

Parâmetros Curriculares Nacionais

Ensino Médio

Secretaria de Educação Média e Tecnológica

Ruy Leite Berger Filho

Coordenação Geral de Ensino Médio

Avelino Romero Simões Pereira

Coordenação da elaboração dos PCNEM

Eny Marisa Maia

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (ENSINO MÉDIO)

Parte I - Bases Legais

Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias

Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias

Parte IV

Ciências Humanas e suas Tecnologias

Coordenador de Área

Avelino Romero Simões Pereira

Consultores

Aldir Araújo Carvalho Filho

Catia Antonia da Silva

Circe Maria Fernandes Bittencourt

Janeleide Moura de Aguiar

Leila Barbosa Safadi

Sonia Elza Peixoto Chiara Botelho

Colaboradores

Dirceu Castilho

Heloísa Fesch Menandro

Roberto Macedo

Sumário

Apresentação	04
O sentido do aprendizado na área	06
Competências e habilidades	12
Conhecimentos de História	21
Conhecimentos de Geografia.....	30
Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política	37
Conhecimentos de Filosofia	45
Rumos e desafios.....	66
Bibliografia	70

Apresentação

A elaboração destes Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Ensino Médio percorreu um longo caminho, desde 1996, quando se iniciaram os estudos e a discussão de documentos preliminares que embasaram as reflexões sobre seu papel no novo currículo.

A presente versão, já levando em conta as disposições do Parecer nº 15, que integra a Resolução nº 3/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, contou com a participação de especialistas e professores do Ensino Médio e levou em consideração os documentos produzidos para reflexão e as primeiras versões para a área, bem como as discussões e críticas a que foram submetidas. Também foram importantes nesse processo de elaboração, os documentos referentes às outras duas áreas do Ensino Médio, em suas versões preliminares e na final.

Cabe mencionar a contribuição dos profissionais envolvidos com as primeiras versões do documento e com a elaboração de textos para discussão, visando à produção destes Parâmetros Curriculares, salientando-se as contribuições de Heloísa Dupas Penteado, Celso Favaretto, Ângela Maria Martins e Nidia Nacib Pontuschka.

Chamamos a atenção para o fato de que, neste documento, ao desenvolvermos textos específicos voltados para os conhecimentos de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, habitualmente formalizados em disciplinas escolares, incluímos diversas alusões – explícitas ou não – a outros conhecimentos das Ciências Humanas que consideramos fundamentais para o Ensino Médio. Trata-se de referências a conhecimentos de Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia. Tais indicações não visam a propor à escola que explicitamente denominação e carga horária para esses conteúdos na forma de disciplinas. O objetivo foi afirmar que conhecimentos dessas cinco disciplinas são indispensáveis à formação básica do cidadão, seja no que diz respeito aos principais conceitos e métodos com que operam, seja no que diz respeito a situações concretas do cotidiano social, tais como o pagamento de impostos ou o reconhecimento dos direitos expressos em disposições legais. Na perspectiva do exercício da cidadania, importa em muito o desenvolvimento das competências envolvidas na leitura e decodificação do “economês” e do “legalês”.

Futuramente, a critério da escola, e obedecendo a suas disponibilidades específicas, poderão até ter organização explícita e própria, mas a sugestão aqui feita é no sentido de que esses conhecimentos apareçam em atividades, projetos, programas de estudo ou no corpo de disciplinas já existentes. Tanto a História quanto a Sociologia, por exemplo, englobam conhecimentos de Antropologia, Política, Direito e Economia. O mesmo acontece com a Geografia em relação à Economia e ainda com a Filosofia, que pode conter elementos de Psicologia, Política e Direito. E não se deve esquecer também que a contextualização na Matemática poderá envolver conhecimentos de Economia, como o cálculo de juros aplicados a transações financeiras.

O sentido do aprendizado na área

Repensar o papel das Ciências Humanas na escola básica e organizá-las em uma área de conhecimento do Ensino Médio implica lembrar as chamadas “humanidades”, nome genérico que engloba as línguas e cultura clássicas, a língua e a literatura vernáculas, as principais línguas estrangeiras modernas e suas literaturas, a Filosofia, a História e as Belas Artes ¹.

A finalidade educacional inscrita nesse humanismo respondia por uma formação moral e cultural de caráter elitista, que remontava tanto à cultura clássica antiga quanto ao humanismo renascentista, que a “modernizou”. No Brasil, essa tradição esteve claramente representada nos programas de ensino do Colégio Pedro II, principal educandário das elites brasileiras durante o século XIX e parte do XX. O regime republicano, nascido sob a marca do positivismo, instituindo “ordem e progresso” como lema, iniciou um redimensionamento do papel das Ciências Naturais no ensino do país, rompendo com a tradição “bacharelesca”, na promessa de introduzir na escola secundária os conhecimentos voltados para a solução de problemas práticos, que levassem a superar o nosso “atraso”, como se dizia.

Isso não quer dizer, porém, que se tenha abandonado ou negligenciado o ensino da Língua Portuguesa ou de História e de Geografia, disciplinas estratégicas para a conformação de um imaginário social comprometido com um ideal de “pátria”. E, assim, curiosamente, o ensino das humanidades era posto em cheque no mesmo momento em que principiavam os estudos que constituem os primórdios de nossas Ciências Humanas, tocadas pelo mesmo pragmatismo que presidia os estudos dedicados à compreensão da natureza ².

As transformações sócio-econômicas e políticas por que passou o Brasil na virada do século XIX para o XX foram acompanhadas por uma série de trabalhos voltados para as questões sociais, apoiados, porém, em um viés fortemente racista. Destacam-se dentre seus autores Tobias Barreto, Sílvio Romero, João Ribeiro, Manoel Bonfim, Euclides da Cunha e Nina Rodrigues, que, amparados em pressupostos teóricos e metodológicos extraídos de autores europeus, especialmente de língua inglesa e alemã, refletiram sobre a realidade brasileira, produzindo estudos jurídicos, literários, históricos, etnológicos, folclóricos e de psicologia social. Advogando para si um caráter científico e dedicados ao ensino – muitos no Colégio Pedro II –, apontaram a necessidade de se redirecionar a educação para a construção de instrumentais de análise e ação sobre a realidade do país.

A partir dos anos 30 e 40 deste século, as Ciências Humanas no Brasil encontraram enorme renovação, com os trabalhos de Gilberto Freire, Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda e Fernando de Azevedo. Com a fundação da Universidade de São Paulo e a vinda de pesquisadores estrangeiros do porte de Roger Bastide, Claude Lévi-Strauss, Fernand Braudel, Jacques Lambert, Jean Tricart, dentre outros, tais estudos encontraram um campo fértil, dando origem a seguidas gerações de sociólogos, economistas, historiadores, antropólogos e cientistas políticos, que se dedicaram ao estudo da sociedade brasileira, em uma perspectiva de forte engajamento político, que acabaria esbarrando no enrijecimento da reação, no período que se seguiu a 1964.

Ao longo desse processo de desenvolvimento das Ciências Humanas, as humanidades foram progressivamente superadas na cultura escolar. Mas não foi só no Brasil que isso se deu. A História, a Sociologia, a Ciência Política, o Direito, a Economia, a Psicologia, a Antropologia e a Geografia – esta última, a meio caminho entre as Ciências Humanas e as Naturais – contribuíram por toda a parte para a superação das humanidades clássicas. Em sua constituição, voltaram-se para o homem, não com a preocupação de formá-lo, mas de compreendê-lo. Assim fazendo, passaram a circundar em torno de um mesmo objeto principal: o humano, explorado em todas as suas vertentes.

A caracterização desses estudos como ciências está intimamente ligada às transformações sofridas pelas sociedades modernas, a partir das chamadas “Revoluções Burguesas” dos séculos XVIII e XIX, que introduziram novos paradigmas no campo da produção – a indústria – e do convívio social – a democracia representativa³.

As Ciências Naturais, ao longo de sua constituição histórica, vêm atuando como indutoras de transformações sociais e econômicas, idealizando e construindo mecanismos de controle da natureza. Esse esforço de controle teve grande importância para o nascimento, desde a segunda metade do século XVIII, das sociedades capitalistas amparadas na indústria e na técnica. Por sua vez, as Ciências Humanas, tocadas pelo mesmo sopro, e, em decorrência das importantes transformações políticas e sociais ocorridas no século XIX, desenvolveram-se inicialmente para criar instrumentos de controle social. Seguindo a inspiração positivista, transpunham para o campo da cultura os mesmos pressupostos aplicáveis ao estudo da natureza.

Assim, incorporando as determinações que as fizeram se desenvolver como ciências autônomas, a História cumpriu a tarefa de construir uma identidade e uma memória coletivas, a fim de glorificar e legitimar os feitos dos Estados nacionais; a Sociologia traçou estratégias para ordenar e reordenar as novas relações sociais; a Ciência Política ocupou-se do poder, de como constituí-lo e regrá-lo; o Direito encarregou-se de construir um aparato legal e processos jurídicos para a conservação ou renovação da ordem social; a Economia voltou-se para a otimização e o controle da produção e das trocas de bens; a Psicologia procurou compreender e amenizar o impacto das transformações sobre os comportamentos humanos; a Antropologia, em sua vertente etnográfica, lançou-se à descrição dos povos “exóticos”, que a expansão econômica e política das grandes potências capitalistas necessitava submeter; e a Geografia serviu para mapear as potencialidades dos territórios nacionais ou daqueles a serem conquistados, além de exaltar as riquezas de cada “solo pátrio”.

No século XX, a progressiva penetração dos pressupostos teóricos de Marx e Engels nas pesquisas da área instituiu ricos debates, cruzando perspectivas diferentes e antagônicas. O marxismo fez aumentar, embora sob enfoque diferente, as responsabilidades das Ciências Humanas perante o social. Os novos estudos, tão engajados na ação política quanto os outros, também visavam a dotar os homens de instrumentais de controle sobre a vida em sociedade, na perspectiva de se direcionar a própria história.

Amparadas em quadros referenciais de diferentes inspirações, as Ciências Humanas buscaram cumprir as tarefas que lhes foram designadas. No século XX, sem que desaparecessem as concepções anteriores, novas perspectivas teóricas têm procurado minar as certezas positivas, incorporando orientação mais relativista às análises. A crise de confiança

gerada pelo desastre da Primeira Guerra Mundial e pelas crises econômicas que a ela se seguiram deu origem, nos anos 30, a um esforço de revisão dos pressupostos positivistas, como o da fragmentação dos estudos. Deu-se, então, importante experiência interdisciplinar, unindo-se historiadores, economistas, geógrafos e sociólogos, no esforço de tentar entender as razões da crise. É rico de lições perceber que, no momento mesmo em que atingiam sua maturidade, as Ciências Humanas buscassem a alternativa interdisciplinar como solução para seus impasses. Desse enriquecimento, surgiram abordagens diversas e inovadoras, em antropolinguística, geohistória, sociolinguística, história e geografia econômicas etc.

Em todo esse percurso histórico, as Ciências Humanas alcançaram ampla significação e prestígio nas sociedades de nosso século e seus pesquisadores passaram a ocupar postos-chave na vida política e nos órgãos da administração pública, em diversas partes do mundo.

No Brasil, entretanto, os anos de autoritarismo institucionalizado, pós-64, tornaram as Ciências Humanas suspeitas e baniram do “ensino de 1º grau” a História e a Geografia, dissolvidas nos “Estudos Sociais”, que incluíam a “Educação Moral e Cívica”, tentativa de atualização para as massas de uma educação de caráter moral, sem o componente cultural próprio às humanidades. No Ensino Médio, História e Geografia sobreviveram, ao lado da “Organização Social e Política do Brasil”, espécie de Geopolítica aplicada a noções básicas de Sociologia, Política e Direito. A “área” podia enriquecer-se ora pela Filosofia, ora pela Sociologia, ora pela Psicologia, com conteúdos diversificados, mas não obrigatórios. O estudo da Filosofia, fundamental na formação dos jovens, mas incômodo pelas questões que suscita, foi relegado ao exílio, juntamente com as artes e o latim. Sepultava-se, assim, e por completo, a educação de caráter humanista.

Ecoando a definição curricular oficial, o imaginário social e o escolar ratificavam a impressão de que tais disciplinas, “absolutamente inúteis” do ponto de vista da vida prática, roubavam precioso tempo ao aprendizado da Língua Portuguesa e das “Ciências Exatas”. Estes conhecimentos eram os que realmente importavam, na luta pela aprovação nos exames vestibulares de ingresso aos cursos superiores de maior prestígio social.

A lógica tecnoburocrática ali presente, embora assumindo um viés autoritário explícito, não fazia mais do que acompanhar uma tendência geral das sociedades contemporâneas. Pressionadas pelas necessidades imediatas de uma civilização cada vez mais apoiada nas Ciências Naturais e nas tecnologias delas decorrentes, tanto as humanidades quanto as Ciências Humanas perderam o prestígio e o espaço que detinham na sociedade e na escola.

O momento, hoje, porém, é o de se estruturar um currículo em que o estudo das ciências e o das humanidades sejam complementares e não excludentes. Busca-se, com isso, uma síntese entre humanismo, ciência e tecnologia, que implique a superação do paradigma positivista, referindo-se à ciência, à cultura e à história. Destituído de neutralidade diante da cultura, o discurso científico revela-se enquanto representação sobre o real, sem se confundir com ele. Desta forma, *“a tensão entre a lei e o indivíduo, entre a necessidade e a liberdade, entre o universal e o singular, entre a linguagem formal das matemáticas e as línguas naturais encontraria no conceito de cultura e de autoprodução do homem sua matriz inteligível, de sorte a integrar em um só conjunto, sistematicamente tratado, a aparente dispersão dos fatos e dos conhecimentos.”* 4

De um lado, os desafios postos por uma sociedade tecnológica, cujos aspectos mais diretamente observáveis se modificam rapidamente, confirmando a percepção que Daniel Halévy tivera já no século passado a respeito da “aceleração da história”. De outro, a necessária superação dos “anos de chumbo” da história recente do País, com todas as suas conseqüências nefastas para o convívio social e, em especial, para a educação. Eis as novas responsabilidades que as Ciências Humanas assumem hoje frente à sociedade brasileira e aos estudantes do nível médio.

Nesta passagem de século e de milênio, em meio aos enormes avanços trazidos pela ciência e pela tecnologia, mas também em meio às angústias e incertezas, a sociedade brasileira, representada por seus educadores, dos mais variados níveis escolares, em diálogo com o poder público, constrói a oportunidade de atualizar sua educação escolar, dotando-a de recursos para lidar com os imperativos da sociedade tecnológica, sem descuidar do necessário resgate da tradição humanista.

Sem perder de vista a dimensão histórica e fugindo à pretensão de uma volta ao século XV ou ao XIX, esse resgate se dá através do ideal possível de uma síntese entre humanismo e tecnologia, em que a mão do homem e o teclado do computador estejam ambos a serviço da construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Outro não é o imperativo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996, nos obriga a respeitar, ao estabelecer como finalidade da educação “*o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*” (Art. 2º). E como finalidades do Ensino Médio, “*a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos*”; “*a preparação básica para o trabalho e a cidadania*”; “*o aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*”; e “*a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos*” (Art. 35).

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministério da Educação, asseguram a retomada e a atualização da educação humanista, quando prevêm uma organização escolar e curricular baseada em princípios estéticos, políticos e éticos.

Ao fazê-lo, o documento reinterpreta os princípios propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, amparados no aprender a conhecer, no aprender a fazer, no aprender a conviver e no aprender a ser ⁵. A **estética da sensibilidade**, que supera a padronização e estimula a criatividade e o espírito inventivo, está presente no **aprender a conhecer** e no **aprender a fazer**, como dois momentos da mesma experiência humana, superando-se a falsa divisão entre teoria e prática. A **política da igualdade**, que consagra o Estado de Direito e a democracia, está corporificada no **aprender a conviver**, na construção de uma sociedade solidária através da ação cooperativa e não-individualista. A **ética da identidade**, exigida pelo desafio de uma educação voltada para a constituição de identidades responsáveis e solidárias, compromissadas com a inserção em seu tempo e em seu espaço, pressupõe o **aprender a ser**, objetivo máximo da ação que educa e não se limita apenas a transmitir conhecimentos prontos.

Tais princípios são a base que dá sentido à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. O trabalho e a produção, a organização e o convívio sociais, a construção do “eu” e do “outro” são temas clássicos e permanentes das Ciências Humanas e da Filosofia. Constituem objetos de conhecimentos de caráter histórico, geográfico, econômico, político, jurídico, sociológico, antropológico, psicológico e, sobretudo, filosófico. Já apontam, por sua própria natureza, uma organização interdisciplinar. Agrupados e reagrupados, a critério da escola, em disciplinas específicas ou em projetos, programas e atividades que superem a fragmentação disciplinar, tais temas e objetos, ao invés de uma lista infindável de conteúdos a serem transmitidos e memorizados, constituem a razão de ser do estudo das Ciências Humanas no Ensino Médio.

Sintetizando e coroando essas preocupações, retornam ao currículo os conteúdos filosóficos. Em referência à tradição do estudo das humanidades, é na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias que eles vêm se situar. Entretanto, deve-se ter em conta o caráter transdisciplinar de que se reveste a Filosofia, quer enquanto Filosofia da Linguagem, quer enquanto Filosofia da Ciência. Da mesma forma, a História, que deverá estar presente também enquanto História das Linguagens e História das Ciências e das Técnicas, não na perspectiva tradicional da História Intelectual, que se limita a narrar biografias de cientistas e listar suas invenções e descobertas, mas da nova História Cultural, que enquadra o pensamento e o conhecimento nas negociações e conflitos da ação social. Filosofia e História, assim, tornam-se instrumentais para a compreensão do significado social e cultural das linguagens, das ciências – naturais e humanas – e da tecnologia.

A presença das tecnologias na área de Ciências Humanas dá-se a partir do alargamento do entendimento da própria tecnologia, tanto como produto quanto como processo. Se, enquanto produto, as tecnologias apontam mais diretamente as Ciências da Natureza e a Matemática, enquanto processo, remetem ao uso e às reflexões que sobre elas fazem as três áreas de conhecimento.

Entretanto, uma compreensão mais ampla da tecnologia como fenômeno social permite verificar o desenvolvimento de processos tecnológicos diversos, amparados nos conhecimentos das Ciências Humanas. É preciso, antes de tudo, distinguir as tecnologias das Ciências Humanas em sua especificidade ante as das Ciências da Natureza. Enquanto estas últimas produzem tecnologias “duras”, configuradas em ferramentas e instrumentos materiais, as Ciências Humanas produzem tecnologias ideais, isto é, referidas mais diretamente ao pensamento e às idéias, tais como as que envolvem processos de gestão e seleção e tratamento de informações, embasados em recortes sociológicos. Outro aspecto que permite associar as tecnologias às Ciências Humanas diz respeito ao uso que estas fazem das tecnologias originárias de outros campos de conhecimento, como o recurso aos satélites e à fotografia aérea na cartografia. E, por fim, cabe ainda à área de Ciências Humanas construir a reflexão sobre as relações entre a tecnologia e a totalidade cultural, redimensionando tanto a produção quanto a vivência cotidiana dos homens. Inclui-se aqui o papel da tecnologia nos processos econômicos e sociais e os impactos causados pelas tecnologias sobre os homens, a exemplo da percepção de um tempo fugidivo ou eternamente presente, em decorrência da aceleração do fluxo de informações.

Sem dúvida, é através da referência a contextos concretos e não abstratamente que se pode atribuir sentido às tecnologias na área de Ciências Humanas. Na organização curricular das escolas, a tecnologia, enquanto tema ou aplicação, produto ou processo, poderá constituir um excelente recurso para o tratamento contextualizado aos conhecimentos da área.

Competências e Habilidades

Dentre os quatro princípios propostos para uma educação para o século XXI – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser – destaca-se o **aprender a conhecer**, base que qualifica o fazer, o conviver e o ser e síntese de uma educação que prepara o indivíduo e a sociedade para os desafios futuros, em um mundo em constante e acelerada transformação. A educação permanente e para todos pressupõe uma formação baseada no desenvolvimento de competências cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras, gerais e básicas, a partir das quais se desenvolvem competências e habilidades mais específicas e igualmente básicas para cada área e especialidade de conhecimento particular. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o desenvolvimento de competências básicas constitui um princípio de caráter epistemológico, referido no aprender a conhecer, que vem somar-se aos princípios filosóficos, já apontados.

As competências abaixo descritas são consideradas indispensáveis para o nível médio de ensino e foram fixadas pela Resolução nº3/98, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. A ausência de tais competências implica limites à ação do indivíduo, impedindo-o de prosseguir em seus estudos na área e de se preparar adequadamente para a vida em sociedade. São, portanto, indicações genéricas que devem apoiar as escolas e os professores na montagem de seus currículos e na proposição de atividades, projetos e programas de estudo ou disciplinas, através das quais serão desenvolvidas pelos estudantes.

Cabe ainda observar preliminarmente que as competências não eliminam os conteúdos, pois que não é possível desenvolvê-las no vazio. Elas apenas norteiam a seleção dos conteúdos, para que o professor tenha presente que o que importa na educação básica não é a quantidade de informações, mas a capacidade de lidar com elas, através de processos que impliquem sua apropriação e comunicação, e, principalmente, sua produção ou reconstrução, a fim de que sejam transpostas a situações novas.

Somente quando se dá essa apropriação e transposição de conhecimentos para novas situações é que se pode dizer que houve aprendizado. Do contrário, o que se dá é um simplório mecanismo de memorização, através do qual os fatos, mas não as idéias, circulam de uma folha de papel a outra, do livro didático para o caderno e do caderno para a prova, caindo em esquecimento no dia seguinte, por não encontrarem ressonância nem fazerem sentido para quem lê, fala, ouve ou escreve.

A presença da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias na organização curricular do Ensino Médio tem por objetivo a constituição de competências que permitam ao educando:

- Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros.

Afeitos ao princípio da ética da identidade, os conhecimentos da área devem contribuir para a construção da identidade pessoal e social dos educandos.

Contam aqui os aspectos psíquicos da formação da personalidade em relação com os diversos contextos em que se dá, o contexto familiar, escolar, laboral, enfim, os contextos dos diversos grupos sociais com e nos quais o indivíduo se relaciona.

Quer na perspectiva psicológica, quer na antropológica, a construção da identidade autônoma é acompanhada, em um movimento único, da construção da identidade dos outros. Isso implica o reconhecimento das diferenças e imediatamente a aceitação delas, construindo-se uma relação de respeito e convivência, que rejeita toda forma de preconceito, discriminação e exclusão. É o que prevê a política da igualdade. Na base da identidade e da igualdade deverá estar a sensibilidade, primeiro momento do se posicionar socialmente, que deverá guiar o indivíduo para a indignação e o repúdio às formas veladas ou explícitas de injustiça ou desrespeito.

