós-nacional: ensaios políticos</i> . São Paulo: Littera Mundi, 2001 (adaptado).	(C) os sentimentos de respeito e fé no cumprimento de valores religiosos relativos à justiça divina. (D) os sistemas políticos e seus processos consensuais e democráticos de formação de normas gerais. (E) os imperativos técnicos-científicos, que determinam com exatidão o grau de justiça das normas.	contextualiza com o cotidiano ou atualidade. Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica (Habermas)	como quanto a universalização de vários áreas, como os citados pelo autor. O enunciado solicita que o aluno analise a moral numa perspectiva de universalização e nos distratores, no caso do (A), por não ser o gabarito, desconsidera a análise do multiculturalismo e de outros preceitos fundamentes de diversas éticas. A problematização do tema e do excerto ficou bastante distante do potencial inerente do tema anunciado pelo texto-base.
2010 45 2ª apl	Quando Édipo nasceu, seus pais, Laio e Jocasta, os reis de Tebas, foram informados de uma profecia na qual o filho mataria o pai e se casaria com a mãe. Para evitá-la, ordenaram a um criado que matasse o menino. Porém, penalizado com a sorte de Édipo, ele o entregou a um casal de camponeses que morava longe de Tebas para que o criasse. Édipo soube da profecia quando se tornou adulto. Saiu então da casa de seus pais para evitar a tragédia. Eis que, perambulando pelos caminhos da Grécia, encontrou-se com Laio e seu séquito, que, insolentemente, ordenou que saísse da estrada. Édipo reagiu e matou todos os integrantes do grupo, sem saber que entre eles estava seu verdadeiro pai. Continuou a viagem até chegar a Tebas, dominada por uma Esfinge. Ele decifrou o enigma da Esfinge, tornou-se rei de Tebas e casou-se com a rainha, Jocasta, a mãe que desconhecia. Disponível em: http://www.culturabrasil.org . Acesso em: 28 ago. 2010 (adaptado).	(A) “Nasci para satisfazer a grande necessidade que eu tinha de mim mesmo.” Jean Paul Sartre (B) “Ter fé é assinar uma folha em branco e deixar que Deus nela escreva o que quiser.” Santo Agostinho (C) “Quem não tem medo da vida também não tem medo da morte.” Arthur Schopenhauer (D) “Não me pergunte quem sou eu e não me diga para permanecer o mesmo.” Michel Foucault. (E) “O homem, em seu orgulho, criou a Deus a sua imagem e semelhança.” Friedrich Nietzsche	Liberdade Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia e estabelece relação com outros períodos da Filosofia e contextualiza com o cotidiano ou atualidade. Texto-base: excerto adaptado (internet)	Esse item é bastante diferente dos demais itens do ENEM. O excerto é longo, retrata uma passagem do mito Édipo-Rei, um clássico. O enunciado exige do aluno uma articulação entre a liberdade humana e o determinismo, o que pode ser feito apenas pela interpretação, no entanto, a partir dos distratores e do gabarito, há uma retrospectiva bastante interessante através de frases de clássicos da Filosofia explicitando duas ideias quanto ao tema proposto. Dessa forma, ao conhecer a história da Filosofia e as principais teses dos autores, o aluno é convidado a refletir em cada uma das opções.
2011 01 OCNs 22	O brasileiro tem noção clara dos comportamentos éticos e morais adequados, mas vive sob o espectro da corrupção, revela pesquisa. Se o país fosse resultado dos padrões morais que as pessoas dizem aprovar, pareceria mais com a Escandinávia do que com Bruzundanga (corrompida nação fictícia de Lima Barreto). FRAGA, P. Ninguém é inocente. <i>Folha de S. Paulo</i> . 4 out. 2009 (adaptado). O distanciamento entre “reconhecer” e “cumprir” efetivamente o que é moral constitui uma ambiguidade inerente ao humano, porque as normas morais são	(A) decorrentes da vontade divina e, por esse motivo, utópicas. (B) parâmetros idealizados, cujo cumprimento é destituído de obrigação. (C) amplas e vão além da capacidade de o indivíduo conseguir cumpri-las integralmente. (D) criadas pelo homem, que concede a si mesmo a lei à qual deve se submeter. (E) cumpridas por aqueles que se dedicam inteiramente a observar as normas jurídicas.	Ética Não caracteriza o tema em um período histórico ou filosófico em específico nem estabelece relação com o cotidiano ou atualidade. Texto-base: texto jornalístico	Embora se aproxime da realidade e o problematize a questão da moral no cotidiano, o texto-base e o enunciado não apresentam nenhuma relação com conceitos de moral ou de ética na tradição filosófica, solicitando ao aluno que interprete, a partir de um texto jornalístico, uma concepção de normas morais cuja resposta está de acordo com o a teoria kantiana, porém não está explícito no texto. Além disso, dois distratores são bastante plausíveis a considerar as abordagens feitas por outros filósofos também.

2012 01	<p>Na regulação de matérias culturalmente delicadas, como, por exemplo, a linguagem oficial, os currículos da educação pública, o status das Igrejas e das comunidades religiosas, as normas do direito penal (por exemplo, quanto ao aborto), mas também em assuntos menos chamativos, como, por exemplo, a posição da família e dos consórcios semelhantes ao matrimônio, a aceitação de normas de segurança ou a delimitação das esferas pública e privada — em tudo isso reflete-se amiúde apenas o autoentendimento ético-político de uma cultura majoritária, dominante por motivos históricos. Por causa de tais regras, implicitamente repressivas, mesmo dentro de uma comunidade republicana que garanta formalmente a igualdade de direitos para todos, pode eclodir um conflito cultural movido pelas minorias desprezadas contra a cultura da maioria.</p> <p>HABERMAS, J. <i>A inclusão do outro</i>: estudos de teoria política. São Paulo: Loyola, 2002.</p>	<p>(A) a secessão, pela qual a minoria discriminada obterá a igualdade de direitos na condição da sua concentração espacial, num tipo de independência nacional.</p> <p>(B) a reunificação da sociedade que se encontra fragmentada em grupos de diferentes comunidades étnicas, confissões religiosas e formas de vida, em torno da coesão de uma cultura política nacional.</p> <p>(C) a coexistência das diferenças, considerando a possibilidade de os discursos de autoentendimento se submeterem ao debate público, cientes de que estarão vinculados à coerção do melhor argumento.</p> <p>(D) a autonomia dos indivíduos que, ao chegarem à vida adulta, tenham condições de se libertar das tradições de suas origens em nome da harmonia da política nacional.</p> <p>(E) o desaparecimento de quaisquer limitações, tais como linguagem política ou distintas convenções de comportamento, para compor a arena política a ser compartilhada.</p>	Direitos culturais	<p>Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia e estabelece relação com outros períodos da Filosofia e contextualiza com o cotidiano ou atualidade.</p> <p>Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica (Habermas)</p>	<p>A escolha de Habermas para tratar dos direitos culturais das minorias qualifica a questão explicitando a determinação histórica do direito penal em que as concepções das majorias são consideradas em detrimento das minorias. O enunciado contextualiza o problema na contemporaneidade, no entanto as alternativas de resposta são de difícil compreensão para o aluno e pouco contribuem para a reflexão do problema.</p>
OCNs 28	<p>A reivindicação dos direitos culturais das minorias, como exposto por Habermas, encontra amparo nas democracias contemporâneas, na medida em que se alcança</p>				
2012 08	<p>Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento. A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma condição estranha, continuam, no entanto, de bom grado menores durante toda a vida.</p> <p>KANT, I. <i>Resposta à pergunta</i>: o que é esclarecimento? Petrópolis: Vozes, 1985 (adaptado).</p>	<p>(A) a reivindicação de autonomia da capacidade racional como expressão da maioridade.</p> <p>(B) o exercício da racionalidade como pressuposto menor diante das verdades eternas.</p> <p>(C) a imposição de verdades matemáticas, com caráter objetivo, de forma heterônoma.</p> <p>(D) a compreensão de verdades religiosas que libertam o homem da falta de entendimento.</p> <p>(E) a emancipação da subjetividade humana de ideologias produzidas pela própria razão.</p>	Autonomia e racionalidade	<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 (Kant)</p>	<p>As contribuições de Kant para a compreensão sobre que ensino de Filosofia se deseja na contemporaneidade são fundamentais e encontram nesse excerto a clareza quanto a necessidade da racionalidade para a conquista da maioridade, bem como evidencia os limites da natureza e da racionalidade nesse processo. É um item muito interessante na medida em que problematiza um tema a partir de um clássico da Filosofia e o aproxima da compreensão do aluno.</p>
OCNs 24	<p>Kant destaca no texto o conceito de Esclarecimento, fundamental para a compreensão do contexto filosófico da Modernidade. Esclarecimento, no sentido empregado por Kant, representa</p>				
2012 11	<p>É verdade que nas democracias o povo parece fazer o que quer; mas a liberdade política não consiste nisso. Deve-se ter sempre presente em mente o que é independência e o que é liberdade. A liberdade é o direito de fazer tudo o que as leis permitem; se um cidadão pudesse fazer tudo o que elas proíbem, não teria mais liberdade, porque os outros também teriam tal poder.</p> <p>MONTESQUIEU. <i>Do Espírito das Leis</i>. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1997 (adaptado).</p>	<p>(A) ao status de cidadania que o indivíduo adquire ao tomar as decisões por si mesmo.</p> <p>(B) ao condicionamento da liberdade dos cidadãos à conformidade às leis.</p> <p>(C) à possibilidade de o cidadão participar no poder e, nesse caso, livre da submissão às leis.</p> <p>(D) ao livre-arbítrio do cidadão em relação àquilo que é proibido, desde que ciente das consequências.</p> <p>(E) ao direito do cidadão exercer sua vontade de acordo com seus valores pessoais.</p>	Democracia	<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</p>	<p>O excerto de Montesquieu está muito próximo da concepção de democracia hodierna acerca a liberdade e das leis. O item é de fácil compreensão exigindo do aluno apenas interpretação do texto. Neste caso, a associação com algum exemplo do cotidiano possibilitaria uma abordagem bastante reflexiva ao aluno.</p>
OCNs 20	<p>A característica de democracia ressaltada por Montesquieu diz respeito</p>				

