

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**APRENDIZAGEM DE CONCEITOS FILOSÓFICOS NO ENSINO
MÉDIO**

CLEDER MARIANO BELIERI

**MARINGÁ
2012**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**APRENDIZAGEM DE CONCEITOS FILOSÓFICOS NO ENSINO
MÉDIO**

Dissertação apresentada por CLEDER MARIANO BELIERI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador(a):

Profa. Dra.: MARTA SUELI DE FARIA SFORNI

MARINGÁ
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR., Brasil)

B431a Belieri, Cleder Mariano
Aprendizagem de conceitos filosóficos no ensino médio / Cleder Mariano Belieri. -- Maringá, 2012. 162 f. : figs. color.

Orientador: Prof.a Dr.a Marta Sueli de Faria Sforzi.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

1. Ensino médio. 2. Aprendizagem conceitual. 3. Filosofia. I. Sforzi, Marta Sueli de Faria, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 373
masa-000285

CLEDER MARIANO BELIERI

**APRENDIZAGEM DE CONCEITOS FILOSÓFICOS NO ENSINO
MÉDIO**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi – UEM

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn – UFPR - CTBA

Prof. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch – UEM

Maringá, 27 de abril de 2012.

Dedico este trabalho:

Aos meus pais, *Osmair* e *Eunice*, que me ensinaram com a vida princípios como o compromisso, a responsabilidade e o respeito ao outro e, mesmo em meio às adversidades materiais de existência, não mediram esforços para que eu pudesse realizar os meus projetos.

À minha esposa, *Vanessa*, por ter feito com que este trabalho fosse um projeto de família, ter compreendido as minhas ausências e me dado força nos momentos de fraqueza e cansaço.

Aos meus filhos, *Pedro* e *Ariela*, por terem permitido que eu dividisse parte da minha vida com a “*Dirce Tação*” e com carinho respeitaram os meus momentos de estudo.

Aos alunos do 3º Ano matutino do Colégio Estadual Guilherme de Almeida, turma 2010, pela valiosa contribuição para a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

- À minha orientadora, *Profa. Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi*, por levar-me à atividade reflexiva por meio de seus questionamentos, desafiando-me teoricamente; pelo zelo ético e intelectual que contribuiu para que fosse garantida a cientificidade deste trabalho. Agradeço-lhe por ter me apresentado com profundidade e entusiasmo uma teoria que anuncia a aprendizagem de conteúdos escolares como promotora de desenvolvimento humano.

- À professora *Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch*, por ter estado presente desde o início deste trabalho, contribuindo com sugestões que me possibilitaram definir os rumos desta pesquisa. Obrigado pelo contato com a Teoria Histórico-Cultural.

- À professora *Dra. Rosângela Célia Faustino*, pela valiosa contribuição no momento de qualificação desse trabalho.

- Ao professor *Dr. Geraldo Bauduíno Horn*, por ter aceitado o convite para participar da banca examinadora e pela relevante contribuição na qualificação desta pesquisa.

- Aos professores *Dr. Célio Juvenal da Costa*, *Dra. Nerli Mori* e *Dr. João Gasparin*, pelos momentos de formação intelectual que me forneceram instrumentos teóricos para a pesquisa em educação.

- Ao meu amigo, *professor Eduardo Borba Gilioli*, pelo companheirismo manifesto desde o início desta pesquisa. Foram muitas horas de estrada... Loanda a Maringá, Maringá a Loanda...

- À professora *Siloé de Lourdes Costa*, por ter assumido para si a minha dificuldade de unir o trabalho no Núcleo Regional de Educação de Loanda e o tempo disponível para cursar as disciplinas.

- À professora amiga *Cleide Alvino de Souza*, por ter abdicado de seu horário e de suas turmas de alunos no momento em que precisei para dedicar-me à pesquisa.

- Ao diretor do Colégio Estadual Guilherme de Almeida, Dênis Gomes da Cruz, por ter permitido que a coleta de dados fosse feita nesse colégio e pela compreensão demonstrada na organização de meu horário. Isso me possibilitou cumprir as exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM).

- Ao *Hugo* e à *Márcia*, secretários do PPE-UEM, por terem diminuído a distância entre mim e o Programa.

BELIERI, Cleder Mariano. **APRENDIZAGEM DE CONCEITOS FILOSÓFICOS NO ENSINO MÉDIO**. nº de folhas 162. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Marta Sueli de Faria Sforni, 2012.

RESUMO

A obrigatoriedade da Filosofia nos currículos escolares do Ensino Médio suscitou e tem suscitado diferentes orientações sobre o ensino e a aprendizagem dessa área do conhecimento na escola. Alguns consideram que as aulas de Filosofia devem se constituir em momentos de discussão de situações-problema do cotidiano, o que propiciaria o desenvolvimento do pensamento crítico, verificado pela capacidade argumentativa de o aluno posicionar-se diante de diversos problemas da realidade. Outros consideram que o ensino dessa ciência deve possibilitar aos alunos o acesso ao conhecimento já produzido nesse campo, considerando ser essa a condição para que os estudantes possam desenvolver um pensamento filosófico. Diante dessas diferentes orientações, realizamos a presente pesquisa com o objetivo de investigar como o ensino de Filosofia pode ser organizado para que possa promover o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos do Ensino Médio. A investigação foi realizada mediante pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Inicialmente, realizamos o estudo bibliográfico e documental a fim de compreendermos a constituição histórica da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, bem como as atuais orientações (LDB, PCNEM, OCNs, DCEs) acerca dos objetivos do ensino dessa área de conhecimento. Com base nesse estudo, observamos que a presença e a ausência da Filosofia nos currículos das escolas brasileiras foram determinadas pela reorganização do sistema capitalista, e identificamos que a tensão entre o ensino de conteúdos formais e a formação do pensamento crítico permeia a história e as orientações atuais sobre a Filosofia na escola. Percebemos que, nesses documentos, há uma relação pouco clara entre conteúdo escolar e desenvolvimento do pensamento. Diante disso, para compreender melhor essa interação, buscamos alguns aportes da Teoria Histórico-Cultural, de modo especial voltamos nossos estudos para o entendimento da relação entre pensamento e linguagem, conceitos científicos e cotidianos e pensamento empírico e teórico. Esse estudo ofereceu subsídios para a elaboração de um experimento didático que foi desenvolvido com alunos do 3º ano do Ensino Médio de um colégio estadual paranaense, com o qual analisamos se o ensino organizado de acordo com alguns princípios dessa teoria teria impacto no desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. O experimento didático revelou que a narrativa como situação-problema, aulas dialogadas, discussão em grupo, leitura de textos clássicos da História da Filosofia são princípios que contribuem para a aprendizagem dos alunos. Destacamos que esses princípios só farão sentido nas aulas de Filosofia desde que contribuam para o desenvolvimento de um pensamento mediado pelos conceitos filosóficos.

Palavras-chave: Ensino, Aprendizagem Conceitual; Filosofia.

BELIERI, Cleder Mariano. **THE LEARNING OF PHILOSOPHIC CONCEPTS IN HIGH SCHOOL**. pages 162. Master's Dissertation in Education – Universidade Estadual de Maringá. Supervisor: Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi, 2012.

ABSTRACT

The obligation of teaching Philosophy in the high school curriculum has brought forth different orientations on the teaching and learning of this area of knowledge in the classroom. Some think that Philosophy lessons should be limited to the discussion of day-to-day problem-situations which trigger the development of critical thought. This fact may be verified by the argumentative capacity of the student to take a stance on the several problems that the contemporary world is faced with. Others opine that the teaching of Philosophy should make possible to students the access to knowledge already worked out in the field and that this is the condition for students to develop philosophical thoughts. In the midst of such divergent views, current research is undertaken to investigate the manner the teaching of Philosophy may be organized so that theoretical thought could be developed among high school students. Current investigation was undertaken by a bibliographical, documental and field research. Bibliographical and documental studies were undertaken to understand the historical constitution of the discipline of Philosophy in the high school and its current stances (LDB, PCNEM, OCNs, DCEs) with regard to the teaching aims of this area of knowledge. Results show that the presence and absence of Philosophy in Brazilian school curricula were determined by the reorganization of the capitalist system. In fact, the tension between the teaching of formal contents and the formation of critical thought pervades history and current stances on the teaching of Philosophy in the classroom. It has been perceived that these documents show a not so clear relationship between curriculum contents and thought development. So that this interaction could be best understood, the Historical and Cultural Theory foregrounded studies on the relationship between thought and language, scientific concepts and experience and empirical and theoretical thought. Current analysis was a help in the elaboration of a didactic experiment developed with school-leaving student of a government school in the state of Paraná, Brazil. The students investigated whether teaching, organized according to the principle of this theory, would have an impact on the development of the students' theoretical thought. The didactic experiment showed that the case-problem narrative, dialogues lessons, group discussions and reading of classical texts in the History of Philosophy are principles that contribute towards learning. However, these principles are important in Philosophy classes when they contribute towards the development of thought mediated by philosophical concepts.

Keywords: teaching; conceptual learning; philosophy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Representação do conceito de alienação presente na narrativa.....	108
Figura 02: Primeira representação do conceito de alienação apresentada pelos alunos.....	109
Figura 03: Segunda representação do conceito de alienação apresentada pelos alunos.....	111
Figura 04: Terceira representação do conceito de alienação apresentada pelos alunos.....	117
Figura 05: Quarta representação do conceito de alienação apresentada pelos alunos.....	119
Figura 06: Representação da síntese geral que no final do experimento didático deveria ser internalizada pelos alunos.....	123
Figura 07: Quinta representação do conceito de alienação apresentada pelos alunos.....	126
Figura 08: Sexta representação do conceito de alienação apresentada pelos alunos.....	132
Figura 09: Sétima representação do conceito de alienação apresentada pelos alunos.....	139
Figura 10: Tira do cartunista Quino (2003)	140

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Momentos das Unidades Didáticas.....96

QUADRO 02 – Definições de alienação entregues aos alunos.....120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- DEB/SEED/PR** - Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná
- DCEs** - Diretrizes Curriculares da Educação Básica da disciplina de Filosofia
- IES** - Instituições de Ensino Superior
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC** - Ministério da Educação
- NRE** - Núcleo Regional de Educação
- OCNS** - Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia para o Ensino Médio
- PCNEM** - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- PNUD** - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PPE UEM** - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá
- SEAF** - Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas
- SEED/PR** - Secretaria de Estado da Educação do Paraná
- UECE** - Universidade Estadual do Ceará
- UFPR** - Universidade Federal do Paraná
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
2. A FILOSOFIA COMO COMPONENTE CURRICULAR.....	32
2.1. Sobre a presença da Filosofia no currículo escolar do Ensino Médio.....	32
3. DOCUMENTOS OFICIAIS QUE LEGALIZAM E ORIENTAM O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL: UMA TENSÃO ENTRE O CONTEÚDO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	55
3.1. O ensino de Filosofia na atual LDB e nos PCNEM.....	55
3.2. O ensino de Filosofia nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.....	58
3.3. O ensino de Filosofia nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica da disciplina de Filosofia do Estado do Paraná.....	59
4. SUBSÍDIOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A AÇÃO DOCENTE.....	63
4.1. Aprendizagem conceitual e o desenvolvimento do pensamento.....	66
4.1.1. A elaboração conceitual.....	69
4.1.2. Conceitos cotidianos e científicos.....	72
4.1.3. Desenvolvimento do pensamento empírico.....	76
4.1.4. Desenvolvimento do pensamento teórico.....	83
5. O ENSINO DE CONCEITOS FILOSÓFICOS EM UMA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM.....	90
5.1. O Experimento Didático como metodologia de pesquisa.....	90
5.2. A organização do experimento didático.....	92
5.2.1. A turma.....	92
5.2.2. O conteúdo.....	93
5.2.3. O planejamento.....	94
5.3. Alguns procedimentos didáticos escolhidos.....	95
5.3.1. Uma situação problema desencadeadora da aprendizagem: o uso da narrativa.....	95

5.3.2. Momentos de reflexão inter e intrapessoal: as discussões em grupo...	98
5.4. O desenvolvimento do experimento didático.....	101
5.4.1. Reflexão: a narrativa na atividade de ensino.....	101
5.4.2. A análise na atividade de ensino: em busca de um princípio geral.....	119
5.4.3. O conceito como conteúdo de pensamento.....	139
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS.....	155

1. INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema desta pesquisa originou-se durante a graduação em Filosofia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1998-2001), mais precisamente durante o último ano de estudo. O curso oferecia os títulos de Bacharel ou Bacharel com Licenciatura Plena em Filosofia e História. O curso de Bacharelado tinha duração mínima de três anos, e para a obtenção da licenciatura o curso era de no mínimo quatro anos de duração.

Para receber a Habilitação Plena em Filosofia era necessário, primeiramente, tornar-se Bacharel. Isso deixava a impressão que a ênfase do curso estava na formação de bacharéis e a formação de professores de Filosofia seria uma segunda opção para aqueles que não gostariam de inserir-se, de imediato, na pesquisa acadêmica. Durante o Bacharelado, estudávamos várias produções teóricas de autores da História da Filosofia, às vezes nem conseguíamos estudar todas as obras dos filósofos que constavam no programa das diferentes disciplinas. Lembro-me que entre alguns professores e acadêmicos do curso havia um comentário de que aqueles que não serviam para a pesquisa, caso conseguissem, seriam professores de Filosofia na Educação Básica.

Esse “caso conseguissem” referia-se à não obrigatoriedade do ensino de Filosofia como componente curricular, mas como conteúdo transversal ligado ao ensino e discussão de valores morais em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a atual LDB. Isso implicava no espaço muito restrito para a atuação dos professores de Filosofia no mercado de trabalho; assim, a procura pelo curso era muito pequena. Ao contrário de outros cursos de licenciatura, o de Filosofia no Brasil não era garantia de emprego. Dessa forma, aqueles que procuravam este curso normalmente eram pessoas que se preparavam para exercer funções religiosas ou simplesmente para ter um curso superior que lhes garantiria ascensão salarial em seu posto de trabalho. Poucos dos que ingressavam no curso tinham a intenção de seguir a carreira do magistério na Educação Básica como professores de Filosofia.

Para realizar o estágio, fui orientado a me dirigir a um colégio estadual do município de Toledo, PR, e conversar com a pedagoga do estabelecimento. Esta, por sua vez, me apresentou o Projeto Político Pedagógico da escola e o plano de

ensino do professor regente de Filosofia para que eu pudesse organizar o meu “plano de aula”. Informou-me que a disciplina contava com uma hora semanal para o seu ensino e que gostaria que eu ensinasse valores porque a situação de vandalismo, desrespeito e violência na escola estava muito acentuada. Acrescentou que essa era a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Naquele momento, surgiu o seguinte questionamento: qual o objetivo do ensino de Filosofia previsto nesse documento?

Voltei à universidade descontente com o que ouvira, procurei, então, meu supervisor de Estágio de quem recebi a orientação de proceder como a pedagoga solicitara, e devido à falta de material específico para esse nível de ensino, eu poderia utilizar alguns manuais que tratassem sobre o ensino de valores morais.

Outra situação presente no curso era a de que as disciplinas da área de Educação, como a de Didática e de Prática de Ensino, eram oferecidas no último ano do curso, somente para os alunos que pretendiam obter a licenciatura plena em Filosofia e História. Eu percebia que o significado das aulas dessas disciplinas coincidia com o significado social que a escola atribuía ao trabalho do professor de Filosofia, mas não coincidia com a forma e os conteúdos ensinados pelos professores das disciplinas específicas do bacharelado, que eram referentes aos grandes sistemas filosóficos presentes na História da Filosofia. Isso dificultava pensar na organização do ensino de Filosofia contemplando os conteúdos estudados nas disciplinas específicas do curso. Estes pareciam contribuir muito pouco com aquilo que a escola esperava dos futuros professores de Filosofia.

Em 2003, depois de concluído o curso de licenciatura, assumi aulas de Filosofia em uma escola estadual, em substituição a uma professora que havia se aposentado. Durante as aulas, eu utilizava como modelo de ensino as ações realizadas por meus professores da universidade para ensinar os conteúdos. Em meu entendimento, era assim que deveria ser feito, sem ter muita clareza sobre quais conteúdos deveria, de fato, ensinar. Fazia-me os seguintes questionamentos: o que eu devo ensinar sobre Filosofia no Ensino Médio? Para que ensinar Filosofia? Deve-se ensinar Filosofia ou ensinar a filosofar? A resposta obtida por meio da leitura dos documentos oficiais da época, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), bem como as conversas com pedagogos da escola e com colegas professores da disciplina de Filosofia era que a disciplina deveria ter como foco o ensino de valores e os princípios da cidadania para que os

alunos pudessem desenvolver a solidariedade, o respeito aos outros, além de propiciar-lhes condições para a inserção na sociedade de forma crítica, participativa e autônoma.

Passei então a me questionar das razões de ser essa a tônica da formação escolar, já que observava que esse discurso não se fazia presente apenas na disciplina de Filosofia, mas também nas outras áreas do conhecimento. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) revelam que nas duas últimas décadas do século passado, para atender à necessidade de reestruturação do capital, as políticas educacionais sofreram modificações. Organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre 1993 e 1996, elaboram o Relatório Delors¹. Segundo as autoras, um dos princípios defendidos nesse documento é que um dos grandes desafios para o século XXI é “[...] viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 56), acrescentando que diante desse desafio,

[...] são especificadas as tarefas para a educação numa formulação em que seus objetivos são ampliados e seu potencial superdimensionado. A educação é apresentada como um ‘trunfo’ para a paz, liberdade e justiça social’, instância capaz de favorecer um ‘desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico’ e apta a fazer ‘recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras’. Cabe, assim, a educação responsabilizar-se pelo desenvolvimento humano sustentável, pela compreensão mútua entre os povos, pela vivência concreta da democracia, levando em consideração os valores e preocupações fundamentais ‘sobre os quais já existe consenso no seio da comunidade internacional e no sistema das nações unidas: direitos humanos, tolerância e compreensão mútua, democracia, responsabilidade, universalidade, identidade cultural, busca da paz, preservação do meio ambiente, partilha de conhecimento e luta contra a pobreza, regulação demográfica’ (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007, p. 56).

¹ Para a elaboração desse documento, “Especialistas de todo o mundo foram convocados pela Unesco para compor a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada pelo francês Jacques Delors. Essa Comunicação identificou tendências e necessidades no cenário de incertezas e hesitações que caracterizam esse final de século, enfatizando o papel que a educação deveria assumir [...] Faz um diagnóstico sobre o atual contexto planetário de interdependência e globalização, no qual reconhece que o ideal de progresso, tão acalentado até épocas recentes, trouxe apenas desilusões a grande parte da população mundial. Fenômeno como o desemprego e a exclusão social podem ser verificados mesmo nos países ricos, exponenciando as desigualdades sociais em todo mundo” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.55).

O conjunto de ideias acima apresentado influenciou profundamente a elaboração dos PCNE. Um efeito dessa influência foi a centralidade do ensino de valores e princípios éticos nas aulas de Filosofia, a fim de garantir a efetivação da proposta política presente no Relatório Delors. Com isso, os conteúdos clássicos de Filosofia acabaram assumindo um grau de menor importância em relação ao ensino dos valores morais nas aulas de Filosofia. Assim, eu não sabia muito bem o que deveria fazer com todo aquele acervo bibliográfico da História da Filosofia a que tive acesso durante a graduação e me perguntava: será que o ensino de Filosofia deveria se pautar no ensino de valores morais?

Isso me fez recordar das palavras da professora de Prática de Ensino e da pedagoga da escola em que realizei meu estágio. A significação do discurso da escola, reproduzindo o discurso do Relatório Delors presente nos PCNEM, onde eu assumira a regência das aulas de Filosofia coincidia com o discurso dessas duas profissionais. Elas pareciam ter se apropriado de “[...] um sistema de significações pronto, elaborado historicamente [...] tal como se apropria de um instrumento” (LEONTIEV, 1978, p. 96), passando a perceber a função de Filosofia como componente curricular para atender às exigências apresentadas pelo atual período histórico.

Percebia que algo não coincidia com o sentido pessoal que eu atribuía à presença e à função dessa área do conhecimento no espaço escolar. Durante a graduação, mais precisamente nos últimos meses do curso, por indicação de uma colega de classe, tive acesso a duas obras de Demerval Saviani: *Escola e Democracia* e *Para Além da Curvatura da Vara*. Nelas, o autor afirma que a função da escola é a de transmitir o acervo intelectual produzido historicamente pela humanidade às novas gerações. A partir daí, comecei a pensar no que deveria ser ensinado nas aulas de Filosofia. Esse contato foi, provavelmente, o motivo que desencadeou em mim a necessidade de um processo de reflexão e análise para um fim específico: a compreensão do conteúdo e da forma do ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Em 2004, fui aprovado em um concurso público para a carreira de professor da disciplina de Filosofia na Educação Básica. Assumi a vaga e no ano seguinte fui convidado a trabalhar no Núcleo Regional de Educação (NRE)², assumindo a função

² Os NREs são órgãos representativos da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná (SEED/PR) e abrangem todo o Estado do Paraná. Atualmente, a SEED/PR conta com 32 NREs

de orientar os professores dos estabelecimentos de ensino jurisdicionados a esse NRE no que se refere ao ensino e à aprendizagem de Filosofia no Ensino Médio.

Nesse período, pude participar diretamente dos debates para a construção das Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná. Lembro-me de que em um simpósio promovido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) tivemos contato com o célebre debate entre Kant³ e Hegel⁴ por meio de uma conferência sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio ministrada pelo professor Silvio Gallo, que nos apresentou um dilema presente entre o pensamento de Kant e Hegel: “ensina-se a filosofar ou se ensina a Filosofia?” O dilema entre esses dois autores coincidia com um problema que já ocupava a minha consciência: deve-se ensinar a Filosofia ou ensinar a filosofar?

Esse embate colocou-me em atividade, no sentido definido por Leontiev (1978), levando-me a realizar algumas ações como um modesto estudo procurando identificar tanto em Kant como em Hegel pressupostos que me orientassem na definição tanto dos conteúdos quanto da forma de ensiná-los.

distribuídos pelo interior do Estado do Paraná, abrangendo todos os seus municípios. Esses órgãos prestam diferentes assessorias a todos os estabelecimentos estaduais de ensino e às secretarias municipais de educação. São realizadas assessorias pedagógicas e de recursos humanos aos servidores estaduais vinculados à SEED/PR e de infraestrutura escolar.