O senso de responsabilidade perante o social que daí se origina exige conhecimentos de História, Sociologia e Política que dêem conta da inter-relação entre o público e o privado, para que se evite tanto o esmagamento do segundo pelo primeiro, quanto a projeção individualista, no sentido inverso. A tradição escravocrata, patrimonialista e autoritária no Brasil tem produzido lamentáveis resultados em matéria de corrupção política e social, desrespeito à ordem constitucional e legal e abusos de toda sorte, em flagrante violação aos direitos de cidadania. O Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica, deve conter os elementos indispensáveis ao exercício da cidadania e não apenas no sentido político de uma cidadania formal, mas também na perspectiva de uma **cidadania social**, extensiva às relações de trabalho, dentre outras relações sociais.

Por sua natureza própria, as Ciências Humanas e a Filosofia constituem um campo privilegiado para a discussão dessas questões. Mas, não se deve perder de vista que a cidadania não deve ser encarada, no Ensino Médio, apenas como um conceito abstrato, mas como uma vivência que perpassa todos os aspectos da vida em sociedade. Daí, que a preparação para o exercício da cidadania não se esgota no aprendizado de conhecimentos de História, Sociologia, Política ou Filosofia. Antes, está presente nos usos sociais das diferentes linguagens e na compreensão e apropriação dos significados e resultados dos conhecimentos de natureza científica.

Os conhecimentos de História são fundamentais para a construção da identidade coletiva a partir de um passado que os grupos sociais compartilham na memória socialmente construída. A ênfase em conteúdos de História do Brasil – como reza a LDB –, construídos em conexão com conteúdos da chamada História Geral, em uma relação de “figura” e “fundo”, é parte da estratégia de autoconstrução e autoreconhecimento, que permite ao indivíduo situar-se histórica, cultural e socialmente na coletividade, envolvendo seu destino pessoal no destino coletivo. Na perspectiva formativa, isso não implica negar a individualidade, mas combater os excessos do individualismo.

Os conhecimentos de Antropologia e Sociologia contribuem igualmente para a construção da identidade social e, sem negar os conflitos, a convivência pacífica. Dá-se especial destaque ao relativismo cultural proposto pelas correntes antropológicas surgidas após a Segunda Guerra Mundial, que advogam o direito de todos os povos e culturas construírem sua organização própria, respeitando da mesma forma os direitos alheios.

Frente às imposições de uma economia e de uma rede de informações cada vez mais globalizadas, urge assegurar a preservação das identidades territoriais e culturais, não como sobrevivências anacrônicas, mas como realidades sociais constitutivas de sentido vivencial para os diversos grupos humanos. Nesse sentido, a Geografia, a Antropologia e também a História têm um significativo papel a desempenhar na formação dos futuros cidadãos, entendendo-se estes quer como cidadãos de uma nação, quer como cidadãos do mundo.

Em um mundo globalizado, em que culturas e processos políticos e econômicos parecem fugir ao controle e ao alcance, a construção de identidades solidamente alicerçadas em conhecimentos originados nas Ciências Humanas e na Filosofia constitui condição imprescindível ao prosseguimento da vida social, evitando-se os riscos da fragmentação ou da perda de referências existenciais, responsável por variadas formas de reação violentas e destrutivas.

- Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e aos processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.

A estética da sensibilidade transparece nesta competência no tanto que ela implica de ação produtiva. A identidade humana como produtora de cultura e de história embasa as ações tanto individuais quanto de grupos e essas ações estão circunscritas por essa consciência.

No conhecimento dos processos sociais, importa compreender o humano em uma perspectiva intersubjetiva: como sujeito que realiza e se inscreve nos processos sócio-históricos de forma autônoma, mas também como sujeito envolto por uma trama social formada por outras subjetividades. Nesse sentido, os fatos econômicos, jurídicos e políticos devem ser entendidos sob a mesma lógica que põe o humano no centro dos processos sociais e não como fenômenos naturalizados e alheios à ação humana. Isso implica dizer que uma lei ou uma decisão política não são abstrações produzidas por algum ente metafísico, mas produtos concretos de agentes sociais.

A compreensão dos processos de constituição e transformação das sociedades implica a relativização do tempo presente, evitando que se caia na “presentificação” absoluta, que gera tanto o descompromisso com os processos sociais, quanto a desesperança diante do que nos foge ao controle. Há cerca de cento e cinquenta anos, no *Manifesto Comunista*, Marx e Engels já se referiam ao impacto causado pela rapidez e inexorabilidade das transformações na sociedade capitalista, na qual “*tudo que é sólido desmancha no ar*”, gerando desconforto, insegurança e apreensão.

- Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos.

A dimensão temporal, inscrita na memória que constrói a identidade coletiva e na dinâmica dos processos sociais, completa-se na dimensão espacial, que territorializa os

eventos e processos. Essa dimensão espacial situa a ação humana em suas complexas relações com a paisagem natural, que é culturalizada a cada momento de interação.

Os conhecimentos de Geografia e de Economia estão aqui apontados nas relações de produção e apropriação de bens, que conformam as dimensões materiais da existência concreta do homem e geram desdobramentos diversos sobre a vida em sociedade. Os processos de ação e controle dessas paisagens implicam responsabilidades sociais, coletivas, que assegurem a existência comum e a sobrevivência futura das comunidades humanas.

Aqui, o diálogo interdisciplinar pode aproximar as Ciências Humanas das Naturais, em reflexões conjugadas ou em óticas distintas sobre os mesmos problemas.

- Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.

Nas perspectivas temporal e sócio-cultural das relações de produção e apropriação de bens, importa compreender os processos passados e contínuos – bem como suas rupturas – em que essas relações se dão e as variantes de cultura e de grupo, bem como as relações entre grupos, que lhes dão matizes diversos.

Os diferentes contextos do trabalho produtivo devem ser dimensionados a par da estética da sensibilidade, no agir e fazer sobre a natureza; da política da igualdade, na distribuição justa e equilibrada dos trabalhos e dos produtos; e da ética da identidade, na responsabilidade social perante os mesmos processos e produtos. A compreensão histórica e social dos processos produtivos deve orientar as análises econômicas, políticas e jurídicas, no sentido de evitar que percam de vista a dimensão humana e solidária necessária à convivência pacífica, justa e equânime em sociedade.

Entretanto, e justamente para propiciar que tais objetivos sejam atingidos, a aprendizagem das Ciências Humanas deve atuar na identificação e denúncia de seus obstáculos, no entendimento de que as práticas sociais envolvem inevitavelmente conflitos e contradições, os quais, quando mal dimensionados, ameaçam o próprio convívio social.

O reconhecimento dessas tensões, porém, não deve conduzir os indivíduos e os grupos em que se inserem a atitudes imobilistas nem fatalistas. Antes, deve proporcionar-lhes a consciência necessária que possibilita ações de transformação e aperfeiçoamento da realidade social, na perspectiva da efetiva construção da cidadania real.

- Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.

A ética da identidade pressupõe uma ação consciente e reflexiva, embasada nos conhecimentos sobre o homem e a sociedade. Referida no pensar e no agir, essa consciência traduz-se na capacidade de lidar com situações novas, acionando-se os conhecimentos construídos, que são redirecionados para a resolução de problemas. Isso vale tanto para as

decisões pessoais e intransferíveis do cotidiano, quanto para as grandes questões que afligem as comunidades e a humanidade como um todo.

A consciência histórica está presente na perspectiva da continuidade e da transformação, do processo temporal direcional, porém fracionado por rupturas e novas possibilidades. A ação autônoma e refletida sobre a realidade requer clareza quanto aos processos sociais e históricos, evitando o imobilismo cético ou inseguro diante de novas situações. As tradições sociais, culturais, econômicas, políticas, jurídicas e filosóficas, embora sejam referenciais, não devem levar o indivíduo a se conformar com o já visto, o já conhecido, o já experimentado. Antes, devem impulsioná-lo à construção de alternativas, à reinvenção dos processos e das atitudes, à superação das resistências à ação criativa, a fim de que, com a consciência do passado e os pés no presente, o pensamento e a ação se projetem para o futuro.

- Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão e trabalho de equipe, e associá-los aos problemas que se propõem resolver.

Entendendo-se a tecnologia não apenas sob o ponto de vista da produção industrial, mas também sob a moderna ótica da comunicação e da organização produtiva, concebe-se a idéia de tecnologias próprias às Ciências Humanas ou desenvolvidas a partir delas. É o caso das requeridas em processos de planejamento e administração, no âmbito público ou privado, embasadas em conhecimentos econômicos, geográficos, políticos e jurídicos, mas também históricos, sociológicos, antropológicos e psicológicos. E ainda das tecnologias aplicadas a processos de obtenção e organização de informações, tais como o tratamento de dados estatísticos, na Economia, na Demografia, na Sociologia e na História, o rastreamento do espaço na Cartografia e as pesquisas de opinião apoiadas em critérios sociológicos e psicológicos.

- Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.

As Ciências Humanas têm um importante papel na compreensão do significado das tecnologias para as sociedades. Apontam tanto os processos sociais que levam os homens a buscarem respostas e ferramentas para a resolução de problemas concretos, quanto avaliam o impacto que as tecnologias promovem sobre essas mesmas sociedades.

Um exemplo disso diz respeito às concepções de tempo, que têm variado intensamente ao longo da história, em função das tecnologias envolvidas na sua medição, como os relógios mecânicos ou eletrônicos e os modernos cronômetros, que asseguram precisão em medidas muito curtas.

Esses recursos, desenvolvidos para atender necessidades no campo da produção econômica e da circulação de mercadorias e informações, foram responsáveis por darem aos homens a sensação de controle do tempo. Essa nova relação com o tempo, distinta das épocas anteriores, interferiu diretamente nas rotinas do cotidiano social, em contextos tão diversos quanto os do trabalho e do lazer. A percepção social do tempo decorrente disso, por

um lado, aproxima os homens, ao fixar referenciais comuns. Por outro, os distancia, na apropriação individualizada que fazem, a exemplo dos relógios de pulso, que, por serem portáteis, permitem que cada um organize seu próprio tempo. Na complexidade das relações sociais, entretanto, nem todos os homens dispõem do tempo da mesma forma, estabelecendo-se relações diferenciadas de maior ou menor liberdade nesse controle. Para alguns, o relógio implica libertação; para outros, escravidão.

Da mesma forma como ocorreu historicamente com os relógios e o tempo, diferentes tecnologias relacionadas às Ciências Humanas, como processos de planejamento, gestão e controle de informações, foram aplicadas aos contextos da produção. Essas tecnologias, e não só aquelas diretamente envolvidas com o manuseio de máquinas e ferramentas, têm sido responsáveis por transformações radicais nos processos produtivos. Estamos nos referindo obviamente ao processo de transformação da produção que levou à Revolução Industrial, enquanto processo contínuo de inovações tecnológicas. Além do emprego de equipamentos cada vez mais sofisticados, o que tem garantido o aumento da produtividade tem sido a introdução de novas formas de organização do trabalho, nos sistemas manufatureiro, fabril ou “pós-industrial”, e na divisão do trabalho ou na gestão informatizada e cooperativa dos processos produtivos.

Sem dúvida, esse processo de inovação permanente e fora de controle imediato traz sérias consequências para a vida humana, a exemplo da inviabilidade de formas de produção artesanais para suprir mercados amplos. A consequência mais drástica certamente é o desemprego. A compreensão do impacto dessas tecnologias sobre o mundo do trabalho e a vida social é urgente no contexto em que vivemos, de problemas de dimensões sempre crescentes, requerendo de todos reflexões e soluções inovadoras.

- Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe.

As modernas estratégias de planejamento e ação coletiva vêm requerendo cada vez mais o emprego de tecnologias de comunicação e informação, que se encarregam de coletar, processar, armazenar e comunicar dados e informações. A interação resultante da combinação de informação e comunicação age no sentido de dotar os processos de trabalho de caráter mais coletivo e menos especializado.

Daí, a necessidade de serem desenvolvidas competências que permitam aos indivíduos aperfeiçoar a organização do fazer produtivo, disseminando as instâncias decisórias e superando a fragmentação excessiva, com vistas à construção de processos mais horizontais e dinâmicos, amparados no compromisso e na participação comuns. Na base desses processos, encontram-se competências típicas das Ciências Humanas, que envolvem a construção das identidades sociais responsáveis e solidárias.

- Aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

Nos diversos contextos sociais em que as tecnologias são empregadas – a agência de um banco, a estação ferroviária, a biblioteca, a escola, o trabalho –, são requeridas competências básicas que assegurem seu entendimento como produtos originados e recombinações a partir de conhecimentos científicos diversos e como processos a serem postos em ação, em momentos determinados, para atender a necessidades pessoais e coletivas.

No contexto escolar, especificamente, a própria organização curricular sob uma orientação interdisciplinar, explícita e consciente tanto para os educadores quanto para os estudantes, constitui uma oportunidade privilegiada para o desenvolvimento de competências associadas às tecnologias das Ciências Humanas. E o mesmo se pode dizer a respeito da utilização das tecnologias de informação e comunicação para a construção de redes informatizadas interativas ou a utilização das já existentes, a fim de propiciar a troca de informações ou o gerenciamento coletivo de projetos de estudo.

Sob a ótica do desenvolvimento econômico, o domínio ativo das tecnologias aplicáveis aos contextos do trabalho é tarefa mais que necessária para a superação da situação de desvantagem em que sociedades emergentes como a brasileira se encontram. No aspecto social, a difusão do domínio dessas tecnologias, como estratégia intrínseca à política da igualdade, propicia aos indivíduos meios para amenizarem as consequências negativas que o próprio processo de transformação econômica provoca.

Nesse sentido, é preciso que o fortalecimento do trabalho de equipe decorrente da aplicação dessas tecnologias não resulte somente em vantagens estritamente econômicas, nem permita que a administração, quer no âmbito público, quer no privado, se constitua em um fim em si mesmo. A interação e a cooperação resultantes das novas tecnologias de informação e comunicação devem contribuir igualmente para o aperfeiçoamento das formas de convívio social. E, para tanto, é necessário, é imperativo, que se assegure o acesso a elas a um número crescente de indivíduos e grupos sociais, na perspectiva da igualdade. Afastam-se, com isso, os temores de uma sociedade tecnológica a serviço da exploração e alienação do homem, na qual o monopólio das tecnologias cumpre estratégias de controle político, social, econômico e cultural.

A presença de uma educação tecnológica no Ensino Médio como um todo e, em particular, na área de Ciências Humanas, propicia aos estudantes a construção e a apropriação de um significativo instrumental tanto de análise quanto de ação sobre os diversos aspectos da vida em sociedade. Os conhecimentos envolvidos na área, por seu caráter intrinsecamente humanista, agem no sentido de despir as novas tecnologias de sua aparente artificialidade e distanciamento diante do humano. Evitam-se, com isso, os riscos de uma naturalização das tecnologias e promove-se a culturalização de sua compreensão. E, desta forma, assegura-se um papel novo para a aprendizagem em Ciências Humanas na escola básica: o de humanizar o uso das novas tecnologias, recolocando o homem no centro dos processos produtivos e sociais.

Procuramos agrupar as competências básicas e específicas da área, que foram acima descritas, com base em três grandes campos de competências de caráter geral que se aplicam às três áreas da organização curricular do Ensino Médio, compreendidas a partir de sua essência enquanto campos de conhecimento. O objetivo desse rearranjo é auxiliar as equipes escolares na tarefa de construir uma proposta curricular de caráter efetivamente

interdisciplinar, cruzando os diversos conhecimentos específicos. Assim, temos competências ligadas a representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sócio-cultural.

As competências de representação e comunicação apontam as linguagens como instrumentos de produção de sentido e, ainda, de acesso ao próprio conhecimento, sua organização e sistematização.

As competências de investigação e compreensão apontam os conhecimentos científicos, seus diferentes procedimentos, métodos e conceitos, como instrumentos de intervenção no real e de solução de problemas.

As competências de contextualização sócio-cultural apontam a relação da sociedade e da cultura, em sua diversidade, na constituição do significado para os diferentes saberes.

Representação e comunicação

- Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe.

Investigação e compreensão

- Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros.
- Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.
- Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver.

Contextualização sócio-cultural

- Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos políticos, culturais, econômicos e humanos.
- Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.
- Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.
- Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.
- Aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

Conhecimentos de História

- Por que ensinar História

A História, enquanto disciplina escolar, ao se integrar à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, possibilita ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo como arcabouço para a reflexão sobre possibilidades e/ou necessidades de mudanças e/ou continuidades.

A integração da História com as demais disciplinas que compõem as denominadas Ciências Humanas permite sedimentar e aprofundar temas estudados no Ensino Fundamental, redimensionando aspectos da vida em sociedade e o papel do indivíduo nas transformações do processo histórico, completando a compreensão das relações entre a liberdade (ação do indivíduo que é sujeito da história) e a necessidade (ações determinadas pela sociedade, que é produto de uma história).

O papel das disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas, para esse nível de ensino e o momento histórico que se está vivendo, deve ser entendido em sua dimensão mais ampla, envolvendo a formação de uma cultura educacional. Vive-se hoje em uma sociedade marcada pelo domínio do mito do consumo e pelas tecnologias, com ritmos de transformações aparentemente muito acelerados e informações provenientes de vários espaços, embora predominando os meios audiovisuais, e ainda pela fragmentação do conhecimento sobre os indivíduos e a vida social.

As concepções políticas e as referentes às ações humanas nos espaços público e privado, assim como as relações homem-natureza, estão sendo modificadas. Os paradigmas científicos que sustentavam as bases fundamentais dessas concepções estão sendo questionados e colocados em cheque pelas realidades que glorificam o novo tecnológico, mas não solucionam problemas antigos, como as desigualdades, preconceitos, dificuldades de percepção do “outro” e as diversas formas de convivência e de estabelecimento de relações sociais. A difusão da racionalidade da ciência não acarretou o desaparecimento de formas de representação do mundo e do homem submetidas a dogmas e misticismos variados, permanecendo crenças religiosas diversas, muitas vezes contraditórias e paradoxais diante da presença cotidiana das tecnologias.

Tais constatações sobre as incertezas e mitos vividos pelos jovens da atual geração implicam delimitar com maior precisão o papel educativo da área, no sentido de possibilitar um Ensino Médio de **caráter humanista** capaz de impedir a constituição de uma visão apenas utilitária e profissional das disciplinas escolares.

No que se refere ao conhecimento histórico escolar, os currículos atuais são indicativos das transformações paradigmáticas do campo que envolve o conhecimento histórico como um todo. As aproximações entre a História ensinada e a produção acadêmica têm se intensificado a partir do final dos anos setenta, estabelecendo relações muitas vezes profícuas, mas que apontam para as dificuldades de consensos e ou definições simplificadas sobre os conteúdos e métodos de ensino.

O debate historiográfico tem sido intenso, com abordagens diversas sobre antigos temas e inclusão de novos objetos que constituem as múltiplas facetas da produção humana e que se sustentam em uma pluralidade de fundamentos teóricos e metodológicos.

A história social e cultural tem se imposto de maneira a rearticular a história econômica e a política, possibilitando o surgimento de vozes de grupos e de classes sociais antes silenciados. Mulheres, crianças, grupos étnicos diversos têm sido objeto de estudos que redimensionam a compreensão do cotidiano em suas esferas privadas e políticas, a ação e o papel dos indivíduos, rearticulando a subjetividade ao fato de serem produto de determinado tempo histórico no qual as conjunturas e as estruturas estão presentes. A produção historiográfica, no momento, busca estabelecer diálogos com o seu tempo, reafirmando o adágio que “toda história é filha do seu tempo”, mas sem ignorar ser fruto de muitas tradições de pensamento.

A pesquisa histórica esforça-se atualmente por situar as articulações entre a micro e a macro-história, buscando nas singularidades dos acontecimentos as generalizações necessárias para a compreensão do processo histórico. Na articulação do singular e do geral recuperam-se formas diversas de registros e ações humanas tanto nos espaços considerados tradicionalmente os de poder, como o do Estado e das instituições oficiais, quanto nos espaços privados das fábricas e oficinas, das casas e das ruas, das festas e das sublevações, das guerras entre as nações e dos conflitos diários para sobrevivência, das mentalidades em suas permanências de valores e crenças e das transformações advindas com a modernidade da vida urbana em seu aparato tecnológico.

- O que e como ensinar em História

O estudo de novos temas, considerando a pluralidade de sujeitos em seus confrontos, alterando concepções calcadas apenas nos “grandes eventos” ou nas formas estruturalistas baseadas nos modos de produção, por intermédio dos quais desaparecem de cena homens e mulheres de “carne e osso”, tem redefinido igualmente o tratamento metodológico da pesquisa. A investigação histórica passou a considerar a importância da utilização de outras fontes documentais, além da escrita, aperfeiçoando métodos de interpretação que abrangem os vários registros produzidos. A comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, sonora e pictórica.

Nesse aspecto, os estudos de inspiração marxista, que privilegiavam inicialmente as análises das infra-estruturas econômicas e das lutas de classe, passaram a incluir pesquisas referentes à cultura, às idéias e aos valores cotidianos, ao simbólico presentes nas experiências das classes sociais e nas formas de mediação entre elas. E passaram a se interessar também pela linguagem como uma referência de análise dos discursos políticos e do processo de construção da consciência de classe ou de identidades.

Ao lado desses estudos, a Nova História inspirada na e continuadora da Escola dos “Annales”, tem igualmente contribuído para as indagações relativas ao funcionamento das sociedades, de maneira a integrar as multiplicidades temporais, espaciais, sociais, econômicas e culturais presentes em uma coletividade, destacando investigações sobre a história das “mentalidades” na interpretação da realidade e das práticas sociais. Nessa vertente, as

representações do mundo social passaram a ser analisadas como integrantes da própria realidade social e possibilitaram uma redefinição da história cultural. A aproximação entre a Antropologia e a História tem sido importante, dando origem a abordagens históricas que consideram a cultura não apenas em suas manifestações artísticas, mas nos ritos e festas, nos hábitos alimentares, nos tratamentos das doenças, nas diferentes formas que os vários grupos sociais, ao longo dos séculos, têm criado para se comunicar, como a dança, o livro, o rádio, o cinema, as caravelas, os aviões, a *Internet*, os tambores e a música.

Metodologias diversas foram sendo introduzidas, redefinindo o papel da documentação. À objetividade do documento – aquele que fala por si mesmo – se contrapôs sua subjetividade – produto construído e pertencente a uma determinada história. Os documentos deixaram de ser considerados apenas o alicerce da construção histórica, sendo eles mesmos entendidos como parte dessa construção em todos seus momentos e articulações. Passou a existir a preocupação em localizar o lugar de onde falam os autores dos documentos, seus interesses, estratégias, intenções e técnicas.

Na transposição do conhecimento histórico para o nível médio, é de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas – e também do presente. Nesse exercício, deve-se levar em conta os diferentes agentes sociais envolvidos na produção dos testemunhos, as motivações explícitas ou implícitas nessa produção e a especificidade das diferentes linguagens e suportes através dos quais se expressam. Abre-se aí um campo fértil às relações interdisciplinares, articulando os conhecimentos de História com aqueles referentes à Língua Portuguesa, à Literatura, à Música e a todas as Artes, em geral. Na perspectiva da educação geral e básica, enquanto etapa final da formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para a vida adulta e a inserção autônoma na sociedade, importa reconhecer o papel das competências de leitura e interpretação de textos como uma instrumentalização dos indivíduos, capacitando-os à compreensão do universo caótico de informações e deformações que se processam no cotidiano. Os alunos devem aprender, conforme nos lembra Pierre Vilar, a ler nas entrelinhas. E esta é a principal contribuição da História no nível médio.