2012 33 OCNs 7	<p>Para Platão, o que havia de verdadeiro em Parmênides era que o objeto de conhecimento é um objeto de razão e não de sensação, e era preciso estabelecer uma relação entre objeto racional e objeto sensível ou material que privilegiasse o primeiro em detrimento do segundo. Lenta, mas irresistivelmente, a Doutrina das Ideias formava-se em sua mente.</p> <p>ZINGANO, M. <i>Platão e Aristóteles: o fascínio da filosofia</i>. São Paulo: Odysseus, 2012 (adaptado).</p>	<p>(A) Estabelecendo um abismo intransponível entre as duas.</p> <p>(B) Privilegiando os sentidos e subordinando o conhecimento a eles.</p> <p>(C) Atendo-se à posição de Parmênides de que razão e sensação são inseparáveis.</p> <p>(D) Afirmando que a razão é capaz de gerar conhecimento, mas a sensação não.</p> <p>(E) Rejeitando a posição de Parmênides de que a sensação é superior à razão.</p>	Conhecimento	<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 ou outros livros (Zingano)</p>	<p>O item faz referência a uma questão clássica da Filosofia, o conhecimento, e busca em Platão as primeiras e grandes elucidações sobre o assunto. Todavia, quanto a problematização do tema, o comando não explora o enunciado.</p>
2012 42 OCNs 6	<p>Texto I</p> <p>Anaxímenes de Mileto disse que o ar é o elemento originário de tudo o que existe, existiu e existirá, e que outras coisas provêm de sua descendência. Quando o ar se dilata, transforma-se em fogo, ao passo que os ventos são ar condensado. As nuvens formam-se a partir do ar por feltragem e, ainda mais condensadas, transformam-se em água. A água, quando mais condensada, transforma-se em terra, e quando condensada ao máximo possível, transforma-se em pedras.</p> <p>BURNET, J. <i>A aurora da filosofia grega</i>. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006 (adaptado).</p> <p>Texto II</p> <p>Basílio Magno, filósofo medieval, escreveu: “Deus, como criador de todas as coisas, está no princípio do mundo e dos tempos. Quão poucas de conteúdo se nos apresentam, em face desta concepção, as especulações contraditórias dos filósofos, para os quais o mundo se origina, ou de algum dos quatro elementos, como ensinam os Jônios, ou dos átomos, como julga Demócrito. Na verdade, dão a impressão de quererem ancorar o mundo numa teia de aranha.”</p> <p>GILSON, E.; BOEHNER, P. <i>História da Filosofia Cristã</i>. São Paulo: Vozes, 1991 (adaptado).</p>	<p>(A) eram baseadas nas ciências da natureza.</p> <p>(B) refutavam as teorias de filósofos da religião.</p> <p>(C) tinham origem nos mitos das civilizações antigas.</p> <p>(D) postulavam um princípio originário para o mundo.</p> <p>(E) defendiam que Deus é o princípio de todas as coisas.</p>	Princípio criador	<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 manual de Filosofia ou outros livros (Burnet; Gilson; Bohener)</p>	<p>Neste item, a questão sobre o princípio criador encontra fundamento em dois autores representantes de dois períodos filosóficos relacionando os textos através de um fundamento em comum, porém não problematiza o tema. O enunciado pouco explora os textos e não exige do aluno uma compreensão que tenha passado por uma reflexão filosófica sobre o assunto.</p>
2012 44 OCNs 21	<p>Texto I Experimentei algumas vezes que os sentidos eram enganosos, e é de prudência nunca se fiar inteiramente em quem já nos enganou uma vez.</p> <p>DESCARTES, R. <i>Meditações Metafísicas</i>. São Paulo: Abril Cultural, 1979.</p> <p>Texto II Sempre que alimentarmos alguma suspeita de que uma ideia esteja sendo empregada sem nenhum significado, precisaremos apenas indagar: de que impressão deriva esta suposta</p>	<p>(A) defendem os sentidos como critério originário para considerar um conhecimento legítimo.</p> <p>(B) entendem que é desnecessário suspeitar do significado de uma ideia na reflexão filosófica e crítica.</p> <p>(C) são legítimos representantes do criticismo quanto à gênese do conhecimento.</p> <p>(D) concordam que conhecimento humano é</p>	Conhecimento	<p>Não caracteriza o tema em um período histórico ou filosófico em específico nem estabelece relação com o cotidiano ou atualidade.</p>	<p>O problema do conhecimento ganha notório destaque na modernidade e sua natureza está representada por duas principais concepções através dos autores mencionados, conforme a alternativa correta elucida. Os excertos originais são esclarecedores quanto à postura de</p>

ideia? E se for impossível atribuir-lhe qualquer impressão sensorial, isso servirá para confirmar nossa suspeita.
HUME, D. *Uma investigação sobre o entendimento*. São Paulo: Unesp, 2004 (adaptado).

Nos textos, ambos os autores se posicionam sobre a natureza do conhecimento humano. A comparação dos excertos permite assumir que Descartes e Hume

impossível em relação às ideias e aos sentidos.

(E) atribuem diferentes lugares ao papel dos sentidos no processo de obtenção do conhecimento.

Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica (Descartes; Hume)

cada autor, exigindo do aluno uma compreensão generalizada de autores clássicos da Filosofia, no entanto, o item não contempla nenhuma contextualização tampouco problematização sobre um dos temas mais relevantes da Filosofia.