³ “O filósofo Immanuel Kant nasceu em Königsberg, uma cidade da antiga Prússia que hoje situa na Polônia, a 22 de abril de 1724. Filho de pais pobres, tem sua formação escolar e universitária financiada por um teólogo amigo da família. Em 1740, matricula-se na Universidade de Königsberg, no curso de Teologia, mas logo o seu interesse se concentra na Matemática e nas Ciências Naturais, em especial na física newtoniana. Torna-se livre docente nessa mesma universidade em 1755 e passa a se dedicar ao estudo de Filosofia racionalista de Leibniz (1646-1716) e Wolf (1679-1754). A partir de 1770, ano em que se faz professor catedrático, ministra cursos nas mais diversas áreas de interesse acadêmico. Além de Metafísica e Lógica, seu foco principal, leciona sobre Antropologia, Pedagogia, Teologia, Filosofia Moral, Direito e Geografia. Ao longo desses anos, não publica trabalho algum (tendo sido o último a dissertação que lhe valeu a cátedra). Preparava uma de suas mais importantes obras, a crítica da razão pura, que aparece somente em 1781 [...] Em 1796, o filósofo encerra sua atividade na Universidade de Königsberg e falece em 12 de fevereiro de 1804” (REGO, 2007, p.159-151).

⁴ “Georg Wilhelm Friedrich Hegel nasceu em Stuttgart (Alemanha), em 1770, e morreu em Berlin, aos 61 anos, em 1831. Estudou Teologia e Filosofia (1788-1793) no seminário da igreja protestante em Württemberg (Tubinger Stift), mas desistiu de ser pastor e dedicou-se à Filosofia [...] trabalhou como preceptor de filhos de famílias ilustres da época, e depois como professor de Filosofia em um Ginásio em Nuremberg, do qual foi diretor em 1818. Em 1816, foi nomeado para a cátedra de Filosofia da Universidade de Heidelberg, e em 1818, ingressou na Universidade de Berlin, nela permanecendo até a sua morte, vítima de cólera. Pouco antes, em 1829, tinha assumido o cargo de reitor dessa mesma universidade. Em 1801, publicou seu primeiro livro: *Diferença entre os sistemas filosóficos de Fichte e Schelling*. Em 1807, surgiu a *Fenomenologia do espírito*. No período de 1812, 1813 e 1816, publicou a *Ciência da lógica*, em três volumes. Em 1817, escreveu a *Enciclopédia das ciências filosóficas*, uma exposição em compêndio sobre todo o seu sistema filosófico, como reedições ampliadas em 1827 e 1830” (RAMOS, 2009, p.299-300, grifos do autor).

Em Kant (1974; 1996), pude perceber uma concepção do ensino de Filosofia fundada na existência de uma habilidade cognitiva do filosofar. Essa percepção pode ser encontrada na *Crítica da Razão Pura*, uma de suas principais obras:

Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir os 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, 1983, p. 407-408).

A habilidade do filosofar é acionada pelo contato com os sistemas filosóficos presentes na História da Filosofia, objetivados nas grandes produções filosóficas (RAMOS, 2007). Nelas estariam presentes os sistemas filosóficos, criados pela razão humana, pela capacidade reflexiva.

A compreensão da história não está direcionada à cronologia, mas às revoluções no modo de pensar, pois a História da Filosofia, na visão de Seneda:

[...] nunca se caracteriza em Kant pelas determinações com as quais os fatos históricos, em suas múltiplas dimensões (econômicas, sociais, políticas, etc.), transportam-se para o interior do pensamento. Kant ocupa-se com o que poderia ser considerado o fundamento semântico da história do pensamento, ou seja, com o que denomina a história dos usos possíveis do intelecto e da razão (SENEDA, 2010, p. 247).

Quando o homem se coloca em contato com esse conjunto de sistemas e tenta compreendê-lo, mediante suas capacidades cognitivas como a reflexão e a análise, ele utiliza a habilidade do filosofar e filosofa, ou seja, por meio da reflexão e da análise dos sistemas filosóficos a razão se exercita e esse exercício é o filosofar. Para Kant (1983; 1992; 2003), as capacidades para a reflexão e para a análise são estabelecidas pela natureza humana e seu desenvolvimento independe do ensino e da aprendizagem de conteúdos. Esse empenho da razão não deve se confundir com a memorização dos sistemas filosóficos, mas de uma atitude crítica impulsionada pela ideia do “pensar por si mesmo”, utilizando os instrumentos da própria razão, esforçando-se para compreender a coerência lógica presente nos sistemas filosóficos. Para Kant,

[...] os grandes filósofos foram os pensadores que argumentaram a favor daquilo que pensaram. Dado que (para Kant, sobretudo), não é possível ensinar Filosofia, mas filosofar apenas (exercitar a razão). Em outras palavras, pode-se dizer que filosofar é pensar e questionar

racionalmente, e qualquer homem (na qualidade de ser racionalmente humano), na medida em que pensa e questiona de forma coerente, está filosofando, ou seja, fazendo Filosofia (DIFANTE, 2006, p. 04).

Assim, aprender Filosofia para Kant não é memorizar um sistema filosófico, mas utilizar a história do uso da razão como meio para auxiliar o sujeito em sua compreensão acerca de si no mundo. Não há, desse modo, conteúdos a serem ensinados e os sistemas filosóficos servem para ativar a ação do pensamento humano. Cabe ao sujeito, por meio das suas capacidades intelectivas, construir novos sistemas filosóficos e não apenas imitar ou copiar o que já se tem produzido nessa área do conhecimento, readequando, melhorando e aprofundando os seus pensamentos e seus questionamentos sobre si e o mundo, pois em Kant o *conceito de Filosofia na escola tem sempre de estar subordinado ao conceito de Filosofia no mundo*” (SENEDA, 2009, p. 247), realizada por um homem que está no mundo. Nas palavras do autor:

A razão é, sem dúvida, um princípio ativo que não deve tomar nada emprestado da autoridade alheia e, em se tratando de seu uso puro (*reinen Gebrauch*), nem se quer da experiência. A indolência faz, porém, que um número muito grande de homens prefira seguir as pegadas de outrem ao invés de empenhar as forças da própria inteligência. Homens desse jaez só podem se tornar sempre cópias de outros, e, se todos fossem dessa espécie, o mundo permaneceria eternamente em um só e mesmo lugar. É, por isso, de alta necessidade e importância que a juventude não se mantenha, como costuma ocorrer, a imitar pura e simplesmente (KANT, 2003, p. 155).

Conforme o excerto acima, o aluno, segundo Difante (2006, p. 02),

[...] deve ser conduzido, se assim nos quisermos exprimir, mas não levado em ombros, de modo que no futuro seja capaz de caminhar por si, e sem tropeçar, ou seja, capaz de andar sozinho.

Essa orientação leva-nos a pensar que o objetivo das aulas de Filosofia consiste em conduzir o aluno a aprender a “pensar por si mesmo”, mediante o contato constante com os sistemas filosóficos objetivados nos escritos dos vários filósofos, para que na sequência possa refletir e expor suas ideias acerca da realidade de forma lógica e coerente.

Assim, para Kant, não haveria um conteúdo específico capaz de desenvolver no aluno uma habilidade a fim de que ele consiga filosofar. Seria o contato com os

sistemas filosóficos, devido à lógica estrutural e ao rigor terminológico (rigor com que cada conceito foi criado pelos filósofos), que para ele provocaria um estímulo à razão, ativando a sua capacidade reflexiva e analítica, levando-o a filosofar. Isto implicaria ao leitor dos textos filosóficos, como os de Kant, a tarefa de

[...] conciliar sua compreensão dos termos já rigorosamente definidos com o procedimento da obra dele, paulatinamente, expor a determinação desses termos a partir das tarefas cognitivas que eles desempenham no seu interior (SENEDA, 2009, p. 242).

Hegel, em seus escritos pedagógicos, concorda com Kant quanto à existência e o desenvolvimento de uma habilidade filosófica, porém, contrariando Kant, afirma que essa habilidade só é possível por meio do ensino da própria Filosofia.

Hegel apresenta três críticas ao modo como os pensadores modernos, como Kant, concebiam o ensino dessa área do conhecimento desprovido de conteúdos propriamente filosóficos:

Em *primeiro lugar*, quando se conhece uma cidade e, em seguida, se chega a um rio, a outra cidade, etc., aprende-se, sem mais, deste modo a viajar, e não só se aprende, mas efectivamente já se viaja. Assim, ao chegar-se a conhecer o conteúdo de Filosofia, aprende-se não só o filosofar, mas já efectivamente se filosofa. Também o fim do próprio aprender a viajar seria apenas chegar a conhecer cidades, etc., o conteúdo [...] Em *segundo lugar*, a Filosofia contém os mais altos *pensamentos racionais sobre os objectos essenciais*, contém o universal e o verdadeiro dos mesmos; é de grande importância familiarizar-se com este conteúdo e acolher na própria cabeça tais pensamentos. O comportamento tristonho, simplesmente formal, a perene busca e vagabundagem sem conteúdo, o argumentar ou especular assistemático, tem como consequência a vacuidade de conteúdo, o vazio dos pensamentos nas cabeças, pois *nada podem* [...] Em *terceiro lugar*, o procedimento no conhecimento de uma Filosofia rica de conteúdo não é nenhum outro a não ser a aprendizagem. A Filosofia deve *ensinar-se e aprender-se*, como qualquer outra ciência. [...] Por muito que o estudo filosófico seja em si e para si um fazer por si mesmo, é igualmente uma *aprendizagem* – a *aprendizagem* de uma ciência já existente, formada. Esta é um património de conteúdo adquirido, composto, elaborado; este bem hereditário deve ser adquirido pelo indivíduo, isto é, ser *aprendido*. O docente está na sua posse; reside primeiro no seu pensamento, e só ulteriormente no pensamento dos alunos. As ciências filosóficas contêm os verdadeiros pensamentos universais dos seus objectos; são o produto resultante do trabalho do génio pensante de todas as épocas; tais pensamentos verdadeiros ultrapassam o que um jovem não formado produz com o seu pensar, na mesma medida em que aquele acervo de trabalho genial excede o esforço de semelhante jovem. A representação originária, peculiar, da juventude sobre os

objectos essenciais é, em parte, inteiramente pobre e vazia, em parte, porém, na sua infinitamente maior parte, é opinião, ilusão, imperfeição, incerteza, indeterminação. Graças à aprendizagem, para o lugar dessas ilusões vem a verdade. Uma vez cheia a cabeça de pensamentos, terá então também a possibilidade de ela própria fazer avançar a ciência e de lhe conquistar uma verdadeira originalidade (HEGEL, 1986, p. 10-12. Grifos do autor).

Podemos perceber, em consonância com Hegel, que só se aprende a pensar quando se torna possível compreender, por meio da aprendizagem, os conteúdos do pensamento. “Por isso, é de vital importância [...] receber estes conteúdos já elaborados pelo espírito, e fazer deles o seu próprio pensamento, o que é possível pela mediação dos procedimentos pedagógicos de aprendizagem” (RAMOS, 2007, p. 210).

Nesse sentido, podemos concluir que Hegel, ao pensar sobre o ensino de Filosofia, tinha como preocupação o fato de o estudante desempenhar uma busca pelo filosofar sem nunca ter se dedicado ao ato de aprender Filosofia, enfim, seria como tentar ser filósofo sem o conteúdo filosófico. Esse conteúdo para Hegel é o acervo do pensamento da tradição filosófica, cabendo ao professor o dever de possuí-lo e transmiti-lo aos alunos. A aprendizagem filosófica se traduz na aprendizagem de conceitos objetivados na História da Filosofia, refazendo na aprendizagem o caminho percorrido pelo filósofo ao construir seu pensamento. Destacamos que, nessa perspectiva, “refazer o caminho de uma Filosofia originalmente elaborada em nada diminui a autonomia e a originalidade do aprendiz, pois ele está reconstruindo em seu próprio espírito os momentos fundamentais do filosofar” (RAMOS, 2007, p. 212). Isso nos leva a concluir que para Hegel o filosofar relaciona-se estreitamente com a aprendizagem dos conteúdos filosóficos produzidos e sistematizados no decorrer do desenvolvimento histórico da Filosofia. Assim, para filosofar é necessário aprender os conceitos filosóficos.

A discussão entre as concepções de Kant e Hegel sobre o ensino de Filosofia coincidiu com a angústia que eu já vinha sentindo sobre os conteúdos que deveriam ser ensinados nessa disciplina. Ler Hegel foi importante para o início do processo de superação da minha limitação sobre o que ensinar em Filosofia. Contudo, ainda me deparava com as falas de alguns colegas professores da Educação Básica que assinalavam que a orientação hegeliana para o ensino de Filosofia prezaria

simplesmente pela memorização dos conteúdos e essa seria uma forma de doutrinar os alunos em alguns sistemas filosóficos. Isso me fez continuar pensando.

Em 2007, tive acesso a um autor chamado Silveira (2001), que em sua tese de doutoramento, analisa sob a luz de pressupostos de autores como Marx, Engels, Gramsci, Lowy, Schaff, Snyders e Saviani uma concepção de ensino de Filosofia que chegou ao Brasil por volta de 1980, por meio do programa de Filosofia para Crianças que tem como um de seus principais colaboradores Matthew Lipman⁵. Uma das conclusões a que Silveira (2001) chegou foi quanto à falta de conteúdos da História da Filosofia na proposta de Lipman.

Nessa concepção de ensino de Filosofia, o desenvolvimento e a formação previstos para o aluno nas aulas de Filosofia para o Ensino Médio é a capacidade argumentativa. Por meio do conhecimento oferecido pelas diversas narrativas e da construção das opiniões pessoais em um espaço de socialização é permitido, o desenvolvimento da “habilidade para convencer os outros do que quero, do que acho que é melhor”. Nessas aulas, “[...] todos são estimulados a falar com liberdade o que pensam dos assuntos abordados e das opiniões dos colegas” (SILVEIRA, 2001, p. 04). Ao professor, cabe coordenar a discussão, atento ao desempenho argumentativo (lógico) dos alunos. Considera-se que por meio dessa “investigação dialógica cooperativa” os alunos vão aprendendo a distinguir um argumento bom de outro ruim, a exigir dos outros e de si mesmos coerência na argumentação e a se

⁵ “Nasceu em Vineland, no estado de Nova Jersey, Estados Unidos, em 1923 [...] Participou da II Guerra Mundial servindo em um batalhão de infantaria na França, na Áustria e na Alemanha, tendo sido condecorado com duas medalhas de bronze. Em 1948, concluiu sua graduação em Filosofia, na Universidade de Standford, e em 1954, obteve o título de doutor em Filosofia pela Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque, com sua tese sobre arte [...] tornou-se professor de Filosofia (Lógica) na Universidade da Colúmbia, onde realizou suas primeiras experiências com a Filosofia para Crianças [...] A repercussão positiva de seu trabalho experimental com as crianças em Colúmbia valeu-lhe um convite, em 1972, para trabalhar no departamento de Filosofia do Montclair State College, em Nova Jersey, uma instituição de Ensino Superior onde, além de lecionar Filosofia, poderia dar continuidade ao seu projeto de constituição de um programa de Filosofia para Crianças. Ali conheceu Ann Margareth Sharp, que desde então tornou-se sua principal colaboradora no desenvolvimento desse projeto. A vasta produção literária de Lipman incluiu livros ‘com tiragens superiores a 200 mil exemplares e as traduções espalham-se por 15 línguas’ (MASCARENHAS, 1994, p.3). Algumas de suas obras mais importantes encontram-se disponíveis em português, incluindo ‘novelas filosóficas’ com seus manuais para o professor, utilizados na aplicação do programa. Esse material didático, porém, não pode ser encontrado em livrarias, pois o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças detém o direito de exclusividade para a sua comercialização. Além disso, em geral, a condição para adquiri-los é passar pelos cursos (treinamentos) de capacitação oferecidos pelo centro [...] O Programa de Lipman chegou ao Brasil no início da década de 1980, por iniciativa de Catherine Young Silva, uma norte-americana naturalizada brasileira, então proprietária do instituto de Idiomas Yazigi [...] Era também graduada em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP) [...] o que explica, ao menos em parte, seu interesse pelos assuntos dessa área” (SILVEIRA, 2001, p.11-20). Maiores informações sobre o Matthew Lipman e programa de Filosofia para Crianças pode ser encontrado no site: <http://www.cbfc.com.br/>.

autocorrigir; ou seja, mediante o processo de argumentação, eles aprendem a “pensar melhor”, tornando-se mais racionais.

O conhecimento, nas aulas de Filosofia organizadas com base nos pressupostos defendidos por Matthew Lipman, está no discurso apresentado pelas várias maneiras de narrar os problemas da realidade, considerados como um ponto de vista a mais sobre um determinado problema. Em outras palavras, o conhecimento não está necessariamente nos textos clássicos de Filosofia. Essas narrativas de explicação da realidade podem ser encontradas em filmes, em textos disponíveis na internet, diálogos de adultos e seus pares, em reportagens de rádio e TV e em matérias de jornais e revistas.

Na perspectiva educacional, criticada por Silveira (2001), a aula de Filosofia é um espaço que tem como objetivo socializar as diversas narrativas que tratam dos problemas do cotidiano do aluno, enfim, dos assuntos do momento. Por esse motivo, acredita-se que ganham significado e importância no espaço escolar, principalmente os assuntos que estão vinculados à moral e à política, por estarem em maior evidência nos meios de comunicação, e por isso, podem despertar com mais facilidade o interesse dos alunos. Fazendo a crítica a essa perspectiva, Silveira expõe:

O objetivo é permitir que as crianças selecionem os assuntos que desejam discutir, com base em seus próprios interesses. No limite, qualquer assunto pode ser objeto de discussão em sala de aula, desde que atenda aos interesses dos alunos. Isso é possível porque, uma vez que o programa pretende substituir o paradigma tradicional da educação como transmissão de conhecimentos pelo da “educação para o pensar”, os conteúdos passam para segundo plano, adquirindo primazia os procedimentos metodológicos; ou seja, o que importa é *como* as crianças pensam e não tanto *sobre o quê* elas pensam (SILVEIRA, 2001, p. 02).

Segundo Silveira (2001), nessa proposta de ensino de Filosofia os conteúdos passam para um plano inferior em relação aos procedimentos metodológicos. A atenção do professor ao organizar sua atividade de aprendizagem está orientada mais para o interesse e a participação dos alunos nas discussões planejadas ou ocasionalmente originadas do que para a aprendizagem de conteúdos. Belieri e Sforzi (2011) pontuam que a pesquisa de Silveira (2001) representou uma grande contribuição para problematizar a qualidade do ensino de Filosofia que ocorre no Ensino Médio, cabendo, agora, avançar nos estudos acerca de qual conteúdo e

como deve ser ensinado, para que concorra para o desenvolvimento do pensamento dos estudantes.

Em consonância com a discussão de Silveira (2001), a tese de Lima (2005), *A prática de ensino de Filosofia num contexto de reestruturação capitalista: construção de uma experiência problematizadora com o ensino*, revela a preocupação com um ensino de Filosofia que tenha como finalidade a participação política do aluno na sociedade. Essa preocupação, segundo Lima (2005), pode ser encontrada em estudos de pesquisadores como Nielsen Neto (1986), para quem não basta transformar as aulas em assembleias, sendo necessário instrumentalizar os alunos para isso com o conhecimento presente nos textos clássicos de Filosofia. Isso reforçou a ideia de pensar em um ensino de Filosofia no qual os conteúdos tenham a centralidade nesse processo.

Após o estudo acima apresentado, começava ficar mais claro o caminho que eu deveria percorrer. Se Saviani (1989; 1991) defendia que a escola deveria ofertar o acervo intelectual produzido historicamente pela humanidade às novas gerações, o acervo de Filosofia são os conceitos e sistemas filosóficos produzidos ao longo da história. Tal como Hegel (1986), Silveira (2001) e Lima (2005) apresentaram a necessidade de um ensino de conteúdos propriamente filosóficos, defendendo que esse seria o meio de levar o aluno à experiência filosófica. Estava claro para mim que desprezar os conteúdos presentes na História da Filosofia seria manter o aluno em uma condição de opiniões que muitas vezes emanariam do senso comum e assumiriam o caráter de verdade, estando a verdade nos discursos de cada indivíduo e em Hegel na impossibilidade de desenvolver em cada um o ato de filosofar.

Faltava-me, ainda, entender como o ensino poderia ser organizado para que fosse possível a aprendizagem de conteúdos sem que se tivesse como objetivo a memorização dos conteúdos. Assim, eu deveria pensar como o ensino de Filosofia estava sendo organizado para verificar se alguma das formas encontradas poderia responder a essa indagação.

Mendes (2008), em sua pesquisa de mestrado intitulada *A construção do lugar de Filosofia no currículo do Ensino Médio: análise a partir da compreensão dos professores de Filosofia da escola pública paranaense*, chega à conclusão de que existem no Estado do Paraná quatro concepções acerca do ensino de Filosofia no Ensino Médio: a Filosofia como enciclopédia, a Filosofia como reflexão crítica, a

Filosofia como aprender a aprender e a Filosofia como criação conceitual. De acordo com este autor, cada uma dessas orientações apresenta uma concepção acerca do conteúdo do ensino e da metodologia.

A Filosofia como enciclopédia compreende o ensino da História da Filosofia em manuais, e ao aluno “[...] cabe apreender o que o manual de Filosofia prescreve como sendo a “verdade” filosófica a ser ensinada” (MENDES, 2008, p. 111). Para ensinar os conteúdos, a explanação oral, a demonstração dos conteúdos e a menção dos autores são formas utilizadas para encaminhar o ensino.

Já a Filosofia como reflexão crítica,

Em oposição à visão de Filosofia como Enciclopédia, mas concordando com ela sob o aspecto dos conteúdos produzidos pela História da Filosofia a serem transmitidos e assimilados pelos estudantes, está a perspectiva de Filosofia como Reflexão Crítica [...] a partir da reflexão filosófica dos problemas que o homem enfrenta criticamente a realidade. Os conteúdos de Filosofia historicamente produzidos também se caracterizam como saber crítico, pois o conteúdo crítico é inerente à Filosofia tradicional, mas só atualiza-se e adquire sentido político quando a racionalidade impõe-se na vida como unidade dialética. Se a reflexão crítica não for o objetivo de Filosofia, ela perde seu caráter emancipatório (MENDES, 2008, p. 115-116).

O ensino dos conteúdos nas aulas de Filosofia – em que ela é vista como reflexão crítica – é realizado pela mediação do professor que problematiza o contexto do aluno para que este perceba as contradições existentes na sociedade.

A Filosofia entendida como aprender a aprender desconsidera a existência de conteúdos propriamente filosóficos, considerando a reflexão sobre qualquer conteúdo do cotidiano – meio ambiente, sexualidade, respeito – uma reflexão filosófica (MENDES, 2008).

Nesta forma de compreender o ensino, tem papel fundamental o pensamento reflexivo, que advém da observação ou percepção de um fato, que nos fornece os dados como matéria prima para reflexão. O pensamento reflexivo problematiza as situações, lançando dúvidas, perplexidades e busca soluções por meio da investigação, que esclareça as dúvidas e a perplexidade (MENDES, 2008, p. 120).