A diversidade de tradições historiográficas e a pluralidade de vinculações teóricas, no entanto, ao contrário de indicarem crise, esgotamento ou impasses, apontam para a área da pesquisa e do ensino de História, muitas alternativas válidas, além da viabilidade de criações pedagógicas. Desta forma, é importante considerar as diferentes dimensões dos estudos históricos, na medida em que possibilitam forjar teorias de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, a História para os jovens do Ensino Médio possui condições de ampliar conceitos introduzidos nas séries anteriores do Ensino Fundamental, contribuindo substantivamente para a construção dos laços de **identidade** e consolidação da formação da **cidadania**.

O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro.

Além de consubstanciar algumas das noções básicas introduzidas nas séries anteriores, que contribuem e fornecem os fundamentos para a construção da identidade, tais como a de **diferença** e de **semelhança**, o ensino de História para as séries do nível médio amplia e consolida as noções de **tempo histórico**.

A percepção da diferença (o “outro”) e da semelhança (“nós”) varia conforme a cultura e o tempo e depende de comportamentos, experiências e valores pessoais e coletivos. O convívio entre os grupos sociais tem gerado *“atitudes de identificação, distinção, equiparação, segregação, submissão, dominação, luta ou resignação, entre aqueles que se consideravam iguais, inferiores ou superiores, próximos ou distantes, conhecidos ou desconhecidos, compatriotas ou estrangeiros. Hoje em dia, a percepção do ‘outro’ e do ‘nós’ está relacionada à possibilidade de identificação das diferenças e, simultaneamente, das semelhanças. A sociedade atual solicita que se enfrente a heterogeneidade e que se distinga as particularidades dos grupos e das culturas, seus valores, interesses e identidades. Ao mesmo tempo, ela demanda que o reconhecimento das diferenças não fundamente relações de dominação, submissão, preconceito ou desigualdade.”*¹

O tempo histórico pode ser compreendido em toda sua complexidade, ultrapassando sua apreensão a partir das vivências pessoais, psicológicas ou fisiológicas. No nível médio de ensino, é preciso igualmente que o tempo histórico seja entendido como objeto da cultura, como criação de povos em diversos momentos e espaços. É da cultura que nascem concepções de tempo tão diferenciadas como o tempo **mítico**, **escatológico**, **cíclico**, **cronológico**, noções sociais criadas pelo homem para representar as temporalidades naturais, expressas nos tempos **geológico** e **astronômico**. Não se pode esquecer, ainda, que mesmo o tempo natural reveste-se de um caráter cultural, quando apropriado pela Geologia e pela Astronomia, enquanto ciências socialmente criadas.

O tempo construído pelas diversas culturas é muitas vezes expresso nos **mitos**, destacando-se os que se referem às origens do universo e do homem, e nas religiões, que ultrapassam os tempos passado e presente e determinam o tempo de possíveis vidas futuras, constituindo o tempo **salvacionista** ou **escatológico**. As sociedades agrárias organizaram a vida cotidiana pelo tempo **cíclico**, fixado pelos momentos da plantação e da colheita e pelas estações que se repetem anualmente, e vincularam o tempo cotidiano, com seus ritmos de mudanças, ao astronômico, criando calendários, referenciando as marcas dos acontecimentos diários e daqueles considerados significativos para a memória coletiva. Pode-se, então, compreender o tempo **cronológico** como instrumento de marcação e datação e entender como a cultura ocidental cristã criou seu próprio calendário. Sobre o calendário gregoriano, que marca os nossos tempos, é importante considerar as formas como ele está organizado: *“O calendário gregoriano pode ser representado por uma linha contínua e infinita. Envolve a compreensão de que cada um dos pontos dessa linha é distinto dos outros e que cada ponto corresponde a uma datação. As datações são, assim, distintas umas das outras, especificando um dia, um mês e um ano. Apesar dos números dos dias e os nomes dos meses se repetirem de um ano para o outro (com base em organizações cíclicas), a numeração dos anos nunca se repete (concepção linear), o que torna cada data um momento único e sem possibilidade de repetição no tempo.”*²

A contribuição mais substantiva da aprendizagem da História é propiciar ao jovem situar-se na sociedade contemporânea para melhor compreendê-la. Como decorrência direta disso está a possibilidade efetiva do desenvolvimento da capacidade de apreensão do tempo enquanto conjunto de vivências humanas, em seu sentido completo.

O tempo histórico, compreendido nessa complexidade, utiliza o tempo cronológico, institucionalizado, que possibilita referenciar o lugar dos momentos históricos em seu **processo de sucessão** e em sua **simultaneidade**. Fugindo à cronologia meramente linear, procura identificar também os diferentes níveis e ritmos de durações temporais. A **duração** torna-se, nesse nível de ensino e nas faixas etárias por ele abarcadas, a forma mais consubstanciada de apreensão do tempo histórico, ao possibilitar que alunos estabeleçam as relações entre continuidades e discontinuidades. A concepção de duração possibilita compreender o sentido das **revoluções** como momentos de mudanças irreversíveis da história e favorece ainda que o aluno apreenda, de forma dialética, as relações entre **presente-passado-presente**, necessárias à compreensão das problemáticas contemporâneas, e entre **presente-passado-futuro**, que permitem criar projeções e utopias.

Pela compreensão da duração pode-se, ainda, entender, de maneira mais efetiva, o **humanismo**, situando as relações entre tempo histórico e tempo da natureza. O momento da criação do homem tem sido determinado, como no caso da sociedade ocidental cristã, por textos sagrados. O livro do Gênesis determina que o homem surgiu na face da Terra há aproximadamente seis mil anos e esta datação, mesmo relativizada após as teorias evolucionistas e o desenvolvimento dos trabalhos arqueológicos, situa a visão antropocêntrica da história que estabelece, ainda fortemente, a divisão do antes e depois da escrita como marco decisivo para a compreensão do passado da humanidade. Quando, no entanto, situamos o homem numa escala planetária, da formação das paisagens, das plantas e outros animais, pensando no “tempo da natureza”, os referenciais se transformam. Percebemos o “lugar” que o homem ocupa na história do planeta em uma outra dimensão temporal.

O **tempo geológico** determina outras formas de referenciar o tempo social. Ao situarmos a idade da Terra em aproximadamente 4,5 bilhões de anos, podemos entender que a história das sociedades humanas corresponde a uma pequena fração de tempo da história do planeta. A compreensão da escala de tempo pode situar o papel do homem no processo de transformação da natureza, assim como dimensionar, para além do tempo presente, os limites e o poder das ações humanas. Dentre os aspectos importantes decorrentes da abordagem dessas temporalidades, destaca-se a reciprocidade das transformações promovidas pela natureza sobre a vida dos homens e como estes mudam os ritmos de tempo da natureza.

Ao se repensar o tempo histórico tendo como referência as relações homem-natureza, pode-se ainda avançar na compreensão das diversas temporalidades vividas pela sociedade e nas formulações das periodizações e marcos de rupturas. Assim como defendia Lévi-Strauss, as grandes transformações irreversíveis da sociedade podem ser basicamente divididas em dois grandes períodos. O primeiro momento desse longo processo foi a **revolução agrícola**, com a criação da agricultura, responsável por mudanças significativas nas relações entre os homens, a terra e as plantas e animais. O segundo grande momento foi o da **revolução industrial** dos séculos XVIII e XIX, que introduziu relações entre o homem e os recursos naturais em escala sem precedentes, impondo novo ritmo no processo de transformações e de

permanências. Esses dois momentos correspondem à constituição de novas formas de os homens organizarem o tempo, com novos ritmos, e de se organizarem no seu tempo cotidiano: ao longo desse processo, o **tempo da natureza** foi sendo substituído pelo **tempo da fábrica**.

Os **ritmos da duração**, conforme descritos por Fernand Braudel, permitem identificar a velocidade em que as mudanças ocorrem e como nos acontecimentos estão inseridas várias temporalidades: a curta duração, a dos **acontecimentos breves**, com data e lugar determinados; na média duração, no decorrer da qual se dão as **conjunturas**, tendências políticas e/ou econômicas, que, por sua vez, se inserem em processos de longa duração, com permanências e mudanças que parecem imperceptíveis. É o ritmo das **estruturas**, tais como a constituição de amplos sistemas produtivos e de relações de trabalho, as formas de organização familiar e dos sistemas religiosos, a constituição de percepções e relações ecológicas estabelecidas na relação entre o homem e a natureza.

Podemos identificar os diferentes ritmos da duração pelo exemplo da escravidão africana brasileira. A Abolição da Escravidão ocorreu no dia 13 de maio de 1888, na capital do Brasil. Trata-se de um **acontecimento breve**, datado e localizado no espaço, que se explica pela **conjuntura econômica** da expansão da cafeicultura de exportação com necessidades urgentes de ampliação de mão-de-obra e pela **conjuntura política e social** que forçava rearticulações no grupo do poder monárquico e criava oposições ao regime, principalmente pelos republicanos. Mas, para compreender a abolição da escravidão e a forma como ela ocorreu, torna-se necessário situá-la no processo estrutural, em temporalidades mais longas: no processo de mudanças do sistema capitalista, desde sua constituição histórica, e na longa duração do racismo. Este explica não só a permanência até hoje de preconceitos e discriminações em relação às populações negras e mestiças, mas também a origem da própria escravidão, baseada em conceitos de raça superior e inferior criados por sociedades que pretendiam dominar e explorar outros grupos humanos. A escravidão não cria o racismo, mas o tem como pressuposto.

A apreensão das noções de tempo histórico em suas diversidades e complexidades pode favorecer **a formação do estudante como cidadão**, aprendendo a discernir os limites e possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica em que vive.

A formação de “cidadãos”, é importante ressaltar, não ocorre sem reflexões sobre seu significado. Do ponto de vista da formação histórica do estudante, a questão da cidadania envolve escolhas pedagógicas específicas para que ele possa conhecer e distinguir diferentes concepções históricas acerca dela, delineadas em diferentes épocas. O significado, por exemplo, que a sociedade brasileira atual tem de cidadania não é o mesmo que tinham os atenienses da época de Péricles, assim como não é o mesmo que possuíam os revolucionários franceses de 1789. O sentido que a palavra assume para os brasileiros atualmente, de certa maneira, inclui os demais sentidos historicamente localizados, mas ultrapassa os seus contornos, incorporando problemáticas e anseios individuais, de classes, de gêneros, de grupos sociais, locais, regionais, nacionais e mundiais, que projetam a cidadania enquanto prática e enquanto realidade histórica.

A compreensão de cidadania em uma perspectiva histórica, como resultado de lutas, confrontos e negociações, e constituída por intermédio de conquistas sociais de direitos, pode servir como referência para a organização dos conteúdos da disciplina histórica. A partir de problemáticas contemporâneas, que envolvem a constituição da cidadania, pode-se selecionar **conteúdos significativos** para a atual geração. Identificar e selecionar conteúdos significativos são tarefas fundamentais dos professores, uma vez que se constata a evidência de que é impossível ensinar “toda a história da humanidade”, exigindo a escolha de temas que possam responder às problemáticas contundentes vividas pela nossa sociedade, tais como as discriminações étnicas e culturais, a pobreza e o analfabetismo.

A organização de conteúdos por temas requer cuidados específicos com a escolha dos métodos. O estudo de temas articulado à apropriação de conceitos ocorre por intermédio de métodos oriundos das investigações históricas, desenvolvendo a capacidade de extrair informações das diversas fontes documentais tais como textos escritos, iconográficos, musicais. A apropriação do método da pesquisa historiográfica, reelaborada em situações pedagógicas, possibilita interpretar documentos e estabelecer relações e comparações entre problemáticas atuais e de outros tempos. Torna-se necessário escolher métodos que auxiliem a capacidade de relativizar as próprias ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço.

Dessa maneira, trabalhar com temas variados em épocas diversas, de forma comparada e a partir de diferentes fontes e linguagens, constitui uma escolha pedagógica que pode contribuir de forma significativa para que os educandos desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam apreender as várias durações temporais nas quais os diferentes sujeitos sociais desenvolveram ou desenvolvem suas ações, condição básica para que sejam identificadas as semelhanças, diferenças, mudanças e permanências existentes no processo histórico.

O trabalho permanente com pesquisas orientadas a partir da sala de aula constitui importante alternativa para viabilizar essas sugestões pedagógicas. Sugestões que pretendem desenvolver no aluno a capacidade de refletir sobre o tempo presente também como processo. Entender o atual estágio tecnológico requer, por exemplo, que o aluno entenda o que é a linguagem escrita e seu papel social, situando-a nos diversos suportes usados pelos homens para criá-la e dela se apropriar, tais como papiros, pedras, placas de barro, papel, livros e computadores.

Finalmente, é necessário frisar a contribuição da história para as novas gerações, considerando-se que a sociedade atual vive um presente contínuo, que tende a esquecer e anular a importância das relações que o presente mantém com o passado. Nos dias atuais, a cultura capitalista impregnada de dogmas consumistas fornece uma valorização das mudanças no moderno cotidiano tecnológico e uma ampla difusão de informações sempre apresentadas como novas e com explicações simplificadas que as reduzem aos acontecimentos imediatos. Um compromisso fundamental da História encontra-se na sua relação com a **Memória**, livrando as novas gerações da “amnésia social” que compromete a constituição de suas identidades individuais e coletivas.

O **direito à memória** faz parte da **cidadania cultural** e revela a necessidade de debates sobre o conceito de preservação das obras humanas. A constituição do Patrimônio Cultural e sua importância para a formação de uma memória social e nacional sem exclusões e discriminações é uma abordagem necessária a ser realizada com os educandos, situando-os

nos “lugares de memória” construídos pela sociedade e pelos poderes constituídos, que estabelecem o que deve ser preservado e lembrado e o que deve ser silenciado e “esquecido”.

Introduzir na sala de aula o debate sobre o significado de festas e monumentos comemorativos, de museus, arquivos e áreas preservadas, permeia a compreensão do papel da memória na vida da população, dos vínculos que cada geração estabelece com outras gerações, das raízes culturais e históricas que caracterizam a sociedade humana. Retirar os alunos da sala de aula e proporcionar-lhes o contato ativo e crítico com as ruas, praças, edifícios públicos e monumentos constitui excelente oportunidade para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Ao sintetizar as relações entre as durações e a constituição da memória e da identidade sociais, o ensino de História, desenvolvido por meio de atividades específicas com as diferentes temporalidades, especialmente da conjuntura e da longa duração, pode favorecer a reavaliação dos valores do mundo de hoje, a distinção de diferentes ritmos de transformações históricas, o redimensionamento do presente na continuidade com os processos que o formaram e a construção de identidades com as gerações passadas.

Competências e habilidades a serem desenvolvidas em História

Representação e comunicação

- Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção.
- Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.

Investigação e compreensão

- Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.
- Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos.
- Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.
- Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.

Contextualização sócio-cultural

- Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.
- Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade.
- Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.
- Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.

Conhecimentos de Geografia

- Por que ensinar Geografia

Depois de se ter tornado uma ciência autônoma no século XIX, a Geografia chega ao final do século XX com interesse renovado. A renovação de seu ensino no Brasil começou na década de 70 e está relacionada com uma crise mais ampla que atingiu todas as ciências desde o pós-guerra.

Na Geografia, as condições para essa crise já estavam postas há algum tempo: de um lado, os que a queriam como ciência da sociedade, e, de outro, os que a tomavam como uma ciência de lugares. Em verdade, essas “revoluções” são resultado do esgotamento de modelos explicativos tradicionais e de mudanças sociais como um todo que tornaram tais modelos insatisfatórios 2.

Nesse processo de redescoberta da Geografia, graves problemas se colocaram: a construção de fundamentos epistêmicos necessários à consolidação de sua cientificidade; a definição e a clareza do seu objeto de estudos; e o papel do sujeito desta ciência, capaz de desvelar a organização espacial e suas relações 3.

A denominada “renovação geográfica” permaneceu durante longo tempo nas hostes de alguns grupos acadêmicos e enfrentou as resistências da chamada tendência neoclássica, atrasando a chegada de tais discussões ao conjunto dos professores do Ensino Fundamental e Médio.

Tal fato é importante para se avaliar as dificuldades que tiveram esses “renovadores” para atingir o universo escolar através de debates e publicações, necessários como contribuições da Geografia para um novo projeto de homem e de sociedade 4.

Mesmo crivada de problemas, essa Geografia “crítica” começou a chegar ao alunado da escola básica na década de 80, propondo, resumidamente, o fim do saber neutro, da paisagem como espetáculo e do ensino conteudístico.

A crise a que nos referimos trouxe o enriquecimento do conhecimento geográfico, através de uma nova relação entre a teoria e a prática. Esta baseou-se na análise crítica da construção de um corpo de conhecimentos e de sua metodologia, cujos instrumentos fossem capazes de responder às questões postas por esta ciência para a formação do cidadão do final deste século, não permitindo que ele submergisse à voracidade das transformações ocorridas no Brasil e no mundo.

Essas transformações foram suscitadas pela revolução técnico-científica, pela globalização da economia e pelos problemas ambientais que deram aos conhecimentos de Geografia um novo significado. Da ciência meramente descritiva (e até caricata) à Geografia Crítica, um longo e turbulento percurso se fez.

Redefinida agora como ciência social, é importante pensar o estabelecimento de relações através da interdependência, da conexão de fenômenos, numa ligação entre o sujeito humano e os objetos de seus interesses, na qual a contextualização se faz necessária.

E mais, tendo em vista a globalização, uma nova ordem mundial com novos conflitos e tensões, a crise dos Estados-nação, a formação de blocos econômicos, a desterritorialização

de muitos grupos humanos, as questões ambientais que conferem novos significados à sociedade como um todo e em suas partes, que contribuição o conhecimento geográfico deve dar para a plena formação do educando?

Em primeiro lugar, é necessário abandonar a visão apoiada simplesmente na descrição e memorização da “Terra e o Homem”, com informações sobrepostas do relevo, clima, população e agricultura, por exemplo. Por outro lado, é preciso superar um modelo doutrinário de “denúncia”, na perspectiva de uma sociedade pronta, em que todos os problemas já estivessem resolvidos.

A revolução técnico-científica não dá receitas prontas e traz no seu interior uma velocidade de transformações ante as quais é inútil a simples análise da aparência. Nesta visão, como afirmou Soja, fica claro que é impossível continuar olhando o planeta apenas a partir de *“sua primeira natureza, ou seja: seu contexto ingenuamente dado, pois uma segunda natureza se apresenta e esta não abandonou os aspectos visíveis do objeto mas incorporou o resultado da ação e relação social”*.⁵

Ao buscar compreender as relações econômicas, políticas, sociais e suas práticas nas escalas local, regional, nacional e global, a Geografia se concentra e contribui, na realidade, para pensar o espaço enquanto uma totalidade na qual se passam todas as relações **cotidianas** e se estabelecem as redes sociais nas referidas escalas.

Precisa-se transformar a antiga idéia, aceita e amplamente praticada nas salas de aula, da Terra enquanto **espaço absoluto**, cartesiano, ou seja, *“uma coisa em si mesma, independente [...], constituindo um receptáculo que contém coisas”*, para o **espaço relacional**, entendendo-se que *“um objeto somente pode existir na medida em que ele contém e representa dentro de si relações com outros objetos”*.⁶

Surge, pois, o objeto dos nossos estudos: o **espaço geográfico**. Definido por Milton Santos em sua vasta obra sobre o assunto, é o conjunto indissociável de sistemas de objetos (redes técnicas, prédios, ruas) e de sistemas de ações (organização do trabalho, produção, circulação, consumo de mercadorias, relações familiares e cotidianas), que procura revelar as práticas sociais dos diferentes grupos que nele produzem, lutam, sonham, vivem e fazem a vida caminhar.

Nunca o espaço do homem foi tão importante para o desenvolvimento da história. Por isso, a Geografia é a **ciência do presente**, ou seja, é inspirada na realidade contemporânea⁷. O objetivo principal destes conhecimentos é contribuir para o entendimento do mundo atual, da apropriação dos lugares realizada pelos homens, pois é através da organização do espaço que eles dão sentido aos arranjos econômicos e aos valores sociais e culturais construídos historicamente. Com esta idéia, procura-se, conforme o Artigo 35, inciso III da LDB *“o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”*.

No Ensino Fundamental, o papel da Geografia é “alfabetizar” o aluno espacialmente em suas diversas escalas e configurações, dando-lhe suficiente capacitação para manipular noções de paisagem, espaço, natureza, Estado e sociedade. No Ensino Médio, o aluno deve construir competências que permitam a análise do real, revelando as causas e efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade.

A distinção que aqui se faz é que não se deve compreender o Ensino Médio apenas dentro da ótica de simples continuação do Fundamental ou da redução de um curso de graduação. O Ensino Médio é o momento de ampliação das possibilidades de um conhecimento estruturado e mediado pela escola que conduza à autonomia necessária para o cidadão do próximo milênio. Seguindo os três princípios filosóficos da concepção curricular – princípios estéticos, políticos e éticos –, a Geografia contribui para esta formação, proporcionando ao aluno:

- orientar o seu olhar para os fenômenos ligados ao espaço, reconhecendo-os não apenas a partir da dicotomia sociedade-natureza, mas tomando-os como produto das relações que orientam seu cotidiano, definem seu “*locus espacial*” e o interligam a outros conjuntos espaciais;

- reconhecer as contradições e os conflitos econômicos, sociais e culturais, o que permite comparar e avaliar qualidade de vida, hábitos, formas de utilização e/ou exploração de recursos e pessoas, em busca do respeito às diferenças e de uma organização social mais equânime;

- tornar-se sujeito do processo ensino-aprendizagem para se descobrir convivendo em escala local, regional, nacional e global. A autonomia que a identidade do cidadão confere é necessária para expressar sua responsabilidade com o seu “lugar-mundo”, através de sua identidade territorial.

O Ensino Médio deve orientar a formação de um cidadão para aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Isto é, deve buscar um modo de transformar indivíduos tutelados e infantilizados em pessoas em pleno exercício da cidadania, cujos saberes se revelem em competências cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras e nos valores de sensibilidade e solidariedade necessários ao aprimoramento da vida neste País e neste planeta.

Entendemos que, ao se identificar com seu lugar no mundo, ou seja, o espaço de sua vida cotidiana, o aluno pode estabelecer comparações, perceber impasses, contradições e desafios do nível local ao global. Sendo mais problematizador que explicativo, poderá lidar melhor com o volume e a velocidade das informações e transformações presentes, que, se tomadas superficialmente, contribuem para o individualismo e a alienação.