2012 45 OCNs 20	<p>Não ignoro a opinião antiga e muito difundida de que o que acontece no mundo é decidido por Deus e pelo acaso. Essa opinião é muito aceita em nossos dias, devido às grandes transformações ocorridas, e que ocorrem diariamente, as quais escapam à conjectura humana. Não obstante, para não ignorar inteiramente o nosso livre-arbítrio, creio que se pode aceitar que a sorte decida metade dos nossos atos, mas [o livre-arbítrio] nos permite o controle sobre a outra metade. MAQUIAVEL, N. <i>O Príncipe</i>. Brasília: EdUnB, 1979 (adaptado).</p> <p>Em O Príncipe, Maquiavel refletiu sobre o exercício do poder em seu tempo. No trecho citado, o autor demonstra o vínculo entre o seu pensamento político e o humanismo renascentista ao</p>	<p>(A) valorizar a interferência divina nos acontecimentos definidores do seu tempo. (B) rejeitar a intervenção do acaso nos processos políticos. (C) afirmar a confiança na razão autônoma como fundamento da ação humana. (D) romper com a tradição que valorizava o passado como fonte de aprendizagem. (E) redefinir a ação política com base na unidade entre fé e razão.</p>	Poder	<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 (Maquiavel)</p>	<p>O enunciado do item informa que o trecho trata da questão do poder e em seguida solicita que o aluno se posicione sobre a ação humana. É uma sequência que deixa a desejar quanto o encadeamento do tema e, embora contextualize o pensamento num período histórico em que a razão ganha ênfase, no renascimento, sendo Maquiavel autor de grande expressão, não há problematização do tema, seja do poder, da razão ou ação humana.</p>
2013 01 OCNs 28	<p>Na produção social que os homens realizam, eles entram em determinadas relações indispensáveis e independentes de sua vontade; tais relações de produção correspondem a um estágio definido de desenvolvimento das suas forças materiais de produção. A totalidade dessas relações constitui a estrutura econômica da sociedade — fundamento real, sobre o qual se erguem as superestruturas política e jurídica, e ao qual correspondem determinadas formas de consciência social. MARX, K. Prefácio à Crítica da economia política. In: MARX, K.; ENGELS, F. <i>Textos 3</i>. São Paulo: Edições Sociais, 1977 (adaptado).</p> <p>Para o autor, a relação entre economia e política estabelecida no sistema capitalista faz com que</p>	<p>(A) o proletariado seja contemplado pelo processo de mais-valia. (B) o trabalho se constitua como o fundamento real da produção material. (C) a consolidação das forças produtivas seja compatível com o progresso humano. (D) a autonomia da sociedade civil seja proporcional ao desenvolvimento econômico. (E) a burguesia revolucione o processo social de formação da consciência de classe.</p>	Trabalho	<p>Não caracteriza o tema em um período histórico ou filosófico em específico nem estabelece relação com o cotidiano ou atualidade.</p> <p>Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica (Marx)</p>	<p>Marx é um dos autores mais reconhecidos para tratar do tema trabalho. A temática é ampla e está muito próxima do cotidiano. No entanto, o item não explora a problematização que o tema ensina nem contextualiza com o cotidiano. Os distratores também são implausíveis e facilmente direcionam o aluno para o gabarito, o que não suscita para uma compreensão mais efetiva da obra.</p>
2013 21 OCNs 20	<p>Nasce daqui uma questão: se vale mais ser amado que temido ou temido que amado. Responde-se que ambas as coisas seriam de desejar; mas porque é difícil juntá-las, é muito mais seguro ser temido que amado, quando haja de faltar uma das duas. Porque dos homens se pode dizer, duma maneira geral, que são ingratos, volúveis, simuladores, covardes e ávidos de lucro, e enquanto lhes fazes bem são inteiramente teus, oferecem-te o sangue, os bens, a vida e os filhos, quando, como acima disse, o perigo está longe; mas quando ele chega, revoltam-se. MAQUIAVEL, N. <i>O príncipe</i>. Rio de Janeiro: Bertrand, 1991.</p> <p>A partir da análise histórica do comportamento humano em suas</p>	<p>(A) munido de virtude, com disposição nata a praticar o bem a si e aos outros. (B) possuidor de fortuna, valendo-se de riquezas para alcançar êxito na política. (C) guiado por interesses, de modo que suas ações são imprevisíveis e inconstantes. (D) naturalmente racional, vivendo em um estado pré-social e portando seus direitos naturais. (E) sociável por natureza, mantendo relações pacíficas com seus pares.</p>	Política	<p>Não caracteriza o tema em um período histórico ou filosófico em específico nem estabelece relação com o cotidiano ou atualidade.</p> <p>Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica (Maquiavel)</p>	<p>O item trata de uma abordagem bastante conhecida de Maquiavel. Os distratores apresentam conceitos cunhados pelo autor importantes para a compressão da obra, o que pode conduzir o aluno a escolhê-los. Esses conceitos não estão no excerto, o que reforça a necessidade de conhecer a obra para responder corretamente. Todavia, não há problematização ou contextualização do tema, o que</p>

relações sociais e políticas, Maquiavel define o homem como um ser

reforça a interpretação unilateral do autor.

2013 25 OCNs 20	<p>Para que não haja abuso, é preciso organizar as coisas de maneira que o poder seja contido pelo poder. Tudo estaria perdido se o mesmo homem ou o mesmo corpo dos principais, ou dos nobres, ou do povo, exercesse esses três poderes: o de fazer leis, o de executar as resoluções públicas e o de julgar os crimes ou as divergências dos indivíduos. Assim, criam-se os poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, atuando de forma independente para a efetivação da liberdade, sendo que esta não existe se uma mesma pessoa ou grupo exercer os referidos poderes concomitantemente.</p> <p>MONTESQUIEU, B. <i>Do espírito das leis</i>. São Paulo: Abril Cultural, 1979 (adaptado).</p>	<p>(A) exercício de tutela sobre atividades jurídicas e políticas. (B) consagração do poder político pela autoridade religiosa. (C) concentração do poder nas mãos de elites técnico-científicas. (D) estabelecimento de limites aos atores públicos e às instituições do governo. (E) reunião das funções de legislar, julgar e executar nas mãos de um governante eleito.</p>	Política e liberdade	<p>Não caracteriza o tema em um período histórico ou filosófico em específico nem estabelece relação com o cotidiano ou atualidade.</p> <p>Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica (Montesquieu)</p>	<p>Importante filósofo do Iluminismo, Montesquieu é um autor consagrado pela defesa da divisão dos três poderes, o que fica evidente no excerto e é o fundamento da política e da democracia no país. O tema suscita uma contextualização e problematização que, por exemplo, poderia ser feita através dos atos de opressão realizados pelo poder executivo. Todavia, o item restringe-se ao conhecimento da intenção do autor em combater o absolutismo, ou ainda de maneira mais superficial, compreender a distinção entre os poderes e os limites de cada um, o que está explícito no gabarito.</p>
2013 27 OCNs 19	<p>O edifício é circular. Os apartamentos dos prisioneiros ocupam a circunferência. Você pode chamá-los, se quiser, de celas. O apartamento do inspetor ocupa o centro; você pode chamá-lo, se quiser, de alojamento do inspetor. A moral reformada; a saúde preservada; a indústria revigorada; a instrução difundida; os encargos públicos aliviados; a economia assentada, como deve ser, sobre uma rocha; o nó górdio da Lei sobre os Pobres não cortado, mas desfeito — tudo por uma simples ideia de arquitetura!</p> <p>BENTHAM, J. <i>O panóptico</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.</p> <p>Essa é a proposta de um sistema conhecido como panóptico, um modelo que mostra o poder da disciplina nas sociedades contemporâneas, exercido preferencialmente por mecanismos</p>	<p>(A) religiosos, que se constituem como um olho divino controlador que tudo vê. (B) ideológicos, que estabelecem limites pela alienação, impedindo a visão da dominação sofrida. (C) repressivos, que perpetuam as relações de dominação entre os homens por meio da tortura física. (D) sutis, que adestram os corpos no espaço-tempo por meio do olhar como instrumento de controle. (E) consensuais, que pactuam acordos com base na compreensão dos benefícios gerais de se ter as próprias ações controladas.</p>	Liberdade	<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 (Bentham)</p>	<p>O item exige leitura atenta e capacidade de transposição didática do aluno para compreender a ideia central do autor que está representada na referência da obra. O comando do item situa o tema nas sociedades contemporâneas e explora nas opções de respostas uma multiplicidade de facetas da dominação. O item, embora não faça a problematização, é construído de forma que o aluno tenha tido uma formação que se aproxima desta metodologia.</p>
2013 30 OCNs 9	<p>A felicidade é, portanto, a melhor, a mais nobre e a mais aprazível coisa do mundo, e esses atributos não devem estar separados como na inscrição existente em Delfos “das coisas, a mais nobre é a mais justa, e a melhor é a saúde; porém a mais doce é ter o que amamos”. Todos estes atributos estão presentes nas mais excelentes atividades, e entre essas a melhor, nós a identificamos como felicidade. ARISTÓTELES. <i>A Política</i>. São Paulo: Cia. das Letras, 2010.</p> <p>Ao reconhecer na felicidade a reunião dos mais excelentes atributos, Aristóteles a identifica como</p>	<p>(A) busca por bens materiais e títulos de nobreza. (B) plenitude espiritual e ascese pessoal. (C) finalidade das ações e condutas humanas. (D) conhecimento de verdades imutáveis e perfeitas. (E) expressão do sucesso individual e reconhecimento público.</p>	Felicidade	<p>Não caracteriza o tema em um período histórico ou filosófico em específico nem estabelece relação com o cotidiano ou atualidade.</p> <p>Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica (Aristóteles)</p>	<p>Aristóteles fornece uma abordagem convidativa sobre a felicidade na medida em que outorga ao indivíduo em conceber uma vida que vale a pena ser vivida. O item exige conhecimento da tese do autor, mas não contextualiza ou problematiza o tema.</p>