Nessa perspectiva, para que a reflexão acerca dos temas cotidianos seja possível, são realizadas discussões, leitura de imagens e de noticiários para que o aluno se posicione diante dos problemas e argumente utilizando o seu ponto de vista sobre o assunto em pauta.

Na Filosofia como criação de conceitos,

Destaca-se, atualmente, nas pesquisas sobre o ensino de Filosofia no Brasil, a posição de um grupo de filósofos, pesquisadores e professores que compreendem que a natureza do conhecimento filosófico e seu ensino é a ação criadora de conceitos. Neste processo, o método reflexivo ganha importância na medida em que possibilita a investigação com radicalidade, indo até as raízes dos problemas filosóficos investigados com rigor metodológico e sem perder a visão de conjunto [...] conteúdos filosóficos [...] História da Filosofia, conceitos, problemas, temas, criação, textos filosóficos. O modo como a Filosofia como Criação Conceitual compreende a metodologia de ensino pode ser analisada a partir de expressões como diálogo, discussão, investigação, sensibilização, problematização, comunidade investigativa, oficina de conceitos (MENDES, 2008, p. 127).

Pude perceber, nas diferentes orientações, que algumas prezam pelo ensino de conteúdos presentes na História da Filosofia e outras pelo desenvolvimento de capacidades humanas como a reflexão, a argumentação lógica, a crítica e a análise, apresentando um vácuo entre o desenvolvimento das capacidades humanas, como a reflexão, a análise e a crítica, e a aprendizagem dos conteúdos. Não seria possível o desenvolvimento de um tipo de ensino que pudesse unir a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento dessas capacidades?

Nos estudos⁶ realizados no Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Maringá, tive contato com autores e estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, como Vygotski, Loentiev, Luria, Davidov, Gorski e Rubinstein. Esses autores defendem a existência do vínculo entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano, sendo o primeiro – o ensino – o desencadeador dos demais processos.

O estudo de produções bibliográficas e autores da Teoria Histórico-Cultural⁷ permitiu-me perceber a escola como um espaço privilegiado para a transmissão da

⁶ O contato com a Teoria Histórico-Cultural e com seus autores e estudiosos aconteceu na disciplina *Processos de construção do conhecimento científico*, ministrada pelas professoras Dr^a Maria Terezinha Bellanda Galuch e Dr^a Marta Sueli de Faria Sforni na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

⁷ A Teoria Histórico-Cultural tem sua base na chamada “Escola de Vygotsky (GOLDER, 2001; 2002; 2004; BLANK, 2003; KOZULIN, 2002; VAN DEER VEER E VALSINER, 2001). Vygotsky iniciou suas pesquisas em 1920 com psicólogos e pedagogos que vieram a constituir uma elite de pesquisadores na antiga URSS, entre eles A. N. Leontiev e A. R. Luria. As pesquisas em parceria desse grupo foram iniciadas em 1924 e se estenderam até 1934, vindo a formar a base teórica da psicologia histórico-cultural em relação a temas como origem e desenvolvimento do psiquismo, processos intelectuais,

cultura produzida historicamente, expressa nos conteúdos das várias ciências. Para Vigotski (2001), é a aprendizagem desses conteúdos, mediante a instrução escolar, o meio de desenvolvimento das funções psíquicas superiores⁸, enfim, o meio para o desenvolvimento humano. Para isso seria necessária, em conformidade com Vigotski (2001), uma aprendizagem adequadamente organizada, o que nos leva a pressupor que é preciso um ensino que resulte nessa aprendizagem.

Assim, surgiram os seguintes questionamentos: O que seria organizar adequadamente o ensino de Filosofia a fim de promover o desenvolvimento do pensamento teórico⁹ dos alunos do Ensino Médio? Que desenvolvimento está previsto nas orientações que têm norteado a organização do ensino de Filosofia no Ensino Médio? Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural podem contribuir para a organização do ensino de Filosofia no Ensino Médio, a fim de que haja o desenvolvimento do pensamento dos alunos desse nível de ensino?

A atenção a essas perguntas mobilizou-me a realizar uma investigação sobre a organização do ensino de Filosofia no Ensino Médio.

As vertentes apresentadas, desde Kant e Hegel, passando pelas que foram apresentadas por Mendes (2008), a discussão presente na Pedagogia Histórico-Crítica¹⁰, expressa por Saviani, e os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural

emoções, consciência, atividade, linguagem, desenvolvimento humano, aprendizagem” (LIBÂNEO; FREITAS, 2006, p. 01).

⁸ Memória lógica, atenção voluntária, imaginação criadora, pensamento em conceitos, sensações superiores e vontade previsora (VIGOTSKI, 2001).

⁹ O pensamento teórico é formado por meio das capacidades de reflexão, análise e planejamento (DAVIDOV, 1988). Acreditamos que a concepção de ensino de Filosofia criticada por Lima (2007) e as apresentadas por Mendes (2008) não levam ao desenvolvimento desse tipo de pensamento devido ao lugar que o conceito filosófico ocupa no ensino dessa área do conhecimento e a forma pela qual o ensino dos conceitos é organizado.

¹⁰ “Essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotski”. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse)” (SAVIANI). Acessado em 04/02/2012. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_historico.htm#_ftn1

perpassam o problema e tornaram relevante a necessidade de investigar e compreender como o ensino de Filosofia deve ser organizado para que seja possível a apropriação dos conceitos filosóficos presentes nos textos clássicos de Filosofia.

Diante disso, realizamos a presente pesquisa com o objetivo de investigar como o ensino de Filosofia pode ser organizado para que possa promover o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos do Ensino Médio. O estudo foi realizado mediante pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Inicialmente, realizamos um estudo bibliográfico e documental a fim de verificar a presença e a ausência de Filosofia nos currículos escolares e as perspectivas de formação que ela foi assumindo ao longo da educação brasileira. Na análise das orientações oficiais nacionais que têm norteado a organização do ensino de Filosofia no Ensino Médio no Brasil ficamos atentos ao tipo de desenvolvimento que se espera ser promovido no aluno com o ensino dessa área do conhecimento. O resultado desse estudo está sistematizado na segunda e terceira seções deste relatório de pesquisa.

Em seguida, mobilizados pelos resultados obtidos por meio do estudo bibliográfico e documental, efetuamos estudos acerca da Teoria Histórico-Cultural, a fim de encontrar pressupostos que poderiam contribuir com a organização do ensino de Filosofia no Ensino Médio, verificando a possibilidade do desenvolvimento de um tipo de ensino que pudesse unir a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento das capacidades de reflexão, análise e síntese. Os resultados desse estudo encontram-se organizados no quarto capítulo deste trabalho.

Após estudarmos e localizarmos alguns pressupostos da Teoria Histórico-Cultural nos escritos de Vigotski, Leontiev, Luria, Davidov, Rubinstein e Gorski que poderiam subsidiar a organização do ensino de Filosofia, elaboramos um experimento didático com a finalidade de coletarmos os dados que foram analisados neste trabalho.

O experimento didático¹¹ tem sido utilizado por pesquisadores¹² da área de Educação como uma ferramenta para investigar a mudança no desenvolvimento do

¹¹ O experimento didático “[...] caracteriza-se pela intervenção ativa do pesquisador nos processos mentais que ele estuda. Neste sentido, ele difere essencialmente do experimento de constatação, que somente enfoca o estado já formado e presente de uma formação mental. A realização do experimento formativo pressupõe a projeção e modelação do conteúdo das formações mentais novas a serem formadas, dos meios psicológicos e pedagógicos e das vias de sua formação [...] plasma uma combinação (unidade) entre a investigação do desenvolvimento mental das crianças e a educação e ensino destas mesmas crianças” (DAVIDOV, 1988, p. 196).

pensamento do aluno pela aprendizagem de conceitos das diferentes áreas do conhecimento, contando com a participação ativa do pesquisador durante o processo de experimentação. Nosso experimento foi desenvolvido de setembro a novembro de 2010 e contou com a participação de alunos do 3º ano do Ensino Médio de um colégio público da rede estadual de ensino do município de Loanda, PR.

Durante o experimento, intervimos e acompanhamos o trajeto dos alunos rumo ao desenvolvimento do pensamento teórico por meio da aprendizagem de conceitos teóricos. Por isso, nossas categorias gerais de análise foram as capacidades humanas necessárias para a elaboração dos conceitos teóricos como a reflexão, a análise e a síntese (DAVIDOV, 1988). As ações e operações propostas aos alunos por meio do experimento tentaram subsidiar as capacidades de reflexão, análise e síntese geral para que, embasados nos pressupostos defendidos por Davidov (1988), os alunos pudessem internalizar uma síntese geral e passassem a utilizá-la como instrumento mediador entre eles e a realidade (LEONTIEV, 2004).

O experimento foi realizado no horário normal das aulas de Filosofia, totalizando 20 horas/aula de duração. Os dados para a análise foram produzidos por intermédio da gravação do diálogo entre nós e os alunos e dos registros escritos produzidos pelos alunos na tentativa de responder aos questionamentos por nós realizados. A análise dos dados está sistematizado no quarto capítulo deste trabalho.

Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] es característica la intervención activa del investigador en los procesos psíquicos que él estudia. Com ello se diferencia esencialmente del experimento de constatación, que pone de manifiesto sólo el estado ya formado y presente de una u otra estructura psíquica. La realización del experimento formativo presupone la proyección y modelación del contenido de las neoestructuras psíquicas a constituir, de los medios psicopedagógicos y de las vías de su formación [...] plasma la unidad entre la investigación del desarrollo psíquico de los niños e su educación y enseñanza” (DAVIDOV, 1988, p.196). O experimento didático será tratado com maior rigor no quarto capítulo deste trabalho.

¹² Carolina Picchetti Nascimento, Flávia da Silva Ferreira Asbahr, José Carlos Libâneo, Marilene Marzari, Marta Sueli de Faria Sforzi, Raquel A. M. da M. Freitas, Sílvia Pereira Gonzaga de Moraes, Vanessa Dias Moretti, Wellington Lima Cedro.

2. A FILOSOFIA COMO COMPONENTE CURRICULAR

2.1. SOBRE A PRESENÇA DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO

A Filosofia como componente curricular no Brasil Colônia

O recente retorno¹³ da disciplina de Filosofia aos currículos escolares da Educação Básica tem suscitado debates acerca da presença e da ausência da Filosofia nos currículos escolares. Esse tema tem gerado inúmeras mobilizações, tanto no meio acadêmico como no contexto da própria escola, em diferentes períodos históricos da educação brasileira movidas por questões referentes à legalidade, currículo, conteúdo, forma e papel do ensino de Filosofia na formação dos estudantes. Esse debate pode ser encontrado até mesmo no período em que o Brasil era uma colônia do Reino de Portugal.

O Brasil Colônia contou com a presença da Companhia de Jesus, que, como sabemos, tinha como um de seus objetivos conter o avanço da Reforma Protestante nas novas colônias europeias, sendo responsável pela instrução escolar dos dirigentes das colônias e pela catequização dos já “habitantes das novas terras”. Segundo Lima (2005), nesse período o ensino de Filosofia era marcado por uma

[...] concepção de ensino-aprendizagem de Filosofia marcadamente enciclopédica, de caráter autoritário e conservador, baseada nas diretrizes da Companhia de Jesus [...] normas sistematizadas pelo *Ratio Studiorum* (LIMA, 2005, p. 19-20, grifos do autor).

Já para Saviani,

As idéias pedagógicas expressas no **Ratio** correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como Pedagogia Tradicional. Essa concepção pedagógica se caracteriza por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar à existência particular e real de cada educando a

¹³ A Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, alterou o Art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e incluiu a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todos os anos do Ensino Médio.

essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve se empenhar em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural (SAVIANI, 2005, p. 06).

Por sua vez, a educação jesuítica,

[...] se dirigia somente à classe dirigente da colônia, constituída dos proprietários rurais; o índio e o negro eram excluídos desse processo. Tal estrutura perdurou ainda por todo o Império e República, sem sofrer qualquer alteração de base (CARTOLANO, 1985, p. 22).

Por ser uma educação organizada nos moldes da Escolástica¹⁴, havia um controle minucioso, de modo especial sobre os professores de Filosofia e Teologia, para que a leitura dos textos filosóficos e teológicos escolhidos para o ensino e as questões trabalhadas não suscitasse o sentimento de espírito exageradamente livre e comprometessem os dogmas católicos (LIMA, 2005). Caso houvesse professores com essa inclinação, estes deveriam ser afastados do exercício da docência.

De modo geral, cabia ao aluno receber e memorizar o conhecimento pronto e acabado transmitido pelo professor, para que pudesse ser bom súdito, recebendo, com base em uma concepção essencialista, os valores, o correto modo de agir e a mais adequada forma de ação política. É esse conhecimento que, de acordo com o pensamento tomista do qual a Igreja nesse período é a mais fiel conservadora e divulgadora, ajudaria o homem a se reencontrar com sua verdadeira essência e garantir a salvação de sua alma.

Para isso, era preciso formar homens letrados e eruditos, contudo católicos obedientes à doutrina da Igreja Católica Apostólica Romana, mantendo um mínimo de autonomia e máxima dependência em relação ao poder celeste e terrestre. Nesse contexto, o conhecimento da doutrina e dos dogmas católicos era condição necessária para ser um “bom cidadão”.

¹⁴ A Escolástica é um modelo de ensino característico da Idade Média. Vinculada à ideia de escola, para que ela seja compreendida é necessário compreendermos o ideário religioso da Idade Média. “Em sentido próprio, a Filosofia cristã da Idade Média [...] O problema fundamental da Escolástica é levar o homem a compreender a verdade revelada [...] é o exercício da atividade racional (ou, na prática, o uso de alguma Filosofia determinada, neoplatônica ou aristotélica) com vistas ao seu esclarecimento nos limites em que isso é possível, apresentando um arsenal defensivo contra a incredulidade e as heresias” (ABBAGNANO, 2003, p. 344).

Apesar de apontarmos esses aspectos no ensino jesuítico, não temos a intenção de realizar um julgamento anacrônico desmerecendo o potencial revolucionário do **Ratio** no que se refere a sua contribuição para a “[...] superação das práticas educativas medievais em direção à pedagogia moderna” (SAVIANI, 2005, p. 7), mas apenas destacar o caráter assumido pelo ensino de Filosofia nesse momento histórico.

No Brasil Colônia, enquanto a elite recebia uma educação erudita, os demais continuavam desprovidos do conhecimento sistematizado. E embora existisse o ensino de conteúdos sistematizados reservado a um grupo favorecido economicamente, o que se esperava do aluno era que ele desenvolvesse a capacidade da memória sem a intenção de que o conhecimento transmitido e recebido fosse instrumento para por em movimento a transformação da realidade.

Severino (1986) enuncia que essa concepção “[...] desempenha uma função ideológica: camufla as reais condições da existência social e ainda faz com que a sociedade as represente como legítimas, merecedoras de todo o assentimento” (SEVERINO, 1986, p. 70). Essa concepção acabava impedindo que outro tipo de concepção filosófica existente pudesse ser transmitido aos jovens, tentando atrofiar reflexões que não estivessem de acordo com as diretrizes vigentes.

Nesse período, o ensino de Filosofia e das outras áreas do conhecimento estava a serviço de interesses históricos específicos da sociedade pré-capitalista, e que, segundo Marx, seria

[...] a separação do trabalhador da propriedade das condições de seu trabalho, um processo que transforma, por outro lado, os meios sociais de subsistência e de produção do capital, por outro, os produtores diretos em trabalhadores assalariados [...] separação entre produtor e meio de produção (MARX, 1996, p. 340).

A educação do Brasil Colônia ajudava a tornar legítima a superestrutura organizada sobre os ideais mercantilistas, formando um indivíduo que pudesse garantir a efetivação dos interesses políticos e econômicos dos dirigentes da Colônia e da Metrópole. O Brasil Colônia consistia na concentração dos meios de produção nas mãos de um pequeno grupo de “fidalgos” proprietários de terra e de um grande número de trabalhadores dependentes desse meio de produção para garantirem a própria sobrevivência. Para que essa configuração político-econômica fosse mantida, postula Souza (1992), era necessária uma política educacional que

possibilitasse a dependência intelectual, pelo atrofiamento das livres reflexões e pela ausência da crítica, pois “[...] ao aluno cabia apenas a função receptiva e passiva de um saber já descoberto, pronto e acabado” (SOUZA, 1992, p. 19).

Assim, as políticas educacionais exigiam da educação formal suprir e manter a relação de dependência da Colônia em relação à Metrópole, sendo que a primeira deveria fornecer reservas de vegetais e minerais para a segunda, evitando a autonomia desta em relação àquela. Conforme Severino, “[...] a impregnação ideológica ajuda a manter inalteradas as condições objetivas da existência (alienação objetiva) e reforça a percepção enviesada dessas condições pela consciência (alienação subjetiva)” (1986, p. 70). Naquele contexto, essa forma de pensar o ensino servia para manter o poder nas mãos da monarquia, garantindo a manutenção das estruturas sociais vigentes.

O Ensino de Filosofia a partir da Reforma Pombalina

A disseminação das ideias iluministas no Brasil Colônia começa a transformar a concepção educacional influenciada pelo pensamento tomista. A Reforma Pombalina, ocorrida a partir de 1759, ano em que os jesuítas foram expulsos do Brasil, representou o marco da superação dessa concepção religiosa de educação atribuindo ao Estado a responsabilidade pela instrução pública. Essa nova política educacional era inspirada nos ideais iluministas, sem romper de forma definitiva sua ligação com a Igreja, pois naquele período o Império Português ainda era unido à Igreja pela política do padroado¹⁵.

¹⁵ “É a outorga, pela Igreja de Roma, de um certo grau de controle sobre uma igreja local ou nacional a um administrador civil. Segundo Azevedo (1999), foi uma instituição que, a partir do século XIII, as monarquias ibéricas criaram para estabelecer alianças com a Santa Sé. As coroas ibéricas exerceram grande influência na administração eclesiástica de seus impérios ultramarinos. O padroado português consistia na concessão de privilégios e na reivindicação de direitos, invocando a coroa sua qualidade de protetora das missões eclesiásticas na África, na Ásia e no Brasil. Através deles, a monarquia promovia, transferia ou afastava clérigos; decidia e arbitrava conflitos nas respectivas jurisdições das quais ela própria fixava os limites. Durante todo o período colonial – através do controle do governo português –, e do período imperial – através da figura de D. Pedro II –, a Igreja brasileira sofreu interferências do poder político. O Imperador nomeava diversos representantes eclesiásticos, em troca do pagamento de salários”. Acessado em 15/02/2012. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_padroado1.htm

[...] Nessas circunstâncias, a substituição da orientação jesuítica se deu não exatamente por idéias laicas formuladas por pensadores formados fora do clima religioso, mas mediante uma nova orientação, igualmente católica, formulada por padres de outras ordens religiosas [...] (SAVIANI, 2005, p. 07).

Severino (1986) propala que a Reforma Pombalina não representou o fim do pensamento escolástico no Brasil, porque até nossos dias esse pensamento é utilizado por muitas pessoas como forma de interagir com a realidade. Contudo, naquele período o ensino de Filosofia vinculava-se à necessidade iluminista de explicar o mundo por meio da observação e da experimentação, utilizando o método intuitivo para a construção de novos conhecimentos, em uma perspectiva, corroborando Alves (2002, p. 15) “[...] pragmática e utilitária”. Isso fazia com que fossem abominadas as obras filosóficas dos antigos, de modo particular as de Aristóteles e as de Tomas de Aquino. As grandes revoluções científicas da modernidade, originadas pelas novas necessidades produzidas pela mudança do homem em seu modo de produzir a existência, o capitalismo industrial, colocam-no em um novo lugar em relação ao cosmos, modificando, assim, a sua forma de pensar o mundo e de produzir conhecimento. É o que afirma Galuch:

Embora a ciência e a Filosofia dos antigos tivessem contribuído significativamente para o surgimento de muitas dúvidas, não bastavam para satisfazer as necessidades surgidas a partir da nova sociedade. Era imprescindível ultrapassá-las, pois os antigos não possuíam toda a verdade sobre a natureza, sobre a medicina, as artes e as letras, como em princípio se pensou. Os homens precisavam de conhecimentos objetivos que lhes outorgassem domínio sobre a natureza para os empregar na produção de riquezas, quer fosse na indústria manufatureira em desenvolvimento ou na agricultura, o que o estudo das Línguas e História dos antigos não lhes possibilitava (GALUCH, 1996, p. 26).

Com base no exposto, podemos considerar que, por não atender às novas necessidades materiais da sociedade, o ensino de Filosofia fica mais voltado, nesse período, à formação do bacharel com a finalidade de suprir “[...] os quadros políticos e administrativos para burocracia estatal” (LIMA, 2005, p. 22).

Os novos professores, por meio do contato com a ciência experimental moderna, “leigos, filhos de proprietários rurais” (HORN, 2000, p. 21), substituem a organicidade, a sistematicidade, a linearidade curricular, a especificidade dos métodos e dos materiais e a organização progressiva do ensino, presentes no

modelo jesuítico, por aulas de disciplina isoladas. Nessa organização, o indivíduo deveria ser instruído mediante os conhecimentos das ciências naturais. Contudo, o ensino de Filosofia, relegado a uma pequena parcela da sociedade, continua nos moldes da escolástica.

Nesse contexto, que se estenderá até a Primeira República, a escolha dos conteúdos a serem ensinados tem como critério a sua relação com a lógica e a ética, sendo “[...] esta última quase sempre sob o título — e enfoque ‘moral’” (HORN, 2000, p. 24). Desse modo, a intenção com o ensino de Filosofia, após o advento do estado laico brasileiro no século XIX, era o de formar não mais o “bom cristão”, mas o “bom cidadão”.

Isso ficou mais evidente com a Proclamação da República, em 1889, quando, “[...] sob a influência de Filosofia liberal-positivista, o ensino escolar passa a ser um veículo para disseminar os princípios e os valores do novo modelo econômico e político [...]” (LIMA, 2007, p. 23), acreditando-se que a educação ajudaria a resolver os problemas sociais do país. Assim, a educação pública passa a ser uma prerrogativa do Estado. Para Santana, “[...] uma das figuras mais importantes deste período é Benjamim Constant¹⁶, que, com enfoque positivista, em 1880, retira do currículo escolar brasileiro pela primeira vez a disciplina Filosofia” (SANTANA, 2007, p. 23), instituindo disciplinas de cunho científico nos currículos escolares, em razão do que já foi aqui mencionado, relativizando a Filosofia às *humanidades literárias*.

Assim, de agora em diante, mediante essa postura ideológica, o ensino de Filosofia ora estará presente em momentos que o currículo priorizará o ‘espírito literário’, ora estará ausente em momentos que a prioridade consiste em ater-se ao ‘espírito científico’ (LIMA, 2005, p. 24).