Diante da revolução na informação e na comunicação, nas relações de trabalho e nas novas tecnologias que se estabeleceram nas últimas décadas, podemos afirmar: o aluno do século XXI terá na ciência geográfica importante fonte para sua formação como cidadão que trabalha com novas idéias e interpretações em escalas onde o local e o global definem-se numa verdadeira rede que comunica pessoas, funções, palavras, idéias. Assim compreendida, a Geografia pode transformar possibilidades em potencialidades (re)construindo o cidadão brasileiro.

A Geografia em si já é um saber interdisciplinar e abandonou há algumas décadas a pretensiosa posição de se constituir numa ciência de síntese, ou seja, capaz de explicar o mundo sozinha. Decorre daí a necessidade de transcender seus limites conceituais e buscar a interatividade com as outras ciências sem perder sua identidade e especificidade.

Tendo historicamente observado um comportamento isolacionista, procura assumir hoje a interdisciplinaridade, admitindo que esta posição é profundamente enriquecedora. Conceitos

como natureza e sociedade, por exemplo, se acham dilacerados entre várias disciplinas e necessitam de um esforço interdisciplinar para serem reconstruídos.

Vesentini afirma que *“sem dúvida, nos dias de hoje, o conhecimento científico avança na direção do holismo, do enfraquecimento das disciplinas ou ciências isoladas, de explicações e teorias que dão ênfase à globalidade do real [...] Há uma expansão gradativa das idéias e práticas interdisciplinares, ainda mais, transdisciplinares”* 8.

No esforço de estabelecer uma unidade na diversidade, de se abrir a outras possibilidades mediante uma visão de conjunto, a Geografia muito pode auxiliar para romper a fragmentação factual e descontextualizada. Sua busca por pensar o espaço enquanto totalidade, por onde passam todas as relações cotidianas e onde se estabelecem as redes sociais nas diferentes escalas, requer esse esforço interdisciplinar. O espaço e seu sujeito são constituídos por interações e seu estudo deve ser, por isso, interdisciplinar. O conhecimento geográfico resulta de um trabalho coletivo que envolve o conhecimento de outras áreas.

Nesse sentido, a Geografia pode articular-se de forma interdisciplinar com a Economia e a História, quando tratar das questões ligadas aos processos de formação da divisão internacional do trabalho e a formação dos blocos econômicos. Questões contemporâneas, tais como crise econômica, globalização do sistema financeiro, poder do Estado e sua relação com a economia e as novas resultantes espaciais das desigualdades sociais, podem ser tratadas pela Geografia em diálogo com a Economia e a Sociologia. A espacialização dos problemas ambientais e da biotecnologia favorece a interação com a Biologia, a Física, a Química, a Filosofia e, mais uma vez, a Economia.

- O que e como ensinar

A construção do conhecimento geográfico pressupõe a escolha de um corpo conceitual e metodológico capaz de satisfazer os objetivos anteriormente apontados.

Para isso, usa a Geografia conceitos-chave, como instrumentos capazes de realizar uma análise científica do espaço. Com eles procuramos dar conta de um mundo cada vez mais *“acelerado e fluido”* e, por isso, mais denso e complexo. Eles permitem apreender o espaço nas suas formas de organização, validar o que foi herdado do passado e atender às novas necessidades. Tal arsenal teórico abre campo para a análise e a construção de concepções de mundo, que o compreendam de forma globalizante e como resultado da dinâmica de transformação das sociedades.

O primeiro desses conceitos-chave é o de **paisagem**, entendida como uma unidade visível do arranjo espacial que a nossa visão alcança. A paisagem tem um caráter social, pois ela é formada de movimentos impostos pelo homem através do seu trabalho, cultura, emoção. A paisagem é percebida pelos sentidos e nos chega de maneira informal ou formal, ou seja, pelo senso comum ou de modo seletivo e organizado. Ela é produto da percepção e de um processo seletivo de apreensão, mas necessita passar a conhecimento espacial organizado, para se tornar verdadeiro dado geográfico. A partir dela, podemos perceber a maior ou menor complexidade da vida social. Quando a compreendemos desta forma, já estamos trabalhando com a essência do fenômeno geográfico.

O conceito de **lugar** guarda uma dimensão prático-sensível que a análise vai aos poucos revelando. Lugar é a porção do espaço apropriável para a vida, que é vivido, reconhecido e cria identidade. Ele possui densidade técnica, comunicacional, informacional e normativa. Guarda em si o movimento da vida, enquanto dimensão do tempo passado e presente. É nele que se dá a cidadania, o quadro das mediações se torna claro e a relação sujeito-objeto direta. É no lugar que ocorrem as relações de consenso e conflito, dominação e resistência. É a base da reprodução da vida, da tríade cidadão-identidade-lugar, da reflexão sobre o cotidiano, onde o banal e o familiar revelam as transformações do mundo e servem de referência para identificá-las e explicá-las.

Os conceitos de **território** e **territorialidade** enquanto espaço definido e delimitado por e a partir das relações de poder, ou seja, quem domina ou influencia e como domina e influencia uma área. Implica avançar da noção simplista de caracterização natural ou econômica por contigüidade para a noção de divisão social. Todo território, seja ele um quarteirão na cidade de Nova York, seja uma aldeia indígena na Amazônia, é definido e delimitado segundo as relações de poder, domínio e apropriação que nele se instalam. Desta maneira, a territorialidade é a relação entre os agentes sociais, políticos e econômicos, interferindo na gestão do espaço geográfico; não é apenas uma expressão cartográfica. Ela refere-se aos projetos e práticas desses agentes, numa dimensão concreta, funcional, simbólica, afetiva, e manifesta-se em escala desde as mais simples às mais complexas.

Devemos ter clareza que, em Geografia, usamos diferentes tipos de **escala**: uma escala cartográfica e a outra geográfica. Na primeira, destaca-se o mapa como um dado instrumental de representação do espaço, num recurso apoiado predominantemente na Matemática. Na segunda, a ênfase é dada ao fenômeno espacial que se discute. Esta é a escala de análise que enfrenta e procura responder os problemas referentes à distribuição dos fenômenos. A complexidade do fenômeno da cidadania, por exemplo, requer que se opere com diferentes escalas, articulando suas dimensões locais, nacionais e globais. Neste sentido, a cidadania não deve ser entendida apenas sob o aspecto formal do vínculo a uma nacionalidade, devendo apontar a dimensão vivencial de seu exercício, como um fenômeno do lugar. De forma inversa, não podemos compreender a poluição atômica só no lugar, mas devemos tratá-la enquanto fenômeno global.

Assim sendo, a escala é uma estratégia de apreensão da realidade. Portanto, é importante compreendê-la não apenas como problema dimensional, mas também fenomenal, na medida em que ela é um instrumento conceitual prioritário para a compreensão da articulação dos fenômenos.

Por fim, um importante conjunto de conceitos refere-se à **globalização, técnica e redes**. É necessário ter clareza que a globalização é um fenômeno decorrente da implementação de novas tecnologias de comunicação e informação, isto é, de novas redes técnicas, que permitem a circulação de idéias, mensagens, pessoas e mercadorias num ritmo acelerado, e que acabaram por criar a interconexão entre os lugares em tempo simultâneo. Neste processo, tiveram papel destacado a instalação de redes técnicas, incluindo-se a indústria cultural, a ação de empresas multinacionais e a circulação do capital, que intensificaram as relações sociais em escala mundial, interligando localidades distantes, de tal maneira que

acontecimentos locais são modelados por eventos ocorridos a milhares de quilômetros de distância.

No que se refere à técnica, devemos ressaltar ainda a importância da compreensão do papel das inovações tecnológicas na esfera da produção de bens e serviços, engendrando novas formas de organização social no trabalho e no consumo, criando novos arranjos espaciais. Outra face da revolução tecnológica são as novas formas de apropriação da natureza, tais como as expressas na biotecnologia, em que a detenção do conhecimento e do domínio técnico são também um instrumento de poder que afeta os grupos sociais e exige modificações na organização espacial existente.

Este conjunto de conceitos-chave não deve ser entendido como uma listagem de conteúdos ou um receituário, mas como elemento norteador da organização curricular e da definição das competências e habilidades básicas a serem desenvolvidas no Ensino Médio, a partir dos referenciais postos pelo conhecimento científico da Geografia.

Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Geografia

Representação e comunicação

- Ler, analisar e interpretar os códigos específicos da Geografia (mapas, gráficos, tabelas etc.), considerando-os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais e/ou espacializados.
- Reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográfica e geográfica, como formas de organizar e conhecer a localização, distribuição e frequência dos fenômenos naturais e humanos.

Investigação e compreensão

- Reconhecer os fenômenos espaciais a partir da seleção, comparação e interpretação, identificando as singularidades ou generalidades de cada lugar, paisagem ou território.
- Selecionar e elaborar esquemas de investigação que desenvolvam a observação dos processos de formação e transformação dos territórios, tendo em vista as relações de trabalho, a incorporação de técnicas e tecnologias e o estabelecimento de redes sociais.
- Analisar e comparar, interdisciplinarmente, as relações entre preservação e degradação da vida no planeta, tendo em vista o conhecimento da sua dinâmica e a mundialização dos fenômenos culturais, econômicos, tecnológicos e políticos que incidem sobre a natureza, nas diferentes escalas – local, regional, nacional e global.

Contextualização sócio-cultural

- Reconhecer na aparência das formas visíveis e concretas do espaço geográfico atual a sua essência, ou seja, os processos históricos, construídos em diferentes tempos, e os processos contemporâneos, conjunto de práticas dos diferentes agentes, que resultam em profundas mudanças na organização e no conteúdo do espaço.
- Compreender e aplicar no cotidiano os conceitos básicos da Geografia.
- Identificar, analisar e avaliar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas no seu “lugar-mundo”, comparando, analisando e sintetizando a densidade das relações e transformações que tornam concreta e vivida a realidade.

Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política

- Por que ensinar Ciências Sociais

O estudo das Ciências Sociais no Ensino Médio tem como objetivo mais geral introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política. O ponto de partida dessas ciências foi a reflexão sobre as mudanças nas condições sociais, econômicas e políticas advindas desde os séculos XVIII e XIX. Esse contexto de transformação repercutiu, significativamente, no processo de construção das grandes questões que foram tratadas pela Sociologia, pela Antropologia e pela Política, que se desenvolveram no século XIX, tentando impor seu discurso científico.

“Traduzindo a relação que existe entre o pensamento e organização social, sofrendo as influências particulares das sociedades em que viviam e da posição que dentro de cada sociedade assumiam, e dos pontos de partida filosóficos em que se fundava, os criadores da ciência da sociedade conseguiram lançar as bases de uma nova ciência na proporção em que refletiam, em suas obras, os problemas de seu tempo.” ¹

“Por isso, seria vão e improfícuo separar a Sociologia das condições histórico-sociais de existência, nas quais ela se tornou possível e necessária [...]. A Sociologia constitui um produto cultural das fermentações intelectuais provocadas pelas revoluções industriais e político-sociais que abalaram o mundo ocidental moderno.” ²

Ao se tomar os três grandes paradigmas fundantes do campo de conhecimento sociológico – Karl Marx, Max Weber e Emile Durkheim –, discutem-se as questões centrais que foram abordadas, bem como os parâmetros teóricos e metodológicos que permeiam tais modelos de explicação da realidade. No entanto, a grande preocupação é promover uma reflexão em torno da permanência dessas questões até hoje, inclusive avaliando a operacionalidade dos conceitos e categorias utilizados por cada um desses autores, no que se refere à compreensão da complexidade do mundo atual.

Enfatizam-se dois eixos fundamentais em torno dos quais vêm se construindo grande parte da tradição sociológica: a relação entre indivíduo e sociedade, a partir da influência da **ação individual** sobre os **processos sociais**, bem como a importância do processo inverso, e a dinâmica social, pautada em processos que envolvem, ao mesmo tempo, porém em gradações variadas, a **manutenção da ordem** ou, por outro lado, a **mudança social**.

De tal modo, a pesquisa teórica e empírica em Sociologia nos permite, por exemplo, problematizar os fenômenos sociais, no processo de ensino-aprendizagem, nos seguintes termos:

- a) De que maneira explicar a existência e a manutenção das coletividades humanas? De que modo acontece a interação entre o indivíduo e essas coletividades?
- b) Que mecanismos interferem na organização e estruturação dos quadros sociais da vida humana?

c) Como a mudança social é produzida e pode ser explicada ?

A Lei 9.394/96 estabelece como uma das finalidades centrais do Ensino Médio a construção da cidadania do educando, evidenciando, assim, a importância do ensino da Sociologia no Ensino Médio. Tendo em vista que o conhecimento sociológico tem como atribuições básicas investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar todos os fatos relacionados à vida social, logo permite instrumentalizar o aluno para que possa decodificar a complexidade da realidade social.

Assim, pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário.

Por outro lado, o ensino da Sociologia no Ensino Médio também deve fornecer instrumentais teóricos para que o aluno entenda o processo de mundialização do capital, em correspondência com as sucessivas revoluções tecnológicas. Processo amplo que acabou gerando um reordenamento nas dimensões políticas e sócio-culturais.

Assim sendo, relevantes instituições sociais, como a **família** e o **Estado**, assumem novos significados: aparecem novos atores e ampliam-se os cenários. O modelo de família nuclear e patriarcal vai perdendo espaço, tendo em vista as conquistas advindas do próprio movimento feminista. No Estado de Direito, enfatiza-se que o cidadão e o poder público devem ter, ao mesmo tempo, direitos e deveres. E há que considerar também o papel das Organizações Não-Governamentais como novo agente político.

As relações tradicionais e formais de emprego (com vínculo empregatício, estabilidade, etc) passam a ser, cada vez mais, substituídas por outras formas de organização das relações de trabalho (autônomo, temporário, terceirizado). Este mesmo processo de flexibilização das relações de produção, além do advento de novas tecnologias, despadroniza as relações de trabalho e acaba interferindo no próprio perfil da qualificação exigida pelo mercado de trabalho. Resulta daí um mundo de contrastes extremos, de abundância e escassez, riqueza e penúria, que acabam por reforçar e expandir conflitos regionais com motivações étnicas.

Cabe ao professor orientar seus alunos no sentido de compreender e avaliar o impacto desse conjunto de transformações nas suas próprias vidas, pois ainda que alguns não façam parte da população economicamente ativa, certamente cada um terá como avaliar a repercussão de tudo isso dentro de sua família.

Sociologicamente, a problematização da categoria **trabalho**, para além do modelo marxista, também é uma tarefa que exige um significativo esforço intelectual. A análise do mercado de trabalho requer que se entenda o problema do desemprego estrutural, isto é, a diminuição constante e irreversível de cargos em empresas, enquanto uma realidade percebida, sobretudo, nos países industrializados da Europa.

A configuração desse quadro de mudanças profundas, nas relações sociais e nos valores que as informam, confere à Sociologia um papel analítico importante, tendo em vista os resultados de suas pesquisas. E esses conhecimentos permitem que outros profissionais

procurem alternativas de intervenção frente aos problemas sociais oriundos desta nova ordem política, econômica e social. Enfim, a Sociologia, ao mesmo tempo em que realiza um esforço para entender a realidade social, também subsidia outros agentes sociais na solução dos problemas.

Cabe ressaltar que a reflexão empreendida pelo sociólogo como interpretação da realidade social não deve acontecer no mesmo nível de apreensão do **senso comum**, porque as questões são construídas em termos da explicação, pela mediação teórico-metodológica de natureza própria, por ser um tipo de conhecimento sistematizado da realidade social, consubstanciado por um conjunto pluriparadigmático de conceitos e categorias.

- O que e como ensinar em Ciências Sociais

Se, genericamente, considerarmos a Sociologia como **ciência da sociedade**, temos que ter a clareza de que não há um consenso em torno do conceito que aparece como matriz deste campo de conhecimento. Entretanto, é possível trabalhar contextualmente, entendendo o conceito de sociedade nos termos das condições do capitalismo contemporâneo, que engloba processos sociais, dentre eles a **socialização total** ³.

No intuito de explicitar melhor o conceito de sociedade, tomamos a relação social como unidade elementar. Em certa medida, a definição de sociedade aparece, convencionalmente, associada à expressão **rede de relações sociais**, dentro da qual apontamos a importância do processo de **interação social**. *“O termo relação social será usado para indicar o comportamento de uma pluralidade de atores à medida que, em seu conteúdo significativo, a ação de cada um leve em conta a de outros e seja orientada nesses termos. Assim, a relação consiste inteira e exclusivamente na existência de uma probabilidade de haver, em algum sentido significativamente compreensível, uma linha de ação social.”* ⁴

Como apontamos anteriormente, outro ponto recorrente e exaustivamente questionado pela Sociologia é o surgimento, a manutenção e a mudança dos **sistemas sociais**, que são produzidos na dinâmica do processo de interação. Seria interessante pontuar as diferentes formas de estratificação social: as **castas**, os **estamentos** e as **classes sociais**.

Esse tipo de análise contextualizada no sistema social brasileiro, enquanto uma estrutura baseada em classes sociais, abre espaço em sala de aula para uma reflexão sobre o processo histórico de construção das desigualdades sociais, que aponta para problemas, como a **exclusão** (social, econômica e política) e a **concentração** (de poder e de renda). Ao falar de sistemas sociais, também poderia ser realizada uma menção conceitual, ainda que não muito aprofundada, à noção de **estrutura** e à escola estruturalista de pensamento ⁵.

Em linhas gerais, parece se constituir uma nítida correspondência entre a Sociologia (estudo dos sistemas sociais produzidos pela interação) e a Psicologia (estudo dos sistemas de personalidade). No entanto, muito embora ambas preocupem-se com o comportamento, a Sociologia analisa a relação entre as ações de um indivíduo e a coletividade, enquanto a Psicologia tenta entender a relação entre as diferentes condutas do mesmo indivíduo, em si mesmo e em relação a outros indivíduos e grupos.

Enfim, seguindo essa lógica de raciocínio, os estudos de Sociologia poderiam tomar como objeto o papel das **normas e padrões**, incorporados por intermédio do **processo de**

socialização, no que se refere ao processo de interação. De tal maneira, justifica-se a relevância da abordagem durkheimiana, em sua definição de **fatos sociais**.

No entanto, isso não significa assumir uma postura de “naturalização” dos padrões, mas sim motivar uma reflexão que permita ao aluno perceber o caráter de “construção cultural” das regras. Pois o conceito de **cultura**, considerado em sua dimensão antropológica, emerge enquanto um recurso teórico capaz de viabilizar uma atitude comparativa, através da chamada **observação participante**, que nos permite compreender as relações entre um conjunto de normas e outro conjunto diferente ⁶.

Ao longo da história, o conceito de cultura foi entendido de acordo com várias vertentes e abordagens. Genericamente, este termo foi assumindo e incorporando vários significados ao longo do tempo: surge no final do século XI enquanto sinônimo de *agricultura*; já no século XVI, os humanistas do Renascimento falam de *cultura do espírito*; no século XVIII, passa a significar o *cultivo em ciências, letras e artes*; no século XIX, começa a se constituir um refinamento conceitual. O termo pode ser entendido como *civilização* (*Kultur*, em alemão) ou ainda como *desenvolvimento mental e organizacional das sociedades* (nos termos de E. F. Tylor).

Com o surgimento de uma sociedade de massas, pautada em transformações na dimensão tecnológica, coloca-se a necessidade de reavaliar a operacionalidade deste conceito no entendimento da realidade social, em termos ideológicos, normativos e tecnológicos.

Uma dimensão importante para a compreensão da cultura é a do trabalho, enquanto dimensão material envolvida na regulação das relações sociais, que também gera significados, ou seja uma dimensão conceitual. O trabalho é um fato cultural. Nesse sentido, tanto a produção quanto o seu produto têm significado na cultura.

De tal maneira, cabe ressaltar a escolha do arcabouço teórico de Clifford Geertz, que nos parece ser mais vigoroso para entender as questões que se colocam atualmente. Na análise da cultura em sua dimensão semiótica, “*o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, sendo a cultura essas teias*” ⁷. Seguindo esta linha de raciocínio, podemos também citar o esforço realizado por Gilberto Velho, no conjunto de sua obra, na qual a cultura aparece como “*áreas de significado aberto*”, ou seja, como produto das construções simbólicas de uma determinada sociedade, considerando-se, também, a ação do indivíduo, que constrói um “projeto” em torno de motivações sociais. Essa reflexão antropológica levaria em conta as modificações no sistema social também como representações simbólicas, universo de valores que são internalizados depois de socialmente legitimados.

Sendo assim, proporcionaríamos ao aluno a possibilidade de transpor uma postura etnocêntrica (que produz atitudes preconceituosas e discriminatórias, sobretudo ao lidar com as diferenças e com as minorias sociais), tendo como referência a prática de relativizar a realidade social ⁸. Nesse sentido, o saber antropológico nos fornece instrumentais de suma importância que possibilitam modificar as relações interpessoais cotidianas. Em suma, relativizar significa conviver com a **diversidade** de forma plena e positiva. Isso implica compreender que o “alter” tem uma lógica própria de percepção da realidade, que não pode ser desqualificada ou vista como “superior” ou “inferior”, num mundo ainda marcado pela

intolerância. E este relativizar seria, dentro de nosso entendimento, um dos caminhos de construção e consolidação da **cidadania plena**.

Em outra vertente, a Antropologia também fornece elementos teórico-metodológicos para se pensar as **sociedades complexas**, a partir de noções como **experiências culturais** (que, em certa medida, moldam nossos “mapas” de orientação para a vida social), **rede de relações**, **papéis sociais**, que informam o processo de constituição das **identidades sociais**, num constante fluxo, na maioria das vezes etnocêntrico, de diferenciações, entre “nós” e os “outros”.

Um outro conceito que precisa ser entendido em toda sua complexidade é o de **ideologia** ⁹. De tal maneira, pode-se tomar como ponto de partida para o entendimento do conceito a concepção de ideologia em Marx, enquanto “*um sistema de crenças ilusórias relacionadas a uma classe social determinada*”. O discurso da classe dominante sobre a realidade acaba prevalecendo, no sentido de preservar certos privilégios. Sendo assim, considerando, de maneira articulada, os vários conceitos discutidos no processo de aprendizagem, o aluno teria elementos para entender a aplicabilidade e as limitações do preceito de que “*as idéias dominantes de uma época representam as idéias da classe dominante*”.¹⁰

No contexto da reflexão sobre ideologia, caberia ressaltar o papel da **indústria cultural** e dos **meios de comunicação de massa**, que induzem os indivíduos ao consumo exacerbado e, ao mesmo tempo, promovem a **alienação** em detrimento da **conscientização**.¹¹

Se, por outro lado, **a vida social** pode ser entendida como um conjunto de práticas (re)produzidas, analogicamente podemos tomar a vida social como um tipo de **linguagem**.¹² Em outros termos, como um sistema de comunicação, de cuja constituição e atribuição de sentido participamos. Sendo assim, a linguagem é falada por atores¹³ e utilizada como meio de **comunicação e interação**, formando uma estrutura dotada de **sentido**.