2013 37	<p>Os produtos e seu consumo constituem a meta declarada do empreendimento tecnológico. Essa meta foi proposta pela primeira vez no início da Modernidade, como expectativa de que o homem poderia dominar a natureza. No entanto, essa expectativa, convertida em programa anunciado por pensadores como Descartes e Bacon e impulsionado pelo Iluminismo, não surgiu “de um prazer de poder”, “de um mero imperialismo humano”, mas da aspiração de libertar o homem e de enriquecer sua vida, física e culturalmente.</p> <p>CUPANI, A. <i>A tecnologia como problema filosófico: três enfoques</i>. Scientiae Studia, São Paulo, v. 2, n. 4, 2004 (adaptado).</p>	<p>(A) expor a essência da verdade e resolver definitivamente as disputas teóricas ainda existentes.</p> <p>(B) oferecer a última palavra acerca das coisas que existem e ocupar o lugar que outrora foi da filosofia.</p> <p>(C) ser a expressão da razão e servir de modelo para outras áreas do saber que almejam o progresso.</p> <p>(D) explicitar as leis gerais que permitem interpretar a natureza e eliminar os discursos éticos e religiosos.</p> <p>(E) explicar a dinâmica presente entre os fenômenos naturais e impor limites aos debates acadêmicos.</p>	Ciência e método	<p>Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia, porém não estabelece relação com outros períodos ou com o cotidiano.</p> <p>Texto-base: excerto de comentador citando autor clássico da tradição filosófica (Cupani; Descartes e Bacon)</p>	<p>O excerto trata do problema da investigação científica de forma reduzida. Apresenta problematização, no entanto, não relaciona com os debates de grande repercussão que ocorrem nos círculos filosóficos e compreendem o método moderno pautado na dominação na natureza enquanto propulsor de efeitos indesejáveis, mesmo ao par dos benefícios ofertados.</p>
OCNs 17	<p>Autores da filosofia moderna, notadamente Descartes e Bacon, e o projeto iluminista concebem a ciência como uma forma de saber que almeja libertar o homem das intempéries da natureza. Nesse contexto, a investigação científica consiste em</p>				
2013 39	<p>TEXTO I Há já algum tempo eu me apercebi de que, desde meus primeiros anos, recebera muitas falsas opiniões como verdadeiras, e de que aquilo que depois eu fundei em princípios tão mal assegurados não podia ser senão mui duvidoso e incerto. Era necessário tentar seriamente, uma vez em minha vida, desfazer-me de todas as opiniões a que até então dera crédito, e começar tudo novamente a fim de estabelecer um saber firme e inabalável.</p> <p>DESCARTES, R. <i>Meditações concernentes à Primeira Filosofia</i>. São Paulo: Abril Cultural, 1973 (adaptado).</p>	<p>(A) retomar o método da tradição para edificar a ciência com legitimidade.</p> <p>(B) questionar de forma ampla e profunda as antigas ideias e concepções.</p> <p>(C) investigar os conteúdos da consciência dos homens menos esclarecidos.</p> <p>(D) buscar uma via para eliminar da memória saberes antigos e ultrapassados.</p> <p>(E) encontrar ideias e pensamentos evidentes que dispensam ser questionados.</p>	Conhecimento	<p>Não caracteriza o tema em um período histórico ou filosófico em específico nem estabelece relação com o cotidiano ou atualidade.</p> <p>Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica (Descartes) e de comentador citando autor clássico da tradição filosófica (Silva; Descartes)</p>	<p>O item apresenta dois textos. O primeiro de Descartes. O segundo de Franklin Leopoldo e Silva, notório filósofo brasileiro que pouco foi explorado na proposta. Os excertos foram utilizados apenas de maneira complementar, e poderia ter sido uma estratégia de problematizar um recorrente tema do ENEM e da Filosofia.</p>
OCNs 17	<p>TEXTO II É o caráter radical do que se procura que exige a radicalização do próprio processo de busca. Se todo o espaço for ocupado pela dúvida, qualquer certeza que aparecer a partir daí terá sido de alguma forma gerada pela própria dúvida, e não será seguramente nenhuma daquelas que foram anteriormente varridas por essa mesma dúvida.</p> <p>SILVA, F. L. <i>Descartes: a metafísica da modernidade</i>. São Paulo: Moderna, 2001 (adaptado).</p>				
<p>A exposição e a análise do projeto cartesiano indicam que, para viabilizar a reconstrução radical do conhecimento, deve-se</p>					
2013 44	<p>Até hoje admitia-se que nosso conhecimento se devia regular pelos objetos; porém, todas as tentativas para descobrir, mediante conceitos, algo que ampliasse nosso conhecimento, malogravam-se com esse pressuposto. Tentemos, pois, uma vez, experimentar se não se resolverão melhor as tarefas da metafísica, admitindo que os objetos se deveriam regular pelo nosso conhecimento.</p> <p>KANT, I. <i>Crítica da razão pura</i>. Lisboa: Calouste-Gulbenkian, 1994 (adaptado).</p>	<p>(A) assumem pontos de vista opostos acerca da natureza do conhecimento.</p> <p>(B) defendem que o conhecimento é impossível, restando-nos somente o ceticismo.</p> <p>(C) revelam a relação de interdependência entre os dados da experiência e a reflexão filosófica.</p> <p>(D) apostam, no que diz respeito às tarefas da filosofia, na primazia das ideias em relação aos objetos.</p> <p>(E) refutam-se mutuamente quanto à natureza do nosso conhecimento e são ambas recusadas por Kant.</p>	Conhecimento	<p>Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia, porém não estabelece relação com outros períodos ou com o cotidiano.</p> <p>Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica (Kant)</p>	<p>O excerto é, sem dúvida, notório na tratativa do conhecimento na tradição filosófica e representa duas posturas distintas. Todavia, as alternativas de respostas, em especial o gabarito, ficam muito aquém do ensejado pelo texto e não problematiza o tema. Os distratores são bastante implausíveis e apontam para a obviedade do gabarito.</p>
OCNs 17	<p>O trecho em questão é uma referência ao que ficou conhecido como revolução copernicana na filosofia. Nele, confrontam-se duas posições filosóficas que</p>				