As constatações sobre a presença e a ausência da Filosofia até aqui apresentadas reforçam a ideia de que sua presença ou ausência nos currículos escolares depende da importância que a elite econômica lhe atribui almejando garantir as estruturas sociais que estão postas.

¹⁶ Foi um militar de formação positivista que esteve à frente do primeiro ministério criado no Brasil para cuidar das questões relativas à educação (Ministério da Instrução Pública e dos Correios e Telégrafos) durante os primeiros anos da Primeira República no Brasil, considerado o fundador da República do Brasil.

No século XIX, as políticas públicas educacionais orientavam, na Europa e no Brasil, uma educação direcionada a uma elite burguesa, sem o compromisso com a transformação social e sim com o desenvolvimento de uma cultura erudita; a instrução era, portanto, para poucos. Galuch (2004) registra que na França, Constant¹⁷, em 1829, ao escrever **Da jurisdição do governo sobre a educação**, expõe que a educação pode ser vista de duas formas,

'Uma instrução que consiste em transmitir à geração nascente os conhecimentos, de todo e qualquer tipo, adquiridos pelas gerações anteriores', outra como educação, 'enquanto um meio de se apoderar da opinião dos homens, para conformá-los à adoção de uma certa quantidade de idéias, seja religiosas, morais, filosóficas ou políticas' (CONSTANT, 1829, apud GALUCH, 1996, p. 57).

Tal postura político-pedagógica objetivava levar o indivíduo a uma inserção pacífica e obediente às instituições éticas e políticas do Estado, adaptando-o como bom cidadão por meio de mecanismos formadores diretivos de uma educação liberal. Gentili (2001), fazendo uma crítica a essa postura, postula que nesse sentido "(...) A educação se coloca, então, com a função de instruir e adaptar" (GENTILI, 2001, apud: MARTINS 2006, p. 55).

Outras reformas educacionais aconteceram no Brasil do início do século XX e exerceram influência sobre o ensino de Filosofia. Dentre elas, ressaltamos:

[...] a reforma Epiácio Pessoa (1901), acentuando a parte literária e, com isso, a presença do ensino de Filosofia; em 1911; a reforma Rivadávia Corrêa (1911), ênfase no espírito científico, ou melhor, positivista, retirando, assim, o ensino de Filosofia do currículo. Em seguida, a reforma Carlos Maximiliano (1915): contempla-se o retorno do ensino de Filosofia, num curso facultativo a ser cumprido para além das disciplinas obrigatórias. E, finalmente, Reforma Rocha Vaz (1925): com um secundário em seis anos, objetivando o preparo fundamental e geral para a vida [...] a Reforma Francisco Campos (1932) que criará o regime seriado de estudos e freqüência obrigatória, com dois ciclos — fundamental (formação básica geral) e complementar (preparação para o ingresso no ensino superior) —, manterá o ensino de Filosofia para esse último [...] a Reforma Gustavo Capanema (1942) estruturada em dois ciclos: *ginásio* (4 anos) e *colégio* (3 anos), com dois cursos: *clássico*, priorizando a

¹⁷ Benjamin Constant (1767-1830), pensador francês, "[...] não só um pensador, mas, sobretudo, um político. Cidadão participativo vivenciou a Revolução Francesa, o governo de Napoleão e a Restauração da Monarquia. Durante a Restauração foi membro atuante da Assembléia Nacional Francesa, sendo um dos defensores mais eloqüentes dos princípios liberais. Em 1818, redigiu o discurso *Da liberdade dos antigos comparada à dos modernos*. Nele, Constant sustenta que, no mundo moderno, ocorreu uma alteração significativa no conceito de liberdade que durante muito tempo havia norteado a vida dos povos antigos" (PIVA; TOMIZARI, p.189, grifos do autor).

formação intelectual; o *científico*, melhor aprofundamento das ciências. O ensino de Filosofia será indicado para ambos os cursos, evidentemente, com mais ênfase no *clássico* (LIMA, 2005, p. 24).

Conforme o exposto, foi a reforma Carlos Maximiliano (1915) que contemplou o retorno do ensino de Filosofia aos currículos escolares. Quando Getúlio Vargas chega ao poder, por meio do golpe de estado de 1930, a Filosofia era uma das disciplinas do currículo das escolas secundaristas e se fazia presente de forma obrigatória. Nos dizeres de Santana,

Nesse período a educação possuía um caráter elitizante, e a Filosofia figurava no ciclo complementar como História da Filosofia e como Lógica. Já, na reforma Gustavo Capanema (1942), a Filosofia foi indicada como disciplina obrigatória nas 2ª e 3ª série do curso clássico e na 3ª série do científico (SANTANA, 2007, p. 25).

Segundo Lima (2005), nas reformas educacionais pode-se perceber uma inconstância acerca de Filosofia como componente curricular, constando-se que seu ensino manteve-se enciclopédico, elitista, transmissivo e assimilativo, contudo parecendo seguir a orientação escolástica de contribuir com a formação de um indivíduo moral, estando predestinada a auxiliar o desenvolvimento de um comportamento moral diante das adversidades sociais como a falta de trabalho, a violência e de outras que fazem parte de uma sociedade que sobrevive à custa de “relações de exploração” (SAVIANI, 2005, p. 19).

O Ensino de Filosofia no período pós-guerra

Posteriormente à Segunda Guerra Mundial, o período compreendido pela história político-econômica como o de pós-guerra ou da guerra fria, o mundo ficou polarizado em dois blocos: o capitalista, representado pelos Estados Unidos da América, e o bloco socialista, representado pela ex-União Soviética. Nessa época, foi instalado no Brasil um regime político ditatorial, controlado pelos militares e apoiado pelas potências capitalistas, com a intenção de proteger o país dos ideais socialistas. O objetivo do governo militar era criar uma política hegemônica que pudesse

[...] garantir o capital e o continente contra o socialismo, abafou sem hesitação quaisquer obstáculo que no âmbito da sociedade civil

pudessem perturbar o processo de adaptação econômica e política que se impunha ao país. Um poder executivo hipertrofiado e repressor controlava os sindicatos, os meios de comunicação, a universidade. A censura os expurgos, as aposentadorias compulsórias, o arrocho salarial, a dissolução de partidos políticos, de organizações estudantis e de trabalhadores chegaram a ficar por longo tempo. Com esses recursos os militares, de fato, contiveram a crise econômica, abafaram a movimentação política e consolidaram os caminhos para o capital multinacional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 28).

Nesse contexto, a Filosofia foi afastada dos currículos dos cursos secundários de forma gradativa, com a redução do número de aulas semanais. Alves (2002) aponta que essa situação acentuou-se quando a ciência passou a ser considerada como uma disciplina optativa dos currículos escolares. É o que também afirma Horn ao se reportar ao afastamento da Filosofia dos currículos escolares, argumentando que:

Foi proposta como disciplina complementar do currículo, pretendendo o caráter de obrigatoriedade. Para piorar, mais tarde, com o golpe militar de 64, tornou-se uma mera disciplina optativa, com sua presença na grade curricular, passando a depender da direção das escolas, configurando, do ponto de vista de seu ensino, um claro retrocesso (HORN, 2009, p. 30).

A Filosofia, em consonância com Mendes (2008), era vista pelos militares como exímio instrumento de doutrinação política e ideológica de esquerda, daí a razão de não ser aceita como parte da formação básica dos estudantes. Nesse período, houve o cerceamento de algumas condições inerentes ao ser humano como a crítica, a liberdade de expressão e de pensamento. O fato de a Filosofia requerer as capacidades da reflexão e da crítica sobre a realidade por meio de um pensamento livre foi um dos motivos pelo qual ela foi retirada dos currículos escolares.

Outro motivo que salientamos para a “nova” ausência da Filosofia dos currículos escolares são as novas exigências do modo de produção capitalista após a segunda guerra mundial. Conforme Coriat (1985), os limites da rigidez de modelos de produção taylorista/fordista foram revelados diante das novas necessidades que surgiam. Para Harvey (1992), um dos efeitos do período pós-guerra foi o fato de se perceber que os indivíduos com pouca qualificação poderiam realizar tarefas

sozinhos, obtendo maior desempenho. Isso ocorreu devido à falta de trabalhadores especializados para atender à demanda gerada pelo setor industrial.

Nessa perspectiva, a partir de 1960, de acordo com Coriat (1985) e Harvey (1992), começa a ocorrer uma intensa mudança na configuração do modo de produção econômico, marcada pela mudança do modelo rígido de produção instituída por Taylor¹⁸ e Ford¹⁹ para o modo de acumulação flexível.

A acumulação flexível, na concepção de Harvey,

[...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças nos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado 'setor de serviços', bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...] (HARVEY, 1992, p. 140).

A acumulação flexível coloca-se contrária à subdivisão do trabalho, requerendo um trabalhador polivalente e flexível às novas mudanças que pudessem ocorrer no mundo do trabalho. A esse respeito, Coriat (1985) aventa que o desenvolvimento das forças produtivas se coloca cada vez mais a serviço do capital, e o desenvolvimento tecnológico, com a microeletrônica e a robótica, muda a produção e o consumo, influenciando o indivíduo tanto material quanto

¹⁸ Frederick Winslow Taylor, em *Os princípios de Administração científica* (1990), apresenta o princípio de como produção industrial deveria ser organizada para que a obtenção de lucros fosse maior. Para o autor, deveria haver a cronometragem do tempo gasto para a realização de tarefas para evitar os movimentos inúteis. Assim, seriam necessárias: a verificação de cada movimento dos operários e a separação destes em várias operações e tarefas fragmentadas; a avaliação das habilidades e dos limites de cada sujeito, considerando o tempo gasto, os melhores preços, o melhor movimento. Quem executava a tarefa não era quem as tinha planejado. Desse modo, não havia preocupação de que o operário desenvolvesse capacidades intelectivas, mas que soubesse executar com precisão as tarefas que lhe eram apresentadas (TAYLOR, 1990).

¹⁹ Henry Ford, em *Minha vida minha obra* (1964) apresenta os princípios para a obtenção de maior lucratividade na produção industrial. Afirma que para haver uma maior lucratividade deve-se racionalizar a tecnologias existentes, realizando a divisão do trabalho. Ford valoriza a produção em série e introduz a esteira rolante na produção industrial. Dispensa os especialistas e valoriza a força física e a do trabalhador. Dessa forma, inferioriza o trabalho intelectual por parte dos operários (FORD, 1964).

intelectualmente. Harvey (1992) argumenta que na flexibilização do modo de produção ocorre o aumento da competição entre os indivíduos pelos postos de trabalho, porque um mesmo trabalhador pode desenvolver diferentes tarefas em um mesmo setor de produção. Assim,

No contexto da produção da acumulação flexível observam-se: o desemprego estrutural; o aumento da competição; a exigência de novas habilidades, ao mesmo tempo em que as outras desaparecem ou ficam obsoletas; a estagnação dos salários; e, no campo político, enorme perda do poder sindical, diante da, também, flexibilidade nos regimes e contratos de trabalho nos quais o emprego regular, cada vez mais cede lugar para os contratos temporários, os subcontratos, a terceirização e os trabalhadores autônomos (GALUCH; PALANGANA, 2008, p. 79).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 35) propalam que é para sobreviver à crise econômica internacional – “estagflação, aumento do preço do petróleo, crise fiscal do estado”– que o capital sofrerá uma mudança no modo de sua organização. Essa mudança refere-se à passagem do modelo rígido da produção taylorismo/fordismo para o toyotismo – modelo flexível à demanda do mercado.

Para Galuch e Sforni,

Nessa forma de organização fundamentada na flexibilidade, tanto dos processos de trabalho envolvidos na produção como dos produtos e padrões de consumo, os trabalhadores não mais se fixam numa única tarefa, necessitando buscar soluções para múltiplos problemas cuja solução antes cabia apenas a dirigentes [...] Para manter-se empregado na produção em bases toyotistas, marcada pela multifuncionalização da mão de obra, os sujeitos precisam apresentar capacidades para tomar decisões e trabalhar em equipe, devem ter conhecimentos de informática, dominar mais de uma língua, dentre outras. São capacidades que os tornam empregáveis num mundo em que a informatização do processo produtivo fez do emprego algo cada vez mais raro. No que se refere à flexibilização dos produtos, enquanto na produção rígida os modelos permaneciam no mercado por um longo período, sendo considerados tradicionais, na produção toyotista, que busca atender mercados segmentados, a novidade e o diferente tornam-se questões de ordem, Para o sucesso na criação de novos produtos, é preciso que o trabalhador esteja constantemente atualizado, o que implica ter o domínio de novas tecnologias, novos idiomas, novos processos de produção [...] Como a produção flexível sem ‘consumidores flexíveis’, isto é, sem sujeitos receptivos à efemeridade das mercadorias, não resultaria em venda, os sujeitos são, desde a tenra infância, cuidadosamente educados para gostarem das novidades, identificarem-se com o último lançamento, aderirem às modas efêmeras [...] Nesse contexto, cria-se em cada “cidadão” a necessidade de ter mais do que precisa,

bem como a certeza de que felicidade é sinônimo de compras (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 57).

Nesse contexto de reestruturação do capital, a Filosofia foi retirada dos currículos das escolas públicas brasileiras pela publicação da lei 5.692, de 1971. Com essa lei, se instaura de modo oficial a educação tecnicista no Brasil, com a intenção de profissionalizar os estudantes das escolas públicas para que fossem atendidas as novas demandas do sistema econômico, de modo a impulsionar o desenvolvimento da economia. Pregava-se que quanto mais especializado fosse o indivíduo, maior seria a sua garantia de pleno emprego “[...] defende-se uma Educação que ofereça apenas o suficiente para o ingresso e permanência no mercado de trabalho” (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 58). Por esse motivo, podemos considerar que a educação se reafirma como um braço do capital.

Não se via nenhuma utilidade pragmática ou utilitária para que a Filosofia pudesse continuar ocupando um lugar no currículo escolar, pois o que se pretendia nesses níveis de ensino era qualificar os trabalhadores para atender às novas exigências do mercado de trabalho, haja vista que nesse período a educação era entendida “[...] como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão-de-obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado [...]” (SAVIANI, 2005, p. 21). Entretanto, qualificar pessoas em nível médio, por meio da escola pública, seria um meio de atender à necessidade gerada pelo capitalismo de produzir o máximo com o mínimo de dispêndio possível e aumentar o número de consumidores para os produtos fabricados, constituindo-se em uma necessidade posta pelo novo modelo assumido pelo capital.

Com a Filosofia retirada dos currículos, em seu lugar foi inserida, de forma obrigatória, a disciplina de Educação Moral e Cívica, a qual se constituirá no currículo escolar como forma de catequizar o estudante brasileiro tendo em vista a Doutrina de Segurança Nacional. A Filosofia foi acusada de não atender aos interesses econômicos, ideológicos e políticos do momento, que se reconfiguravam sob os princípios da acumulação flexível, e que dispensava do trabalhador a capacidade de reflexão e crítica da realidade e valorizava a polivalência e adaptação do sujeito às mudanças do capital. Dessa maneira, esse seria outro elemento que, de forma relacionada à acusação feita à Filosofia pelos militares, de ameaçadora da ordem política social do país, retirou o seu ensino dos currículos escolares.

Segundo Horn,

[...] o clima de censura estabelecido pela repressão da ditadura militar provocou o desmantelamento das disciplinas cujo teor e o caráter fossem o de crítica e análise das condições sociais e políticas vigentes (HORN, 2009, p. 32).

Cartolano (1985) ajuda-nos a entender a razão da exclusão da disciplina do currículo escolar:

No caso da Filosofia [...] não mais se justificava [...], à medida que eram introduzidas disciplinas que podiam facilmente substituí-la, segundo os legisladores: tratava-se da educação **moral** [grifo da autora] e, mesmo, dos estudos de “problemas brasileiros” e dos “estudos sociais”, que passavam a ser disciplinas responsáveis pela formação do “cidadão consciente”. No entanto, produzia-se, nesse caso, uma “consciência” obnubilada e direcionada para servir à ordem estabelecida e à sua legitimação. A condição de disciplina optativa do estabelecimento de ensino, segundo previa a Resolução n.º 36, de 30 de dezembro de 1968, veio facilitar a supressão definitiva da Filosofia, em 1971, com a Lei n.º 5.692, que tornou profissionalizante o ensino do 2.º grau. Ela não profissionaliza e nem pode ser colocada no currículo a título de aplicação prática dos conteúdos desenvolvidos, teoricamente, por disciplina do núcleo comum e, nesse sentido, pode ser facilmente dispensável da formação do cidadão. Ao mesmo tempo, sua extinção pôde ser antevista pela criação da disciplina educação moral e cívica nos três níveis de ensino, conforme Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969 (CARTOLANO, 1985, p. 73).

Nesse período, a educação passa a ser vista como um bem de produção indispensável para o desenvolvimento do país. Assim, o que se buscou foi

[...] torná-la funcional ao sistema capitalista, isto é, colocá-la a serviço dos interesses da classe dominante: ao qualificar a força de trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em consequência, as relações de exploração” (SAVIANI, 2005, p. 19).

A partir das afirmativas sobre a reorganização do capital no período pós-guerra, acredita-se que o menos desejado era que o trabalhador realizasse reflexões acerca da sua condição humana e que refletisse sobre e analisasse a sua ação prática no mundo, mantendo a sua compreensão no nível da experiência cotidiana.

Como no tempo da Colônia, mas agora em um novo contexto, tais ações poderiam subverter a ordem político-econômica sob a qual as instituições sociais do Brasil estavam organizadas.

A situação apresentada nos leva a concluir, apoiados no pensamento de Marx (1996), de que no mundo do trabalho há transformações no conteúdo e na forma do trabalho, mas não nos princípios sobre os quais a sociedade capitalista se fundamenta. Isso significa que há permanência da separação entre concepção e execução, o que leva o trabalhador a não reconhecer o processo produtivo por inteiro, não controlando o tempo e o espaço que os utiliza para criá-los, tendo a sua atividade vital explorada (MARX, 1996). A Filosofia, pelo seu potencial crítico e reflexivo, poderia ser um empecilho para que a sociedade avançasse nos novos rumos definidos pelo capital.

O Ensino de Filosofia no período de redemocratização do país: em busca da criticidade

A ausência da Filosofia nos currículos escolares não foi aceita passivamente. A década de 1970 foi marcada por mobilizações em prol do retorno da Filosofia aos currículos escolares.

Em meados de 1970, teve início “[...] uma luta pela reversão do processo de extinção, e o primeiro passo se dá com a criação do Centro de Atividades Filosóficas, mais tarde, transmutando-se a sua denominação para Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF)” (LIMA, 2005, p. 25). Essa sociedade tinha por objetivo criar um espaço de debate sobre a volta da Filosofia aos currículos e seu ensino, discutindo os conteúdos e as formas de ensiná-los. A SEAF contava com a participação de alunos e professores do Mestrado em Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), cujas reuniões aconteciam fora da universidade, já que essa instituição se encontrava sitiada pelos militares (LIMA, 2005). Carminat (1997) informa que essa sociedade contribuiu para fortalecer as discussões sobre o ensino de Filosofia em vários pontos do país, apostando em uma Filosofia como instrumento para a crítica.

Conforme consta na Proposta Curricular para o Ensino de Filosofia no 2º grau do Paraná (1994), outros movimentos de resistência aconteceram. Em Goiânia, onde foi realizada uma reunião com 30 chefes de departamentos de Filosofia de instituições de Ensino Superior do país, foi produzido um documento que defendia a reintrodução da disciplina de Filosofia no 2º grau.

O documento foi entregue à Esther de Figueiredo Ferraz, então Ministra da Educação e Cultura. O resultado positivo dessa mobilização pode ser visto com a lei nº. 7044/82, que permitiu a inclusão das disciplinas de Filosofia, Psicologia e Sociologia no currículo das escolas públicas brasileiras. Conforme a Proposta Curricular para o Ensino de Filosofia no 2º grau do Paraná (1994), em 1983 o Conselho Federal de Educação emitiu o parecer nº. 342/83, que admitiu que a Filosofia fosse objeto de estudo no 2º grau. Todavia, não orientava sua implantação imediata.

No mesmo ano, a câmara dos deputados rejeitou o projeto de lei nº. 356, que pretendia tornar obrigatório o ensino de Filosofia no 2º grau. Isso, segundo os deputados, pela falta de condições que garantissem a implementação qualitativa da lei. No entanto, as mobilizações em prol do retorno da Filosofia e da Sociologia continuavam a ocorrer “de norte a sul do Brasil”. Enfim, em 1986, o Conselho Federal de Educação publicou a resolução nº. 6, recomendando o ensino de Filosofia e Sociologia no 2º grau. Contudo, na condição de recomendação, permanecia facultativa a sua presença no currículo escolar.

Vale lembrar que, em 1980, também se fortalecem e irromperam intensos “movimentos operários²⁰ e populares²¹ marcados pela autonomia e contestação à

²⁰ O Movimento operário foi “[...] outra figura social presente neste ciclo das rebeliões mundiais em 1968: o *operário-massa*, parcela hegemônica do proletariado da era do taylorismo/fordismo, dominante do capitalismo desde os anos 1920, tanto no cenário europeu, quanto em tantas outras partes do mundo. No Brasil, desde 1930 foram introduzidas estas práticas tayloristas e fordistas que impulsionaram o ciclo de industrialização nascente. E, com ele, deslançava também a proletarianização e a massificação dos trabalhadores brasileiros. Nos países centrais, de industrialização avançada, com a perda da identidade cultural oriunda da era artesanal e manufatureira, o operário industrial se ressocializava de modo particular, quer pela parcelização da produção industrial e de serviços, quer pela perda da destreza anterior ou ainda pela desqualificação repetitiva de suas atividades, além das formas de sociabilização ocorridas fora do espaço da fábrica. Essa nova forma de sociabilidade operária, segundo Alain Bihr, gerou as bases para a emergência de uma nova identidade e de uma nova forma de consciência de classe” (ANTUNES; RIDENTI, 2008, p. 83). No Brasil “após a greve de 1978, por exemplo, tornaram-se possíveis outras mobilizações, em um processo que se consolida e amplia-se com as greves de outras categorias (bancários, petroleiros, professores etc.) em todo o país, em uma verdadeira ascensão da classe trabalhadora no Brasil do período [...] A riqueza desse ressurgimento dos trabalhadores no cenário político nacional pode ser constatada, entre outras coisas, na fundação de um partido político, o Partido dos Trabalhadores (PT), em 1980, e na criação, pouco tempo depois, de organismos intersindicais de cúpula. O retorno dos trabalhadores foi marcado, também, pelo aparecimento do que se convencionou chamar de ‘novo sindicalismo’, supostamente caracterizado por práticas que indicariam sua novidade na recente história sindical brasileira [...] Desta forma, os trabalhadores foram escrevendo seu nome na luta pelo retorno do regime democrático no Brasil” (SANTANA, 2008, p. 302-303).

