

A Filosofia no Ensino Médio: a favor da “Filosofia que chega depois”¹

Wilson Correia

Adjunto em Filosofia da Educação no CFP da UFRB

Sílvio Gallo

Livre-Docente na FE da UNICAM.

RESUMO

O objeto desta pesquisa é o ensino de filosofia no ensino médio e enfoca as formas de se curriculizar o saber escolar, especificamente o filosófico. A metodologia inspira-se na aplicação do conceito de endereçamento à análise da curriculização de saberes escolares. Chega a resultados que aprofundam o entendimento de que o ensino de filosofia no Ensino Médio garantirá uma presença curricular harmonizada com a formação filosófica se ousar provocar a autoautoria de instrumentos educativos que, além de se valerem da história da filosofia, lancem-se à produção de novos saberes conceituais.

Palavras-chaves: Ensino; Filosofia; Currículo.

ABSTRACT

The object of this research is the teaching of philosophy in high school and focuses on ways to include in the curriculum know the school, specifically the philosophical. The methodology is based on applying the concept of addressing the review of curriculização of school knowledge. Reaches results that assure the understanding that the teaching of philosophy in high school curriculum will ensure a presence in line with the training philosophy is to dare provoke authors of educational tools that, in addition to involve the history of philosophy, is to launch production of new knowledge and conceptual.

Keywords: Education; Philosophy; Curriculum.

¹ Texto apresentado ao *IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste – Anpedinha 2009*. São Carlos: UFEScar, de 8 a 11 novembro, ligeiramente adaptado para esta publicação.

Protocolo

Este texto, da área da Filosofia do Conhecimento, com foco específico no ensino de Filosofia, está organizado da seguinte maneira: após a introdução, apresenta um trabalho da área da literatura e o analisa como inspirador da analogia entre a “filosofia que chega primeiro” e a “filosofia atrasada”, sugerindo atenção à segunda.

O referencial teórico deste estudo não está localizado num só lugar do escrito, mas espalha-se nele, à medida que o desenvolvimento dos raciocínios o requer como balizador do pensamento aqui desenvolvido.

O objetivo desta comunicação é o de evidenciar a necessidade de professores e estudantes de filosofia no âmbito da Educação Básica se desprenderem dos ditames legais do currículo oficial para irem buscar a filosofia presente neles próprios e em materiais que possam potencializar o alcance de finalidades que não se restrinjam àquelas legalmente preconizadas.

A metodologia aqui adotada prende-se à revisão bibliográfica, entremeada de análise e debate, visando ao “teste” dos pressupostos aqui apresentados sobre a temática, procedimentos cruciais à pesquisa filosófica.

O corpo deste texto procura acolher aspectos do debate que possam consubstanciar conclusões sobre a tese de que “fazer filosofia” tem diversas maneiras e que o que é interessante é a atitude criadora em sua mobilização em situações concretas de ensino e aprendizagem.

O contexto deste estudo é o da experiência de pensamento possibilitada pela filosofia, cuja especificidade não se associa às idéias de “fundamento”, “reflexão”, “explicação” e “comunicação”, meramente conteudistas, e empreende um esforço de conceber a filosofia como uma prática atitudinal de investigação, criação e invenção.

Introdução

Ao eixo temático “didática e conteúdos específicos” podemos associar a filosofia no ensino médio, problematizada em todas as suas dimensões. Sabemos que essa disciplina se tornou obrigatória por força legal em 2006. Desde então, ela integra o currículo da educação Básica Brasileira. No entanto, uma vez mais, urge indagar: que presença curricular é essa?

Neste texto, não lançaremos mão de argumentos que preconizam a legitimidade curricular da filosofia, muito menos aqueles que sustentam a utilidade dela, nem recorreremos a raciocínios apologéticos sobre a necessidade de os estudantes entrarem em contato com conteúdos filosóficos e fazerem filosofia para se tornarem “isso” e “aquilo”.

O pressuposto é o de que o direito universal à educabilidade acarreta o acesso e a apropriação da filosofia em ambientes de educação formal. Trabalhos nesse sentido são bem-vindos, mas, ao contrário desse norte argumentativo, o presente estudo preconiza uma filosofia que chegue ao currículo num segundo momento. Que chegue “meio que atrasada” em relação às regulações que ela exige quando o marco legal a trata como componente curricular da educação escolar em um currículo oficial.