Dentro dessa concepção, a Sociologia poderia trabalhar em conjunto com a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, tomando por princípio a definição de **instituição social** como um padrão de controle imposto pela sociedade. Peter e Brigitte Berger analisam a linguagem como sendo a instituição fundamental da sociedade, que permite a objetivação, a interpretação e a justificação da realidade.

Tomando como referência e, ao mesmo tempo, aprofundando a análise realizada por Durkheim ao definir a categoria **fato social**, os autores supracitados enumeram as características fundamentais de uma instituição social: a exterioridade, a objetividade, a coercitividade, a autoridade moral e a historicidade. Tais características permitem amplos debates em sala de aula, em torno do papel das instituições sociais no controle dos indivíduos e no reforço da ordem.

No estudo das Ciências Sociais, quando a ordem social é tomada como objeto de reflexão, o objetivo é oferecer ao aluno uma visão mais ampla dos processos que interferem na dinâmica da manutenção ou mudança das estruturas sociais, que consolidam ou fragmentam o controle social.

A explicação da ordem social enfatiza a coerção – a ordem como produto da ameaça ou uso concreto da coerção física, simbólica ou moral; os interesses – a ordem como resultado de um contrato estabelecido entre os homens; e os valores – a ordem como resultado do comprometimento com determinados valores morais, estéticos e científicos, que interferem

nas condutas. Ao analisar as diferentes abordagens que envolvem a questão da ordem, o educando deverá formar uma opinião política, teoricamente subsidiada, em argumentos, categorias e conceitos. Um outro objetivo é ampliar a concepção de **política**, entendida como algo também presente no cotidiano, e permitir uma reflexão sobre as **relações de poder**, que estruturam o contexto social brasileiro atual.

Ampliar a noção de política, enquanto um processo de tomada de decisões sobre os problemas sociais que afetam a coletividade, permite ao aluno, por um lado, perceber como o poder se evidencia também nas relações sociais cotidianas e nos vários grupos sociais com os quais ele próprio se depara: a escola, a família, a fábrica etc.. E por outro, dimensionar o erro de assumir uma postura que negue a política enquanto uma prática socialmente válida, uma vez que no discurso do senso comum ela é vista apenas como mera enganação. Até mesmo porque negar a política seria contrariar a lógica da cidadania, que supõe a participação nos diversos espaços da sociedade. Neste aspecto, as Ciências Sociais contribuem para uma reflexão que tenta identificar práticas políticas mais éticas, muito embora o contexto brasileiro seja profundamente marcado por práticas paternalistas, clientelísticas, fisiológicas etc..

O estudo do conceito de Estado deve considerar que o homem é um ser histórico e cultural, que está sempre ligado a uma determinada ordem normativa e política. Dentro do campo do Direito, da Política e da própria Economia, o conceito de **Estado** aparece enquanto uma instância que, ao mesmo tempo, racionaliza a distribuição do poder legítimo dentro de uma nação e desenvolve sistemas econômicos complexos para distribuir bens, muitas vezes de maneira desigual.

Com relação aos **sistemas econômicos**, podem-se desenvolver reflexões que considerem a atualidade de algumas proposições marxistas, como por exemplo, relações sociais e condições objetivas de existência; historicidade das relações sociais objetivas, de acordo com as condições materiais de existência, sendo o modo de produção o limite que condiciona a estrutura social; a divisão social do trabalho, a propriedade privada e a luta de classes como condições objetivas que demarcam os modos-de-produção e as transformações históricas; a função estrutural do Estado, da instância jurídica e ideológica, enquanto formas de reprodução social; e, por fim, questões de método, tais como objetividade e crítica e materialismo dialético.

Ampliando-se o escopo de análise, o estudo do Estado deverá produzir uma síntese que contemple as diversas teorias sobre sua origem e finalidade. Determinadas formas históricas de Estado, o Absolutista, o Liberal, o Democrático, o Socialista, o *Welfare-State* (o do Bem-Estar) e o Neoliberal, poderão ser abordadas e comparadas, em suas características, com o Estado brasileiro atual.

De tal modo, pretende-se discutir alguns pontos do conceito de Estado: a **soberania**, sua **estrutura de funcionamento**, os **sistemas de poder**, as **formas de governo** no mundo atual, as características dos diferentes **regimes políticos**. E, por fim, algumas questões relevantes no contexto social brasileiro, tais como as relações entre o **público** e o **privado** e a dinâmica entre **centralização** e **descentralização** do poder.

Em termos históricos, cabe também realizar uma reflexão sobre a relação entre Estado e sociedade, identificando as diversas formas de exercício da **democracia**, a questão da

legalidade e da **legitimidade** do poder, os **direitos dos cidadãos** e suas diferentes **formas de participação** política. Cabe ressaltar a importância dos **movimentos sociais** no processo de construção da cidadania, em função do seu papel, cada vez mais expressivo, de interlocução com o **poder público**, desde o movimento operário até os chamados “novos movimentos sociais” (ecológico, pacifista, feminista etc).

Outra categoria significativa no Ensino Médio é a de **cotidiano**, uma vez que uma das premissas fundamentais a ser considerada é o partir das experiências culturais dos alunos, para construir o conhecimento científico, entendendo-se porém que este tem uma natureza diversa da explicação do senso comum, pois a análise da realidade encontra-se fundamentada em princípios teóricos e metodológicos. De acordo com a abordagem de Berger e Luckmann, a produção de conhecimento é um processo que deve considerar a vida cotidiana, tendo como objetivo elaborar modelos teóricos de explicação da realidade social: *“A vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles, na medida em que forma um mundo coerente.”* ¹⁴

Assim, a realidade da vida cotidiana é construída através do processo de interação, no qual a linguagem apresenta um papel fundamental em termos de **objetivação** e **subjetivação**. A objetivação implica a exteriorização da realidade, a partir da institucionalização (consolidação de um padrão pela tradição), da configuração de papéis sociais (tipificação de formas de ação) e da legitimação dos universos simbólicos e seus respectivos mecanismos de manutenção. A subjetivação implica a interiorização da realidade, através do processo de socialização.

Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Sociologia, Antropologia e Política

Representação e comunicação

- Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum.
- Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas.

Investigação e compreensão

- Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas”, nas relações interpessoais com os vários grupos sociais.
- Construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do “marketing” enquanto estratégia de persuasão do consumidor e do próprio eleitor.
- Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual.

Contextualização sócio-cultural

- Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica.
- Construir a identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos.

Conhecimentos de Filosofia

Para todo professor de Filosofia acostumado à lida no Ensino Médio, são bastante conhecidas as perguntas do tipo: “para que serve a Filosofia?”, “é mesmo necessária esta disciplina ou ela é apenas para mostrar que este colégio tem mais disciplinas do que os outros?”, ou ainda “se Filosofia não cai no vestibular, por que temos de estudá-la?”. Questões surgidas, na maior parte das vezes, logo nos primeiros contatos do aluno com essa “nova realidade”.

Em geral, alunos não costumam questionar a necessidade ou a finalidade da Matemática ou da Física, ainda que pouquíssimos cheguem a escolher, de fato, tais disciplinas como carreiras a seguir. E não poderia ser diferente, visto que até um passado recente a educação brasileira privilegiou, ora mais, ora menos, o conhecimento do tipo técnico-científico, em detrimento das “humanidades”, tendo em vista formar um mercado de trabalho de “especialistas e técnicos”, numa resposta “adequada” à demanda de desenvolvimento e modernização do mundo industrial-tecnológico.

Ainda que importante para justificar o estranhamento inicial do aluno, essa razão não é, todavia, a única, talvez nem mesmo a mais fundamental. São também conhecidos de todos os motivos do autoritarismo para retirar a Filosofia dos currículos escolares e, tendo em vista as inúmeras e excelentes avaliações sobre o assunto, seria ocioso historiar aqui todo o percurso feito, entretantes, até agora. Aliás, se considerarmos que sua reinclusão curricular vem acontecendo de modo gradativo há quase duas décadas, nem se admite mais que essa “nova realidade” possa ser tratada como “novidade”.

O que os pensadores e gestores daquele modelo de educação desconheciam é a necessidade – hoje tornada explícita a partir do próprio sistema produtivo – que as sociedades tecnológicas têm de que o indivíduo adquira uma educação geral, inclusive em sua dimensão literária e humanista, se não quiser que ele seja, conforme dizia Dilthey (na *Introdução às Ciências do Espírito*, já em 1884), apenas “*um instrumento inanimado a seu serviço, mas (que) não coopera conscientemente para lhe dar sua forma*”¹. Talvez por isso, criaram-se as condições para que a nova educação brasileira pudesse prescrever, tanto à Filosofia quanto às Ciências Humanas, as atribuições pedagógicas com que hoje são apresentadas na Lei 9.394/96 e suas regulamentações. Convém considerar, brevemente, essa apresentação.

Em primeiro lugar, do ponto de vista das **finalidades** do Ensino Médio, estabelecidas no Artigo 35 da LDB, destacam-se:

- a) “*a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos*” (inciso I);
- b) “*a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo*” (inciso II);
- c) “*o aprimoramento do educando, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*” (inciso III);
- d) “*a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos*” (inciso IV).

Há, com certeza, uma contribuição decisiva da Filosofia para o alcance dessas finalidades: ela nasceu com a declarada intenção de buscar o Verdadeiro, o Belo, o Bom. A despeito de uma transformação histórica no âmbito de sua competência explicativa – em parte devida à sua enorme fertilidade em gerar novos saberes –, o pensamento filosófico resiste precisamente porque não abandona seu motivo originário. Tratando-se aqui de algumas reflexões a título de contribuição para a prática pedagógica da Filosofia no Ensino Médio, não chega a ser necessário insistir, junto aos docentes da disciplina, nas razões que lhe conferem seu enorme e indispensável poder formativo. Mais do que nunca, filosofar é preciso!

Em segundo lugar, do ponto de vista das **diretrizes curriculares** para o Ensino Médio, definidas pela LDB, em seu Artigo 36, § 1º destaca-se: “*o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania*” (inciso III).

A nova legislação educacional brasileira parece reconhecer, afinal, o próprio sentido histórico da atividade filosófica e, por esse motivo, enfatiza a competência da Filosofia para promover, **sistematicamente**, condições indispensáveis para a formação de cidadania plena!

Em que pese essa competência, entretanto, cumpre destacar que, embora imprescindíveis, os conhecimentos filosóficos não são suficientes para o alcance dessa finalidade. Aliás, constitui-se quase num truísmo pedagógico o afirmar que todos os conhecimentos, disciplinas e componentes curriculares da Educação Básica são necessários e importantes na formação de cidadania do educando. Nesse sentido, embora restaurando para a Filosofia o papel que lhe cabe no contexto educacional, a legislação tratou igualmente de indicar como se deve corretamente dimensioná-la no Ensino Médio: a rigor, portanto, o texto refere-se aos conhecimentos da Filosofia **que são necessários** para o fim proposto. Destarte, a fim de atender à demanda legal, devemos fazer um esforço para recortar, do vasto universo dos conhecimentos filosóficos, aqueles que imediatamente precisam e podem ser trabalhados no Ensino Médio, o que, convenhamos, não é tarefa fácil.

Em terceiro lugar, do ponto de vista de sua inclusão curricular na área de ensino Ciências Humanas e suas Tecnologias – Diretrizes Curriculares Nacionais, Parecer Nº 15/98: “*nesta área se incluirão também os estudos de Filosofia*” (p. 58).

A despeito de sua proximidade histórica com as “humanidades”, poderia causar estranheza para alguns, talvez, a inserção da Filosofia nessa área específica e não, por exemplo, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. No entanto, supõe-se que a opção por esta área não foi feita sem dificuldades, ainda que aproximações históricas e afinidades eletivas tenham sido consideradas: “*As múltiplas formas de interação que se podem prever entre as disciplinas tal como tradicionalmente arroladas nas ‘grades curriculares’, fazem com que toda proposição de áreas ou agrupamento das mesmas seja resultado de um corte que carrega certo grau de arbitrariedade. Não há paradigma curricular capaz de abarcar a todas. Nesse sentido, seria desastroso entender uma proposta de organização por áreas como fechada ou definitiva.*”² (grifo nosso)

Devemos levar isso em consideração e referir-nos sempre ao espírito de uma legislação que destina um papel primordial para a Filosofia no Ensino Médio. Isso fica mais claro quando apontamos o foco para a **interdisciplinaridade**, proposta como eixo estruturante a ser privilegiado em toda formulação curricular e o modo como devem ser tratados os

conhecimentos filosóficos, conforme indicado expressamente na Resolução 03/98, a saber, no § 2º, alínea b do Artigo 10 – “*As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para os conhecimentos de filosofia*”. Assim, o papel da Filosofia fica alargado e poderemos, a partir de qualquer posição em que estivermos, ajudar a pôr em marcha a cooperação entre as diferentes perspectivas teóricas e pedagógicas que compõem o universo escolar.

Trata-se aqui, então, de delinear alguns elementos que podem auxiliar na contextualização mais adequada dos conhecimentos filosóficos no Ensino Médio. Tomando como ponto de partida o referido inciso III § 1º do Artigo 36, evidenciam-se naturalmente três questões: **(a)** que conhecimentos são necessários? **(b)** que Filosofia? e **(c)** de que aspectos deve-se recobrir a concepção de cidadania assumida como norte educativo? É preciso, primeiro, tentar aproximar-se de **(b)**, examinar **(c)** e, só então, chegar à discussão de **(a)**.

Não por acaso, como se apontou no início, o aluno do Ensino Médio faz perguntas a respeito da “utilidade” da Filosofia. Aquém disso, no entanto, a questão mais elementar e à qual retorna com particular insistência (talvez porque a mais intrigante) é: “o que é Filosofia?”. Naturalmente que também não é mero acaso que o professor de Filosofia tenha, em geral, dificuldades em respondê-la satisfatoriamente, suposto que ele não se limite a repetir essa ou aquela definição mais ou menos clássica. Na verdade, o que é Filosofia constitui-se, hoje, mais do que nunca, num problema filosófico.

Se, de um lado, a Filosofia não é uma ciência, ao menos não no sentido em que se usa a palavra para designar tradições empíricas de pesquisa voltadas para a construção de modelos abstratos dos fenômenos, e se não é, também, uma das belas artes, no sentido poiético de ser uma atividade voltada especificamente para a criação de objetos concretos, de outro lado, a Filosofia sempre teve conexões íntimas e duradouras com os resultados das ciências e das artes e, no esforço de pensar seus fundamentos, muitas vezes foi além delas, abrindo campos para novos saberes e novas experiências³. Além disso, em que pese o fato de se ter originado com uma vocação pela totalidade, ela sempre esteve, a cada etapa de seu desenvolvimento histórico, defronte a uma determinada ciência particular (ou, se preferirmos, uma “ontologia regional”). No caso da Grécia Clássica, essa “área limítrofe” era a física (isto é, a física grega, bem entendido). Para a Filosofia moderna, em especial para Kant, essa ciência foi a Psicologia⁴. Hoje, vemos o filosofar ir de encontro à Linguística, à Sociologia, à Antropologia entre outras. Ademais, dada a sua materialização como **escrita**, muitas vezes de beleza e vigor poéticos incomparáveis, não chega a ser inédito que alguns a aproximem da Literatura...

Ao dirigir o olhar para fora de si, a Filosofia, ao mesmo tempo, tem a necessidade de se definir no interior do filosofar como tal, isto é, naquilo que tem de próprio e diferente de todos os outros saberes. No entanto, dada a grande variedade e diversidade dos modos e das correntes de pensamento filosófico, devemos dizer que existe **Filosofia** ou tudo o que existe são apenas **filosofias**?

Antes de mais nada, não podemos nos esquecer de que uma maneira de filosofar se relaciona com todas as outras de um modo peculiar. Alguém acolhe uma maneira de filosofar porque a considera correta e heurísticamente (isto é, do ponto de vista de sua fertilidade conceptual) proveitosa. Nesse sentido, já quando os primeiros pensadores apontaram-na na direção da **verdade** e da **razão** de ser das coisas, uma concepção filosófica define

parâmetros, possibilidades de pensar que, supostamente, trazem a verdade à razão de quem pensa ou, se preferirmos, faz a razão desvelar a essência por trás da aparência. E embora seja evidente que hoje ninguém tem o privilégio particular de poder indicar qual é o critério correto e adequado para razão ou verdade, é também correto que nenhuma filosofia pode significativamente abandonar a pretensão de razão com a qual ela mesma veio ao mundo sem, ao mesmo tempo, contradizer exatamente aquilo que faz, a saber, tentar, com os meios de que dispõe, lançar luz onde a compreensão não parece alcançar, enxergar para além das aparências...

Se nos postarmos, pois, numa perspectiva externa, isto é, a de um **observador** das atividades culturais, podemos considerar que tudo o que há são, de fato, filosofias. Se, ao contrário, examinarmos a questão de um ponto de vista interno, a saber, a perspectiva do próprio **agente social** que se sente convocado para a empresa da investigação filosófica, então existe Filosofia: a que ele mesmo pratica e considera “verdadeira”, quer dizer, **justificada**. É por meio desse critério, aliás, que os professores de Filosofia costumam distinguir as crenças em geral de uma “crença” que se torna, porque fundamentada em boas razões e argumentos, uma **filosofia**.

À multiplicidade real de linhas e orientações filosóficas e ao grande número de problemas herdados da grande tradição cultural filosófica somam-se temas e problemas novos e cada vez mais complexos em seus programas de pesquisa, produzindo em resposta a isso um universo sempre crescente de novas teorias e posições filosóficas. No entanto, é também verdade que essa dispersão discreta de um filosofar que se move, por certo, no ritmo longo da academia, mas que certamente não se esgota nela e que, num outro ritmo, chega mesmo a ensaiar um retorno à praça públicas, não pode nos impedir de reconhecer o que há de comum em nosso trabalho: a especificidade da atividade filosófica consiste, em primeiro lugar, em sua **natureza reflexiva**.

Independente da maneira como uma determinada orientação filosófica esteja configurada, ela sempre concebe seu empreendimento não tanto como uma investigação que tematiza diretamente este ou aquele objeto mas, sobretudo, enquanto um exame de como os objetos podem nos ser dados no processo de conhecimento, como eles se tornam acessíveis para nós. Mais do que aquilo que se tem diante da visão, a atividade filosófica privilegia o “voltar atrás” (*reflectere*).

Observadas as diferenças de intenção nas várias abordagens filosóficas, o conceito de **reflexão**, em geral, abarca duas dimensões distintas que freqüentemente se confundem: a **reconstrução** (racional), quando o exame analítico se volta para as condições de possibilidade de competências cognitivas, lingüísticas e de ação. É nesse sentido que pode(m) ser entendida(s) a(s) lógica(s), a(s) teoria(s) do conhecimento, a(s) epistemologia(s) e todas as elaborações filosóficas que se esforçam para explicitar teoreticamente um saber pré-teórico que adquirimos à medida que nos exercitamos num dado sistema de regras; a **crítica**, quando a reflexão se volta para os modelos de percepção e ação compulsivamente restritos, pelos quais, em nossos processos de formação individual ou coletiva, nos iludimos a nós mesmos e, por um esforço de análise, consegue flagrá-los em sua parcialidade, vale dizer, seu caráter propriamente ilusório. É nesse sentido que podemos compreender as tradições de pesquisa do tipo da crítica da ideologia, das genealogias, da psicanálise, da crítica social e todas as

elaborações teóricas que estão motivadas pelo desejo de alterar os elementos determinantes de uma “falsa” consciência e extrair disso todas as conseqüências práticas.

Em suma, a resposta que cada professor de Filosofia do Ensino Médio dá à pergunta **(b)** “que Filosofia?” decorre, naturalmente, da opção por um modo determinado de filosofar que ele considera justificado. Aliás, é fundamental para esta proposta que ele tenha feito sua escolha categorial e axiológica, a partir da qual lê e entende o mundo, pensa e ensina. Caso contrário, além de esvaziar sua credibilidade como professor **de Filosofia**, faltar-lhe-á um padrão, um fundamento, a partir do qual possa encetar qualquer esboço de crítica. Por certo, há filosofias mais ou menos críticas. No entanto, independentemente da posição que tome (pressupondo que se responsabilize teórica e praticamente por ela), ele só pode pretender ver bons frutos de seu trabalho docente na justa medida do rigor com que operar a partir de sua escolha filosófica – um rigor que, certamente, varia de acordo com **o grau de formação cultural de cada um** ⁷.

Essa é uma maneira de encaminhar a resposta à questão **(b)** “que Filosofia?”, que tem a vantagem de explicitar, de saída, seus pressupostos e que, acredita-se, deva facilitar as coisas no momento de uma tomada de posição com relação à questão **(a)** “que conhecimentos são necessários?”, cujo exame é mais conveniente no contexto de uma discussão sobre as **competências e habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia**. Por ora, é mais oportuno tentar colocar os termos da questão **(c)** “de que concepção de cidadania estamos falando?”.

Em primeiro lugar, a cidadania é, poderíamos dizer assim, a finalidade síntese da Educação Básica, a qual não dispensa o contexto do trabalho como sentido prático para sua realização. As finalidades da Filosofia no Ensino Médio (Artigo 35 da LDB) estão, destarte, diretamente associadas ao contexto geral das finalidades da Educação Básica (Artigo 32), em geral, ou às diretrizes de sua área de ensino (Artigo 36/ Parecer N.º 15/98 / Resolução N.º 03/98), em particular.

Devemos, pois, tomar, como ponto de partida, os valores tematicamente apresentados na Lei 9394/96, conforme dispostos na Resolução N.º 03/98:

I - os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, ao respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca.

Tais valores, nucleados a partir do respeito ao bem comum e da consciência social, democrática, solidária e tolerante, permitem identificar mais precisamente a concepção de cidadania que **queremos** para nós e que desejamos **difundir** para os outros. Eles projetam um *éthos* que, embora se refira à totalidade do ser humano, deixa-se clarificar em três dimensões distintas: estética, ética e política.

Do ponto de vista estético, a cidadania se instala à proporção que se adquire a capacidade de acesso à própria “natureza interna”, suas necessidades e seus pontos cegos ⁸. Trata-se, portanto, de um modo de ser que se traduz na fluência da expressão subjetiva e na livre aceitação da diferença. Por um lado, a capacidade de “conhecer-se a si mesmo” pode ser traduzida na possibilidade de refletir criticamente no sentido apontado e levar à elaboração consciente de comportamentos sintomáticos e/ou afetos reprimidos e, por outro lado, a capacidade de abertura para a diversidade, a novidade e a invenção – que deve materializar-se

expressivamente, num fazer criativo e lúdico – é que tornam possível conceber um dos aspectos fundamentais em que a cidadania se exercita, a saber, a **sensibilidade**.