²¹ Os estudantes “[...] reivindicavam ensino público e gratuito para todos, uma reforma que democratizasse o ensino superior e melhorasse sua qualidade, com maior participação estudantil nas decisões, mais verbas para pesquisa – voltada para resolver os problemas econômicos e sociais do

ordem estabelecida” (LIMA, 2005, p. 30), como o movimento dos operários, bancários, professores e petroleiros. Também nesse contexto, corroborando Mendes,

[...] é constatado o fracasso da educação profissionalizante: pela não comprovação da inviabilidade da Teoria do Capital Humano; pelo desinteresse dos empresários no ensino profissionalizante, pois a empresas possuíam as próprias estratégias de profissionalização; pela dificuldade das escolas em acompanharem o processo de evolução tecnológica; pelo caráter nocivo que o curso profissionalizante teve para o trabalhador, pois lhe tirou a oportunidade de aprofundar os conteúdos escolares; pelo fato de que o curso profissionalizante não conteve as demandas de acesso à universidade, pois a classe trabalhadora via, na educação, a possibilidade de liberação do trabalho braçal, o que não ficava claro com o ensino profissionalizante (MENDES, 2008, p. 32).

Paralelamente às mobilizações trabalhistas, intensificam-se as discussões acerca da volta da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e da Sociologia aos currículos escolares em encontros, seminários, reuniões de nível regional e nacional. Os movimentos em prol do retorno de Filosofia para os currículos escolares ocorreram em vários estados, como no Paraná, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), e em Fortaleza, junto ao Centro Acadêmico de Filosofia da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Temos aqui uma situação que deve ser observada: a relação entre o período de redemocratização em que o Brasil vinha passando e a necessidade de ensinar uma Filosofia Crítica. A necessidade de formação escolar para a parcela da sociedade contrária ao capital parece estar voltada à formação de um pensamento crítico em que o indivíduo, a partir dele, consiga refletir e analisar o mundo que o cerca, analisando as contradições do regime ditatorial imposto pelo golpe militar de 1964. Isso pode ser observado, de acordo com Lima (2005), em uma das reuniões da SEAF:

[...] Nesse instante, o encontro norteia-se pelo aperfeiçoamento de uma metodologia para lidar com essa disciplina. Eis que,

Brasil. Os estudantes também contestavam a ditadura implantada com o golpe de 1964 e o cerceamento às liberdades democráticas. A maioria dos universitários estudava em escolas públicas e o acesso ao ensino superior era restrito, havendo uma procura muito maior que a oferta de vagas” (ANTUNES; RIDENTI, 2008, p. 80), acontecida [...] de 28 de outubro a 1.º de novembro de 1985, e de 5 a 10 de maio de 1986, respectivamente, pela Associação Filosófica do Estado de São Paulo (AFES), Núcleo Regional da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF-SP), em conjunto com os Departamentos de Filosofia, Secretaria da Educação, Secretaria da Cultura e Biblioteca Municipal Mário de Andrade.

abruptamente, já anuncia a sua proposta, palatável nesse momento histórico e do próprio SEAF: a Filosofia é ‘uma disciplina normativa imprescindível para proporcionar ao aluno um raciocínio metódico, sustentado num repertório cultural humanístico, que lhe permita compreender o mundo que o cerca’ (NIELSEN NETO, 1986, p.13, apud LIMA, 2005, p. 27).

Conforme o exposto, percebemos indícios históricos da preocupação com o ensino de Filosofia por parte desse grupo²², ou seja, observamos discussões sobre a metodologia, a contribuição da Filosofia para a formação escolar dos indivíduos, os conteúdos que deveriam ser ensinados e as capacidades humanas que seriam desenvolvidas mediante o ensino dessa área do conhecimento. O desenvolvimento de uma visão crítica da realidade pelo aluno torna-se uma preocupação para esse grupo. Considera-se que ela será desenvolvida, segundo Nielsen Neto (1986), caso o aluno receba na escola “[...] instrumentos intelectuais capazes de proporcionar-lhe nova visão histórica, quando a realidade que o cerca se modifica”. Nesse sentido, completa: “[...] não é transformando a aula em assembléia que obteremos alunos participantes” (NIELSEN NETO, 1986, p. 14, apud LIMA, 2005, p. 27). Para este mesmo autor, a Filosofia:

É pensamento. Por isso, está afastada da Filosofia qualquer orientação que privilegie a opinião pessoal. O aluno deve ser estimulado a falar, mas não pode falar a esmo, assistematicamente. É preciso que o que ele fala seja fundamentado, daí a necessidade de um professor que tenha freqüentado mais assiduamente os livros, para que se evite que generalidades e abstrações na base do ‘eu acho’, ‘eu penso’, ‘a mim me parece’, ‘na minha opinião’, — que dão bons resultados em debates telefutebolísticos — (como atestam os índices de audiência) mas péssimos resultados em Filosofia (NIELSEN NETO, 1986, p. 48, apud LIMA, 2005, p. 27).

A postura de Nielsen Neto (1986) reflete o modo de pensar dos contrários ao governo militar. Essa nova postura mudaria a trajetória do ensino de Filosofia no Brasil de um ensino enciclopédico, que visava à memorização dos conteúdos, para um ensino dos conteúdos de Filosofia a fim de instrumentalizar o aluno para a crítica social. Nesse momento, em termos legais, havia uma orientação sobre a importância

²² Com o movimento pela volta de Filosofia ao 2º Grau, é criada a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), que se torna um espaço filosófico alternativo para denunciar e criticar as medidas impositivas do Estado em relação à educação de maneira geral e à disciplina de Filosofia, em particular (HORN, 2002). “No Paraná, a SEAF atuou entre os anos de 1980 e 1985, promovendo encontros e seminários para sensibilizar a sociedade sobre a importância da inclusão de Filosofia no 2º Grau, publicando artigos e resenhas sobre o tema, na revista intitulada Textos SEAF” (MENDES, 2008, p. 73-74).

do ensino de Filosofia nos cursos de 2º grau, mas não a tornava obrigatória no currículo escolar do Ensino Médio.

O Ensino de Filosofia em um contexto neoliberal

Para atender às exigências apresentadas pelo capital, o Ensino Médio brasileiro, em meados da década de 1980, iniciará um novo processo de reformas, que se constituem o

[...] resultado do processo de mudanças no âmbito do capitalismo que se reestruturou a partir da “crise do petróleo”, em 1973, produzindo um conjunto de mudanças no campo da política, da ideologia, da produção de mercadorias, no parque tecnológico e, principalmente, nas relações sociais [...] O modelo de organização do trabalho mudou e a qualificação dos trabalhadores continuava a mesma. Era preciso, segundo a nova ordem capitalista, mudanças qualitativas na formação dos trabalhadores em geral, para que esses garantissem o fluxo da produção de mercadorias, atendendo à demanda do mercado global (FONAZARI; MUZZETI; PEREIRA, 2008, p. 02).

Nesse contexto, iniciam-se os debates para a construção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. É a nova Lei que trará de volta a obrigatoriedade de Filosofia nos currículos escolares. Destarte, seus princípios gerais serão influenciados pelas exigências do novo modelo de produção capitalista, tanto em relação ao conteúdo quanto a sua contribuição na formação do indivíduo. Isso pode ser verificado, segundo Mendes, no embate entre os segmentos que se organizaram para a elaboração da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e em sua publicação.

De acordo com Mendes,

Efetivamente, o embate se deu entre o segmento de iniciativa popular, com projeto que propunha uma LDB voltada para os interesses da escola pública, e um projeto de iniciativa dos representantes políticos do capital, que propunha uma LDB voltada para os interesses da iniciativa privada e defensores dos interesses do capital internacional globalizado. Esse último, denominado Projeto Darcy Ribeiro, resultante de um acordo entre o bloco governamentista e o primeiro escalão do MEC (MENDES, 2008, p. 35).

A nova LDB, Lei nº. 9394/96 foi aprovada em um contexto de intensa reestruturação da economia brasileira pelo viés do neoliberalismo²³. E dos dois projetos apresentados por Mendes, na citação anterior, para a organização da nova LDB venceu aquele com base na iniciativa dos representantes políticos do capital, ficando, assim, voltada para os interesses da iniciativa privada e da economia internacional. Na educação, tal reestruturação implicou passar “[...] para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (GENTILI, 2002, p. 51). Diferente da crença de que a escola prepararia os indivíduos para ocuparem determinadas vagas no mercado de trabalho, dentre as que eram ofertadas por esse mercado, concepção presente no ideário educacional de 1970, como se a formação profissional fosse sinônimo de “pleno emprego”, agora será o indivíduo que pela sua constante capacitação profissional que abrirá a possibilidade para que ocupe um posto de trabalho. Nesse contexto, o indivíduo passa a ser responsabilizado pelo seu desemprego e a escola oferecerá os meios que permitirá ao indivíduo disputar vagas no mercado de trabalho. Assim,

Acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo (SAVIANI, 2005, p. 21-22).

Mendes (2008) assinala que o ponto forte do discurso governamental era a assertiva de que o Brasil era um país defasado economicamente em relação às grandes potências capitalistas como os Estados Unidos da América, Inglaterra, Alemanha e França, e assim, era necessário que fossem feitos alguns ajustes para que o país pudesse estar em consonância com a ordem do mercado mundial. A reforma na educação era um dos alvos para que, de acordo com o governo do então

²³ Sobre esse assunto, sugerimos a leitura de Frigotto (1993); Gentili (1996); Harvey (1993); Negrão (1998); e Schultz (1973).

presidente do Brasil Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), acontecesse uma reestruturação da economia brasileira dentro da nova ordem econômica.

Reestruturar a economia no interior dessa nova ordem consistia em primeiramente conceber um Estado sem lutas de classes e qualquer forma de ideologia que almejasse pregar a existência da desigualdade entre os homens. Dessa forma, era necessário menosprezar qualquer tipo de ideologia que concebesse a existência de uma sociedade dividida em classes e a necessidade de torná-la igualitária.

Há um documento que influenciou a elaboração da atual LDB que acabou, conforme Mendes (2008), representando os novos interesses do modo de produção capitalista em relação à educação. Esse documento é o Relatório Jacques Delors.

Intitulado como *Educação: um tesouro a descobrir*, o Relatório foi elaborado para responder às exigências do mundo capitalista do final do século XX. O Relatório foi produzido e organizado pela *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO), *Fundo das Nações Unidas para a Infância* (UNICEF), *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento* (PNUD) e o *Banco Mundial*. Os pressupostos nele presentes subsidiaram as reformas educacionais nos países chamados, pelas potências capitalistas, de “países em desenvolvimento”, dentre eles o Brasil. Foi publicado no Brasil por meio de uma parceria entre a Unesco e o Ministério da Educação (MEC). Nele,

[...] a educação escolar é vista como a melhor ferramenta para que os indivíduos aceitem como “naturais” o desemprego estrutural e as diferenças econômicas e sociais decorrentes da reestruturação do capitalismo globalizado e neoliberal (FONAZARI; MUZZETI; PEREIRA, 2008, p. 02).

A reforma educacional, nessa perspectiva, visava a atender aos interesses do capital (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 35) e deveria por em prática uma educação fundada nos princípios da qualificação para o trabalho e para exercício da cidadania, com o objetivo de levar o indivíduo a prezar por aspirações que fossem comuns a todos. Isso ocorreria mediante uma educação escolar que deveria tornar possível o ato de inculcar nos indivíduos a vontade de viver juntos, despertar em cada pessoa os princípios da solidariedade, do espírito de ajuda mútua e da criatividade, na intenção de formar um indivíduo capaz de viver em um mundo complexo e dinâmico, tornando-o sensível e flexível às constantes mudanças

ocorridas na sociedade advindas das transformações que ocorressem no curso da economia mundial e, conseqüentemente, no mundo do trabalho. Dessa maneira, a intenção era formar “para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações” (DELORS, 2001, p. 72).

A educação passa a ser vista pelos defensores do capital como uma das responsáveis pela defasagem econômica brasileira em relação às grandes potências capitalistas. Para esses defensores, o mau gerenciamento educacional levou aos grandes índices de exclusão, que segundo o governo de Fernando Henrique Cardoso, podiam ser percebidos pelas taxas de repetência e evasão. Dessa forma, era necessário que a educação passasse por reestruturações administrativas que pudessem garantir ao indivíduo a eficiência e a produtividade no mercado de trabalho (GENTILI, 2004).

A atual LDB foi criada para introduzir a educação brasileira na lógica capitalista, embasada nos pressupostos presentes no Relatório Jacques Delors, com vista à formação de um trabalhador que atenda às novas exigências do modo de produção capitalista, recusando o modelo de formação com base no fordismo e aderindo à nova proposta de reorganização do capital, flexível às mudanças do mundo do trabalho. Na LDBEN,

[...] os conceitos de exercício da cidadania e formação para o trabalho presentes no Relatório Delors, são incorporados pela LDBEN e se constituirão em objetivos do Ensino Médio. Desse modo, as orientações dadas para a educação básica são: a formação para o trabalho e as práticas sociais, agora definidas pelo “exercício da cidadania”: Seguindo a lógica do Relatório Delors, a LDBEN também considera que o Ensino Médio dará a base da formação do cidadão e do trabalhador. Merece destaque o cuidado com o que será ensinado, por meio de um currículo carregado de valores, no qual ser cidadão é respeitar as diferenças do outro, dos povos e saber seus direitos e deveres (FONAZARI; MUZZETI; PEREIRA, 2008, p. 03).

A educação, nesse sentido,

Desempenha um importante papel, que pode ser caracterizado por dois pontos: um seria o de que se torna necessária [...] a ‘preparação de um trabalhador mais adequado aos novos padrões de exploração’; o outro seria o de que o discurso sobre a educação ocupa um lugar que cada vez mais destaca o campo ideológico (DUARTE, 2001, p. 46).

Por meio do estudo realizado até o presente momento, chegamos à conclusão de que as políticas públicas que mantiveram ou retiraram a Filosofia dos currículos escolares foram reorganizadas para manter a lógica do capital, buscando a constituição de uma educação que torna o indivíduo adaptável às novas exigências por ela impostas. Nesse âmbito, a educação é entendida como aquela que supre a

[...] necessidade de educar o trabalhador para que ele possua as qualificações exigidas pelo processo produtivo e, por outro lado, a constante tentativa de impedir que o trabalhador venha a dominar o conhecimento em níveis que dificultem sua exploração (DUARTE, 2001, p. 46).

Revelamos também que a presença e a ausência da Filosofia nos currículos escolares foram marcadas por uma tensão entre o conteúdo a ser ensinado e o desenvolvimento que se espera do aluno mediante a aprendizagem desse conteúdo. Nesse sentido, o desenvolvimento previsto para o indivíduo estaria centrado em capacidades que atendessem às exigências do capital e não na aprendizagem dos conteúdos propriamente filosóficos (HORN, 2002) presentes na História da Filosofia.

Como vimos, após um intenso período de mobilização para a reconfiguração político-econômica no Brasil, na década de 1990, a Filosofia retorna aos currículos escolares como conteúdo obrigatório pela publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº. 9394/96. Com o passar dos anos, por meio de debates e reivindicações, a Filosofia passa a ser um componente curricular obrigatório em todos os anos do Ensino Médio. Em nível nacional, foram elaborados documentos oficiais com a intenção de subsidiar a organização do ensino das diferentes áreas do conhecimento, como a Filosofia, no Ensino Médio, como: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia para o Ensino Médio (OCNs). No caso específico do Estado do Paraná, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares da Educação Básica da disciplina de Filosofia (DCEs).

A presença dos documentos acima apresentados, como instrumentos que orientam a organização do ensino no espaço escolar, desencadeou a necessidade de realizarmos um estudo documental a fim de verificar os documentos oficiais que orientam e legalizam o ensino de Filosofia. A nossa intenção em efetuar esse estudo

reside em observar como os documentos oficiais apresentam a relação entre o conteúdo filosófico e o desenvolvimento do pensamento do aluno. A resposta obtida por meio desse estudo poderia revelar indícios que nos ajudariam a superar o dilema existente entre a aprendizagem de conteúdos filosóficos e o desenvolvimento do pensamento do aluno.

3 DOCUMENTOS OFICIAIS QUE LEGALIZAM E ORIENTAM O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL: UMA TENSÃO ENTRE O CONTEÚDO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

3.1 O ENSINO DE FILOSOFIA NA ATUAL LDB E NOS PCNEM

A atual LDB oficializou a obrigatoriedade do ensino dos conteúdos de Filosofia e de Sociologia no Ensino Médio, atendendo em parte às aspirações das mobilizações aqui já citadas. A importância e a função da Filosofia foram apresentadas nessa Lei, de forma indireta no Artigo 35, pelo qual se afirma ser necessário, na formação escolar, “o aprimoramento do educando, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (inciso III). Já no Artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, consta que o papel da Filosofia na Educação Básica é abordada de forma mais direta ao ser feita a referência ao “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de sociologia” como “necessários ao exercício da cidadania”.

Com a publicação da nova LDB, sentiu-se a necessidade da construção de um documento que pudesse subsidiar a organização dos currículos das escolas e orientar o ensino das áreas do conhecimento no campo de três grandes áreas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias – conforme os princípios contidos na atual LDB. Para isso, foram elaborados e publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) que tomaram como ponto de partida os valores de respeito ao bem comum, a ordem democrática e os que reforçam os vínculos de família, de solidariedade humana e de tolerância com as diferenças existentes na sociedade, bem como a formação que será possível mediante um currículo que contempesse o ensino de valores morais, atendendo, desse modo, aos princípios presentes no Relatório Jacques Delors.

É com base nos princípios apresentados, em consonância com a nova LDB, que o PCNEM prezarà pela formação do indivíduo eficiente, qualificado, capaz de trabalhar de forma cooperativa com vistas a aumentar a produtividade “ou até mesmo combater o egoísmo excessivo”. Desse modo, o capital transfere “parte dessa tarefa para o sistema educacional” (LEONEL, 2004, p. 57), com a intenção de

“apaziguar as diferenças econômicas, sociais, raciais e culturais” (SFORNI, 2004, p. 76) existentes na sociedade.

Desse modo, a Filosofia é apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio como tema transversal, e seu ensino é voltado a discussões referentes à ética, devendo ser trabalhada por todas as áreas do conhecimento. Dessa forma, ao mesmo tempo em que a atual LDB e o PCNEM parecem valorizar a Filosofia, defendendo a sua presença na formação dos estudantes brasileiros, acabam por reduzir o seu caráter epistemológico ao reduzi-la a um de seus conteúdos, a ética. Também o fato de ser tratada como tema transversal implica a não exigência de uma qualificação profissional para a docência nessa área do conhecimento, já que ela deveria ser trabalhada em conjunto com outras disciplinas e, portanto, sendo trabalhada por professores com diferentes formações.

A inclusão de temas de Filosofia de modo transversal nas demais disciplinas do currículo escolar, descaracteriza a especificidade dessa área do conhecimento e, portanto, tornando-se alvo de crítica dos professores e especialistas da área²⁴. Em 2006, depois de vários debates ocorridos nas cinco regiões brasileiras, principalmente defendendo a obrigatoriedade da Filosofia como disciplina curricular e não mais como tema transversal, passando à disciplina curricular obrigatória em todos os anos do Ensino Médio em 2008. Mendes (2008) considera que a inclusão da disciplina não foi difícil, uma vez que as escolas públicas tradicionalmente organizam seus componentes curriculares por disciplinas; para o autor, a dificuldade estava em dar um tratamento interdisciplinar aos conteúdos de Filosofia.

Os PCNEM teriam como objetivo orientar os sistemas educacionais para que durante a escolaridade os indivíduos desenvolvessem capacidades de organizar trabalhos em grupos, o desenvolvimento de lideranças, o espírito coletivo e o sentimento de responsabilidade. Tal exigência, atrelada às necessidades do sistema capitalista, coloca os indivíduos diante de uma árdua missão: serem multifuncionais, polifuncionais, criativos, que saibam trabalhar em grupo, flexível, em síntese: perfeitos para as exigências do mundo do trabalho. Para atender a essas exigências postas pelo modo de produção capitalista e garantir o seu emprego, o trabalhador

²⁴ Alves (2002); Horn (2002); Leopoldo e Silva (1992); Lima (2005); Mendes (2008), Nunes (1989); Silveira (1991).

terá que entrar em um intenso e extenso processo de qualificação profissional que só terminará com o fim de sua vida produtiva. Isso porque o modelo de organização da produção havia mudado e requeria a reorganização do modo de formar e qualificar o indivíduo, desejando do indivíduo as capacidades

[...] de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas [...] da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento (ROPÉ; TANGUY, 1977, p.24, apud CARVALHO; RUSSO, 2008, p. 12).

No ensino de Filosofia, a constatação apresentada por Ropé e Tanguy (1977) pode ser vista quando se nega o caráter epistemológico da Filosofia, atribuindo-lhe “[...] uma função pragmática, complementar, de preparação da cidadania” (MENDES, 2004, p. 59), almejando inculcar no aluno os valores morais com o objetivo de reger o seu comportamento. Com isso, a finalidade declarada da educação posta pelo capital é a de “[...] idealizar o cidadão desse novo milênio com a intenção não declarada de “unir”, “agregar”, “humanizar” o que o processo de competição pela concentração de riquezas desune, desagrega e desumaniza (LEONEL, 2004, p. 63)”.

A ética, como maior contribuição da Filosofia para a educação escolar, conforme defendido nos PCNEM, deve-se à compreensão de um possível caráter moralizante desse conteúdo. Nesses termos, fica implícito que a finalidade de formar para o respeito ao diferente e a solidariedade estão acima da necessidade de apropriação de conceitos desse campo disciplinar. Assim, um dos objetivos da Filosofia é inculcar nos jovens valores morais apresentados nos PCNEM, com a intenção de, conforme Leonel (2004), evitar conflitos e até guerras civis. Tudo isso para que o mercado de capitais seja favorecido, pois “[...] países assolados pela guerra civil [...] são punidos com a suspensão de investimentos [...] o capital se retira sempre que pode dos cenários de guerra” (ENZENBERGER, apud LEONEL, 2004, p. 65). Nesse sentido, cabe à Filosofia contribuir para unir, agregar e humanizar os sujeitos que vivem em uma sociedade marcada pela

competição e concentração de riquezas. Todavia, essa orientação acaba por banir ou ao menos minimizar o espaço que os conceitos produzidos e sistematizados pela humanidade ocupam nas aulas de Filosofia.