E que “filosofia atrasada” é essa? A resposta a essa pergunta já delinea a imagem dessa “filosofia segunda”. Ela que se aninha no “currículo mediato” e que é legitimada desde sempre por se apresentar inextrincável em relação aos sujeitos sociais, os quais também são, por consequência “antropo-lógica”, protagonistas do ensino e da aprendizagem.

Admitida essa possibilidade, há que se ater a uma filosofia fática, inerente à condição daqueles que se encontram imbuídos das tarefas docente e discente. E se a filosofia diz respeito a todas as pessoas, é essa filosofia aquela que integra o “currículo mediato”, e à qual somos chamados a acolher, trabalhar e recriar, visando ao novo, ao vir-a-ser.

Lembrando um conto de Gogol

Inspiramo-nos em Nicolau Gogol, o escritor russo que viveu entre os anos de 1809 e 1852. Um contista de mão cheia. Antes de ser reconhecido como tal, Gogol fez a tentativa de ser professor de história no ano de 1835. Malgrado esse intento, começou a escrever. Entre suas obras, encontramos o conto *O inspetor geral*. Prestemos atenção no enredo dele.

O inspetor geral é uma comédia, que ele escreveu após decidir: “Vamos rir, rir até não poder mais. Viva a comédia!”. E o faz, nesse texto, ao acompanhar os passos de Ivan Khlestacóv, o jovem funcionário de São Petersburgo que, tendo se dado a jogatinas e perdido o que possuía, abortou planos de viagem que o levariam de volta à família. Preso em uma cidade onde não vislumbrava maneiras de ganhar dinheiro para ir adiante, Ivan descobre que a cidade que o acolhe estava à espera de um Inspetor Geral, funcionário que viria da capital para fazer diligências no sentido de combater a corrupção insuportavelmente implantada naquela cidade.

Aí ele viu uma possibilidade de ganhar dinheiro. Fez-se emissário do Czar, dizendo ser o referido Inspetor Geral. O curioso é que, sem checar nada, e sem maiores cuidados, a comunidade o acolheu nesta condição: como um amigo do regime imperial. Por conta dessa acolhida, ele recebeu tudo: festas, agrados, ouro e dinheiro, além de uma considerável quantia de dinheiro.

Quando já estava de posse dos recursos para seguir viagem, então foi descoberto. Ágil, quando a máscara caiu, já se encontrava longe. Enquanto todos discutiam como aquilo pode ter acontecido, aí, sim, chegou à cidade o verdadeiro Inspetor Geral, ao qual aquela comunidade teve de prestar as devidas explicações sobre as falcaturas que praticava, acobertava e não queria que fossem inspecionadas.

O que podemos entender desse conto, entre outras coisas, é que não é porque alguém é o primeiro a chegar que vai, por isso, merecer a godada

legitimação. Às vezes, o que vem depois é que pode fazer a diferença que marca.

A filosofia que chega primeiro

Sob a ideia de “filosofia que chega primeiro” estamos nos referindo àquela que começou a se avizinhar do currículo da Educação Básica brasileira na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN de 1996.

Parece uma filosofia que chega meio a contragosto, meio não querendo chegar, pois é vagamente inscrita no marco legal para que os estudantes do Ensino Médio, ao final desse percurso curricular, demonstrem “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”, inciso III, do § 1º do artigo 36 da LDBEN (BRASIL, 1996). Trata-se, aqui, da presença curricular legal da filosofia.

O que significa “domínio dos conhecimentos de Filosofia”? De que “exercício da cidadania” se fala nessa lei? Ainda víamo-nos às voltas com a busca de respostas para essas indagações e uma proposta curricular para a Educação Básica brasileira já circulava entre nós. E o que parecia vago na LDBEN emergiu, de igual modo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): agora, filosofia como tema transversal, feito de temas como “diálogo, respeito mútuo, justiça e solidariedade”, focados na “formação para a cidadania” liberal, identificada com a figura do consumidor. Trata-se de uma noção de transversalidade que contempla o lado pedagógico da questão (GALLO, 2004, p. 25 e 26), não se estendendo, por exemplo, à faceta epistêmica da área.