2014 05 OCNs 8	<p>Compreende-se assim o alcance de uma reivindicação que surge desde o nascimento da cidade na Grécia antiga: a redação das leis. Ao escrevê-las, não se faz mais que assegurar-lhes permanência e fixidez. As leis tornam-se bem comum, regra geral, suscetível de ser aplicada a todos da mesma maneira.</p> <p>VERNANT, J. P. <i>As origens do pensamento grego</i>. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992 (adaptado)</p> <p>Para o autor, a reivindicação atendida na Grécia antiga, ainda vigente no mundo contemporâneo buscava garantir o seguinte princípio</p>	<p>(A) Isonomia – igualdade de tratamento aos cidadãos.</p> <p>(B) Transparência – acesso às informações governamentais.</p> <p>(C) Tripartição – separação entre os poderes políticos estatais.</p> <p>(D) Equiparação – igualdade de gênero na participação política.</p> <p>(E) Elegibilidade – permissão para candidatura as cargos públicos.</p>	Política	<p>Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia e contextualiza com a atualidade e com outros períodos da Filosofia.</p> <p>Texto-base: excerto de manual de Filosofia ou outros livros (Vernant)</p>	<p>O item refere-se a uma importante característica da democracia: a isonomia, conforme o gabarito evidencia. Há contextualização histórica e uma problematização que transposta didaticamente, ou seja, suscita que o tema tenha sido trabalhado na perspectiva problematizadora, exigindo do aluno a leitura atenta dos distratores que são bastante plausíveis.</p>
2014 08 OCNs 22	<p>Uma norma só deve pretender validade quando todos os que possam ser concernidos por ela cheguem (ou possam chegar), enquanto participantes de um discurso prático, a um acordo quanto à validade dessa norma.</p> <p>HABERMAS, J. <i>Consciência moral e agir comunicativo</i>. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.</p> <p>Segundo Habermas, a validade de uma norma deve ser estabelecida pelo (a)</p>	<p>(A) Liberdade humana, que consagra a verdade.</p> <p>(B) Razão comunicativa, que requer um consenso.</p> <p>(C) Conhecimento filosófico, que expressa a verdade.</p> <p>(D) Técnica científica, que aumenta o poder do homem.</p> <p>(E) Poder político, que se concentra no poder partidário.</p>	Ética	<p>Não caracteriza o tema em um período histórico ou filosófico em específico nem estabelece relação com o cotidiano ou atualidade.</p> <p>Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica (Habermas)</p>	<p>Este item apresenta maior grau de dificuldade por exigir do aluno conhecimento do conceito de razão comunicativa de Habermas. Caso o aluno não conheça, poderá ainda usar a referência da obra e por aproximação assinalar a alternativa correta, embora os distratores são bastante plausíveis em relação ao enunciado. Quanto à problematização do tema, não é possível verificar que o item tenha provocado uma reflexão ou um debate pertinente a conduta moral. Não há contextualização nem relação com outros aspectos importantes anunciados por Habermas que poderiam se fazer presente no item.</p>
2014 13 OCNs 22	<p>Alguns dos desejos são naturais e necessários; outros, naturais e não necessários; outros, nem naturais nem necessários, mas nascidos de vã opinião. Os desejos que não nos trazem dor se não satisfeitos não são necessários, mas o seu impulso pode ser facilmente desfeito, quando é difícil obter sua satisfação ou parecem geradores de dano.</p> <p>EPICURO DE SAMOS. Doutrinas principais. In, SANSON, V. F. <i>Textos de filosofia</i>. Rio de Janeiro: Eduff, 1974.</p> <p>No fragmento da obra filosófica de Epicuro, o homem tem como fim</p>	<p>(A) Alcançar o prazer moderado e a felicidade.</p> <p>(B) Valorizar os deveres e as obrigações sociais.</p> <p>(C) Aceitar o sofrimento e o rigorismo da vida com resignação.</p> <p>(D) Refletir sobre os valores e as normas dadas pela divindade.</p> <p>(E) Defender a indiferença e a impossibilidade de se atingir o saber.</p>	Felicidade	<p>Não caracteriza o tema em um período histórico ou filosófico em específico nem estabelece relação com o cotidiano ou atualidade.</p> <p>Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica (Epicuro)</p>	<p>Este item exige do aluno conhecimento dos principais conceitos da obra de Epicuro. Embora o autor, em geral, é pouco estudado no ensino médio, sua obra suscita uma reflexão pertinente sobre a felicidade e a amizade, o que pode ser bastante explorado pelo professor. No entanto, o item restringe-se ao domínio conceitual.</p>

2014
14OCNs
7

No centro da imagem, o filósofo Platão é retratado apontando para o alto. Esse gesto significa que o conhecimento se encontra em uma instância na qual o homem descobre a

- (A) Suspensão do juízo como reveladora da verdade.
(B) Realidade inteligível por meio do método dialético.
 (C) Salvação da condição mortal pelo poder de Deus.
 (D) Essência das coisas sensíveis no intelecto divino.
 (E) Ordem intrínseca ao mundo por meio da sensibilidade.

Conhecimento

Não caracteriza o tema em um período histórico ou filosófico em específico nem estabelece relação com o cotidiano ou atualidade.

Texto-base: imagem

A inovação neste item fica por conta da substituição do texto pela imagem. O item é interessante porque enseja uma metodologia de aula pautada em outros elementos, no caso, a leitura de imagem. Todavia, a resposta ao comando pode ser encontrada sem a leitura da imagem se o aluno souber os conceitos básicos sobre Platão, que por sua vez, é um dos autores mais conhecidos pelos alunos. O item é instigante, porém não problematiza ou contextualiza o problema do conhecimento.

2014
16OCNs
17

É o caráter radical do que se procura que exige a radicalização do próprio processo de busca. Se todo o espaço for ocupado pela dúvida, qualquer certeza que aparecer a partir daí terá sido de alguma forma gerada pela própria dúvida, e não será seguramente nenhuma daquelas que foram anteriormente varridas por essa mesma dúvida.
 SILVA, F. L. *Descartes: a metafísica da modernidade*. São Paulo: Moderna, 2001 (adaptado).

Apesar de questionar os conceitos da tradição, a dúvida radical da filosofia cartesiana tem caráter positivo por contribuir para o (a)

- (A) Dissolução do saber científico.
 (B) Recuperação dos antigos juízos.
 (C) Exaltação do pensamento clássico.
(D) Surgimento do conhecimento inabalável.
 (E) Fortalecimento dos preconceitos religiosos.

Conhecimento

Não caracteriza o tema em um período histórico ou filosófico em específico nem estabelece relação com o cotidiano ou atualidade.

Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica (Descartes) e de comentador citando autor clássico da tradição filosófica (Silva; Descartes)

O excerto do filósofo brasileiro Franklin Leopoldo e Silva já figurou no ENEM de 2013. É um texto que exige muita concentração do aluno para compreensão e a alternativa correta, embora seja muito coerente com a obra de Descartes, pode gerar dúvidas ao tratar do conhecimento como algo inabalável. Desta forma, o item deixa a desejar quanto a problematização do conhecimento, especialmente quanto a sua validade.