3.2 O ENSINO DE FILOSOFIA NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

Em 2006, também foram publicadas as Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia para o Ensino Médio (OCNs) intencionando subsidiar em nível nacional o ensino de Filosofia nesse nível de ensino. Esse documento, em consonância com a atual LDB, em sua apresentação inicial, afirma que é função da Filosofia ajudar a formar um cidadão flexível, capaz de se adaptar às novas exigências apresentadas pelo mundo em constante transformação, capaz de conviver com as diferenças culturais, capaz de respeitar os diversos pontos de vista, formando um sujeito autônomo e crítico. Espera-se, em conformidade com esse documento, que mediante o ensino de Filosofia o aluno desenvolva uma capacidade analítica discursivo-filosófica, centrada na leitura crítica dos textos e da realidade e do discurso consciente das coisas, que seja capaz de emitir diversas opiniões sobre a realidade e dos discursos presentes nos textos, por sua capacidade de análise.

É possível ainda notar nas OCNs, assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que a formação escolar advinda do ensino de Filosofia no Ensino Médio possa contribuir com o preparo do aluno para o exercício da cidadania. As OCNs não consideram o ensino como uma mera oferta de conhecimentos, mas uma atividade que deve proporcionar aos alunos os instrumentos que lhes permita adaptarem-se às novas condições postas pelo mundo em constante mudança. Contudo, embora seja apresentada essa lista de temas, a aprendizagem e o uso de conceitos filosóficos na atividade discursiva propostas por esse documento cedem lugar para a emissão de opiniões, isto é, os conceitos são tratados em um grau de menor importância em relação aos conhecimentos prévios, como podemos constatar no excerto abaixo:

[...] o objetivo da disciplina de Filosofia não é apenas propiciar ao aluno um mero enriquecimento intelectual. Ela é parte de uma proposta de ensino que pretende desenvolver no aluno a capacidade para responder, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais variadas situações. Essa capacidade de resposta deve ultrapassar a mera repetição de informações adquiridas, mas, ao mesmo tempo, apoiar-se em conhecimentos prévios (BRASIL, 2006, p. 29).

Ao fazer uma análise crítica das OCNs, Horn enuncia seu enfoque para o Ensino Médio:

[...] das habilidades e competências adquiridas nos mesmos moldes das habilidades e competências características dos profissionais formados nos cursos de Graduação em Filosofia, isto é, evitando uma banalização da Filosofia quando transposta para o nível médio (HORN, 2009, p. 36).

Destarte, as OCNs parecem diminuir a relevância da aprendizagem dos conceitos presentes nos textos clássicos de Filosofia ao afirmar que

Cabe, então, especificamente à Filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante dos textos propostos de qualquer tipo [...] e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania (BRASIL, 2006, p. 26).

Desse modo, o objetivo, a função e os conteúdos de Filosofia no Ensino Médio, a atual LDB, o PCNEM e as OCNs parecem estar de acordo com os interesses do capital internacional, incorporando os princípios para o desenvolvimento de uma educação voltada a atender às necessidades do mercado. No entanto, essa orientação educacional não apresenta o espaço dos conceitos filosóficos no ensino dessa disciplina, objetivados nos textos clássicos de Filosofia bem como a relação do ensino desses conteúdos com o desenvolvimento das habilidades e competências de análise e crítica (BRASIL, 2006), segundo esse documento, necessárias para o exercício da cidadania.

3.3. O ENSINO DE FILOSOFIA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA DO ESTADO DO PARANÁ

Fank (2007) informa que o Estado do Paraná, posicionando-se contrário a uma concepção de educação neoliberal e criticando a fragilidade dos PCNEM e das OCNs em relação à definição do conteúdo e o método de ensinar, elaborou e publicou as Diretrizes Curriculares da Educação Básica. A construção desse documento ocorreu mediante momentos coletivos de debate entre a Equipe de Filosofia do Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná (DEB/SEED/PR), professores das Instituições de

Ensino Superior (IES), os técnicos das diferentes disciplinas curriculares dos Núcleos Regionais de Educação e os professores que ministravam aulas das diferentes disciplinas das escolas da rede estadual de ensino do Estado do Paraná.

As DCEs de Filosofia, elaboradas por meio do processo acima apresentado, expressa a preocupação “filosofar para quê?”. Para responder a esse questionamento, as DCEs se apropriam dos objetivos presentes na Declaração de Paris para o ensino de Filosofia²⁵ que postula:

[...] o ensino de Filosofia favorece a abertura do espírito, a responsabilidade cívica, a compreensão e a tolerância entre os indivíduos e entre os grupos [...] que a educação filosófica, formando espíritos livres e reflexivos - capazes de resistir às diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusão e de intolerância - contribui para a paz e prepara cada um a assumir suas responsabilidades face às grandes interrogações contemporâneas, notadamente no domínio da ética [...] incita a respeitar as convicções de cada um; mas ela não deve, em nenhum caso, sob pena de negar-se a si mesma, aceitar doutrinas que neguem a liberdade de outrem, injuriando a dignidade humana e engendrando a barbárie (UNESCO, 1995).

A citação supracitada pode ser encontrada, em parte, nas DCEs de Filosofia. Isso parece demonstrar que embora as DCEs defendam como papel essencial das aulas de Filosofia a interação do aluno com os textos de autores da História da Filosofia, o objetivo do filosofar está em concordância com o que a LDB, os PCNEM e as OCNS esperam como resultado do ensino de Filosofia, uma vez que esses documentos também atendem à proposta para o ensino de Filosofia presente na Declaração de Paris, apresentando a mesma perspectiva dos documentos anteriores: a formação de um indivíduo tolerante e responsável.

Todavia, ao contrário da LDB, dos PCNEM e das OCNS, no que se refere ao conteúdo de Filosofia no Ensino Médio, as DCEs reportam a necessidade de se pensar um ensino de Filosofia por meio da centralidade de conteúdos presentes nos textos filosóficos da História da Filosofia, tentando manter uma estreita relação entre o ato de aprender Filosofia e o ato de filosofar. Isso garantiria o atendimento dos objetivos propostos para o ensino de Filosofia conforme a Declaração de Paris. Para isso, esse documento retoma a clássica discussão entre Kant e Hegel: “ensina-

²⁵ Documento elaborado durante as jornadas internacionais de estudo “Filosofia e democracia no mundo, organizadas pela Unesco, que ocorreram em Paris, nos dias 15 e 16 de fevereiro de 1995” (UNESCO, 1995).

se a Filosofar ou se ensina a Filosofia?”, pontuando que o ensino e o ato de filosofar são indissociáveis, pois,

A Filosofia se apresenta como conceito filosófico e como exercício que possibilita ao estudante desenvolver o próprio pensamento. O ensino de Filosofia é um espaço para a análise e criação de conceitos, que une a Filosofia e o ato de Filosofar como atividades indissociáveis que dão vida ao ensino dessa disciplina juntamente com o exercício da leitura e da escrita (PARANÁ, 2008, p. 50).

As DCEs abordam a necessidade de uma formação que tenha um compromisso político com a humanidade e que contribua para desenvolver nos indivíduos capacidades como a

[...] indagação e crítica; qualidades de sistematização, de fundamentação; rigor conceitual; combate a qualquer forma de dogmatismo e autoritarismo; disposição para levantar novas questões, para pensar, imaginar e construir conceitos, além da sua defesa radical da emancipação humana, do pensamento e da ação livre de qualquer forma de dominação (PARANÁ, 2008, p. 48).

Conforme o exposto, as DCEs apontam que a aprendizagem dos conteúdos de Filosofia pode favorecer o desenvolvimento de certas capacidades, mas não revela como isso ocorre e como esse potencial presente nos conteúdos pode ser acionado. Há sinalizações de que o aluno deve estar em contato com a produção dos autores da História da Filosofia, mediante os conteúdos estruturantes²⁶: Mito e Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Filosofia Política, Filosofia da Ciência e Estética.

Para que a aprendizagem ocorra, orientam as DCEs (2008) ser indispensável a “atividade reflexiva do sujeito, que aprende enquanto interroga e age sobre sua condição” (PARANÁ, 2008, p. 55-56), exercendo a crítica sobre o conteúdo da disciplina e sobre a sua realidade. No entanto, não há nas DCEs uma referência sobre como organizar o ensino de modo a favorecer a aprendizagem desses conceitos e a relação existente entre a aprendizagem e o desenvolvimento previsto por esse documento para o referido nível de ensino. Menciona-se o uso das capacidades de reflexão, crítica e análise, mas não é apresentado como o ensino e

²⁶ Nas DCEs, os conteúdos estruturantes permitem organizar de forma didática a produção filosófica acumulada historicamente pela humanidade. Esse estruturação é utilizada por autores e pesquisadores dessa área do conhecimento.

a aprendizagem dos conteúdos filosóficos pode favorecer o desenvolvimento dessas capacidades. Isso torna possível a afirmação de que nas DCEs de Filosofia há inferências de que o ato de filosofar está em relação direta com o desenvolvimento dessas capacidades, mediante o contato do aluno com os conceitos filosóficos; as DCEs de Filosofia não fazem menção à importância dos conceitos filosóficos para o desenvolvimento psíquico.

O desenvolvimento esperado por meio do ensino dos conteúdos escolares é o da capacidade de o aluno argumentar e tomar posições sobre diferentes situações-problema que lhe for apresentadas.

Ao avaliar, o professor deve ter profundo respeito pelas posições do estudante, mesmo que não concorde com elas, pois o que está em questão é a capacidade de argumentar e de identificar os limites dessas posições. O que deve ser levado em conta é a atividade com conceitos, a capacidade de construir e tomar posições, de detectar os princípios e interesses subjacentes aos temas e discursos (PARANÁ, 2008, p. 62).

Nesse âmbito, tal como nos PCNEM e nas OCNS, podemos concluir que o desenvolvimento previsto nas DCEs enfatiza a capacidade argumentativa e discursiva do aluno, mas não abrange a relação entre a aprendizagem dos conceitos e o desenvolvimento dessas capacidades.

Os dados obtidos com a análise desses documentos oficiais, mobilizaram-nos à realização de um estudo da Teoria Histórico-Cultural com o objetivo de localizar pressupostos teóricos que nos possibilitem superar o vácuo existente entre a presença da Filosofia nas escolas e formação que, por meio do ensino dos conteúdos presentes nos textos clássicos de Filosofia, esta tem o potencial de promover.

Embasados nesse estudo, salientamos a presença de um estado de tensão entre o ensino de conteúdos formais e a formação do pensamento crítico que tem permeado a história e as orientações atuais sobre a Filosofia na escola. A Teoria Histórico-Cultural pode oferecer subsídios para superar esse quadro, tendo em vista o fato de defender que o desenvolvimento do pensamento do aluno passa pela aprendizagem dos conceitos científicos/teóricos. Assim, consideramos necessário sair da própria área de Filosofia para buscarmos aportes em uma teoria que trata dos processos de aprendizagem e desenvolvimento e que tem contribuído para pensar o ensino em várias áreas do conhecimento.

4. SUBSÍDIOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A AÇÃO DOCENTE

Como vimos no capítulo anterior, são comuns as referências nos documentos oficiais analisados sobre a necessidade de um ensino que promova o desenvolvimento de certas competências e habilidades para o exercício da cidadania e para a inserção do aluno no mercado de trabalho. Quando esses documentos reportam-se às finalidades do ensino de Filosofia no Ensino Médio, postulam que essa disciplina deve favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo para que o indivíduo exerça a sua cidadania; consideram que esse desenvolvimento pode ser verificado quando o aluno consegue emitir opiniões e discutir com seus pares sobre problemas éticos, políticos e estéticos presentes em seu cotidiano.

Verificamos no capítulo anterior que são raros os documentos oficiais que orientam para que nas aulas de Filosofia sejam ensinados conceitos filosóficos objetivados nos textos clássicos de Filosofia. Dos documentos analisados para fins desta pesquisa, apenas as DCEs propalam que o objeto de estudo da disciplina de Filosofia no Ensino Médio são os conceitos filosóficos presentes nos textos clássicos de Filosofia, de modo a desenvolver a capacidade discursiva dos estudantes. No entanto, como já expusemos, do mesmo modo que os PCNEM e as OCNS, as DCEs deixam de mencionar qual espaço devem ocupar os conceitos filosóficos nas aulas para que haja o desenvolvimento da capacidade crítica, discursiva e a modificação do pensamento do aluno. Ou seja, não fica claro como se estabelece a relação entre o conteúdo escolar e o desenvolvimento do pensamento.

Constatamos que embora as DCE façam referência ao ensino dos conteúdos presentes nos textos clássicos de Filosofia, estes parecem não assumir a centralidade na organização do ensino da referida disciplina ou no que se espera do aluno após o ensino dos conceitos conteúdos. Isto pressupõe que essas orientações releguem a segundo plano os conceitos filosóficos presentes nos textos clássicos de Filosofia ao solicitar que aluno se posicione diante do conhecimento filosófico e da realidade, sem exigir que a posição tomada seja mediada pelos conceitos ensinados, de modo que o aluno avance no domínio de novos instrumentos conceituais para além daqueles aprendidos em contextos não escolares.

Em oposição a essa postura, há perspectivas críticas acerca do ensino que afirmam ser necessário ao aluno aprender os conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade – conhecimentos teóricos – a fim de que possa desenvolver o pensamento teórico, que é, na atualidade, o pensamento capaz de apreender melhor os fenômenos da realidade, dado o alto grau de complexidade dos conhecimentos já produzidos e das relações sociais que marcam a forma de organização social contemporânea.

Para as perspectivas críticas, um risco que se corre em seguir as orientações presentes nos PCNEM e nas OCNS é o esvaziamento da Filosofia dos seus conteúdos, mantendo os alunos dentro de sua cotidianidade, tolerando e respeitando os diversos pontos de vista dos demais alunos, geralmente advindos das instituições sociais das quais fazem parte. O ensino, nessa perspectiva, se colocaria “com a função de instruir e adaptar, preparando a inteligência para resolver problemas concretos de uma realidade circunscrita às necessidades primárias de sobrevivência” (MARTINS, 2006, p. 55). Essa formação, no entanto, faz-se desnecessária em um espaço formal de ensino, uma vez que, como enuncia Martins (2006),

[...] o homem já nasce inserido em sua cotidianidade, e seu desenvolvimento primário identifica-se com a aquisição das habilidades e conhecimentos necessários para vivê-la por si mesmo. Porém, a máxima humanização dos indivíduos pressupõe a apropriação de formas de elevação acima da vida cotidiana, e nessa elevação, a formação escolar exerce um papel insubstituível (MARTINS, 2006, p. 53).

A falta de clareza constatada nos documentos orientadores sobre o fato de os conteúdos escolares poderem contribuir para esse tipo de desenvolvimento e como ensiná-los para atingir esse fim talvez não tenha possibilitado que o ensino escolar seja, no sentido vigotskiano, promotor de desenvolvimento humano.

Todavia, a falta de clareza acerca da organização de um ensino promotor de desenvolvimento humano e a ênfase em trabalhar com temas presentes no cotidiano do aluno, emanadas dos documentos oficiais que normatizam e orientam a organização do ensino de Filosofia, têm deixado o professor em dúvida se ele deve ensinar temas que atendam “ao imediatismo das exigências cotidianas” (SFORNI, 2004, p. 76) ou ensinar os conceitos clássicos e históricos da área da sua disciplina. Nesse sentido, existem aqueles que se denominam professores tradicionais pela sua

postura e por centrar o ensino nos conteúdos da sua área de formação e os que se dizem inovadores e substituem os conhecimentos clássicos pela discussão de problemas que assolam a humanidade na busca de uma relação desses problemas com sua área de formação.

O conflito acima apresentado em relação ao que ensinar e como ensinar tem conduzido o professor a organizar a sua prática de modo que ela oscile entre dois extremos: o ensino enciclopédico dos conteúdos de Filosofia com vistas à memorização do conteúdo que ele transmitiu, ou a organização de momentos de discussão de temas e fatos do cotidiano de relevância nacional, com vistas ao desenvolvimento do pensamento crítico. Nessa segunda forma de organizar o ensino,

[...] não raro, o trabalho do professor de Filosofia tem-se reduzido à escolha de situações-problema oriundas de manchetes de jornais e revistas, noticiários televisivos e *on-line*, que passam a ser o centro da atenção das discussões na escola. Com uma prática pedagógica assim organizada, normalmente, os alunos são motivados a emitir opiniões sobre os fatos do cotidiano, o que é considerado suficiente para se afirmar que eles estão aprendendo a filosofar, sob a justificativa de que, na discussão entre os pares, os estudantes exercem a criticidade e a capacidade argumentativa, elementos da formação almejada pelo ensino de Filosofia (BELIERI; SFORNI; GALUCH, 2010, p. 50).

A atitude do professor em oscilar entre esses dois extremos parece refletir o apelo à inovação das práticas de ensino pautadas na centralidade do educando, que

[...] concebem a escola como um espaço aberto à iniciativa dos alunos que, interagindo entre si e com o professor, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos (SAVIANI, 2005, p. 2).

Em nosso espaço de atuação como professor temos constatado que mesmo que nas atividades de ensino de Filosofia sejam inseridos momentos de discussão de temas do cotidiano, sob a alegação de abordar a realidade circundante e desenvolver a capacidade argumentativa, a antiga prática não é totalmente retirada do espaço escolar. Há também situações em que aqueles professores que se dizem “tradicionais” consideram-se “inovadores” por inserirem em suas aulas algum recurso tecnológico como internet, filme, noticiários, narrativas ou problemas cotidianos para discussão em substituição à aula expositiva e ao “quadro e giz”.

Para a superação da tensão entre o conteúdo escolar e o desenvolvimento humano, que acreditamos perpassar pelo conflito entre o que ensinar e como ensinar, os autores e estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, como Davidov (1988), consideram que a escola tem como função promover o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos, sendo necessário que estes se apropriem dos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade. Não obstante, a apropriação de um conhecimento, e de forma simultânea o desenvolvimento do pensamento teórico do aluno, não se reduz a sua capacidade discursiva e tampouco é alcançado por um ensino que objetiva a simples memorização desses conteúdos, mas diz respeito à internalização dos instrumentos culturais produzidos pela humanidade em sua intervenção no mundo.

Pautados em pressupostos desses autores, partimos do princípio de que o ensino é capaz de promover o desenvolvimento do psiquismo do aluno mediante a aprendizagem dos conhecimentos científicos/teóricos elaborados pela humanidade no decorrer do seu desenvolvimento sócio-histórico (LEONTIEV, 2004). Esses conhecimentos encontram-se objetivados na linguagem, e no processo de sua aprendizagem pelos sujeitos, são colocadas em movimento funções psíquicas superiores, possibilitando o desenvolvimento do psiquismo de modo geral (VIGOTSKI, 2003). A forma como esses conhecimentos são produzidos, conforme Davidov (1988) e Leontiev (2004), pode ser considerada um princípio imprescindível para a organização.

4.1 APRENDIZAGEM CONCEITUAL E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO

Leontiev (2004), em consonância com os escritos de Marx e Engels, considera que “[...] o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade” (LEONTIEV, 2004, p. 279. Grifos do autor).

[...] o desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem suscitava modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos de linguagem; em resumo, o seu desenvolvimento biológico dependente do desenvolvimento da produção (LEONTIEV, 2004, p. 280).

Isso nos leva a concluir que é na luta pela existência, buscando satisfazer as suas necessidades vitais que o homem, segundo Leontiev (2004), produz instrumentos materiais e simbólicos mediante a sua atividade no mundo. Essa atividade cristaliza-se nos produtos elaborados por meio dela (LEONTIEV, 2004). Isto significa que ao produzir determinado objeto, o homem realiza atividades físicas e mentais que, por seu turno, transformam-se em conhecimentos que ficam objetivados no patrimônio material ou intelectual histórico e socialmente elaborado (LEONTIEV, 2004). E,

Ao nascer, o homem depara-se com um mundo já existente, independentemente de sua consciência e de sua vontade. Para humanizar-se, necessita se apropriar das aquisições realizadas pelas gerações precedentes e objetivadas na cultura material e intelectual (PETERNELLA, 2011, p. 48).

Desse modo, nas palavras de Leontiev,

O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por imensuráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa as gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pelas lutas as riquezas que lhe foram transmitidas e 'passam o testemunho' do desenvolvimento da humanidade (LEONTIEV, 2004, p. 285).

Para Leontiev, apropriar-se desse instrumento material e simbólico “[...] consiste, portanto, para o homem, em se apropriar das operações [...] que nele estão incorporadas” (LEONTIEV, 2004, p. 287), o que pode implicar na reorganização e modificação das suas faculdades motoras ou psicológicas. Isso se deve ao fato de que

A principal característica do processo de apropriação ou de 'aquisição' que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas. [...] a assimilação no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas na espécie humana (LEONTIEV, 2004, p. 288. Grifo do autor).

Contudo,

Para se apropriar destes resultados, para fazer deles 'as suas' aptidões, 'os órgãos da sua individualidade', a criança, o ser

humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles (LEONTIEV, 2004, p. 290).

Essa afirmação evidencia que é mediante a linguagem que o ser humano transmite aos outros de sua espécie os conhecimentos produzidos, “[...] ao longo de muitos séculos de prática histórico-social, a linguagem permite ao homem ‘assimilar essa experiência’ e por meio dela dominar um ciclo imensurável de conhecimentos” (LURIA, 1991, p. 81). Isso nos leva a destacar a importância da linguagem para o processo de transmissão e apropriação da cultura material e intelectual entre os homens, assinalando que é o meio pelo qual o indivíduo internaliza o conhecimento produzido historicamente pela humanidade e transforma o conhecimento que se encontrava em um nível social em “processo intrapessoal” (VIGOTSKI, 2003, p. 75).

Luria alega que

O pensamento que utiliza o sistema de língua permite discriminar os elementos mais importantes da realidade, relacionar a uma categoria os objetos e fenômenos que, na percepção imediata, podem parecer diferentes, identificar aqueles fenômenos que, apesar da semelhança exterior, permitem a diversos campos da realidade [...] elaborar conceitos abstratos e fazer conclusões lógicas, que ultrapassam os limites da percepção sensorial [...] realizar os processos de raciocínio descobrir as leis dos fenômenos que são inacessíveis à experiência imediata [...] refletir a realidade de maneira imediatamente mais profunda que a percepção sensorial imediata e coloca a atividade consciente do homem numa altura incomensurável com o comportamento do animal (LURIA, 1994, p. 17-18).

Nesse sentido, podemos afirmar que o indivíduo que se apropria de um sistema linguístico internaliza um conhecimento objetivado e este, por sua vez, modifica a sua percepção e a sua forma de lidar com determinados fenômenos. Isso quer dizer que quando ocorre a internalização de um conhecimento, os processos mentais realizados para sua elaboração também são apreendidos, implicando, para o indivíduo, o desenvolvimento de suas funções complexas do pensamento no nível já alcançado pelos demais sujeitos por meio da linguagem. Nessa perspectiva, Rego argumenta que

A linguagem é um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre os indivíduos que compartilham desse sistema de representação da realidade. Cada palavra indica significados específicos [...] traduz o conceito destes elementos presente na natureza, é nesse sentido que representa a realidade. É justamente

por fornecer significados precisos que a linguagem permite a comunicação entre os homens (REGO, 2001, p. 54).