A essa altura, ainda tentávamos evidenciar e delinear o caráter *neotecnoclanovista* dos PCN, voltados, uma vez mais, para a formação do cidadão e do trabalhador das sociedades de mercado, outra vez associado à identidade e à subjetividade do consumidor, e ainda buscávamos elaborar propostas de trabalho com filosofia na Educação Básica, quando ela se

tornou disciplina obrigatória.

Em um currículo disciplinar (CORREIA, 2008), a filosofia ganhou o caráter disciplinar, sob a marca da obrigatoriedade para a Educação Básica. A pertença curricular oficial da filosofia estava assegurada.

Eis os termos dessa inclusão:

[...] As propostas pedagógicas de escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania [...]. No caso de escolas que adotarem organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia (BRASIL, 2006).

A previsão legal do caráter disciplinar da filosofia e da obrigatoriedade dela no Ensino Médio levou ao debate sobre como implementar os estudos filosóficos de maneira que saíssem da presença curricular legalmente consolidada para a inserção fática no currículo escolar.

Em nível do segundo cenário, do currículo real da sala de aula, o qual implica a existência de estudantes, professores, conteúdos e formas de encaminhamento metodológico dessa disciplina, começaram a aparecer diversos estudos sobre como levar o trabalho com filosofia à concretude das situações reais de ensino-aprendizagem.

Esse movimento ensejou indagações como: apenas “formar para a cidadania”, quando sabemos que a noção de cidadania aí impressa aparece prenhe dos elementos da ideologia liberal? A educação filosófica não se prestaria a nenhuma outra finalidade? Sim ou não?

Saltávamos, então, da primeira aparição da filosofia, a legal-curricular, para o segundo momento da curriculização do saber filosófico, o daquele no qual a filosofia a ser efetivamente mobilizada evoca e exige o objetivo

formativo, educativo (MACEDO, 2007), mas no âmbito mesmo da prática de ensino.

Pensamos que é nesse segundo cenário que coisas interessantes sobre ensino de filosofia podem começar a acontecer, e tem acontecido (KOHAN & BORBA, 2008).

A segunda aparição

Desde 2006, então, encontramos-nos às voltas com o trabalho, árduo e exigente, de formalizar propostas para a implantação consequente da filosofia como disciplina no Ensino Médio. Muitos são os trabalhos relevantes no campo. E a pluralidade de propostas que tem surgido, ao contrário de fragilizar a filosofia no Ensino Médio, termina contribuindo para o seu fortalecimento, posto que tais proposições se baseiam em um diálogo contínuo, plural, e em um debate diuturno sobre as maneiras desejáveis de se lidar com saberes filosóficos em sala de aula.

Na chamada “primeira aparição”, a filosofia figura unificada pelo caráter jurídico de que necessariamente tem de se revestir para integrar um currículo legal, oficial e disciplinar. Contudo, é no contexto da “segunda aparição” que podemos nos preocupar com o modo de ela *ser-acontecer* no chão da escola.

Pensamos não ser possível, nesse nível do tratamento da questão, encaminhar propostas que, com fixidez intocável, apresentem a filosofia como apenas fundamento, explicação, reflexão e comunicação, com um único perfil de profissiografia, antropogênese ou sociogênese. Amor da sabedoria é, também, paixão pelo novo.

Passada a preocupação com a “filosofia que chega antes”, pela lei, é por meio da “segunda chegada”, jamais concluída, que amplas possibilidades de trabalho poderão acontecer como o corolário das variadas maneiras de se conceber a filosofia. Nesse “acontecer depois”, tornado um

“durante infindo” para quem faz e sofre a educação formal, é que residem as possibilidades criadoras do trabalho com a filosofia. A forma da lei não disponibiliza o conteúdo porque ele está nas pessoas e nas situações vivenciais concretas, onde se incrusta a prática didático-pedagógica com a filosofia, a qual também pode suplantar o saber sábio na direção do saber aprendido (CHEVALLARD, 1991).

Ensinar filosofia *versus* filosofar: para além da dicotomia

Filosofar com base no nada nem os primeiros filósofos consagrados o fizeram. Os chamados “primeiros filósofos” trabalharam “com” e “sobre” o material da cultura oral grega de então.