2014
21OCNs
8

Texto I Olhamos o homem alheio às atividades públicas não como alguém que cuida apenas de seus próprios interesses, mas como um inútil; nós, cidadãos atenienses, decidimos as questões públicas por nós mesmos na crença de que não é o debate que é empecilho à ação, e sim o fato de não se estar esclarecido pelo debate antes de chegar a hora da ação.
 TUCÍDIDES. *História da Guerra do Peloponeso*. Brasília: UnB, 1987 (adaptado).

Texto II Um cidadão integral pode ser definido por nada mais nada menos que pelo direito de administrar justiça e exercer função públicas; algumas destas, todavia, são limitadas quanto ao tempo de exercício, de tal modo que não podem de forma alguma ser

- (A) Prestígio social.
 (B) Acúmulo de riqueza.
(C) Participação política.
 (D) Local de nascimento.
 (E) Grupo de parentesco.

Política e
cidadania

Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia, porém não estabelece relação com outros períodos ou com o cotidiano ou atualidade.

Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica (Tucídides; Aristóteles)

Os dois excertos são muito provocativos quanto à cidadania e participação política. Sugerem que o professor tenha mobilizado esforços no sentido de problematizar o tema a partir de textos filosóficos que são coerentes com a atualidade. No entanto, o comando e as alternativas ficam aquém dos textos.

	exercidas duas vezes pela mesma pessoa, ou somente podem sê-lo depois de certos intervalos de tempo prefixados. ARISTÓTELES. <i>Política</i> . Brasília: UnB, 1985.				
	Comparando os textos I e II, tanto para Tucídides (no século V a.C.) quanto para Aristóteles (no século IV a.C.), a cidadania era definida pelo(a):				
2014 29 OCNs 1	A filosofia encontra-se escrita neste grande livro que continuamente se abre perante nossos olhos (isto é, o universo), que não se pode compreender antes de entender a língua e conhecer os caracteres com os quais está escrito. Ele está escrito em língua matemática, os caracteres são triângulos, circunferências e outras figuras geométricas, sem cujos meios é impossível entender humanamente as palavras; sem eles, vagamos perdidos dentro de um obscuro labirinto. GALILEI, G. O ensaiador. <i>Os pensadores</i> . São Paulo: Abril Cultural, 1978. No contexto da Revolução Científica do século XVII, assumir a posição de Galileu significava defender a	(A) Continuidade do vínculo entre ciência e fé dominante na Idade Média. (B) Necessidade de o estudo linguístico ser acompanhado do exame matemático. (C) Oposição da nova física quantitativa aos pressupostos da filosofia escolástica. (D) Importância da independência da investigação científica pretendida pela Igreja. (E) Inadequação da matemática para elaborar uma explicação racional da natureza.	Ciência	Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia e estabelece relação com outros períodos ou com o cotidiano ou atualidade. Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica (Galileu)	Este item demonstra uma relação muito interessante na medida em que promove a relação entre áreas, especialmente a Filosofia e a Física. Além disso, situa o tema enquanto um problema nas alternativas de resposta provocando o aluno a refletir sobre a história, a ciência e a própria vida. A proposta de Galileu diz respeito ao heliocentrismo e exige que o aluno seja capaz de relacionar esta posição em relação ao geocentrismo assumido pela filosofia da Igreja medieval.
2015 05 OCNs 30	Ninguém nasce mulher; torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino. BEAUVOIR, S. <i>O segundo sexo</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. Na década de 1960, a proposição de Simone de Beauvoir contribuiu para estruturar um movimento social que teve como marca o(a)	(A) ação do Poder Judiciário para criminalizar a violência sexual. (B) pressão do Poder Legislativo para impedir a dupla jornada de trabalho. (C) organização de protestos públicos para garantir a igualdade de gênero. (D) oposição de grupos religiosos para impedir os casamentos homoafetivos (E) estabelecimento de políticas governamentais para promover ações afirmativas.	Gênero	Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia e estabelece relação com outros períodos ou com o cotidiano ou atualidade. Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica (Beauvoir)	O item é muito promissor na sua abordagem. Além de ser o primeiro e único com um excerto de uma filósofa, tratou de um tema pouco recorrente na Filosofia, porém de grande impacto na sociedade. Tanto o excerto quanto as alternativas de resposta são mobilizadoras para um debate fecundo e elucidativo sobre as questões de gênero. Não basta o aluno conhecer os conceitos dos estudos de gênero, é preciso que ele tenha se aproximado da problematização que o tema sugere.
2015 11 OCNs 6	A filosofia grega parece começar com uma ideia absurda, com a proposição: a água é a origem e a matriz de todas as coisas. Será mesmo necessário deter-nos nela e levá-la a sério? Sim, e por três razões: em primeiro lugar, porque essa proposição enuncia algo sobre a origem das coisas; em segundo lugar, porque o faz sem imagem e fabulação; e enfim, em terceiro lugar, porque nela, embora apenas em estado de crisálida, está contido o pensamento: Tudo é um. NIETZSCHE, F. Crítica moderna. In: <i>Os pré-socráticos</i> . São Paulo: Nova Cultural. 1999 O que, de acordo com Nietzsche, caracteriza o surgimento da filosofia entre os gregos?	(A) O impulso para transformar, mediante justificativas, os elementos sensíveis em verdades racionais. (B) O desejo de explicar, usando metáforas, a origem dos seres e das coisas. (C) A necessidade de buscar, de forma racional, a causa primeira das coisas existentes. (D) A ambição de expor, de maneira metódica, as diferenças entre as coisas. (E) A tentativa de justificar, a partir de elementos empíricos, o que existe no real.	Surgimento da Filosofia	Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia e estabelece relação com outros períodos ou com o cotidiano ou atualidade. Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica (Nietzsche)	O enunciado exige do aluno uma leitura bastante atenta, especialmente na medida em que trata de um texto de um autor moderno reconhecido pelas críticas a racionalização efetuada pela Filosofia antiga. Porém, Nietzsche está tratando do surgimento da Filosofia enquanto busca pela causa primeira dos filósofos pré-socráticos. O excerto é por si problematizador, bem como o autor, o que sugere que uma tratativa problematizadora enquanto