Salientamos, contudo, que o simples contato do indivíduo com um sistema linguístico não desperta neste uma atividade adequada, levando-o a internalizar a atividade humana objetivada em algum instrumento. São as suas relações com os demais indivíduos, mediante o uso da linguagem verbal ou mental “[...] a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade” (LEONTIEV, 2004, p. 290). Isso pressupõe que a aprendizagem possui um caráter social e possibilita ao indivíduo penetrar “na vida intelectual daqueles que o cercam” (VIGOTSKY, 2003, p.115)²⁷.

Pensando a interação acima apresenta no espaço escolar, de acordo com Leontiev, a escola é o lugar privilegiado para que, mediante as interações entre o professor, aluno e conteúdo escolar possa ocorrer “[...] a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana” (LEONTIEV, 2004, p. 290).

Na escola, em conformidade com essa perspectiva,

[...] a linguagem se expressa, também, nos conteúdos das várias ciências. Os conceitos dessas ciências são objetos de ensino e de aprendizagem no cotidiano da sala de aula. Tais conceitos são portadores de níveis de pensamento próprios de complexos processos mentais (SFORNI; GALUCH, 2006, p. 150-151).

Surge o seguinte questionamento: como esses conceitos são elaborados?

4.1.1. A ELABORAÇÃO CONCEITUAL

Na tentativa de responder a esse problema, inicialmente nos apoiamos em Leontiev, que registra que os conceitos resultam da generalização da experiência humana “[...]mediada que se acumula a experiência social [...] aprofundam mais na essência dos fenômenos, descobrem suas leis fundamentais. Sobre essa base se formam novos conceitos e se aperfeiçoam os que já existiam antes” (LEONTIEV, 1969, p. 244).

²⁷ O estudo e outras considerações sobre a importância da linguagem na formação da consciência humana também podem ser encontrados em Vigotsky (1991; 1995).

Luria propala que é por meio de duas funções da palavra que ocorre a elaboração dos conceitos: a de possibilitar ao indivíduo operar com os objetos ausentes, pela sua função representativa e a de relacioná-los a certas “categorias coexistentes que esse objeto possui objetivamente” (LURIA, 1994, p. 20). Ou seja, pela palavra e por meio dela o indivíduo abstrai os traços característicos dos diferentes objetos e os generaliza, resultando o conceito.

Nesse sentido, ressaltamos que o processo de elaboração de um conceito ocorre quando o indivíduo abstrai os traços essenciais dos objetos que podem ou não ser perceptíveis sensorialmente, generalizando-os em determinados grupos pelas relações e associações gerais a que se pode submetê-los, possibilitando operar com os objetos mesmo que esses não se façam presentes. Assim, os conceitos podem

[...] ser definidos como atos de generalização, como representações da realidade rotuladas por signos específicos, as palavras, e determinadas histórico-culturalmente. São, portanto, ferramentas do pensamento, pois permitem que o sujeito opere mentalmente com aquilo que não está imediatamente presente (ASBAHR, 2011, p. 70).

De acordo com Rubinstein, a generalização significa o “[...] resultado da análise por meio do qual se delimita o essencial” ²⁸ (RUBINSTEIN, 1959, p. 207). Isso nos leva a concluir que quando o sujeito generaliza, coloca em atividade o “[...] processo de formação dos conceitos” (GORSKI, 1956, p. 125)²⁹. Para o autor, é a linguagem que torna possível a materialização das relações essenciais existentes entre os objetos captados sensorialmente. O processo de generalização dos objetos é considerado por Gorski (1956) como o processo de pensar. Para este autor, o pensamento pode ser concebido como uma forma de conhecimento da realidade objetiva elaborada pelo homem, “[...] é o reflexo da realidade sob forma de abstrações” (KOPNIM, 1978, p. 121).

Gorski afirma que o pensamento é caracterizado “[...] pela capacidade de formar conceitos, de generalizar” (GORSKI, 1956, p. 126) mediante a linguagem. E uma vez internalizados, ou seja, quando eles passam de um plano intersíquico

²⁸ Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] resultado del análisis, por medio del cual se delimita lo esencial [...]”.

²⁹ Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] proceso de formación de los conceptos”.

para o plano intrapsíquico³⁰ (VIGOTSKI, 2001), põem em movimento o pensamento e o modifica.

Outra observação feita por Gorski (1959), também presente nos escritos de Leontiev (1969), é que com o passar do tempo uma mesma palavra poderá continuar denominando certos conceitos, contudo, à medida que a ciência historicamente se desenvolve, o conteúdo desses conceitos vai sendo ampliado e aperfeiçoado (GORSKI, 1959). Nessa perspectiva, o conteúdo do conceito pode ser entendido como uma verdade relativa, pois,

Em cada conceito se reflete de maneira incompleta, aproximada [...] um aspecto ou outro da realidade que nos circunda [...] Mas, essa verdade relativa compreende uma partícula do conhecimento absoluto do mundo [...] se amplia sem cessar. Do desenvolvimento dos conceitos pode-se falar não somente no plano do devir histórico do conhecimento, mas também no plano do desenvolvimento de cada indivíduo em particular, processo, de sua educação e instrução. O conteúdo dos conceitos em que um indivíduo se forma, sofre também uma sensível troca durante esse processo, se enriquece sem cessar, torna-se mais profundo, aperfeiçoa-se (GORSKI, 1959, p. 112)³¹.

Pautando-me nos princípios acima apresentados, podemos dizer que quando o indivíduo elabora para si um determinado conceito por meio da linguagem, ele passa a dominar “[...] automaticamente um complexo sistema de associações e relações em que um dado objeto se encontra e que se formaram na história multissecular da humanidade” (LURIA, 1994, p. 20). Podemos também pontuar que os conceitos são

[...] criações históricas da sociedade que existem objetivamente na forma de atividade humana e nos resultados conquistados dessa

³⁰ *Um processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação dos conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos [...] A transformação de um processo interpessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorrida ao longo do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2003, p. 75, grifos do autor).*

³¹ Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*En cada concepto se refleja de manera incompleta, aproximada [...] un aspecto u otro de la realidad que nos circunda [...] Pero esa verdad relativa comprende una partícula del conocimiento de lo absoluto del mundo[...] se amplía sin cesar. Del desarrollo de los conceptos puede hablarse no sólo en el plano del devenir histórico del conocimiento, sino, además, en el plano del desarrollo de cada individual en particular, proceso, de su educación e instrucción. El contenido de los conceptos que un individual se forma, sufre también un sensible cambio durante dicho proceso, se enriquece sin cesar, se hace más profundo, se perfecciona.*”

atividade [...] se caracteriza como algo universal que atua como instrumento psicológico, mediação do indivíduo na avaliação das coisas com que se depara empiricamente (MARTINS; ABRANTES, 2006, p. 10).

A inclusão de um conceito em um sistema de generalização, para Vigotski, pressupõe a

[...] existência não de um, mas de uma série de conceitos co-subordinados, com os quais esse conceito está em relações determinadas pelo sistema do conceito superior, sem o que esse conceito superior não seria superior em relação ao outro (VIGOTSKI, 2001, p. 292).

Belieri, Sforzi e Galuch (2010), com base em pressupostos defendidos por Vigotski, reafirmam que um conceito será apropriado pelo indivíduo em um sistema de relações. Os autores exemplificam essa reafirmação com o conceito de “propriedade privada” no pensamento contratualista. Para que o sujeito se aproprie desse conceito, deverá apropriar-se também de conceitos como de estado de natureza, lei natural, trabalho, estado civil e direito naturais, pois são as relações e as associações entre esses conceitos que possibilitam significar a propriedade privada em sua historicidade e totalidade no pensamento filosófico contratualista.

Isso significa que “[...] o processo do ensino se organiza sempre de tal modo que antes de iniciar o conhecimento de algum conceito complexo, qualquer que seja, é necessário dominar um conjunto de outros conceitos e suas correspondentes palavras” (GORSKI, 1959, p. 129)³². Isso impede a apropriação imediata “[...] da experiência social, pois os conhecimentos não estão separados, formam um sistema em que cada parte serve de *base* para assimilação de outros conhecimentos” (ABRANTES, 2006, p. 12).

Neste momento, somos levados pela seguinte pergunta: como se distinguem os conceitos para os autores da teoria Histórico-Cultural?

4.1.2 CONCEITOS COTIDIANOS E CIENTÍFICOS

³² Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*El proceso del enseñanza se organiza siempre de tal modo que antes de entrar en conocimiento de algún concepto complejo, cualquiera que sea, es necesario dominar un conjunto de otros conceptos y sus correspondientes palabras [...]*”.

Luria (1994) e Vigotski (2001) distinguem o conceito quanto a sua origem semântica e psicológica em dois tipos: conceitos cotidianos ou espontâneos e conceitos científicos/teóricos.

Apesar de neste trabalho tratarmos do ensino de conceitos filosóficos e não propriamente de conceitos científicos, os estudos de Vigotski sobre os conceitos científicos merecem a nossa atenção à medida que eles podem oferecer elementos para se pensar também os conceitos filosóficos, já que ambos são formas de conhecimentos sistematizados, ou seja, organizados em sistemas. Já Davidov (1988) trata da aprendizagem de conhecimentos teóricos, o que, a nosso ver, amplia a discussão sobre o conhecimento, incluindo, como ele mesmo afirma, todas as formas elevadas de consciência social: as ciências, as artes e a moral. Nesse sentido, entendemos que o conhecimento filosófico pode ser incluído no que Davidov denomina conhecimento teórico. Portanto, ao falarmos de conceitos teóricos, estamos também nos reportando aos conceitos filosóficos. É devido a esse entendimento que julgamos necessário nos aprofundarmos nos estudos realizados por esses dois autores – Luria e Vigotski –, o que faremos na sequência desta pesquisa.

Vigotski (2001), com base em estudos experimentais relativos à elaboração dos conceitos científicos pelos indivíduos em idade escolar, diferencia os conceitos como espontâneos e científicos. Uma das principais diferenças entre eles está na forma pela qual se desenvolvem.

Sforni (2004, p. 78), ao discorrer sobre a diferenciação entre esses dois tipos de conceitos, registra que “[...] ambos se diferem por serem embasados em diferentes processos intelectuais”. Os conceitos espontâneos se desenvolvem pelo contato direto do indivíduo com o objeto, estando a sua atenção direcionada para a coisa em si, como afirma Vigotski (2001, p. 290), “[...] a atenção nele contida está orientada para o objeto e não para o próprio ato de pensar que o abrange”.

Quando a atenção presente na apropriação de um conceito estiver orientada para o objeto nele representado e não para os seus traços essenciais, esses conceitos não estão conscientizados pelo sujeito. Rubinstein chama esse tipo de generalização de elementar, porque se refere a um processo “[...] em virtude do qual o geral se obtém no plano do semelhante” (RUBINSTEIN, 1959, p. 208)³³.

³³ Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] en virtude del que lo general se obtiene en el plano de lo semejante.”

Já os conceitos científicos estão ligados entre si, fazem parte de um sistema, são explicados e compreendidos em um sistema de conceitos, envolvem uma relação especial com o objeto baseada na internalização da essência do conceito, são dedutivos e por isso seu desenvolvimento é descendente, ou seja, de cima para baixo.

Dando continuidade a esse raciocínio, Asbahr acrescenta que

Os conceitos científicos, por outro lado, são formados na escola, por meio de um processo orientado, organizado e sistemático. Sua apropriação começa com a conscientização das características essenciais presentes na definição do objeto. Esse tipo de conceito tem início em uma atividade mediada com o objeto de conhecimento, em uma atividade de caráter consciente e intencional. São formados mediante procedimentos analíticos e não só com a experiência cotidiana (ASBAHR, 2011, p. 71).

Vigotski (2001) também diferencia os conceitos espontâneos dos conceitos científicos quanto à fraqueza e à força advinda da forma pela qual são elaborados pelo indivíduo. Para o autor, a fraqueza dos conceitos espontâneos encontra-se na dificuldade para a realização de “generalizações mais gerais” e a sua força está em sua concretude advinda de sua experiência direta com os objetos. Enquanto a fraqueza do conceito científico reside em seu verbalismo, o que o leva a uma fraqueza considerada por Vigotski (2001) como um perigo para o seu desenvolvimento. Contudo, à medida que o conceito científico nega o conceito espontâneo em um processo dialético de desenvolvimento, no mesmo processo, o primeiro inclui e integra o segundo sem destruí-lo.

Há, desse modo, em consonância com Vigotski (2001) e Davidov (1992), uma interdependência entre ambos no processo de desenvolvimento do pensamento teórico. Com base nas afirmações desses autores, Belieri, Sforzi e Galuch (2010), pensando nessas interações nas aulas de Filosofia, assinalam que

Embora os conceitos espontâneos e filosóficos se diferenciem em sua forma de desenvolvimento na atividade de aprendizagem, bem como no processo de desenvolvimento intelectual, há uma interdependência dos dois. Na relação entre o desenvolvimento dos conceitos científicos e o dos espontâneos, a falta de concretude do conceito científico é contrabalançada pela concretização característica dos conceitos espontâneos, e a falta de verbalismo do conceito espontâneo é contrabalançada pela linguagem

sistematizada, própria do conceito científico (BELIERI, SFORNI e GALUCH, 2010, p. 55).

Diferentemente dos conceitos espontâneos, os conceitos científicos são aprendidos via instrução, tratam-se de “[...] um conhecimento que se adquire de forma desvinculada da experiência imediata, em momentos organizados com o fim de ensinar e aprender” (SFORNI, 2004, p. 78).

Em conformidade com pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, o meio para o desenvolvimento do pensamento teórico do aluno é a apropriação das objetivações realizadas pela humanidade em sua intervenção no mundo. Como vimos, essas objetivações são o resultado da atividade humana sobre o mundo, encontrando-se materializadas e sistematizadas em conceitos. Esses conceitos, por sua vez, trazem em si a atividade humana física e intelectual realizada sobre a realidade. Davidov (1988) chama esses conceitos de conceitos teóricos.

Davidov, dando sequência aos pressupostos teóricos elaborados por Vigostski, distingue o saber em dois tipos: empírico e teórico, saberes “[...] que correspondem a dois tipos de pensamento, igualmente empírico e teórico, de maneira que o indivíduo pode abordar a realidade de duas maneiras bem distintas” (RUBSTOV, 1996, p. 129).

Rubstov (2003) assevera que Davidov, em suas pesquisas acerca do desenvolvimento do pensamento humano, chegou à conclusão de que as diferenças essenciais que separam o conhecimento empírico do teórico é que, em situações de aprendizagem, determinarão o tipo de pensamento que se desenvolve no aluno. Para melhor compreender esse fato, faz-se necessário entendermos as diferenças essenciais dessas diferentes formas de lidar com a realidade.

Davidov (1988) postula que o homem, ao entrar em contato com um objeto material, pela capacidade da imaginação, elabora uma imagem sensorial subjetiva de um determinado objeto material. Para o autor, as ideias originadas por meio da relação do homem com uma classe de objetos

[...] se diferencia dos objetos reais e se identifica com uma denominação generalizada (genérica), convertendo-se assim em uma representação geral sobre esta classe [...] graças à imaginação, os objetos separados podem relacionar-se com a classe correspondente [...] e incluir-se nela (DAVIDOV, 1988, p. 120)³⁴.

³⁴ Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] se diferencia de los objetos reales y se designa con una denominación generalizada (genérica), convirtiéndose así en una representación

As classes de objetos são identificadas por palavras que representam os conceitos, que são, segundo Vigotski (2001), mediadores mentais que possibilitam a existência do pensamento. Nesse sentido, o pensamento consiste em “[...] transformar, em correspondência com o projeto ideal e o esquema idealizado da atividade, a imagem inicial do objeto de trabalho em um ou outro objeto idealizado” (DAVIDOV, 1988, p. 121). Isso possibilita ao homem elaborar um conhecimento acerca do mundo sensível, desenvolvendo um determinado tipo de pensamento que lhe possibilita antecipar e projetar mentalmente suas ações.

Com base nos resultados obtidos por meio deste estudo, podemos pontuar que é o aprendizado dos conceitos que altera e impulsiona o desenvolvimento psíquico do indivíduo, pois ao realizar a aprendizagem de um conceito, o sujeito internaliza o princípio estrutural das operações mentais que foram utilizadas para a efetivação dessa aprendizagem (VIGOTSKI, 2003). Esses conceitos permitem ao homem emitir juízos relacionados à realidade e antecipar e projetar ações mentalmente. E, uma vez que o ensino escolar é mencionado por esses autores como capaz de promover o desenvolvimento do pensamento do aluno surgiu a necessidade de compreendermos como esses dois tipos de pensamento são desenvolvidos, para que, assim, seja possível encontrarmos outros pressupostos capazes de nos orientar na organização do ensino.

4.1.3 O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO EMPÍRICO

Para Davidov (1988), o resultado da elaboração conceitual é contido em uma única palavra. Assim, o homem, ao criar um termo ou uma palavra para agrupar um grupo de objetos que se apresenta aos sentidos com qualidades e quantidades exteriores similares, ocupando em geral tempo e espaço parecidos, ela passa a funcionar como representações gerais que substituem para o homem os objetos reais. Isto faz surgir diversas classes de objetos que, uma vez identificadas e diferenciadas por características invariáveis pelo homem, são inseridas em grupos que correspondem às suas características externas, permitindo que ele estruture juízos. Dessa forma, “Sobre a base das denominações verbais dadas às

general sobre esta clase [...] gracias a la imaginación, los objetos aislados pueden correlacionarse con la clase correspondiente [...] y incluirse en ella.”

representações gerais e os resultados das observações diretas, o homem pode estruturar juízos (por exemplo, ‘Isto é uma pedra’, ‘Isto é uma casa’)” (DAVIDOV, 1988, p. 122)³⁵. Essa possibilidade permite ao homem realizar raciocínios em maior nível de complexidade, proporcionando-lhe a capacidade de pensar (DAVIDOV, 1988).

As palavras que passam a denominar os grupos de objetos reunidos por apresentarem traços exteriores similares formam universalidades abstratas chamadas de conceito. Nesse âmbito, a palavra tem uma função determinante como instrumento para dirigir a atenção para o correspondente traço comum, enquanto instrumento de abstração.

O pensamento empírico se desenvolve, na acepção de Davidov (1988), quando o homem se coloca diante de fenômenos ou objetos e por meio da análise os compara, abstraindo desses as propriedades comuns ou qualidades exteriores, generalizando-as e situando-os em uma classe comum, mesmo que eles não tenham qualquer tipo de relação interna. Sua elaboração é baseada na observação, o que capta somente as características exteriores dos objetos. Nessa perspectiva, Loentiev destaca que o conteúdo do conceito empírico

[...] está reduzido a um pequeno círculo de dados; caracterizam-se porque não abarcam o essencial dos objetos e fenômenos, e porque neles o fundamental não está suficientemente delimitado. (LEONTIEV, 1969, p. 245)³⁶.

Dessa maneira, podemos afirmar que o conhecimento empírico refere-se às explicações acerca dos objetos ou fenômenos com base em seus traços exteriores, que uma vez generalizados formam um tipo de conceito.

O pensamento empírico é, corroborando Davidov (1988), o pensamento orientado por esses conceitos, que mesmo expressos por palavras estão diretamente ligados às imagens sensoriais captadas dos objetos, expressos por categorias que os classificam como “[...] existência presente, quantidade, qualidade,

³⁵ Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*Sobre la base de las designaciones verbales dadas a las representaciones generales y los resultados de las observaciones directas, el hombre puede estructurar juicios (por ejemplo, ‘Esto es una piedra’, ‘Esto es una casa’ [...])*”.

³⁶ Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] es reducido a un pequeño círculo de datos; se caracterizan porque no abarcan lo esencial de los objetos y fenómenos, y porque en ellos lo fundamental no está suficientemente delimitado [...]”.

propriedade, medida” (NAÚMENKO, apud DAVIDOV, 1988, p. 123)³⁷, identidade e causalidade, características que expressam a existência dos objetos no tempo e no espaço (DAVIDOV, 1988). Nesse sentido, o pensamento empírico é o movimento da razão humana afetada pelas características externas dos objetos, com a intenção de inseri-los em determinados grupos unidos pelas características existenciais repetidas e aparentemente imutáveis em diferentes objetos.

Desse modo, podemos dizer que o pensamento empírico “[...] assegura às pessoas um amplo campo na discriminação e designação das propriedades dos objetos e suas relações, inclusive das que em um determinado momento não são observáveis” (DAVIDOV, 1988, p. 124)³⁸. O pensamento empírico é aquele movimentado e representado por um conhecimento imediato da realidade.

O contato do homem com o mundo sensível possibilita a generalização das representações dos objetos percebidos em grupos distintos, formados por identificações das características invariáveis externas dos objetos. Essas generalizações originadas na identificação da qualidade, quantidade, tempo e espaço percebidas de forma estável nos objetos formam o conteúdo dos conceitos empíricos. O modo de pensamento que tem como base de atuação os conceitos empíricos, vinculados à realidade sensível e às características exteriores dos objetos, é chamado de pensamento empírico. Este pode expressar, registrar, acumular de forma verbal a experiência das pessoas, sendo considerado como um tipo de conhecimento racional. Davidov (1988), ao referenciar Kopnín, postula que o conhecimento sensorial e o racional andam juntos e são igualmente responsáveis pela elaboração do nosso conhecimento. A racionalidade desse tipo de conhecimento pode ser verificada por meio dos juízos emitidos sobre as características objetivas dos objetos.

Davidov (1988), ao analisar diferentes manuais de didática, neles encontrou orientações para a organização do ensino dos conteúdos escolares que poderiam levar os alunos a elaborarem apenas conceitos empíricos. Em seu livro *La*

³⁷ Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] *existência presente, cantidad, calidad, propiedad, medida*’.”

³⁸ Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*Asegura a las personas un amplio campo en la discriminación y designación de las propiedades de los objetos y sus relaciones, incluso las que en un momento determinado no son observables*”.

enseñanza escolar y El desarrollo psíquico, cita parte de um manual de didática analisado por ele que confirma essa assertiva:

Para a elaboração autônoma do conceito é necessário, antes de tudo, que os alunos analisem e comparem entre si uma quantidade bastante grande de objetos idênticos e parecidos, especialmente selecionados e propostos pelo professor. Examinam-se consecutivamente as qualidades separadas de diferentes objetos e se determine em que se diferenciam os referidos objetos uns dos outros. Tem lugar a seleção das qualidades comuns para todos os objetos [...] e estas últimas, dão, ao final das contas, a definição do conceito em forma de enumeração das qualidades gerais para os objetos que entram no conteúdo do correspondente conceito (KAZÁNTESEV, 1959, p. 73-74, apud DAVIDOV, 1988, p. 101)³⁹.