Do ponto de vista ético, a cidadania deve ser entendida como consciência e atitude de respeito universal e liberdade na tomada de posição. De uma parte, a possibilidade de agir com simetria, a capacidade de reconhecer o outro em sua identidade própria e a admissão da solidariedade como forma privilegiada da convivência humana; de outra parte, a liberdade de tematizar e, eventualmente, criticar normas, além de agir com (e exigir) reciprocidade com relação àquelas que foram acordadas e o poder, livremente, decidir sobre o que fazer da própria vida, possibilitam desenhar os contornos de uma cidadania exercida em bases orientadas por princípios universais igualitários. O aspecto do *éthos* que se evidencia aqui é o que chamaríamos de **identidade autônoma**.

Por último, do ponto de vista político, a cidadania só pode ser entendida plenamente na medida em que possa ser traduzida em reconhecimento dos direitos humanos, prática da igualdade de acesso aos bens naturais e culturais, atitude tolerante e protagonismo na luta pela sociedade democrática. Sem a consciência de direitos e deveres individuais e coletivos, sem a sede de uma justiça que distribua de modo equânime o que foi produzido socialmente, sem a tolerância a respeito de opiniões e estilos de vida “não convencionais” e, sobretudo, sem o engajamento concreto na busca por uma sociedade democrática, não é possível de nenhum modo que se imagine o exercício pleno da cidadania. É o aspecto que poderíamos chamar de **participação democrática**.

Como se vê, estas três perspectivas entrecruzadas devem ser tomadas em conjunto, na medida em que cada uma delas implica, pressupõe e corrige as outras. Embora brevemente esboçadas, servem ao propósito de explicitar os critérios político-axiológicos destes Parâmetros Curriculares. Funcionam, portanto, como referência ideal. Sua pontuação, aqui, justifica-se no sentido de que tudo, desde as concepções de base, passando pelo material didático, até a relação pedagógica, deve ser pensado coerentemente, se não quisermos repetir os resultados que aquela antiga educação, referida no início, empenhou-se tão diligentemente em fazer parecer democráticos 9.

Por fim, caso se tenha clareza sobre os princípios de cidadania referidos e caso se possa assumi-los numa perspectiva própria, surge o desafio de fazer aproximar, com todos os recursos de que se dispõe, realidade e ideal. Para enfrentá-lo, é preciso, antes de tudo, determinar que papel prático se deve ter, isto é, definir **(a)** “que conhecimentos são necessários?”. A seguir, aparecem listadas e brevemente comentadas as competências básicas que o aluno da disciplina deve formar e algumas maneiras, a título de sugestão, pelas quais o professor pode encaminhar a tradução de princípios em capacidades efetivas. Trata-se, pois, de prosseguir consolidando a posição conquistada – de direito e de fato – e não se esquivar às responsabilidades que dela decorrem.

Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia

- Ler textos filosóficos de modo significativo

“As pessoas não sabem o quanto custa em tempo e esforço aprender a ler. Trabalhei nisso durante 80 anos e ainda não posso dizer que tenha conseguido.” (Goethe)

Graças a uma história de pelo menos 2.500 anos, a Filosofia acumulou um vastíssimo corpo de conhecimentos, constituindo-se num dos maiores conjuntos bibliográficos de um único gênero. Esse conjunto poderia ser apresentado, simplificada, como uma moeda, que possui duas faces: uma refere-se às **diversas dimensões** sobre as quais a elaboração filosófica se produz, como, por exemplo, a natureza, a arte, a linguagem, a moral, o conhecimento etc; a outra refere-se às **diversas perspectivas** filosóficas em que essas dimensões são abordadas, os diferentes sistemas, diferentes tradições e correntes em Filosofia.

É clara, portanto, a origem da primeira de nossas dificuldades na seleção de conteúdos programáticos em Filosofia no Ensino Médio. A tentação mais óbvia em que se incorre é, simplesmente, fazer uma lista enorme, enciclopédica, de áreas, assuntos e autores que devem ser “ensi(g)nados”, “assimilados”, sob a justa alegação de que são todos importantes.

Relembrando o mote kantiano de que *“não se ensina Filosofia, ensina-se a filosofar”*, a solução para esse aparente impasse parece ser dada pela própria natureza da atividade filosófica, isto é, sua peculiar característica reflexiva: para além do conteúdo concreto a ser ensinado, o que está em questão é, antes, a necessidade de tornar familiar ao estudante um modo de pensar que aponta, precipuamente, para os pressupostos daquilo que é aparente.

Considerando que todos os conteúdos filosóficos (como, de resto, todos os conteúdos teóricos) são **discursos**, veremos que o ensinar Filosofia no Ensino Médio converte-se, primariamente, na tarefa de fazer o estudante aceder a uma competência discursivo-filosófica. Destarte, de um ponto de vista propedêutico, a conexão interna entre conteúdo e método deve tornar-se evidente: que o estudante tenha se apropriado significativamente de um determinado conteúdo filosófico significa, ao mesmo tempo, que ele se apropriou conscientemente de um método de acesso a esse conteúdo.

Apropriar-se do método adequado significa, primariamente, portanto, construir e exercitar a **capacidade de problematização**. Nisto consiste, talvez, a contribuição mais específica da Filosofia para a formação do aluno do Ensino Médio: auxiliá-lo a tornar temático o que está implícito e problematizar o que parece óbvio. Portanto, a competência de **leitura significativa** de textos filosóficos consiste, antes de mais nada, na capacidade de problematizar o que é lido, isto é, **apropriar-se reflexivamente** do conteúdo.

Uma apropriação, portanto, que deve poder ser feita em todos os níveis de análise do discurso, a saber, o plano da literalidade imediata, o das vivências associadas a ele, o dos problemas que lhe são conexos ou dele decorrem e, por fim, o de sua estrutura interna, de ordem lógico-conceptual. Ademais, o plano dos pressupostos, ou, se preferirmos, o plano meta-discursivo termina por se converter, ele próprio, em discurso. Assim, o plano geral de trabalho deve concentrar-se na promoção metódica e sistemática da capacidade do aluno em tematizar e criticar, de **modo rigoroso**, conceitos, proposições e argumentos, valores e normas, expressões subjetivas e estruturas formais. Somente o desenvolvimento dessa capacidade é que pode indicar que o aluno se apropriou de um modo de ler/ pensar filosófico-reflexivo.

Sendo evidente que o filosofar não se produz no vácuo, mas se desenvolve a partir de conteúdos concretos, vale dizer, sobre textos e discursos concretos, uma primeira escolha se impõe: não é possível pretender que o aluno construa uma competência de **leitura filosófica** sem que ele se familiarize com o universo específico em que essa atividade se desenvolve, sem que ele se aproprie de um quadro referencial a partir dos conceitos, temas, problemas e métodos conforme elaborados **a partir da própria tradição filosófica**. Nesse sentido, a competência aqui referida é bem clara.

É verdade, contudo, que com isso não se resolve ainda o problema prático de que conteúdos devam ser ministrados, que metodologias e que tipo de material didático devem ser utilizados. Além disso, qual é a maneira mais adequada de tratar os conteúdos de Filosofia no Ensino Médio? Devemos optar por temas, domínios de investigação (áreas) ou pela história da Filosofia? Devemos tomar a história da Filosofia como linhacentral do programa ou como referencial?¹⁰ Devemos priorizar a leitura em toda a amplitude possível do(s) autor(es) que consideramos imprescindível(is) ou nos utilizarmos dele(s) como auxílio luxuoso para uma compreensão mais abrangente de áreas ou temas pré-selecionados?

Tomar a história da Filosofia como centro, por exemplo, significa que se quer enfatizar o nexos histórico que subsiste entre os diversos pensadores e a relação que cada produção filosófica específica possui com suas coordenadas sócio-histórico-culturais. Na impossibilidade de estudar todos os sistemas e pensadores dessa tradição, é bastante razoável recortar dela a partir de um determinado ponto de vista que se queira privilegiar. Por exemplo, sob o enfoque dos paradigmas filosóficos mais significativos na subsunção de diferentes perspectivas filosóficas, da metafísica à análise da linguagem ou, ainda, explorar uma determinada “linhagem” de pensadores, por exemplo, os racionalistas.

Pode-se tomar, também, a história da Filosofia como referencial, quando se opta por dar ênfase a um tratamento temático ou por “áreas” de investigação filosófica. No caso de uma opção por áreas, por exemplo, filosofia da natureza, filosofia da linguagem, filosofia da ciência, ética etc, deve-se recorrer à contribuição específica dos filósofos na elaboração de um corpo de conceitos, doutrinas, questões relativo a cada uma delas e o confronto dessas diversas contribuições sem, entretanto, ter que aprofundar, necessariamente, o conjunto da obra do autor, mas, apenas, o(s) aspecto(s) que se refere(m) à área estudada, como, por exemplo, a crítica kantiana da **razão prática**, a concepção **política** de Aristóteles ou, ainda, a contribuição de Hume para a **teoria do conhecimento**.

Na opção por temas, pode-se privilegiar questões específicas para a discussão, consideradas isoladamente ou combinadas com outras, como, por exemplo, o que é Filosofia e como se relaciona com outros saberes, liberdade e determinismo, a civilização tecnológica, subjetividade, ideologia, corpo e repressão, trabalho e alienação, linguagem e pensamento, ética e engenharia genética etc.

Enfim, se a preferência for a concentração em poucos autores (ou mesmo em um), o destaque será para a dinâmica e a arquitetônica de cada pensamento ou sistema, considerado numa perspectiva prevalentemente (mas não exclusivamente) interna.

Cada uma dessas opções não exclui a combinação com outras. Nesse sentido, pode-se imaginar, perfeitamente, uma parte histórica e uma parte temática em um curso de Filosofia. Também se pode propor, evidentemente que de modo adequado às limitações e possibilidades

do Ensino Médio, um curso cujo centro seja a análise de um autor filosófico - Platão, por exemplo - e, a partir dele, abrir uma discussão sobre temas, áreas de elaboração filosófica ou, ainda, ligá-lo a outras elaborações históricas em conexão com o platonismo. Além disso, não se pode perder de vista o fato de que cada maneira de tratar os conteúdos possui vantagens e desvantagens comparativamente às outras. Onde se perde em precisão conceptual, pode-se ganhar em contextualização ou, ainda, em articulação histórica dos problemas, e vice-versa.

É natural que, tratando-se de discursos das mais variadas origens, dos mais diversos modos de estruturação interna, deve-se ter critérios muito claros na escolha que se fizer deles para o cotidiano pedagógico. Um deles, talvez mesmo o mais influente, será o ponto de vista filosófico do professor, conjugado à sua formação cultural. Outro, não menos importante, são os dados de realidade que emergem de uma análise cuidadosa, a cargo de toda a escola, a respeito da capacidade de leitura dos alunos que irão participar na prática educativa.

Considerando o critério da formação cultural do professor, acredita-se que a presente proposta só pode vir a ser acolhida significativamente, se o docente estiver comprometido com a continuidade de sua formação (que no caso do ensino público deve ser garantida pelo Estado). Além disso, se o aprimoramento pessoal é uma finalidade de todos, e não apenas do educando, não parece razoável supor que profissionais inteligentes simplesmente decidam parar de ler, de aprender, ... Ainda que o professor de Filosofia **no Ensino Médio** não esteja obrigado, por dever de ofício, a produzir novidades intelectuais, sendo suficiente trabalhar como divulgador e como formador de um público leitor/agente competente, como professor **de Filosofia** está (desde sempre já) convocado a honrar uma tradição cujo motivo originário, historicamente renovado, é o *páthos* da perplexidade, a troca de certezas por dúvidas e a busca de esclarecimento.

Considerando o critério da realidade do aluno, acredita-se que, num país de baixa literatação, como é o nosso caso, uma disciplina com o grau de abstração e contextualização conceptual e histórica, como ocorre com a Filosofia, supõe que à opção de curso que for feita deve corresponder um cuidado redobrado com respeito às metodologias e materiais didáticos, levando sempre em conta as competências de que os alunos já dispõem e o que é necessário para introduzi-los **significativamente** no filosofar. Esse zelo metodológico se justifica na medida em que nem se pode ter a veleidade de pretender formar filósofos profissionais e nem se deve banalizar o conhecimento filosófico. Ambos os equívocos esvaziam o sentido e invalidam a pertinência da Filosofia no Ensino Médio.

Não pretender formar filósofos profissionais significa que a presente proposta parte do pressuposto de que o Ensino Médio não deve ser uma transposição reduzida de qualquer currículo acadêmico. Ainda que se deva partir dos conhecimentos acadêmicos, deve-se evitar o academicismo. Não banalizar o conhecimento filosófico significa não falsear ou trivializar o sentido de um pensamento filosófico, prática que ocorre, muitas vezes, sob o manto de metodologias pseudo-facilitadoras da aprendizagem.

No sentido de favorecer a formação tanto desta quanto das outras competências a seguir indicadas, é preciso ter clareza do fato de que talvez jamais seja possível montar o “curso ideal”. Estar-se-á sempre experimentando, inovando e aprendendo o melhor modo de lidar com as responsabilidades que cabem à disciplina. É possível indicar, contudo, a título de um

quadro de referências, que competências específicas contribuem para o desenvolvimento de uma competência geral de leitura filosófica.

Em primeiro lugar, a capacidade de **análise**. Não é possível criticar nada sem o recurso ao exame detalhado dos elementos conceituais que possibilitam a compreensão precisa de um texto filosófico. Essa capacidade se articula com outras, como por exemplo a destreza hermenêutica, isto é, a capacidade de **interpretação**. Trata-se, aqui, de tematizar aspectos implícitos, recuperar a “camada profunda” que se oculta para além do que é dito expressamente. Além disso, a capacidade de **reconstrução racional** do texto indica a possibilidade de se reconfigurar a “ordem de razões” que o sustenta e avaliar sua coerência interna. Por fim, a capacidade de **crítica** ou **problematização** aponta para o necessário distanciamento que o intérprete deve ter do texto, de modo a evitar um comprometimento equivocado com o ponto de vista apresentado.

É, aliás, essa capacidade crítica que define o sentido mais próprio de um pensar autônomo, isto é, um pensar capaz de, entre outras, confrontar o dito e o não-dito, igualmente presentes no texto, imaginar possibilidades alternativas, flagrar a parcialidade e, quando for o caso, a “falsidade” implicadas em uma determinada compreensão do mundo articulada no texto e, a partir disso, extrair suas implicações de ordem cognitiva, afetiva, moral e sócio-política. Em última análise, a pergunta “a que finalidade e propósito serve este texto?” deve poder encontrar uma resposta satisfatória a partir da perspectiva de cada intérprete. A possibilidade de tomar posição por sim ou por não, de concordar ou não com os propósitos do texto é um pressuposto necessário e decisivo para o exercício da autonomia e, por conseguinte, da cidadania.

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

Uma vez que toda vida humana – no que tem de especificamente humano – está constituída no *medium* do trabalho e no da comunicação lingüística, acredita-se que a capacidade de “*compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros*” (Parecer nº 15/98, Resolução nº 3/98) só pode ser produtivamente efetivada a partir do desenvolvimento de uma competência comunicativo-lingüística. Por sua vez, essa competência supõe a capacidade de decodificação dos significados pelos quais construímos a vida em comum e, ao recodificá-los, ressignificá-los, construir uma vida própria, que se constitui simbolicamente numa identidade própria (a qual, por sua vez, está sempre referida à dos outros). A essa capacidade de decodificação/recodificação poder-se-ia designar, genericamente, como **leitura**.

Uma vez que todo aluno, na própria medida do seu ser social-simbólico, já possui uma competência de leitura previamente construída, uma prática de ensino metódica e sistematicamente orientada e conduzida deve favorecer o desenvolvimento dessa competência de realizar tanto uma leitura significativa – filosófica – de textos filosóficos quanto ler, filosoficamente, textos estruturados a partir das configurações discursivas próprias das diferentes esferas culturais. Além disso, essa competência de leitura e análise, deve poder ser aplicada aos mais variados registros ou suportes textuais.

Não se trata aqui, obviamente, de pretender que o desenvolvimento de uma competência de leitura filosófica possa autorizar o aluno de Filosofia a seguir julgando outras produções culturais a partir de um pedestal superior e imune, ele mesmo, a um contradiscurso. Ao contrário, o que se quer enfatizar é a necessidade de desenvolver no aluno um olhar especificamente filosófico, vale dizer, analítico, investigativo, questionador, reflexivo, que possa contribuir para uma compreensão mais profunda da produção textual específica que tem sob as vistas.

Por um lado, é fundamental que ele tenha internalizado um quadro mínimo de referências a partir da tradição filosófica, as quais, devem poder ser postas à disposição, **principalmente** pelo trabalho do professor, mas não **exclusivamente**, na medida em que se deve estimular o gosto da pesquisa individual. Por outro lado, isso, muitas vezes, não será suficiente: como entender e avaliar filosoficamente uma obra de arte como um filme autoral, por exemplo, sem o recurso a todo um conjunto de outras referências culturais, sem as quais o filme pode não fazer nenhum sentido? Como problematizar o método científico, sem o conhecimento prévio de alguns modos e procedimentos usuais da pesquisa científica e de como eles são historicamente constituídos? Como se referir criticamente ao “hipertexto” que são o entorno sócio-cultural e o horizonte do mundo tecno-científico, sem a aquisição de informações e referências advindas das mais diversas origens e sem saber das lutas que são travadas para que o mundo se mantenha desse modo específico?

Portanto, o desenvolvimento dessa competência tem implicações que extrapolam o alcance de um curso de Filosofia meramente disciplinar. Seria preciso ir além disso e trazer para a prática cotidiana do aprender a filosofar (na medida do possível) alguns casos exemplares de outros textos, em diferentes suportes, que não o texto especificamente filosófico. Nesse sentido, é possível compor um programa de trabalho centrado **primordialmente** nos próprios textos da tradição filosófica, mas não **exclusivamente** neles. Por outro lado, é possível desenvolver diversas práticas pedagógicas que permitam ler, com esse enfoque, tanto os textos de **todos** os conhecimentos sistemáticos que a escola oferece quanto textos de conhecimentos não-sistemáticos, intra/extra escolares.

É indispensável, nesse processo, aprender a respeitar a especificidade de cada estrutura discursiva (científica, narrativa, filosófica, moral, artística etc) e considerar, com igual cuidado, o registro ou o suporte textual específico em que essa estrutura se apresenta (discursos teóricos, técnicos, vídeos, filmes, peças teatrais, músicas, obras plásticas, jornais, discursos políticos, posturas pessoais e/ou coletivas etc.). Sem isso, corre-se o risco de não se conseguir nada além de “emitir opiniões interessantes” sobre este ou aquele assunto, livro, filme, pintura etc., isto é, de não se conquistar um ponto de vista realmente fundado e articulado.

A competência de leitura filosófica de outros discursos significa, por certo, a capacidade de problematizar e refletir a partir das estruturas e registros específicos desses discursos, isto é, lê-los com um olhar crítico. Isto pode ser traduzido também, mas não necessariamente unicamente, no exercício do reconhecimento de orientações filosóficas, refletidas ou não, originais ou não, que, eventualmente, possam habitar neles. De qualquer modo, o desenvolvimento dessa competência supõe a capacidade de articular referências culturais em geral e, mais especificamente, a capacidade de articular diferentes referências filosóficas e

diferentes discursos. Uma prática, portanto, comprometida com o pressuposto de uma leitura transdisciplinar do mundo, a qual deve poder ser fomentada pela escola na medida em que os diversos conhecimentos disponíveis se interliguem numa rede.

- Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.

Entre outros fatores, a decadência do domínio político da Igreja Católica, a possibilidade de se conceber um universo infinito, introduzida pela astronomia de Copérnico, os descobrimentos marítimos, o avanço da técnica e o enriquecimento da burguesia, contribuíram para alterar radicalmente a cosmovisão do Ocidente, a partir do século XVI. Na seqüência histórica, a instalação do projeto da Modernidade deu início a um processo de diferenciação cultural que logrou tornar autônomas três dimensões axiológico-culturais 11:

- a) a ciência moderna;
- b) o direito natural racional e as éticas profanas baseadas em princípios;
- c) a arte autônoma e a crítica de arte institucionalizada.

Estas três manifestações culturais foram, progressivamente, retraindo-se para domínios autônomos e expelindo as conexões diretas que antes possuíam com o todo da vida cultural, passando agora a exibir suas estruturas próprias de racionalidade. Questões de verdade, de justiça e de gosto, doravante, passam a ser respondidas no interior de cada um desses quadros.

A modernidade cultural, portanto, caracteriza-se, em princípio, pela ruptura e pela fragmentação daquilo que antes estava reunido em uma visão do mundo unificada, sob a tutela das verdades “reveladas”. A dessacralização do mundo e a racionalização do sistema produtivo, para retomar Weber, levaram o processo de modernização social ao estado em que nos encontramos hoje, a saber: que não podemos mais reunificar esses domínios autônomos sem enfrentar grandes dificuldades de mediação teórica. Além disso, na realidade cotidiana, experimentamos o enorme desconforto que resulta da contradição entre as diferentes interpretações cognitivas, expectativas morais, possibilidades expressivas, valorações e a necessidade de interpenetrar todos esses aspectos num projeto de vida significativo.

No intuito de minorar esse desconforto, emergiram respostas oriundas de todos os domínios em que a modernidade se compartimentalizou. Uma delas, destacada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio como eixo privilegiado, é a concepção de **interdisciplinaridade**. O termo remonta, como se sabe, à problemática instaurada pela pesquisa científica, quando da tentativa de delimitação de domínios de investigação que recaem, por assim dizer, num “entre disciplinas”, como, por exemplo, a físico-química, a bioquímica, a psicolingüística etc. Mais recentemente, entretanto, o conceito de interdisciplinar passou a apontar para a necessidade de se ir além de uma prática científica meramente disciplinar, buscar as conexões existentes entre todos os saberes e tentar abrir os canais de diálogo entre todas as comunidades especializadas.

Sendo a escola o espaço institucional por excelência da difusão do conhecimento, nossos currículos escolares estão, naturalmente, decalcados desse pano de fundo cultural

fragmentador, isto é, nossa prática escolar ainda se ancora no ensino de disciplinas isoladas, para não dizer desconexas. O resultado já conhecido é a falência e a insuficiência de nossos modelos educacionais, do ponto de vista de seus mais altos objetivos, os quais exigem a formação de competências gerais e básicas nos planos cognitivo, instrumental, moral, político e estético. A reforma curricular que ora se apresenta visa, expressamente, a tentar corrigir essa distorção.

Assim como na formação das outras competências referidas, também nesta a iniciativa em questão deve partir do professor. Nesse sentido, cada docente está convocado a um esforço de superação da tendência cultural a uma óptica reducionista, isolacionista. É necessário, mais do que nunca, levar o aluno a ampliar seu campo de visão até a inteira latitude do real, no sentido de apreendê-lo, não como um amontoado caótico de coisas independentes e que apenas se sucedem desordenadamente, mas, sim, como um conjunto de relações entre todos os seus elementos, como uma trama que supõe a costura e o entrelaçamento dos fios: é preciso tomar o real como uma totalidade inter-relacionada.