Nós, sujeitos feitores e apropriadores da cultura letrada, temos materiais variados com os quais propormos o trabalho da razão. Esse trabalho não se restringe tão-somente à análise reflexiva “do” e “sobre” o já feito, mas, para além dele, pode se estender à proposição criativa e criadora de produtos filosóficos teórico-conceitual-compreensivos no trabalho com a filosofia.

No entanto, ainda que essa compreensão hipotética circule entre nós, vez ou outra surge a polarização: devemos ensinar filosofia ou devemos propor o exercício do filosofar?

Ocorre que essa questão, apresentada sem mais nem menos, parece dicotomizar “aprendizado da filosofia” e “ato de filosofar”. Aqui, devemos indagar: é mesmo possível essa separação? Se fosse possível, em que bases ela se sustentaria? Pode o exercício do pensamento e a atividade de filosofar desconsiderarem a produção filosófica historicamente produzida?

Quando essas perguntas aparecem, logo surgem as posições de Hegel e Kant. O primeiro, favorável ao ensino de filosofia por entender que a história consiste no desenvolvimento do pensamento, e por sugerir que, nesse desenvolver-se, a filosofia, parte da história, figura-se com um

patrimônio epistêmico passível da transmissibilidade didático-pedagógica, visando a “elevar mais alto o pensamento” (HEGEL, 1989, p. 367). Vale apreender filosofia de modo disciplinado, uma vez que “Só para o simples filosofar é que não se exigem nem o estudo, nem a aprendizagem nem o esforço” (HEGEL, 1988, p. 73).

Para Hegel, pois, o que pesa é a análise e a reflexão. A filosofia nem é para ser popularizada, uma vez que possui conteúdos a serem dominados por alguns apenas. Conteúdos que, aliás, devem gozar de primazia sobre o aprendizado e sobre quem aprende. E de onde tal conteúdo pode ser extraído? Da história da filosofia.

O outro polo desse debate evoca Kant, para quem,

Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os (KANT, 1987, p. 407).

Mas,

Kant não é um formalista que preconiza que se deve aprender um método no vazio ou uma forma sem conteúdo; tampouco se segue que Kant tivesse avalizado a idéia de que é necessário lançar-se a filosofar sem mais nem muito menos a idéia de que os estudantes deveriam ser impulsionados a “pensar por si mesmos”, sem necessidade de se esforçar na compreensão crítica da filosofia, de seus conceitos, de seus problemas, de suas teorias (OBIOLS, 2002, p. 77).

Dessa maneira, a aparente dicotomia entre “aprender filosofia” e “aprender a filosofar” não nos parece tão plausível assim, uma vez que a atividade de pensamento também se baseia no “já produzido” em termos de saberes filosóficos, cujo acervo historicamente construído é fonte de temas e

problemas dos quais a filosofia escolar pode se valer como fonte da atividade de pensamento. Sobre isso, parece forçoso querer inventar a roda.

O que nos parece inapropriado é o contentar-se com o comentário, com a interpretação, com a busca de explicação do pensamento de quem já atuou e produziu filosofia. Às vezes, em um trabalho reflexivo que toma a filosofia como fundamento de algo pronto e acabado, o que parece não coadunar com a natureza inconclusa da filosofia, tarefa a ser sempre realizada, aberta, flexível, fluida e fluente.

Contrário a isso, nosso desafio, parece-nos, é o de sermos criadores, o que podemos fazer ao lançarmos mãos das potencialidades criativas para as quais a filosofia chama nossa atenção, para as quais nos instiga e pede-nos uma resposta propositiva?

Nessa empreitada, professor e alunos podem trabalhar de maneira cooperativa, produzindo saber, e não apenas memorizando, assimilando, recebendo passivamente ou decorando conteúdos tidos como a expressão da verdade a qual não podemos ultrapassar.

Ora, se a vida é dinâmica, como pode uma pretensa verdade cristalizada como perene fazer o intento de captá-la?

Quando vida e filosofia são associadas, então o trabalho com o saber filosófico se torna interessante. O problema do desprezo pela filosofia, muitas vezes, brota do entendimento de que com ela nada se pode fazer, enquanto a existência está aí, a pedir sentido, significado e direção.