2015 20	<p>A natureza fez os homens tão iguais, quanto às faculdades do corpo e do espírito, que, embora por vezes se encontre um homem manifestamente mais forte de corpo, ou de espírito mais vivo do que outro, mesmo assim, quando se considera tudo isto em conjunto, a diferença entre um e outro homem não é suficientemente considerável para que um deles possa com base nela reclamar algum benefício a que outro não possa igualmente aspirar.</p> <p>HOBBS, T. <i>Leviatã</i>. São Paulo Martins Fontes, 2003.</p>	<p>(A) entravam em conflito. (B) recorriam aos clérigos. (C) consultavam os anciãos. (D) apelavam aos governantes. (E) exerciam a solidariedade.</p>	Filosofia política	<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 (Hobbes)</p>	<p>A concepção de natureza humana como pessimista é defendida por Hobbes e facilmente aceita pelos alunos em geral. Nesse sentido, o autor pode ser trabalhado em aula de forma a problematizar o determinismo, a liberdade humana e a função da sociedade. No entanto, o item não aproveita este potencial. O gabarito anuncia a ideia de conflito, o que poderia estar problematizado.</p>
OCNs 20	<p>Para Hobbes, antes da constituição da sociedade civil, quando dois homens desejavam o mesmo objeto, eles</p>				
2015 23	<p>O que implica o sistema da pólis é uma extraordinária preeminência da palavra sobre todos os outros instrumentos do poder. A palavra constitui o debate contraditório, a discussão, a argumentação e a polêmica. Torna-se a regra do jogo intelectual, assim como do jogo político.</p> <p>VERNANT, J. P. <i>As origens do pensamento grego</i>. Rio de Janeiro: Bertrand, 1992 (adaptado).</p>	<p>(A) agregar os cidadãos em torno de reis que governavam em prol da cidade. (B) permitir aos homens livres o acesso às decisões do Estado expostas por seus magistrados. (C) constituir o lugar onde o corpo de cidadãos se reunia para deliberar sobre as questões da comunidade. (D) reunir os exercícios para decidir em assembleias fechadas os rumos a serem tomados em caso de guerra. (E) congrega a comunidade para eleger representantes com direito a pronunciar-se em assembleias.</p>	Política e democracia	<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 ou outros livros</p>	<p>A democracia é um tema recorrente no ENEM e de lugar comum nas aulas de Filosofia. No caso do item, trata-se da democracia direta, manifestada na ágora. O tema pode ser trabalhado em aula de diversas formas e é fundamental para a formação do aluno que seja relacionado com o seu cotidiano, no entanto, a questão não suscita esta aproximação. Os distratores são implausíveis e facilmente levam o aluno ao gabarito.</p>
OCNs 8	<p>Na configuração política da democracia grega, em especial a ateniense, a ágora tinha por função</p>				
2015 29	<p>Ora, em todas as coisas ordenadas a algum fim, é preciso haver algum dirigente, pelo qual se atinja diretamente o devido fim. Com efeito, um navio, que se move para diversos lados pelo impulso dos ventos contrários, não chegaria ao fim de destino, se por indústria do piloto não fosse dirigido ao porto; ora, tem o homem um fim, para o qual se ordenam toda a sua vida e ação. Acontece, porém, agirem os homens de modos diversos em vista do fim, o que a própria diversidade dos esforços e ações humanas comprova. Portanto, precisa o homem de um dirigente para o fim.</p> <p>AQUINO. T. Do reino ou do governo dos homens: ao rei do Chipre. <i>Escritos políticos de São Tomas de Aquino</i>. Petrópolis: Vozes, 1995 (adaptado).</p>	<p>(A) refrear os movimentos religiosos contestatórios. (B) promover a atuação da sociedade civil na vida política. (C) unir a sociedade tendo em vista a realização do bem comum. (D) reformar a religião por meio do retorno à tradição helenística. (E) dissociar a relação política entre os poderes temporal e espiritual.</p>	Filosofia política	<p>Não caracteriza o tema em um período histórico ou filosófico em específico nem estabelece relação com o cotidiano ou atualidade.</p> <p>Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica (Aquino)</p>	<p>A Filosofia medieval não figura no ENEM. O item inova ao trazer Tomás de Aquino, mas restringe-se a tratar da defesa política do autor, sem problematizar a monarquia como um regime de governo que visa ao bem comum como anuncia o gabarito. O item configura como uma perspectiva ratificadora da metodologia exegética de compreensão da história da Filosofia.</p>
OCNs 14	<p>No trecho citado, Tomás de Aquino justifica a monarquia como o regime de governo capaz de</p>				
2015 34	<p>Trasímaco estava impaciente porque Sócrates e os seus amigos presumiam que a justiça era algo real e importante. Trasímaco negava isso. Em seu entender, as pessoas acreditavam no certo e no errado apenas por terem sido ensinadas a obedecer às regras da sua sociedade. No entanto, essas regras não passavam de invenções</p>	<p>(A) determinações biológicas impregnadas na natureza humana. (B) verdades objetivas com fundamento anterior aos interesses sociais. (C) mandamentos divinos inquestionáveis legados</p>	Ética	<p>Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia e estabelece relação com outros períodos ou com o</p>	<p>A contribuição para o ideal democrático promovida pelos sofistas é, em geral, pouco explorada. Além de um papel importante para o estabelecimento</p>
OCNs					

9	<p>humanas. RACHELS. J. <i>Problemas da filosofia</i>. Lisboa: Gradiva, 2009.</p> <p>O sofista Trasímaco, personagem imortalizado no diálogo <i>A República</i>, de Platão, sustentava que a correlação entre justiça e ética é resultado de</p>	<p>das tradições antigas. (D) convenções sociais resultantes de interesses humanos contingentes. (E) sentimentos experimentados diante de determinadas atitudes humanas.</p>	<p>cotidiano ou atualidade. Texto-base: excerto de manual de Filosofia ou outros livros (Rachels)</p>	<p>da democracia na Grécia antiga, as convenções sociais são sustentáculos para a convivência nas sociedades modernas. Esse debate tão elucidativo ocorrido na tradição filosófica da antiguidade é retomado neste item e faz relação com o cotidiano, de maneira tímida, através das alternativas de respostas, embora os distratores sejam bastante implausíveis.</p>
2015 37 OCNs 15	<p>Todo o poder criativo da mente se reduz a nada mais do que a faculdade de compor, transpor, aumentar ou diminuir os materiais que nos fornecem os sentidos e a experiência. Quando pensamos em uma montanha de ouro, não fazemos mais do que juntar duas ideias consistentes, ouro e montanha, que já conhecíamos. Podemos conceber um cavalo virtuoso, porque somos capazes de conceber a virtude a partir de nossos próprios sentimentos, e podemos unir a isso a figura e a forma de um cavalo, animal que nos é familiar. HUME, D. <i>Investigação sobre o entendimento humano</i>. São Paulo: Abril Cultural, 1995.</p> <p>Hume estabelece um vínculo entre pensamento e impressão ao considerar que</p>	<p>(A) os conteúdos das ideias no intelecto têm origem na sensação. (B) o espírito é capaz de classificar os dados da percepção sensível. (C) as ideias fracas resultam de experiências sensoriais determinadas pelo acaso. (D) os sentimentos ordenam como os pensamentos devem ser processados na memória. (E) as ideias têm como fonte específica o sentimento cujos dados são colhidos na empiria.</p>	<p>Conhecimento Não caracteriza o tema em um período histórico ou filosófico em específico nem estabelece relação com o cotidiano ou atualidade Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica (Hume)</p>	<p>Este item trata um dos temas mais recorrentes no ENEM, a questão do conhecimento. E adota a abordagem tradicional, ou seja, uma análise característica do ensino de Filosofia para a graduação, bastante distante de uma problematização ou contextualização que se aproxime do aluno do ensino médio. Ressaltava-se ainda que este item gerou muitas dúvidas quanto ao gabarito, já que o distrator (E) é bastante plausível e os demais distratores exigem conhecimento da obra para compreendê-los como não correspondentes ao enunciado, o que ratifica o caráter exegético do ensino de Filosofia.</p>
2015 40 OCNs 19	<p>Apesar de seu disfarce de iniciativa e otimismo, o homem moderno está esmagado por um profundo sentimento de impotência que o faz olhar fixamente e, como que paralisado, para as catástrofes que se avizinham. Por isso, desde já, saliente-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, o único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época. FREIRE. P. <i>Educação como prática da liberdade</i>. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011.</p> <p>Paulo Freire defende que a superação das dificuldades e a apreensão da realidade atual será obtida pelo (a)</p>	<p>(A) desenvolvimento do pensamento autônomo. (B) obtenção de qualificação profissional. (C) resgate de valores tradicionais. (D) realização de desejos pessoais. (E) aumento da renda familiar.</p>	<p>Racionalidade e autonomia do homem Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia e estabelece relação com outros períodos ou com o cotidiano ou atualidade. Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica (Freire)</p>	<p>Este item causou polêmica ao trazer um autor brasileiro bastante reconhecido pela área da educação, mas pouco presente nos estudos da tradição filosófica para os alunos do ensino médio. Porém, os aspectos abordados estão muito próximos da compreensão do aluno quanto ao tema e caracteriza uma metodologia problematizadora em aula para tratar da liberdade e da racionalidade. Porém, os distratores são bastante implausíveis, conduzindo o aluno rapidamente ao gabarito sem suscitar uma reflexão mais profunda.</p>
2015 11 2ª apl.	<p>Suponha homens numa morada subterrânea, em forma de caverna, cuja entrada, aberta à luz, se estende sobre todo o comprimento da fachada; eles estão lá desde a infância, as pernas e o pescoço presos por correntes, de tal sorte que não podem trocar de lugar e</p>	<p>(A) caráter antropológico, descrevendo as origens do homem primitivo. (B) sistema penal da época, criticando o sistema carcerário da sociedade ateniense.</p>	<p>Conhecimento Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia, porém não estabelece relação com</p>	<p>Platão é um dos autores mais conhecidos entre os alunos do ensino médio bem como a alegoria da caverna, cujo excerto trata, por</p>