A consequência de uma opção pela interdisciplinaridade deve ser, portanto, a formação de cidadãos dotados de uma **visão de conjunto** que lhes permita, de um lado, integrar os elementos da cultura, apropriados como fragmentos desconexos, numa identidade autônoma e, de outro, agir responsabilmente tanto em relação à natureza quanto em relação à sociedade.

Todavia, cabe aqui uma advertência: podemos facilmente cair na tentação de fazer meras justaposições de conteúdos programáticos distintos num mesmo espaço didático, aula, atividade etc, ou, ainda, associações rápidas e superficiais entre conhecimentos e discursos que, como já dissemos antes, pertencem a domínios cognitivos e culturais que não podem nem devem ser reduzidos ou subsumidos uns aos outros. Não sendo satisfatório um planejamento curricular estritamente disciplinar, também não é satisfatório remediar esse estado de coisas, fazendo superposições precipitadas, equivocadas e, a bem do uso competente do período letivo, desnecessárias: *“Por isso, a interdisciplinaridade, antes de ser uma tentativa de estabelecer conexões primárias entre as disciplinas, deve orientar-nos, antes de mais nada, no sentido de perceber a inter-relação entre as expressões da realidade. É compreendendo a realidade como totalidade que poderemos educar para a totalidade. Tentar apenas estabelecer simples fios condutores entre as diferentes disciplinas é tentar tapar o sol com a peneira, tentar esconder o que de fato precisa ser denunciado.”*¹²

Possuindo uma natureza, a rigor, **transdisciplinar** (metadisciplinar), a Filosofia pode cooperar decisivamente no trabalho de articulação dos diversos sistemas teóricos e conceptuais curriculares, quer seja oferecida como disciplina específica, quer, quando for o caso, esteja inserida no currículo escolar sob a forma de atividades, projetos, programas de estudo etc. É oportuno recomendar expressamente que **não se pode de nenhum modo dispensar a presença de um profissional da área**, qualquer que seja a forma assumida pela Escola para proporcionar a construção de competências de leitura e análise filosófica dos diversos textos em que o mundo é tornado significativo. Nesse sentido, cabe frisar que o conhecimento filosófico é um saber altamente especializado e que, portanto, não pode ser adequadamente tratado por leigos.

Considerando a transdisciplinaridade a partir do ponto de vista de seus **próprios conteúdos disciplinares**, a Filosofia pode, por exemplo, levar o estudante à apropriação

reflexiva de conceitos, modos discursivos e problemas das Ciências Naturais (questões de método, estruturas discursivas lógico-matemáticas, a enunciação empírico-analítica etc), das Ciências Humanas (o *a priori* lingüístico-cultural, estruturas discursivas críticas, a enunciação histórico-hermenêutica etc.) e das Artes (o fazer artístico, estruturas discursivas poéticas, a enunciação estético-expressiva etc).

Além disso, ao se apropriar reflexivamente de conceitos, temas, doutrinas e problemas específicos referidos nos textos especificamente filosóficos, sejam eles recortados do interior de um sistema filosófico ou a partir de outras esferas culturais (como é o caso de cientistas ou críticos de arte que refletem sobre sua própria prática), o aluno adquire, ao mesmo tempo, um conjunto de referências que lhe permite reconhecer as “relações de parentesco” existentes entre as diferentes abordagens filosóficas e as mais diversas produções culturais, desde a ciência até a arte: o positivismo científico, o historicismo, o relativismo na antropologia cultural e o subjetivismo estético, por exemplo, radicam-se em elaborações filosóficas bem conhecidas.

Considerando a inter/transdisciplinaridade do ponto de vista de **outros conteúdos disciplinares**, é evidente que deve restar em aberto o modo pelo qual os agentes sociais no sistema escolar optam por construir o “ensino de área”, a saber, que pontes pretendem estabelecer entre si. A partir **deste** ponto de vista, somente a construção socialmente compartilhada de um currículo escolar inter/transdisciplinar e contextualizado é que pode produzir a articulação efetiva dos conhecimentos filosóficos e dos outros conhecimentos e, assim, auxiliar o aluno a alcançar uma compreensão ampla e integrada dos diferentes conteúdos disciplinares. Nesse sentido, uma Filosofia só não faz verão...

Qualquer que seja o ângulo considerado nessa questão, o fundamental é que a Filosofia não se furte ao compromisso, desde sempre assumido, com o reencontro da unidade possível dentro da diversidade. Bem entendido que não se trata mais de fazer soar uma “voz soberana” que aspira à explicação da totalidade. Essa pretensão, hoje, tornou-se injustificável. No entanto, ela ainda não pode sentir-se dispensada de **se referir** à totalidade.

- 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.

Embora se possam distinguir diferentes competências, no plano de uma análise com a finalidade de ressaltar as condições de sua construção ou as suas características mais específicas, não se pode, a rigor, isolá-las como capacidades estanques. Nesse sentido, as três competências listadas a seguir estão, de fato, intimamente ligadas às três outras referidas anteriormente.

A capacidade de contextualizar os conhecimentos imbrica-se com a destreza hermenêutica, assim como com a crítica. Elaborar por escrito os resultados de uma aprendizagem implica também uma prévia operação de análise e reconstrução quando da leitura, isto é, recompor os traços que foram observados e examinados no momento de se compreender o texto. Por sua vez, participar em debates sistemáticos – um evento certamente

ainda bastante incomum em nossa prática escolar – reúne ao mesmo tempo todas essas competências.

O recurso do tratamento contextualizado dos conhecimentos, por parte da escola, pode auxiliar o aluno a desenvolver competências de mediação entre ele mesmo e os diferentes conhecimentos, isto é, o tornar-se intérprete. Essa competência de interpretação/tradução, para ser completa, deve poder ser pensada em duas direções, a saber: tanto no sentido ascendente quanto descendente, isto é, tanto na direção do intérprete em seu próprio contexto, até o contexto específico de um conhecimento, quanto na direção oposta, ou seja, quando se trata de “aplicar” um conhecimento a uma situação determinada no contexto do próprio intérprete. Nesse sentido, a metodologia utilizada pode ir tanto do vivencial para o abstrato quanto deste para a situação de aprendizagem. E deve transitar o mais possível nas duas direções. Em ambos os casos, é pela capacidade do professor de escutar atentamente, exibir uma sincera postura dialógica (não autoritária) e, não menos importante, estabelecer habilmente as ligações suficientes, que uma competência de contextualização pode ser desenvolvida.

Ao serem apresentados ao aluno, os conhecimentos filosóficos, abstratos por sua natureza, exigirão dele um esforço de inteligibilidade a que normalmente, isto é, na perspectiva do senso comum cotidiano, não estão acostumados. É necessário que ele tenha ultrapassado o estágio do egocentrismo léxico¹³ – que consiste na dificuldade que tem o jovem leitor de aceitar a argumentação do autor, já que ainda continua envolvido em suas próprias fantasias e idéias – e atingido o estágio da disciplina receptiva (Elkind) – que consiste na descentração necessária para abandonar (temporariamente) seu próprio ponto de vista e seguir a argumentação do autor, considerando o ponto de vista deste.

Para contextualizar os conhecimentos filosóficos, tem-se, em primeiro lugar, que localizá-los no sistema conceptual de onde provêm originariamente. O que supõe o aprendizado da linguagem em que estão formulados – não é possível entender Descartes, por exemplo, sem o recurso às “regras gramaticais” que configuram seu pensamento. Em segundo lugar, é imprescindível assinalar as coordenadas gerais em que esse pensamento se inscreve.

Para serem compreendidos, portanto, é necessário que os conhecimentos filosóficos sejam interpretados, ao mesmo tempo, na perspectiva de seu autor e no contexto de origem desse pensamento. **Para torná-los compreensíveis**, é preciso, como já foi referido anteriormente, que o professor conheça e leve em consideração as dificuldades e competências prévias do aluno/intérprete. **Para compreendê-los**, o aluno/intérprete tem de:

- a) partir de seus conhecimentos, capacidades e contexto pessoal (biográfico, sócio-histórico etc);
- b) abandonar essa primeira perspectiva e alcançar o texto em seu contexto específico;
- c) retornar às suas próprias demandas problemáticas. Em síntese, uma “exegese” do texto filosófico só é possível na perspectiva de uma **mediação** entre o texto e o contexto de seu intérprete.

Por outro lado, que o aluno tenha conseguido – na medida da precisão conceptual **possível** no Ensino Médio – conquistar um acesso significativo a um determinado conteúdo filosófico, implica que possa dispor dele com mais liberdade para “aplicá-lo”, isto é, reutilizá-lo, transferi-lo para outras situações cognitivas ou de análise, vale dizer, compor suas

habilidades. É, aliás, essa possibilidade de aplicação o melhor critério para o reconhecimento de que uma competência foi adquirida de fato. Não se pode dizer que um indivíduo disponha de uma competência lingüística, por exemplo, se ele não é capaz de se comunicar em qualquer uma das linguagens, ou seja, de aplicar essa competência **em comunicações concretas.**

Considerando essa aplicação ao **plano pessoal-biográfico**, uma competência de contextualização a partir de conhecimentos filosóficos pode ser muito importante na compreensão de determinadas vivências, sem falar, é claro, da riqueza que o imenso panorama filosófico tem a oferecer como contribuição na tarefa de construir uma (ou reconhecer-se numa) visão do mundo cujos pressupostos busquem fundamentar-se de modo refletido, crítico.

Por outro lado, ao conquistar um estilo pessoal de pensar e refletir, o aluno tem a possibilidade de retornar essa reflexão sobre si próprio. Pode, nesse sentido, identificar tanto sua originalidade quanto a falta dela; valorizar o trabalho como meio privilegiado da autoconstrução e desvalorizar a labuta como valor em si; reconhecer suas capacidades, potencialidades e dificuldades; abrir-se para as diferenças discursivas e habilitar-se a aprender com argumentos morais, entre tantas outras coisas. Além disso, é possível – como um resultado lateral tanto desejável quanto imprevisível – deixar livre o espaço para mudanças na estrutura afetivo-motivacional, caso tenha conseguido, reflexivamente, aperceber-se de sintomas que indiciam obstáculos no seu “ir adiante”. Tudo isto aponta para a direção da autonomia na condução de si mesmo e para a emancipação de todas as repressões inúteis, a que todo ser humano tem direito. Que a Filosofia não seja, muitas vezes, afirmativa, pode ser muito útil, quando tudo o que se necessita, num momento de formação, é examinar criticamente as certezas e verdades, questionar os valores e deixar aberto o espaço para a invenção significativa da própria vida.

Como, de fato, a vida de cada um se passa sempre num dado **entorno sócio-histórico-cultural**, saber ler esse entorno com um olhar filosófico é de fundamental importância para quem quer que seja. Nesse sentido, para além de apenas fornecer referências culturais, a Filosofia serve ainda mais quando o aluno a contextualiza no seu tempo e espaço sociais. É possível, assim: identificar com clareza sua posição de classe; lidar melhor com a complexidade e a pluralidade de discursos, valores e coisas que parecem se amontoar desordenadamente; reconhecer o trabalho social como esforço comum necessário para a construção da vida compartilhada, além de reconhecer a injustiça e a inumanidade na distribuição dos frutos desse esforço histórico coletivo; trazer à tona e apontar o arsenal da crítica filosófica contra toda contextura de interesses apoiados em normas morais injustas; na medida em que sejam reconhecidos, desmascarar comportamentos inautênticos. Pode ajudá-lo a identificar distorções na dimensão política em seus vários níveis (e opor-se a elas, na medida de sua coragem), desde a sala de aula, passando pelo bairro/condomínio, cidade, estado, até a esfera nacional; também a rastrear seus próprios impulsos autoritários, totalitários, e que raízes esses impulsos deitam em seu contexto sociovital. Sobretudo, pode auxiliá-lo a compreender a dimensão preeminente social que tem sua própria vida e a descobrir que seu projeto de vida se torna tanto mais pessoal e significativo quanto mais se

aprofunda no contexto da comunidade em que se projeta, seja ela entendida local, regional ou universalmente.

Por fim, quando contextualizados no horizonte de uma **sociedade que se reproduz sistemicamente por meio da ciência e da tecnologia**, os conhecimentos de Filosofia podem levar o aluno a descobrir, por exemplo, no contexto de que estruturas discursivas, sistemas de representação e movimentos ideológicos foram plasmadas, historicamente, essas forças produtivas; que características apresentam; que importância e poder possuem; que papel concreto desempenham; que relações têm com o atual estado de coisas em casa, na escola, no bairro, na cidade, no país, no mundo; que impacto produzem nas relações sociais e na afetividade, na escolha profissional e na própria garantia de vida, tornada problemática com a alteração globalizada das relações entre capital e trabalho; que conexões podem eventualmente possuir com interesses econômico-políticos inconfessáveis. Uma contextualização bem feita, no rumo proposto, pode facilitar a desmistificação de muitas lendas e a derrubada de uma grande quantidade de preconceitos infundados a esse respeito, mas pode, também e essencialmente, ajudar a explicitar os fundamentos críticos de um número ainda mais de opiniões absolutamente justificadas.

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

“Quem não sabe escrever não aprendeu a ler.” (Paulo Freire)

A uma certa competência de leitura deve corresponder, necessariamente, uma certa competência de escrita. Pressuposta a adoção de alguma(s) das metodologias e técnicas de leitura, análise e fichamento de textos à disposição e estimulada a prática da pesquisa bibliográfica, preferencialmente individual, mas também em conjunto, é razoável admitir que o aluno desenvolva capacidades de escrita que lhe permitam elaborar, de forma própria, os resultados de sua aprendizagem, a partir de suas pesquisas, leituras, análises individuais, discussões em grupos de trabalho e, inclusive, de apontamentos e conteúdos “fornecidos” pelo professor.

Para se apropriar mais completamente de toda a riqueza possível de um texto, o aluno tem que desenvolver alguns procedimentos analíticos e, ao fazê-lo, ele já precisa ir registrando, de algum modo, suas impressões, interpretações, observações parciais etc, até que consiga reconstruir a estrutura textual e efetuar as críticas que julga pertinentes. Portanto, uma reelaboração por escrito dos conteúdos é simplesmente o contraponto necessário de uma leitura criteriosa. Para além disso, deve-se esperar que o aluno possa desenvolver argumentações próprias e aprender a encadeá-las, no sentido de estruturar uma justificação para suas críticas.

A rigor, na escola só é possível acompanhar o desenvolvimento das quatro primeiras competências listadas a partir de uma avaliação bem feita das duas últimas e, em especial, da capacidade de elaborar o aprendizado por escrito. Enquanto na situação de uma exposição em seminário ou no calor de um debate pode-se estar distraído ou ser impreciso, diante de um texto produzido pelo aluno, tem-se a possibilidade, além da obrigação, de avaliar com mais vagar e mais objetividade. É quando se pode indicar **a cada um** os motivos, **um por um**, que

levam a endossar ou recusar a elaboração feita e sugerir os encaminhamentos devidos. Além disso, a quantidade de informações trazidas e o grau de articulação presentes no texto escrito são, em geral, seguramente maiores.

A elaboração escrita do aluno constitui uma situação de avaliação privilegiada, na medida em que ele pode tomar conhecimento da opinião do outro sobre sua produção, referir-se a algum padrão social

mente aceito, representado pela escola. Além disso, ao escrever, o aluno pode objetivar seus processos de compreensão e tomá-los como elementos de autoconstrução consciente. Nesse caso, o desenvolvimento da competência de escrita não é, de nenhum modo, um aspecto secundário no desenvolvimento da personalidade, dos mecanismos de aprendizagem e, evidentemente, de um pensar reflexivo.

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

“Quando Aristóteles define o homem como ‘animal político’, sublinha o que separa a Razão grega da de hoje. Se o homo sapiens é a seus olhos um homo politicus, é que a própria Razão, em sua essência, é política.” (J.P. Vernant)

Num texto bastante famoso, J. P. Vernant conjumina o nascimento da Filosofia e o advento da pólis: *“entre as duas ordens de fenômenos, os vínculos são demasiado estreitos para que o pensamento racional não apareça, em suas origens, solidário das estruturas sociais e mentais próprias da cidade grega”* ¹⁴. A Filosofia, portanto, nasceu no espaço social que constituiu a democracia grega, um espaço-praça (*ágora*) criado em função do **debate público** acerca da vida comum.

Fica claro, então, a partir do sentido proporcionado pelo contexto originário da Filosofia, porque esta é uma espécie de competência-síntese das anteriores: a partir de um ponto de vista rico na informação, claro na formulação, concatenado na articulação e fundamentado reflexivamente, vale dizer, elaborado conscientemente e decididamente posicionado, o aluno deve poder participar, **em igualdade de condições**, em qualquer debate, sistemático ou não, intra e/ou extra- escolar.

Uma vez que se trata de construir conhecimento e vida em comum, ele está imediatamente convocado a participar no debate, a começar pelo espaço escolar: só será possível desenvolver a capacidade de uma tomada de posição refletida se, durante a exposição do professor, em sua própria exposição oral, na discussão em pequenos grupos ou num debate generalizado em sua turma, ele tiver e atribuir de modo simétrico aos interlocutores a oportunidade de, com toda liberdade, perguntar, responder, solicitar e fazer esclarecimentos, opor-se, criticar, confrontar diferentes posições e possibilidades, recusar interpretações, fazer interpretações etc e, em especial, mudar de posição quando estiver convencido de que a sua pode não ser necessariamente a melhor.

Nesse sentido, para o professor, nem mesmo o conteúdo programático deve estar excluído do debate com o aluno, muito ao contrário. É mesmo desejável que, na medida do possível, este possa manifestar-se, fazer opções, discutir encaminhamentos e, quem sabe até,

metodologias e materiais didáticos. Ou seja, o professor deve estar atento para reorientar o seu curso em atendimento a demandas legítimas que se instalem durante o processo. Para o aluno, por sua vez, aprender a negociar seus interesses no conjunto de outras preferências é uma das mais ricas conquistas da aprendizagem. Como em tudo o mais, depende muito de que o professor seja capaz de uma decidida abertura pedagógica no sentido de fomentar e estimular a aprendizagem como prática discursiva, na qual o debate sistematicamente conduzido tem lugar de destaque.

Visto que ninguém pode, sensatamente, pretender dominar tudo o que outros agentes sociais sabem, participar significativamente num debate é sempre aprender com ele. Por um lado, a prática constante do debate propicia o desenvolvimento e o fortalecimento da capacidade individual de fazer sua própria voz ser ouvida na “assembléia”, na medida em que o aluno possa aceitar livremente suas regras e manifestar seu desacordo acerca de qualquer infração das regras do debate. Por outro lado, essa mesma prática pode auxiliá-lo a reformular seus pontos de vista, incorporar novas visões a respeito do assunto-objeto do debate, internalizar normas mais justas e, se for o caso, alterar sua posição inicial. Trata-se aqui também de uma mediação: **a autonomia deve poder livremente reconhecer os melhores argumentos.**

A rigor, por sua relevância para o desenvolvimento de uma competência global de *aprender a aprender*, esta última competência não diz respeito apenas à disciplina Filosofia. No entanto, é também verdade que, assim como na concepção grega de *paidéia*, a Filosofia ainda compreende sua missão pedagógica como um compromisso com o desenvolvimento da competência discursiva em toda a sua extensão e não apenas filosófico-discursiva. Acredita-se mesmo que este seja o quadro geral em que se inscreve a cidadania. Um conceito, aliás, que remete necessariamente à participação na vida da pólis, à dimensão prática de um debate/embate que se deve travar cotidianamente, a fim de redistribuir os poderes de forma mais simétrica e igualitária. Diante da sintomática despolitização da sociedade contemporânea, desenvolver a competência política com o objetivo de repolitizar uma práxis esvaziada, converte-se, talvez, na mais urgente tarefa da educação.

Evidentemente, tratando-se de competências, delas se pode dizer que alguém as possui em maior ou menor grau. Quem toca piano, por exemplo, pode tocá-lo mais ou menos virtuosamente. No entanto, ele dispõe de alguma competência para o instrumento. No caso do aluno de Filosofia do Ensino Médio, o grau mínimo que assinala a construção das competências previstas (no qual certamente devem estar incluídas todas as condições para o crescimento e a aprendizagem contínuos, isto é, o desenvolvimento dessas competências e suas reaplicações-habilidades) deve poder ser medido, em último caso, através da constituição dessa autonomia discursiva ou (o que vem a ser sinônimo) da construção de uma competência de participação democrática.

Todavia, dado o caráter essencialmente dinâmico dos processos de aprendizagem e de formação, não é possível indicar, por razões óbvias, “o modo concreto e inquestionável” a respeito de como avaliar, completa e corretamente, **se** e **quando** já se construíram essas competências. Ademais, por se tratar de regras, é conveniente ter claro que elas possuem a especial característica de sempre dependerem do acordo de pelos menos dois indivíduos sobre o sentido de sua aplicação correta...

Infelizmente, a maioria (no sentido kantiano), pretendida em todo projeto educacional digno desse nome, é, ainda hoje, mais uma direção a que se tende do que uma realidade que se constate no dia-a-dia do trabalho pedagógico e, a dar razão a Freud, a grande maioria dos indivíduos “adultos” de uma sociedade humana não chegam a ser adultos de fato.¹⁵

Em todo caso, porque não é possível nos esquecermos do horror, temos o dever de lutar e o direito de esperar que um trabalho bem feito de nossa parte possa contribuir para a formação de homens mais dignos, livres, sábios, diferentes e iguais, capazes até, ao invés de se **adaptar**, de **recusar** o mundo tal como está proposto nos termos atuais e **engajar-se** ativamente em sua **transformação**, com vistas a uma convivência mais justa e fraterna.

É pedir demais que esse viver seja, quem sabe, mais feliz?

Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia

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 sócio-cultural

- 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.

Rumos e desafios

Uma vez que os conhecimentos da área trabalhados neste documento já se encontram nele articulados e consolidados, cabe lançar a possibilidade do desenvolvimento de outros conhecimentos das Ciências Humanas que se acham sugeridos, implícita ou explicitamente, tais como a Economia, o Direito e a Psicologia.

Em **Economia**, caberia ampliar a compreensão e a avaliação do funcionamento de uma economia de mercado, referindo-se os fatores de produção, os agentes econômicos, os aspectos institucionais, a formação dos preços e os direitos do consumidor. Estes apontam claramente os limites dessa economia de mercado, bem como o papel do governo como agente regulador, mediante a provisão de serviços públicos e seu financiamento através de impostos e taxas, a emissão de moeda e a correção de desigualdades.

Outro campo de conceitos econômicos, tradicionalmente trabalhado pela Geografia, diz respeito à dimensão nacional e internacional da economia, abrangendo os agregados econômicos, como o PIB e o PNB, o par desenvolvimento e subdesenvolvimento, as balanças comercial e de pagamentos, o fenômeno da globalização, os diferentes sistemas econômicos e as crises internacionais.

Além dos conceitos estritamente econômicos, poderiam ser incluídos alguns aspectos relativos à documentação comercial, fiscal e financeira importantes para a compreensão do cotidiano do mundo do trabalho e da gestão da vida pessoal, tais como a identificação dos agentes econômicos, ou seja, as pessoas físicas e jurídicas; os documentos comerciais e fiscais, a exemplo dos contratos, ações, duplicatas, dentre outros; a movimentação financeira e bancária; e o papel dos juros na consideração dos pagamentos a vista ou a prazo.