O que pode ser objeto de nossa criação filosófica?

Segundo Gallo (2004), as características básicas da Filosofia, que não é contemplação, reflexão, explicação ou comunicação, nem fundamento, compreendem “o pensamento conceitual; o caráter dialógico; a crítica radical”. E a marca específica da Filosofia é o pensamento conceitual. Gallo recorre a Deleuze e Guattari para afirmar que a Filosofia só é Filosofia se se

dá ao “trabalho com o conceito”, ao “trabalho de criação de conceitos”. De fato, os filósofos franceses afirmam que “Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia. É porque o conceito precisa ser criado que ele remete ao filósofo como aquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência” (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 13).

Por que as ciências e as artes não parecem ter como atribuição precípua a criação de conceitos? Porque de onde a Filosofia “tira conceitos” a ciência tira “tira prospectos” e a arte “tira perceptos e afectos” (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 37).

Desse modo, segundo essa perspectiva, a especificidade da Filosofia seria a de criar conceitos. E como o filósofo cria o conceito? Ao “criar um conceito, [o filósofo] ressignifica um termo da língua com um sentido propriamente seu” e o assina.

Exemplos? A “Ideia de Platão; o cogito de Descartes; a mônada de Leibniz; o nada de Sartre; o fenômeno de Husserl; a duração de Bergson... A assinatura remete ao estilo filosófico de cada um, à forma particular de pensar e de escrever” (GALLO, 2003, p. 25).

Nessa perspectiva, entendemos, torna-se justo pensar a filosofia não como um programa fechado em si mesmo, vazado em compreensões totalizantes e autoritárias que impingem a obrigação de filosofar ou de estudar história da filosofia.

A liberdade para a criação conceitual é elementar nesse trabalho e ele pode ter as mais variadas fontes, diversos métodos e inúmeros resultados. Basta esforçarmo-nos para entender que a filosofia não é dogmatismo que sectariza e congela, mas um saber em movimento, em vir-a-ser -aliás, processo nunca concluso, que coincide mesmo com a formação do homem e da mulher, cuja educabilidade só termina quando cada um der o último suspiro.

O trabalho com o conceito como possibilidade criadora em filosofia

Sem fazer um exame exaustivo do que seja o conceito para Deleuze & Guattari, interessa-nos averiguar se o trato dos conceitos pode encontrar ressonância no campo da Educação. Ao que parece, a proposta de Gerard Vergnaud, feita por meio da *Teoria dos campos conceituais* (2003) pode possibilitar que a Filosofia adentre o campo da Educação sem perder a especificidade.

Para Vergnaud, que observa a contribuição do sócio-interacionismo de Vygotsky (1987, 1998), ao considerar a importância da interação social, da linguagem e da simbolização no trabalho com os conceitos, “campo conceitual” compreende um conjunto heterogêneo de conceitos, conteúdos, estruturas, operações de pensamento, problemas, procedimentos, relações, representações e situações entrelaçadas. E o processo de apreensão cognitiva merece tratamento que o considere como tal. Assim, um “campo conceitual” implica o domínio de vários conceitos distintos, mas inter-relacionados (MOREIRA, 2002, p. 10).

Desse modo, “A teoria dos campos conceituais, criada por Vergnaud, leva em consideração os momentos de ligação com conhecimentos anteriores e os de ruptura quando se afasta do conceito único e fechado para a resolução de problemas e sugere diversos raciocínios” (GUIMARÃES & BIBIANO, 2008, p. 91).

Nas palavras de Vergnaud, “O conjunto de situações escolhidas para promover o ensino deve dar uma relativa confiança ao estudante e, ao mesmo tempo, levar à sensação de ruptura” (VERGNAUD *apud* GUIMARÃES & BIBIANO, 2008, p. 91). Essa “ruptura” se torna um momento epistêmico decisivo ao ensino da filosofia, uma vez que possibilita ao aluno sair do que sabe para consolidar o que está aprendendo na matéria.