OCNs 7	<p>só podem olhar para frente, pois os grilhões os impedem de voltar a cabeça; a luz de uma fogueira acesa ao longe, numa elevada do terreno, brilha por detrás deles; entre a fogueira e os prisioneiros, há um caminho ascendente; ao longo do caminho, imagine um pequeno muro, semelhante aos tapumes que os manipuladores de marionetes armam entre eles e o público e sobre os quais exibem seus prestígios.</p> <p>PLATÃO. <i>A República</i>. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.</p>	<p>(C) vida cultural e artística, expressa por dramaturgos trágicos e cômicos gregos.</p> <p>(D) sistema político elitista, provindo do surgimento da <i>pólis</i> e da democracia ateniense.</p> <p>(E) teoria do conhecimento, expondo a passagem do mundo ilusório para o mundo das ideias.</p>	<p>outros períodos ou com o cotidiano ou atualidade.</p> <p>Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica (Platão)</p>	<p>isso, o item se torna de fácil resolução, considerando que os distratores são pouco plausíveis. O tema pode ser tratado pelo professor de várias formas e ser problematizado e contextualizado com a atualidade em muitos contextos. Um exemplo é a influência da mídia no processo de conhecimento, porém, o item não explorou possibilidades.</p>	
<p>Essa narrativa de Platão é uma importante manifestação cultural do pensamento grego antigo, cuja ideia central, do ponto de vista filosófico, é</p>					
2015 12 2ª apl. OCNs 16	<p>Se os nossos adversários, que admitem a existência de uma natureza não criada por Deus, o Sumo Bem, quisessem admitir que essas considerações estão certas, deixariam de proferir tantas blasfêmias, como a de atribuir a Deus tanto a autoria dos bens quanto dos males. Pois sendo Ele fonte suprema da Bondade, nunca poderia ter criado aquilo que é contrário à sua natureza.</p> <p>AGOSTINHO. <i>A natureza do Bem</i>. Rio de Janeiro: Sétimo Selo, 2005 (adaptado).</p>	<p>(A) o surgimento do mal é anterior à existência de Deus.</p> <p>(B) o mal, enquanto princípio ontológico, independe de Deus.</p> <p>(C) Deus apenas transforma a matéria, que é, por natureza, má.</p> <p>(D) por ser bom, Deus não pode criar o que lhe é oposto, o mal.</p> <p>(E) Deus se limita a administrar a dialética existente entre o bem e o mal.</p>	Bem e Mal	<p>Não caracteriza o tema em um período histórico ou filosófico em específico nem estabelece relação com o cotidiano ou atualidade.</p> <p>Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica (Agostinho)</p>	<p>A filosofia medieval não costuma figurar entre os temas do ENEM. Neste item, o excerto de Agostinho trata sobre a origem do bem e do mal. Mesmo sem conhecer o autor, é possível para o aluno identificar a resposta correta a partir da interpretação do texto-base. Não há problematização nem contextualização do tema.</p>
<p>Para Agostinho, não se deve atribuir a Deus a origem do mal porque</p>					
2015 22 2ª apl.	<p>Na sociedade democrática, as opiniões de cada um não são fortalezas ou castelos para que neles nos encerremos como forma de autoafirmação pessoal. Não só temos de ser capazes de exercer a razão em nossas argumentações, como também devemos desenvolver a capacidade de ser convencidos pelas melhores razões. A partir dessa perspectiva, a verdade buscada é sempre um resultado, não ponto de partida: e essa busca inclui a conversação entre iguais, a polêmica, o debate, a controvérsia.</p> <p>SAVATER, F. <i>As perguntas da vida</i>. São Paulo: Martins Fontes, 2001 (adaptado).</p>	<p>(A) alvo objetivo alcançável por cada pessoa, como agente racional autônomo.</p> <p>(B) critério acima dos homens, de acordo com o qual podemos julgar quais opiniões são as melhores.</p> <p>(C) construção da atividade racional de comunicação entre os indivíduos, cujo resultado é um consenso.</p> <p>(D) produto da razão, que todo indivíduo traz latente desde o nascimento, mas que só se afirma no processo educativo.</p> <p>(E) resultado que se encontra mais desenvolvido nos espíritos elevados, a quem cabe a tarefa de convencer os outros.</p>	Verdade	<p>Não caracteriza o tema em um período histórico ou filosófico em específico nem estabelece relação com o cotidiano ou atualidade.</p> <p>Texto-base: excerto de manual de Filosofia ou outros livros</p>	<p>Tratar a verdade como o resultado de um processo democrático representa um antigo debate na filosofia. A própria democracia é um tema salutar para nosso país. O texto-base apresenta muitos potenciais, porém foi pouco explorado quanto a problematização ou relação com o cotidiano do aluno.</p>
<p>A ideia de democracia presente no texto, baseada na concepção de Habermas acerca do discurso, defende que a verdade é um(a)</p>					
2015 26 2ª apl. OCNs 17	<p>Após ter examinado cuidadosamente todas as coisas, cumpre enfim concluir e ter por constante que esta proposição, eu sou, eu existo, é necessariamente verdadeira todas as vezes que a enuncio ou que a concebo em meu espírito.</p> <p>DESCARTES, R. <i>Meditações. Pensadores</i>. São Paulo: Abril Cultural, 1979.</p>	<p>(F) estabelecer o ceticismo como opção legítima.</p> <p>(G) utilizar silogismos linguísticos como prova ontológica.</p> <p>(H) inaugurar a posição teórica conhecida como empirismo.</p> <p>(I) estabelecer um princípio indubitável para o conhecimento.</p>	Conhecimento	<p>Caracteriza o tema num período histórico da Filosofia e estabelece relação com outros períodos ou com o cotidiano ou atualidade.</p>	<p>Ao contrapor o argumento de Descartes com a filosofia medieval, o item problematiza a questão do conhecimento. É um item muito apropriado ao pensamento filosófico, que conduz o aluno a reflexão sobre sua própria</p>

	A proposição “eu sou, eu existo” corresponde a um dos momentos mais importantes da ruptura da filosofia do século XVII com padrões da reflexão medieval por	(J) Questionar a relação entre a filosofia e o tema da existência de Deus.	Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica (Descartes)	existência.
2015 30 2ª apl.	A pura lealdade na amizade, embora até o presente não tenha existido nenhum amigo leal, é imposta a todo homem, essencialmente, pelo fato de tal dever estar implicado como dever em geral, anteriormente a toda experiência, na ideia de uma razão que determina a vontade segundo princípios a priori.	(A) eficácia prática da razão empírica. (B) transvaloração dos valores judaico-cristãos. (C) recusa em fundamentar a moral pela experiência. (D) comparação da ética a uma ciência de rigor matemático. (E) importância dos valores democráticos nas relações de amizade.	Ética e razão Não caracteriza o tema em um período histórico ou filosófico em específico nem estabelece relação com o cotidiano ou atualidade.	Este item trata de um problema central da teoria kantiana. Exige do aluno conhecimento dos conceitos do autor para responder adequadamente. Não há nenhuma problematização ou contextualização com o cotidiano do aluno.
OCNs 22	KANT, I. <i>Fundamentação da metafísica dos costumes</i> . São Paulo: Barcarolla, 2009.		Texto-base: excerto de texto de autor clássico da tradição filosófica (Kant)	
	A passagem citada expõe um pensamento caracterizado pela			