Além das referências à organização e às relações políticas, envolvidas nos conceitos de Estado e de cidadania, presentes neste documento, cabe ainda desenvolver algumas noções de **Direito**, tais como o entendimento das leis, códigos, processos jurídicos e acordos internacionais, como regras concebidas para regular o convívio entre os indivíduos e os Estados, assegurando direitos e deveres individuais e coletivos. O desenvolvimento de competências de leitura e interpretação de documentos legais, a compreensão de conceitos neles expressos e a contextualização da produção jurídica constitui um dado importante para o exercício da cidadania plena.

A **Psicologia**, cujo desenvolvimento histórico alcançou grande significação no século XX, construiu um conhecimento sistematizado, a partir de conceitos e procedimentos, que vem tendo um impacto significativo sobre o pensamento contemporâneo, articulando-se com a Semiologia, a Linguística, a Antropologia, a Sociologia, a História, a Medicina e a Educação. A produção de seu conhecimento contribui para a compreensão dos processos humanos envolvidos no desenvolvimento cognitivo e afetivo, na aquisição da linguagem, na aprendizagem, na interação social e na constituição da identidade.

No Ensino Médio, além da compreensão dos aspectos acima mencionados, cabe desenvolver conhecimentos que expliquem os processos por meio dos quais o indivíduo

constrói sua identidade no convívio social, subentendendo-se o emergir da consciência e a compreensão dos mecanismos subjacentes às diferentes formas de conduta.

Na construção da identidade dos jovens estudantes, conhecimentos de Psicologia, questionando o senso comum, podem contribuir para uma reflexão e melhor compreensão de sua inserção no mundo, relativizando um suposto caráter ahistórico e único da adolescência, desconstruindo um certo determinismo em relação a papéis sociais a serem desempenhados, frente à escola, ao trabalho, à sexualidade, à autoridade, à relação familiar e aos grupos com que interagem. As diversas pressões sociais exercidas sobre os jovens acabam por gerar inseguranças e desequilíbrios.

Assim sendo, tais conhecimentos podem contribuir para a constituição de personalidades, referidas a valores estéticos, políticos e éticos, que assegurem a sensibilidade para a diversidade, o respeito à alteridade, a autonomia e a construção das competências requeridas para atuar com segurança na vida adulta.

Uma reflexão sobre os rumos para a aprendizagem na área implica lembrar mais uma vez o seu papel numa organização curricular de caráter interdisciplinar, aproximando os diferentes referenciais teóricos e metodológicos dos conhecimentos que a compõem, tendo em mira uma visão integrada do fenômeno humano. Nesse sentido, as sociedades e culturas devem ser compreendidas a partir das implicações de ordem histórica, geográfica, sociológica, antropológica, política, econômica, psicológica e filosófica, em projetos e atividades de estudo que superem a fragmentação em olhares distanciados.

Como campo por excelência das contextualizações, os conhecimentos da área devem igualmente propiciar a integração dos conhecimentos organizados nas outras áreas, na medida em que permitem referi-los à sociedade e à cultura. Além disso, é através dessa contextualização que se desenvolvem os valores e atitudes necessários à significação das linguagens, das ciências e das tecnologias. Sem os valores e atitudes, que se constroem na articulação entre o cognitivo e o sócio-afetivo, tais conhecimentos tornam-se mecânicos e autônomos, ficando desprovidos de identidade e de sentido. É a identidade e o sentido dos conhecimentos, social e culturalmente referidos, que nos permitem construir uma ética que oriente o pensar e o agir a partir deles, ressignificando-os num projeto histórico de caráter humanista. Essa ética, permanentemente reconstruída pelos indivíduos e pelos grupos, não deixa nunca de se referir às construções éticas do passado, no encontro entre a tradição e a atualização.

É isso, aliás, que dá sentido à retomada e à atualização da tradição filosófica ocidental, corporificada nos princípios estéticos, políticos e éticos, relidos nos gregos antigos, no humanismo renascentista e nos filósofos iluministas e ressignificados para as sociedades tecnológicas do presente. Os desafios postos por estas apontam mais do que nunca o papel a ser desempenhado pelos conhecimentos das Ciências Humanas e da Filosofia na desalienação do homem.

Dentre os desafios impostos à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, relembramos os preconceitos de que esses estudos são vítimas, face à permanência de posturas tipicamente positivistas, que desconsideram o valor da Filosofia como disciplina escolar e desconfiam da eficácia dos estudos das Ciências Humanas. Sobrevive ainda muito do desprestígio que se

abateu sobre essa área de conhecimento, durante os recentes anos de chumbo da história brasileira.

A moderna sociedade tecnológica, cujos aspectos mais diretamente observáveis se modificam rapidamente, parece não deixar tempo nem para a crítica nem para a contemplação e a satisfação com o estudo, exigindo apenas conhecimentos de caráter mais pragmático. Porém, uma educação de caráter humanista, capaz de fazer frente aos desafios da contemporaneidade, não pode dispensar a contribuição das Ciências Humanas e da Filosofia para a compreensão das complexas relações sociais e culturais instituídas a partir do impacto das novas tecnologias. Por essa razão, os profissionais que atuam na área são convocados a participar do projeto de construção de um novo Ensino Médio para o Brasil, que assegure aos nossos jovens condições para o ingresso na vida adulta, aptos a atuarem nos diversos contextos sociais. Cabe às Ciências Humanas e à Filosofia colaborar com uma formação básica que assegure a cada um a possibilidade de se construir como ser pensante e autônomo, dotado de uma identidade social referida tanto à dimensão local da sociedade brasileira, com suas espacialidades e temporalidades concretas e específicas, quanto à dimensão mundializada.

O compromisso com uma sociedade democrática e com a extensão da cidadania associa os conhecimentos da área à concepção de uma educação para a liberdade, que proporcione a autonomia e a desalienação, tendo por base a humanização dos processos sociais. Nesse sentido, cabe à área proporcionar a superação dos danos causados pelo senso comum a uma compreensão consistente do mundo que nos cerca. Matizados pelos meios de comunicação de massa, os conhecimentos da área têm se difundido de forma aligeirada e deformada que põe em risco a autonomia intelectual. Urge, por isso, libertar o homem do tempo presente, superando-se a noção de história como sucessão caótica de eventos, ocorridos no curto tempo e sem conexão; libertá-lo também do determinismo geográfico ou de uma “geografia do deslumbramento”, cuja ilusão de eterna fixidez e imobilismo condena os indivíduos a se verem atados à escassez ou à magnitude do espaço que os cerca; fugir às interpretações irrefletidas e ingênuas, presentes na sociologização e na psicologização rasteiras e nas “filosofias de vida” ou “de botequim”.

Além desses desafios, de caráter externo, há ainda os desafios internos à própria área, que apontam algumas permanências ideológicas, como as análises comprometidas pelas posturas preconceituosas, pelo nacionalismo ou pelo proselitismo reacionário ou esquerdista, que comprometem tanto a profundidade quanto a eficácia da interpretação dos processos sociais. Também as permanências de caráter epistemológico, corporificadas na tradição positivista, que fragmentam o olhar e impedem o intercâmbio entre as diversas abordagens, renovando as análises.

Outros desafios internos à área são postos pela superposição, tantas vezes notada e condenada, entre conteúdos de História e de Geografia no Ensino Médio. Superposição esta decorrente da desarticulação da programação dos estudos ou da pouca consistência no reconhecimento das identidades específicas de cada disciplina.

E, por fim, o preconceito contra as Ciências Naturais e as tecnologias, fruto em parte das tensões existentes no próprio meio escolar e acadêmico, em parte da desconfiança diante do avanço tecnológico desenfreado e aético, que ameaça a convivência social. Sem perder a

necessária avaliação crítica que lhe é peculiar, as Ciências Humanas e a Filosofia não podem, contudo, ceder à ingenuidade de negar o papel das tecnologias nos processos históricos e sociais, confinando-se a um pensamento mágico, que acredita na possibilidade de ações e transformações sem instrumentos para tanto.

Bibliografia

ABREU, A . *Especialização Flexível e Gênero: debates atuais.* São Paulo em Perspectiva. 8(1): 52-57, jan/mar 1994.

_____. *Mudança Tecnológica e gênero no Brasil: primeiras reflexões.* *Novos Estudos CEBRAP.* 35, março 1993.

ANDERSON, Perry. *Zona de compromisso.* São Paulo: UNESP, 1996.

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W., HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento.* Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ARROYO, Miguel G. *Da escola carente à escola possível.* São Paulo: Loyola, 1986.

BERGER, P., BERGER, B. *Socialização: como ser membro de uma sociedade.* In: FORACCHI, M., MARTINS, J. *Sociologia e Sociedade.* Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

BERGER, P. , LUCKMANN, T. *A Construção Social da Realidade.* Rio de Janeiro: Vozes, 1973.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes (org). *O saber histórico na sala de aula.* São Paulo: Contexto, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CEB nº 15/98.* Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. MEC. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: geografia.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: história.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. *Ensino das humanidades: a modernidade em questão.* São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991.

BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a história.* São Paulo: Perspectiva, 1978.

CADERNOS CEDES. *Ensino de Geografia.* São Paulo: Papirus, n. 39, 1996.

CARNOY, M. *Estado e Teoria Política.* São Paulo: Papirus, 1986.

CARVALHO, Francisco Moreno de. *Ensino e aprendizagem em História da ciência e da tecnologia para o ensino médio e profissional.* Brasília, 1997. (mimeo)

CASTRO, A. M. *Introdução ao Pensamento Sociológico.* 4. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1976.

CASTRO, Iná Elias de et alli. *Geografia: conceitos e temas.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

CHÂTELET, F., KOUCHNER, E. P. *As Concepções Políticas do século XX.* Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

CHAUÍ, M. *O que é Ideologia.* 27. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CHARTIER, Roger. *A História cultural: entre práticas e representações.* Lisboa: Difel, Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.

CHEVALIER, J. *As Grandes Obras Políticas: de Maquiavel a nossos dias.* 4. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1998.

CORRÊA, Roberto Lobato. *Novos rumos da Geografia Brasileira.* 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

COSTA, Emília Viotti da. A dialética invertida:1960-1990. *Revista Brasileira de História.* São Paulo: ANPUH; Marco Zero, v. 14, nº27, 1994, p.9-26.

COSTA PINTO, L. A. *Sociologia e Desenvolvimento.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

DELORS, Jacques (org.) *Educação: um tesouro a descobrir.* São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.

DURKHEIM, E. *As Regras do Método Sociológico.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

ELSTER, Jon. *Peças e Engrenagens das Ciências Sociais.* Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FAZENDA, Ivani (org.) *A academia vai à escola.* São Paulo: Papirus, 1995.

FERNANDES, F. *Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada.* São Paulo: Pioneira, 1960.

FERNANDES, R. C. *Privado porém público: o terceiro setor na América Latina.* Rio de Janeiro: Relumê-Dumará, 1994.

FREITAG, Barbara. *O indivíduo em formação: diálogos interdisciplinares sobre educação.* São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões da nossa época, v. 30)

GARDENAL, Araldo Fernandes. *Trabalhando a Geografia de forma interdisciplinar.* In: FAZENDA, Ivani (org.). *A academia vai à escola.* São Paulo: Papyrus, 1995.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas.* Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GIDDENS, A. *Novas Regras do Método Sociológico.* Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOFFMAN, E. *A Representação do Eu na Vida Cotidiana.* 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

GRANDES CIENTISTAS SOCIAIS. São Paulo: Ática, 1978-1986.

GRANGER, Gilles-Gaston. *Por um conhecimento filosófico.* Campinas: Papyrus, 1989.

HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e Interesse.* Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. *Consciência moral e agir comunicativo.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HIRATA, H. (org.) *Sobre o Modelo Japonês: automatização, novas formas de organização e relações de trabalho.* São Paulo: EDUSP, 1993.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991.* São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

HORKHEIMER, M., ADORNO, T. (orgs.) *Temas Básicos da Sociologia.* São Paulo: Cultrix/USP, 1973.

HUMPHREY, J. O Impacto das Técnicas Japonesas de Administração na Indústria Brasileira. *Novos Estudos CEBRAP*, 38, março/1994.

HUNT, Lynn. *A nova história cultural.* São Paulo: Martins Fontes, 1992.

KERN, H. & SCHUMANN, M. *La Fin de la Division du Travail? La Rationalisation dans la Production Industrielle.* Paris: Maison des Sciences de l'Homme, 1989.

LACOSTE, Yves. *A Geografia: isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra.* São Paulo: Papyrus, 1985.

LAVILLE, Christian, DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LE GOFF, Jacques. *História e memória.* Campinas: UNICAMP, 1990.

_____. *Para um novo conceito de Idade Média: tempo, trabalho e cultura no Ocidente*. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1983.

LIMA, L. C. *Teoria da Cultura de Massas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MATTA, Roberto da. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

MARX, K., ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 1991.

MARX, K. *O Capital*. (livro 1, volumes I e II) Rio de Janeiro: Bertrand, 1994.

MIJOLLA, Alain. *Pensamentos de Freud*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

MORAES, Antonio Carlos Robert. *Geografia: Pequena História Crítica*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

OS PENSADORES. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

PIORE, M., SABEL, C. *The Second Industrial Divide*. New York: Basic Books, 1994.

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. *História em Quadro Negro: escola, ensino e aprendizagem*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, vol. 9, nº 19, 1989/1990

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. *Memória, História, Historiografia: dossiê ensino de história*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, vol. 13, nº 25/26, 1992/1993

RIBEIRO, João Ubaldo. *Política: quem manda, por que manda, como manda*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, Milton. *A natureza da espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. *Por uma nova Geografia*. São Paulo: Hucitec, 1978.

SANTOS, Milton. (org). *O fim do século e a globalização*. São Paulo: Hucitec/ANPUR, 1994.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Propostas curriculares de psicologia e psicologia da educação para os cursos da habilitação específica para o magistério.* São Paulo: SE/CENP, 1992.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Cultura. *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania.* São Paulo: DPH, 1992.

SARTORI, G. *A Teoria da Democracia Revisitada.* (volumes I e II). São Paulo: Ática, 1984.

SAUTET, Marc. *Um café para Sócrates: Como a filosofia pode ajudar a compreender o mundo de hoje.* Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

SILVA, Franklin L. História da Filosofia: centro ou referencial? In: NETO, Henrique N. (org.) *O Ensino da Filosofia no 2o. Grau.* São Paulo: Sofia / SEAF, 1986.

SOJA, Edward. *Geografias pós-modernas.* Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

TREBISCH, Michel. L'histoire contemporaine: quelques notes sur une histoire énigmatique. In: *Périodes: La construction du temps historique.* Paris: EHESS/Histoire au Présent, 1992.

VATTIMO, Gianni. A educação contemporânea entre a epistemologia e a hermenêutica. *Revista Tempo Brasileiro.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 108 - Interdisciplinaridade. jan.-mar., 1992. 2ª ed.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e Cultura: notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea.* 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego.* 3. ed. São Paulo: Difel, 1981.

VILAR, Pierre. *Iniciação ao vocabulário da análise histórica.* Lisboa: João Sá da Costa, 1985.

WEBER, M. *Metodologia das Ciências Sociais.*(partes 1 e 2) São Paulo: Cortez, 1993.

WEBER, M. *The Theory of Social and Economic Organization.* s.l.: Glencoe, 1947.

XAVIER, Ingrid M. *Ser, não-ser e vir-a-ser da interdisciplinaridade.* Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 1997. (mimeo)

ZALUAR, Alba (org.) *Desvendando Máscaras Sociais.* 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

Notas de rodapé

O sentido do aprendizado na Área

- 1 Sobre o ensino das humanidades, ver BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. *Ensino das humanidades: a modernidade em questão*. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991.
- 2 Ver ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 13-35.
- 3 Ver LAVILLE, Christian, DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: UFMG, 1999. Cap. 3: Ciências Humanas e Sociedade, p. 51-82.
- 4 SANTOS, José Henrique dos. Sobre o ensino das humanidades. In: Brasil. MEC. SENEb. *Ensino das humanidades: a modernidade em questão*. op. cit., p. 128.
- 5 Ver DELORS, Jacques (org.) *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.
- 6 Ver, a respeito, CARVALHO, Francisco Moreno de. *Ensino e aprendizagem em História da ciência e da tecnologia para o Ensino Médio e profissional*. Brasília, 1997, mimeo. Sobre a História Cultural, ver CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

Conhecimentos de História

- 1 BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: História*. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 35.
- 2 BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: História*. Brasília: MEC/SEF, 1998, p.99.

Conhecimentos de Geografia

- 1 Ver MORAES, Antonio Carlos Robert. *Geografia: pequena histórica crítica*. São Paulo: Hucitec, 1983. Neste livro, o autor faz uma retrospectiva dessa crise.
- 2 Para tal, neste período, muito contribuíram as publicações de LACOSTE, Yves. *A Geografia: isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra*. São Paulo: Papirus, 1985, cuja primeira edição é de 1976, e de SANTOS, Milton. *Por uma nova Geografia*. São Paulo: Hucitec, 1978.
- 3 Um momento importante nessas discussões foi o 3º Encontro Nacional de Geógrafos, em Fortaleza, que se tornou um marco dos novos rumos que se delinearam na chamada Geografia Crítica.
- 4 A discussão de novas propostas educacionais, à luz desses rumos, foi realizada através do Projeto Ensino da Associação de Geógrafos do Brasil (AGB), através dos Encontros Nacionais de Ensino da Geografia. Dentre estes, o primeiro foi o Fala Professor, realizado em Brasília em 1989.
- 5 SOJA, Edward. *Geografias pós-modernas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989, p. 102. Este autor estabelece a distinção do espaço *per se* (como instâncias isoladas) e o espaço como um dado contextual intrinsecamente associado.
- 6 CORRÊA, Roberto Lobato. *Novos Rumos da Geografia brasileira*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996, p. 26-7. Neste livro, o autor mostra a transformação do conceito de espaço ao longo do tempo.
- 7 SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1996. Em sua abordagem do espaço, este autor leva em conta as características do espaço geográfico e da sociedade em um dado momento de sua evolução e sua relação com o desenvolvimento das técnicas.
- 8 *Apud* GARDENAL, Araldo F. Trabalhando a Geografia de forma interdisciplinar. In: FAZENDA, Ivani (org.). *A academia vai à escola*. São Paulo: Papirus, 1995.

Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política

- 1 COSTA PINTO, L.A. *Sociologia e Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965, p. 38.
- 2 FERNANDES, Florestan. *Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada*. São Paulo: Pioneira, 1960, p. 273-275.
- 3 Entende-se pela expressão **socialização total** uma rede de relações sociais cada vez mais complexa e densa, que reduz a possibilidade de autonomia do indivíduo. (ver HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. (orgs.) *Temas Básicos da Sociologia*. São Paulo: Cultrix/USP, 1973.) Ao contrário de Durkheim e de outros teóricos que trabalham com uma abordagem

“macroteórica”, alguns autores, por outro lado, sobretudo aqueles ligados ao movimento teórico chamado “Individualismo Metodológico”, reforçam o papel dos indivíduos na explicação dos fenômenos sociais. Para o aprofundamento dessa discussão, ver: ELSTER, Jon. *Peças e Engrenagens das Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

4 WEBER, M. *The Theory of Social and Economic Organization*. s.l. : Glencoe , 1947, p. 118.

5 Para Lévi-Strauss, as relações sociais constituem a matéria-prima que torna manifesta a própria estrutura social. Tal modelo concebe estrutura enquanto um sistema integrado de partes, que permite tornar inteligível todos os fatos observáveis. Embora não possam ser chamados de estruturalistas, outros autores também trabalham com uma noção implícita de estrutura. É o caso de Marx, ao formular a idéia de sistema ou modo de produção capitalista. E também o caso de Durkheim, para quem os “fatos sociais” são realidades independentes de outros planos da existência humana, porém devendo ser analisados como um **sistema** que supõe uma **totalidade**.

6 Para uma discussão mais aprofundada sobre pesquisa de campo e método comparativo, ver: ZALUAR, Alba (org.). *Desvendando Máscaras Sociais*. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

7 GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

8 Sobre o relativismo cultural, ver MATTA, Roberto da. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

9 Ver CHAUI, M. *O que é Ideologia*. 27. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

10 Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã*, entendem o capitalismo a partir da consideração de seus mecanismos ideológicos de sustentação, apontando três elementos constitutivos básicos: *separação, determinação e inversão*.

11 Consultar os autores da chamada *Escola de Frankfurt* que se preocupam, especificamente, com tal discussão, tais como Theodor Adorno, Max Horkheimer e Walter Benjamin. Ver LIMA, L. C. *Teoria da Cultura de Massas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

12 Ver GIDDENS, A . *Novas Regras do Método Sociológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

13 Neste contexto, esta categoria sociológica foi escolhida em função do sentido empregado ao termo por E. Goffman (ver bibliografia), que compreende a realidade social por intermédio de uma metáfora com a “ação teatral”, ou seja, em situações de interação todo indivíduo representa um **personagem** diante do **público**, com isso tenta dirigir e dominar as impressões que possam ter dele, empregando certas técnicas para a sustentação de seu desempenho.

14 BERGER, P., LUCKMANN, T. *A Construção Social da Realidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1973, p. 35.

Conhecimentos de Filosofia

1 *Apud* VATTIMO, Gianni. A educação contemporânea entre a epistemologia e a hermenêutica. *Revista Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 108 - Interdisciplinaridade. jan.-mar., 1992. 2a.ed. pp. 9-18.

2 BRASIL. MEC. CNE. *Parecer CEB nº 15/98*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, p. 40.

3 GRANGER, Gilles-Gaston. *Por um conhecimento filosófico*. Campinas: Papyrus, 1989, p.12-19.

4 TUGENDHAT, Ernest. *Traditional and analytical philosophy: Lectures on the Philosophy of language*. New York/Melbourne: C.U.P., 1982

5 SAUTET, Marc. *Um café para Sócrates: Como a filosofia pode ajudar a compreender o mundo de hoje*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

6 HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e Interesse*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. pp. 353-4.

7 ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

8 ADORNO, Theodor W./ HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 240.

9 ARROYO, Miguel G. *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986.

10 Ver SILVA, Franklin L. História da Filosofia: centro ou referencial? In: NETO, Henrique N. (org.) *O Ensino da Filosofia no 2º Grau*. São Paulo: Sofia /SEAF, 1986. pp. 153-162.

11 HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. pp. 31-2.

12 XAVIER, Ingrid M. *Ser, não-ser e vir-a-ser da interdisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 1997. (mimeo)

13 FREITAG, Barbara. *O indivíduo em formação: diálogos interdisciplinares sobre educação*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões da nossa época, v. 30).

14 VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. 3. ed. São Paulo: Difel, 1981.

15 MIJOLLA, Alain. *Pensamentos de Freud*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985, p.80.