A constatação que nos garante no entendimento de que o trabalho com conceitos torna possível a didática que resguarda a especificidade da

Filosofia é a de que, até onde sabemos, nenhum outro animal tem uma capacidade simbolizante tão bem desenvolvida quanto o humano, o qual não passa ao largo do simbólico nas situações, nas regularidades e nas representações que mobiliza e produz nesse corpo-a-corpo com o mundo, com a vida e com a sociedade.

O humano, além de racional-social-político, é um animal simbólico-conceituante. Isso implica -para a Filosofia, para o filosofar e para quaisquer atividades relacionadas ao trabalho com o saber filosófico em sala de aula- a tarefa de investigar a problemática dos conceitos, especialmente os modos de que o humano lança mão para realizar conceitualizações.

Já na perspectiva da etimologia, conceito é um termo que vem de *conceptu*, latim, e que se refere a tudo o que o espírito concebe e entende, bem como à ideia e ao juízo.

Como assinala Tugendhat, os conceitos “são interdependentes”, sobretudo os que “devem ser tematizados na filosofia”, os quais formam “uma rede” (TUGENDHAT, 1998, p. 138). De fato, muitos são os conceitos cujo tratamento não depende de experimentação empírica, ainda que permeiem teoria e prática, a contemplação e a ação, o simbólico e o cotidiano, por exemplo: abstração, alma, argumento, capitalismo, causa, cidadania, conhecimento, convenção, corpo, cultura, democracia, dever-ser, devir, dialética, dominação, efeito, ética, fenômeno, ideia, ideologia, infinito, informação, justiça, liberalismo, lógica, metáfora, poder, política, razão, regra, representação, saber, ser, socialismo, teoria, verdade, entre outros.

Talvez valha a pena pensarmos em proposições concretas dessa natureza e irmos além com outros programas que possam contribuir para que o trabalho de criação filosófica possa ser fático, e não apenas uma aspiração.

Que isso é um desafio, é.

Mas atividades de natureza propositiva nos ajudam a não compartimentarmos a filosofia como “isso ou aquilo”, mas, muitas vezes, como “isso-e-aquilo”, focando a relação.

Aliás, parece ser isso o que a filosofia é, sobretudo quando se trata de entendê-la como experiência de pensamento, de preferência criativo e criador, sem a sanha do ineditismo radical, mas com o cuidado intelectual de tornar interessante e consequente os produtos que esse pensamento pode consubstanciar.

Conclusão

A filosofia não parece ser uma obra acabada. Pronta. Conclusiva. Não será o marco legal aquele que conseguirá estancar a potencialidade inovadora do saber filosófico, atrelando-a à “formação para isso, para aquilo” por meio de temas ou disciplinas que já surgem decididas em suas estruturas teórico-metodológicas. Quando muito, a lei promoverá uma primeira aparição da filosofia no currículo escolar, âmbito em que ela deveria se revestir de um significado de previsibilidade.

Para nós, que temos a responsabilidade de fazê-la viva no âmbito da escola, além, pois, da previsão jurídica, parece ser muito mais interessante a segunda aparição da filosofia, essa que a faz “atrasada”, “segunda”, a que “vem depois”. Essa pode ser a filosofia da qual também é possível resultar produtos que nasçam do esforço continuado no sentido de um pensar próprio, de autoria conceitual, ainda que germinal em nossos estudantes.

De todo modo, o importante é começar. Se o difícil é sempre aquilo que não queremos fazer, que tenhamos a coragem de ir contra esse indicativo, evidenciando que somos, sim, capazes de empregar os instrumentos da filosofia de maneira educativa.

Aqui surgem duas tarefas: o de compreender e atribuir significados à formação societária da sociedade de que somos parte, destrinchando os

meandros de sua constituição estrutural e conjuntural, e o de entender os modelos de identidade e subjetividade propostos à educação formal.

Conceber modelos societários mais condizentes com a liberdade humana, e, efetivamente, trabalhar em prol da utilização dos recursos educativos para formar homens e mulheres livres parecem-nos propósitos com os quais a atividade de estudo e ensino de filosofia pode se envolver, na Educação Básica, como no terceiro grau.

O desafio é o de produzir conceito não como sinônimo de ideal, mas como instrumento de compreensão do real. Nesse sentido, oxalá as aparições impostoras da filosofia sejam imediatamente constatadas e devidamente colocadas em seus devidos lugares. Só assim abriremos espaço para que a filosofia possa acontecer uma segunda vez, desta feita, viva e nova, como nossa existência também é, sempre e a cada instante.

No enfrentamento desse desafio, o professor de filosofia pode lançar mão das abordagens histórica, temática, problematizante e de estudos de autor, sem falar nesta que é a experiência de pensamento a serviço do trabalho conceitualizador, de criação conceitual.

Para tanto, podem se valer de propostas de técnicas didáticas que privilegiem leituras e escritas sistemáticas de textos variados, a argumentação lógica e conseqüentemente sustentada e a comunicação verbal e não verbal com o intuito de abrir caminho ao filosofar.

No que se refere a método de ensino, parece-nos oportuno assinalar que cinco passos podem ser seguidos:

1. Lançamento dos objetivos-desafios. Por exemplo: compreender o mito da caverna e produzir com base nesse entendimento, inspirado nele;
2. Proceder à investigação teórico-empírica para a colheita de dados, associando obra escrita, vida vivida e existência acontecida;
3. Realizar a organização do material recolhido. Por exemplo: conceito introdutório, conceito compreensivo, conceito-tese ou conceito apologético;

4. Fazer a sistematização textual, imagética, sonora dos conceitos colhidos, trabalhados e produzidos. Por exemplo: o conceito de saudade, específico da língua portuguesa, pode servir de base para a análise de nossa condição antro-po-sócio-econômica;

5. Realizar debates e socializações do material produzido. Por exemplo: em encontros acadêmico-científicos e por meio de textos e materiais audiovisuais.

Assim, superado o “encanto” e a “festa” da chegada legal, a filosofia no Ensino Médio poderá se tornar legítima via de acesso ao percurso formativo. Poderá prover os estudantes de meios interessantes com os quais possam pensar modelos societários que lhes facilitem a apropriação de condições para bem formar-se subjetiva e identitariamente como sujeitos sociais e de suas próprias vidas e liberdades.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 23.12.1996. Seção 1, p. 27.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n. 38: Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio*. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2006.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, 10v. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Trad. B. Prado Jr. & A. A. Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.
- GALLO, S. A função da filosofia na escola e seu caráter interdisciplinar. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 2, maio/2004-out./2004. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/numero002/arquivo.html>>.

Acesso em: 10/01/2009.

_____. *Delença e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: entre o oficial e o alternativo. *Comunicações*. Piracicaba: Unimep, ano 11, n. 1, jun. 2004, p. 17-27.

GUIMARÃES, A. & BIBIANO, B. Dicas para aprender. *Revista Nova Escola*, ano XXIII, n. 217, nov. 2008, p. 90-93.

HEGEL. *Enciclopédia das Ciências Filosóficas em Epítome*. Trad. de A. Morão. Lisboa: Ed. 70, 1988.

_____. *Lecciones sobre la filosofía de la história universal*. Trad. de J. Gaos. Madrid: Alianza Editorial, 1989, p. 367.

KANT, I. *Crítica da razão pura*. Trad. V. Rohden & U. B. Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

KOHAN, W. & BORBA, S. (Orgs.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MACEDO, S. R. *Currículo, conceito e pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOREIRA, M. A. A teoria dos campos conceituais de Vergnaud, o ensino de ciências e a pesquisa nesta área. *Investigações em Ensino de Ciências*. Porto Alegre: IF/UFRS, n.1, v. 7, 2002, p. 7-29. Disponível em:

<[HTTP://www.ifufrgs.br/puboic/ensino/revista.htm](http://www.ifufrgs.br/puboic/ensino/revista.htm)>. Acesso em: 10.12.2008.

OBIOLS, G. *Uma introdução ao ensino da filosofia*. Trad. S. Gallo. Ijuí: Editora da Unijuí, 2002.

TUGDENHAT, E. Reflexões sobre o método da filosofia do ponto de vista analítico. *Problemata*. João Pessoa: UFPA/PPGF, v. 1. n. 1, 1998, p. 131-144.

VERGNAUD, G. A gênese dos campos conceituais. In: GROSSI, E. P. *Por que ainda há quem não aprende?: a teoria*. Petrópolis: Vozes, 2003.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.