Um exemplo desse tipo de formação de conceitos pode ser vista em atividades quem visam ao ensino de classificação de plantas pelos tipos de frutos, separando-as a partir da observação sensível, por meio do qual os objetos podem ser percebidos pelas suas particularidades exteriores. Se diante do indivíduo forem colocados alguns tipos de frutos como pêssigo, goiaba e laranja, este pode dizer que o que há em comum entre eles é o fato de serem frutas comestíveis, que são produzidas em árvores, etc. Segundo Davidov (1988), “As propriedades externas dos objetos, sua aparência se torna nesse caso sua essência” (DAVIDOV, 1988, p. 105)⁴⁰.

Tal atividade pode fazer com que conceitos científicos sejam apreendidos como conceitos empíricos, em um movimento que vai do sensorial concreto particular para o mental abstrato geral, que é o resultado obtido pela comparação entre dois “[...] objetos singulares, da sua generalização em um conceito sobre uma ou outra classe de objetos” (DAVIDOV, 1988, p. 111)⁴¹. Assim, prosseguindo em nosso exemplo, quanto mais frutos diferentes o indivíduo conseguir inserir em uma

³⁹ Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*Para la elaboración autónoma del concepto es necesario, ante todo, que los alumnos analicen y comparen entre si una cantidad bastante grande de objetos idénticos o parecidos, especialmente seleccionados y propuesto por el maestro. Se examinan consecutivamente las calidades aisladas de diferentes objetos y se determina en qué se diferencian dichos objetos unos de otros. Tiene lugar la selección de las cualidades comunes para todos los objetos...y estas últimas dan, a fin de cuentas, la definición del concepto en forma de enumeración de las calidades generales para los objetos que entran en el contenido del correspondiente concepto.*”

⁴⁰ Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*Las propiedades externas de los objetos, su apariencia se torna aquí por la esencia.*”

⁴¹ Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] *objetos singulares, de su generalización en un concepto sobre una u otra clase de objetos.*”

mesma classe, mais abstrato e teórico será o pensamento do aluno (DAVIDOV, 1988). Quando o conteúdo do conceito corresponde às características externas que podem ser observadas no objeto, esse tipo de pensamento segue normalmente; no entanto, quando o seu conteúdo não pode ser captado facilmente pelos sentidos, começa a dificuldade de sua apropriação. Por exemplo, baseado nas características externas do objeto ou pela sua função, como considerar a abobrinha, o tomate e o quiabo como frutos? Nesses casos, a percepção sensorial imediata choca-se com o conceito e o sujeito acaba encontrando maior resistência para apreendê-lo.

O pensamento empírico poderia também estar presente no ensino de Filosofia. Por exemplo: em uma aula, o professor pode pedir para que o aluno identifique o conceito de moral em Kant e Hegel com base na leitura de alguns trechos selecionados de uma obra de Kant e outra de Hegel. O aluno deve classificar, com base na identificação realizada mediante a leitura dos textos, a melhor definição de moral.

Uma aula de Filosofia, assim organizada, poderia levar o aluno a uma compreensão superficial da História da Filosofia e do próprio pensamento filosófico, ou como afirma Davidov (1988), a realização de uma atividade cujo propósito é o de que forme seus conceitos a partir da observação imediata do pensamento do autor. Nessa circunstância, o ensino mantém o pensamento no limiar do pensamento empírico, limitando o pensamento “[...] à comparação de dados sensoriais, separação das características gerais, classificação e inclusão em classes. Ascende do sensorial-concreto para o mental-abstrato expresso na palavra, restringindo-se, assim, à abstração” (ASBAHR, 2011, p. 73-74).

No primeiro exemplo, se pelas cores, sabor, função e forma não há relação entre os frutos apresentados, podemos pontuar que uma não poderá ser inserida no grupo da outra. No segundo exemplo, o conceito de moral presente nos textos dos diferentes autores quando o objetivo de ensino é que o aluno memorize o conceito de moral para cada filósofo da História da Filosofia, não apresentando relação que possa unir em um sistema conceitual as diferentes representações sobre moral. Isso se constitui em uma dificuldade para que o aluno possa compreender o conceito de moral com base em um princípio geral. O aluno, se inserido em uma situação de ensino organizado dessa forma, tem o seu pensamento preso às representações das experiências cotidianas, preso a representações singulares das coisas.

Davidov (1988) argumenta que a escola tem como função levar os alunos a pensar teoricamente. Como vimos anteriormente, é a aprendizagem dos conceitos científicos/teóricos que proporcionará esse desenvolvimento.

Asbahr (2011), com base nos estudos de Davidov, após analisar os tipos de organização de ensino escolar que vem ocorrendo em nossas escolas e os manuais utilizados para ensinar determinados conteúdos, elabora a seguinte síntese:

[...] o tipo de ensino que vigora na maioria de nossas escolas leva apenas à formação do pensamento empírico. Os métodos de ensino, nesta perspectiva, restringem-se à generalização empírica, expressa por conceitos empíricos e cotidianos. Ou seja, os estudantes são levados a analisar, comparar e classificar diferentes objetos, buscando neles o que há de comum, as propriedades repetidas, estáveis, que parecem constituir-se como o essencial na definição dos objetos em análise. Tais procedimentos são organizados levando em conta o caráter visual direto, a percepção dos objetos (ASBAHR, 2011, p. 73).

Esse tipo de ensino tem levado os indivíduos a desenvolverem-se nos limites do pensamento empírico, o que não tem contribuído para que o ensino possibilite a apropriação do conhecimento teórico “que são as formas universais do desenvolvimento psíquico humano” (ASBAHR, 2011, p. 73).

Quando o ensino de conceitos é organizado da mesma forma em que esses conceitos empíricos são formados, por exemplo, levando o aluno a abstrair e generalizar os traços dos objetos percebidos sensorialmente e de forma direta com os objetos que se encontram no campo da atenção humana, generalizando-os e incluindo-os em determinadas categorias formadas pelas características externas desses objetos, o seu pensamento poderá desenvolver-se dentro dos limites do pensamento empírico. A atividade de ensino, nessa perspectiva, tem como objetivo levar o aluno a classificar, nomear e identificar os conceitos selecionados para o ensino, os quais, por seu turno, deverão ser inseridos em determinadas categorias. Sforni (2004), fazendo uma crítica a essa orientação, propala que os procedimentos acima apresentados podem ser considerados esquemas formativos orientados pela didática tradicional, que se encontra embasada na lógica formal, concebendo que a formação dos conceitos parte

[...] da generalização das percepções e representações ao conceito é o percurso comparação - análise - síntese - generalização. Na comparação de vários elementos de uma mesma classe, é possível,

mediante a análise, destacar o que é essencial para a existência do objeto como tal. É o momento em que se retiram dos objetos e representações os traços e os elementos que os compõem. A unidade desse conjunto, realizada pela síntese, pode ser posteriormente estendida para o conjunto de objetos do gênero dado, mediante a generalização (SFORNI, 2004, p. 62).

Destarte, mesmo que o percurso descrito seja “[...] uma importante forma de conhecimento racional, ele é insuficiente para a interação do indivíduo com o conhecimento na época atual” (SFORNI, 2004, p. 64), isso se deve ao fato de que a complexidade dos resultados alcançados pela ciência nem sempre são simplesmente alcançados pela observação “[...] ou raciocínios lineares” (SFORNI, 2004, p. 64), o que inviabiliza os procedimentos formativos, embasados na lógica formal, de tornarem acessível ao homem os elementos essenciais para o desenvolvimento do seu pensamento, potencializando a sua capacidade “[...] de compreensão teórica da mundo” (SFORNI, 2004, p. 64).

Além disso, em orientações de ensino pautadas nesses princípios, a historicidade, necessidade e motivo pelo qual tal conteúdo foi elaborado não são considerados relevantes, apenas o resultado ou o próprio conceito é abordado, estando esse desprovido de sua historicidade.

Outro limite dessa forma de pensamento é que as representações singulares podem não corresponder aos traços essenciais do conceito, que se encontram objetivados na atividade física ou espiritual que lhe deram origem. Isso evidencia que o pensamento empírico não é “[...] suficiente para apreender a realidade em suas múltiplas determinações” (MARTINS; ABRANTES, 2006, p. 09).

Com base nos resultados obtidos neste estudo, percebemos que o ensino que centra a sua atenção em conceitos empíricos limitará o pensamento do aluno no nível em que se encontram esses conceitos. No entanto, uma vez que a nossa intenção está voltada para a organização de um ensino que promova o desenvolvimento do pensamento teórico, houve a necessidade de conhecermos como esse pensamento se desenvolve, a fim de que pudéssemos localizar indícios que poderiam contribuir para a nossa compreensão sobre as formas de organização de ensino que promovam o desenvolvimento dos estudantes. Esse estudo poderia nos revelar quais conteúdos deveriam ocupar a centralidade durante as aulas de Filosofia para que fosse possível o desenvolvimento do pensamento.

4.1.4 DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO

O conhecimento teórico (saber teórico) para Davidov (1988) é elaborado a partir da reflexão e da análise de uma ligação, um princípio comum, existente entre os objetos abstraídos e inseridos no interior de um sistema conceitual. Por meio da análise identifica-se o tipo de ligação existente entre os objetos particulares e suas ligações em um sistema de significados, apresentando-se “como uma forma universal ou como uma entidade representada em pensamento” (RUBSTOV, 1996, p. 130), superando as representações oriundas das sensações. O conhecimento teórico liga o geral e o particular por meio de um princípio geral que abrange diferentes manifestações empíricas, funcionando como princípios explicativos para essas manifestações. Os conceitos teóricos se formam “[...] conhecendo o que a ciência tem estabelecido e correspondem às leis objetivas descobertas por ela” (LEONTIEV, 1969, p. 246)⁴².

A apropriação desse conhecimento pelo indivíduo permite que o desenvolvimento de seu pensamento alcance o nível desse conhecimento, ou seja, apropriar-se do conhecimento teórico é condição para que seja desenvolvido no indivíduo o pensamento teórico. Segundo Rubinstein, esse tipo de generalização “[...] se verifica como um processo em virtude do qual se aclaram às conexões essenciais, necessárias” (RUBINSTEIN, 1959, p. 208)⁴³ que ligam os diferentes fenômenos da realidade.

Sobre essas conexões, Davidov assim expõe:

[...] não podem ser observadas diretamente, por quanto na existência presente, formada, resultante e desmembrada elas não estão dadas de maneira imediata. O interno se descobre nas mediações, em um sistema, dentro do todo, em sua formação. Dito com outras palavras, aqui o presente e o observável deve ser correlacionado mentalmente com o passado e com as potências do futuro; nisto reside a essência da mediação, de formação do sistema, do todo a partir das diferentes coisas interagidas. O pensamento teórico ou o conceito devem reunir as diferentes coisas, multifacetadas, não coincidentes e assinalar seu peso específico nesse todo (DAVIDOV, 1988, p. 130-131)⁴⁴.

⁴² Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] conociendo lo que ha establecido la ciência e corresponden a las leyes objetivas descubiertas por ella”.

⁴³ Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] se verifica como proceso en virtud del que general se obtiene en el plano de lo semejante”.

⁴⁴ Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] no pueden ser observadas directamente, por

Para se chegar ao pensamento teórico é necessária, na visão de Asbahr (2011), a análise do fenômeno por meio da

[...] atividade sensorial, o imediatamente dado, mas, sendo este representado caoticamente, é uma abstração. A tarefa do pensamento teórico é elaborar os dados da contemplação por meio de conceitos, de abstrações iniciais, que revelam as conexões simples e essenciais do objeto em questão. Na análise de um fenômeno, deve-se separar os elementos que possuem caráter de universalidade, aquilo que é essencial na determinação universal do objeto (ASBAHR, 2011, p. 75).

Conforme o exposto, a generalização teórica ou o conceito teórico da realidade tenta abarcar “[...] a explicação da essência dessa realidade: da realidade como uma totalidade estruturada” (NASCIMENTO, 2010, p. 47), abrangendo os laços que unem as diferentes partes que constituem a realidade. A realidade é entendida como se tivesse uma lógica interna e fosse regida por certas leis que podem ser conhecidas pelos indivíduos, o que implica

[...] saber que tipo de relação entre classes caracteriza, a um tempo, um representante de uma classe e um objeto em particular [...] se apresenta como uma forma universal ou como uma entidade representada em pensamento [...] determina a ligação de uma relação geral com as suas manifestações concretas, isto é, o elo de ligação entre o geral e o particular (RUBSTOV, 1996, p. 129-130).

Davidov (1997), nessa perspectiva, ao referir-se à relação entre o indivíduo e o objeto de conhecimento, pondera que o indivíduo

[...] assume uma particular relação com o objeto, que permite refletir nele o que não é acessível aos conceitos cotidianos (o alcançar a essência do objeto). ‘A essência mesma do conceito e da representação - escreveu Vygotsky – pressupõe, contrariamente ao que ensina a lógica formal, não o empobrecimento, mas o enriquecimento da realidade representada no conceito em confronto com a percepção sensorial imediata (DAVIDOV, 1997, p. 06).

cuanto en la existencia presente, formada, resultante y desmembrada ellas ya no están dadas. Lo interno de descubre en la mediatizaciones, en un sistema, dentro del todo, en su formación. Dicho con otras palabras, aquí lo presente e observable debe ser correlacionado mentalmente con lo pasado y con las potencias del futuro; en estos tránsitos está la esencia de la mediatización, de la formación del sistema de todo a partir de las diferentes cosas intereuctantes. El pensamiento teórico o el concepto deben reunir las cosas desemejantes, diferentes, multifacéticas, no coincidentes y señalar su peso específico en ese todo”.

Ou seja, para que venha a ocorrer a generalização teórica, “a lógica do movimento da realidade deveria ser consciente aos indivíduos para que, pelo pensamento, pudesse apreender o seu conteúdo para além das aparências imediatas” (ABRANTES, 2006, p. 06).

Nessa perspectiva, Martins e Abrantes afirmam que

[...] o pensamento teórico pode chegar à complexidade de manifestação do todo, reproduzir o processo de desenvolvimento e formação do sistema que integra o objeto do pensamento, expressar encadeamentos, leis e necessidades das coisas singulares em relação com o universal. Considerando a unidade na diversidade, capta essencialmente a transição de um fenômeno a outro (MARTINS; ABRANTES, 2006, p. 11).

Para Davidov, a elaboração do conceito teórico implicaria para o indivíduo ultrapassar os fenômenos, vistos como “[...] manifestação imediata, externa da essência das coisas” (DAVIDOV, 1988, p. 146-147)⁴⁵. Nesses termos, encontrar a essência é localizar uma espécie de núcleo conceitual que determina universalmente os objetos. Davidov explica que todos os objetos existentes são reduzidos a uma espécie de forma universal, e exemplifica pontuando que para os tipos particulares de trabalho há um trabalho humano universal que é a essência das diferentes formas de trabalho (DAVIDOV, 1988).

Nesse sentido, a elaboração de um conceito teórico pelo indivíduo ocorreria quando, em atividade com o conceito, fosse capaz de ultrapassar os limites da simples percepção sensorial, conseguindo alcançar a essência dos fenômenos. Para isso, é necessário “[...] dentro das relações peculiares e por meio da análise, o que simultaneamente, tem caráter de universalidade, que aparece com base genética do todo estudado” (DAVIDOV, 1988, p. 147)⁴⁶, ou seja, o conceito teórico consiste na generalização de um princípio geral entre os diferentes fenômenos da realidade, isto é, a essência dos fenômenos nas diversas representações da realidade. Isso nos revela que o caminho para o desenvolvimento do pensamento teórico vai “[...] da dedução do singular a partir do universal, como procedimento de ascensão do

⁴⁵ Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] *manifestación imediata, externa de la esencia de las cosas [...]*”.

⁴⁶ Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] *dentro de las relaciones peculiares y por media de la análises, lo que, simultaneamente, tiene carácter de universalidad, que aparece como base genética del todo estudiado*”.

abstrato ao concreto” (DAVIDOV, 1988, p. 152)⁴⁷, ou seja, parte das generalizações das propriedades externas de cada fenômeno e chegar ao princípio universal que une os diferentes fenômenos em um sistema integral por meio de um princípio geral.

O princípio geral possui um caráter de universalidade e pode ser identificado, conforme Davidov (1988), pelas capacidades humanas de reflexão, análise e generalização substancial. A reflexão consiste “[...] na descoberta por parte do sujeito, das razões de suas ações e de sua correspondência com as condições do problema” (SEMENOVA, 1996, p. 166). Já a análise consiste “[...] em levantar o princípio ou modo universal” (SEMENOVA, 1996, p. 166). Essa proporciona a generalização sobre os fenômenos estudados, possibilitando reduzi-los à generalização substancial, que consiste “[...] na redução dos diversos fenômenos em sua base única” (DAVIDOV, 1988, p. 152)⁴⁸.

Nesse âmbito,

[...] a apropriação do pensamento (tanto o empírico quanto o teórico) implica na apropriação de um *modo de ação*, de um modo de estar e lidar com o mundo [...] O que distingue o pensamento empírico do pensamento teórico é o modo como a realidade é analisada e transformada em conhecimento e não o fato de se ter ou não um conhecimento abstrato [...] O conhecimento teórico [...] busca analisar as condições internas do objeto ou fenômeno, as relações entre as relações, ou seja, as relações que ele estabelece com os demais objetos e fenômenos e com o seu próprio processo de formação. Tais ‘relações das relações’ são também analisadas e sintetizadas em forma de um conceito: o conceito teórico (NASCIMENTO, 2010, p. 49-50).

Sobre os conceitos científicos/teóricos, Semenova (1996) considera que uma vez apreendidos pelo indivíduo, passam a ser para este um modo de ação geral, capaz de combinar pelas capacidades de reflexão e análise as diferentes representações da realidade. A capacidade de operar com esse conhecimento proporciona ao sujeito a “capacidade de antecipar ações” mentais (SFORNI, 2004, p. 117). Essa capacidade refere-se a mais uma das decomposições do pensamento teórico, que é denominado “plano interior das ações” (SEMENOVA, 1996, p. 117). Essa é uma das evidências que nos permitem propagar que “[...] o aprendizado é um

⁴⁷ Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] de la deducción de lo singular a partir de lo universal, como procedimiento de ascención de lo abstracto a lo concreto”.

⁴⁸ Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] en la reducción de los diversos fenómenos a su base única”.

aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2003, p. 118). O entendimento desse processo nos oferece elementos para compreender de forma mais clara a relação entre conteúdo (linguagem) e pensamento. Amplia-se, por conseguinte, o significado da afirmação dos autores da Teoria Histórico-Cultural, como Leontiev (2004) e Davidov (1988), de que ao apropriar-se de um conceito teórico o indivíduo apropria-se de uma espécie de núcleo que representa a relação geral entre as diferentes representações gerais da realidade e da atividade de pensamento objetivada nesse conceito.

Este estudo nos revela que tratar do desenvolvimento do pensamento dos alunos no ambiente escolar para a Teoria Histórico-Cultural é também referir-se ao tipo de organização do ensino realizada pelo professor. A forma de organização do ensino, com a intenção de que haja a aprendizagem dos conceitos das diferentes áreas do conhecimento, contribui para a mudança no pensamento do aluno e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a atenção, raciocínio lógico, memória, reflexão, análise e imaginação. Levar o aluno à apropriação do conhecimento produzido e acumulado pela humanidade no decorrer da sua história é proporcionar condições para que ele mude tanto o conteúdo como a sua forma de pensar o mundo e a si mesmo.

Dessa maneira, um ensino de Filosofia que tem como foco o desenvolvimento do pensamento teórico do aluno deve promover a apropriação de um princípio geral, capaz de unificar representações particulares de um dado fenômeno. Esse princípio uma vez internalizado passará a mediar a relação do aluno com o mundo, possibilitando a modificação do pensamento do aluno sobre problemas históricos, sociais, estéticos, epistemológicos, científicos, éticos e políticos, visto que além dos conhecimentos adquiridos mediante a sua própria experiência, ele passa a contar também com um repertório cultural muito mais amplo para lidar com os fenômenos. “Essa potencialidade formativa presente na aprendizagem conceitual é o que justifica a estreita relação estabelecida nessa abordagem entre a instrução escolar e o desenvolvimento mental da criança” (SFORNI; GALUCH, 2006, p. 150-151).

Reconhecemos que a Filosofia é um produto não material, mas o conhecimento produzido nessa área materializa-se na linguagem, em conceitos filosóficos, organizados em um sistema de conceitos, assim como concebe Vigotski (2001) e Gorski (1956). Esses conceitos estão presentes nos textos dos clássicos de

Filosofia. Desse modo, quando nos apropriamos, por exemplo, do conceito de ideia platônica, conforme é possível inferir na afirmação de Leontiev (2004), nos apropriamos da atividade mental realizada na elaboração desse conceito e este passa a mediar a nossa relação com o pensamento filosófico e com o mundo material.

A nossa percepção dos fenômenos, a atenção para determinados aspectos, a imaginação e o raciocínio são modificados à medida que nos apropriamos de outro modo de interagir com o mundo presente nos conceitos filosóficos. Isto é, nossa interação com o mundo passa a ser mediada por outros instrumentos simbólicos, de caráter mais complexo, o que a torna cada vez menos empírica e intuitiva e cada vez mais teórica. Desse modo, os conceitos filosóficos passam a ser utilizados para compreender diferentes fenômenos. É a apropriação desses conceitos que darão condições para o aluno “ultrapassar os limites da percepção sensorial imediata do mundo exterior, refletir conexões e relações complexas, formar conceitos, fazer conclusões e resolver complexas tarefas teóricas” (LURIA, 1994, p. 17).

É a aprendizagem dos conceitos teóricos que garantirá o desenvolvimento das capacidades psicológicas superiores do aluno, como a atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, reflexão e análise. Entretanto, para compreendermos como o ensino deve ser organizado para que seja possível o desenvolvimento dessas capacidades, faz-se necessário conhecer a atividade humana e o percurso histórico realizado para a elaboração de tal conhecimento. De acordo com Davidov (1988), esse é o meio para definirmos a forma de ensiná-lo para que esse desenvolvimento seja possível.

Isso nos leva a concluir que o desenvolvimento da reflexão crítica, da atenção, da percepção, da memória compreensiva e de outras funções superiores do psiquismo é possível desde que haja a apropriação dos conceitos científicos/teóricos. Isso quer dizer que para desenvolver o pensamento reflexivo, o indivíduo precisa internalizar conhecimentos que permitam o exercício da reflexão para além da experiência cotidiana. Esse conhecimento, quando internalizado, possibilita ao aluno novas formas de se relacionar com o mundo. Essas formas são provenientes do acervo intelectual produzido e acumulado pela humanidade que, uma vez apropriado pelo indivíduo, favorece a organização e a reorganização do seu pensamento, passando a operar interiormente como um instrumento mental,

possibilitando “[...] o processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2003, p. 118).

5. O ENSINO DE CONCEITOS FILOSÓFICOS EM UMA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM

5.1 O EXPERIMENTO DIDÁTICO COMO METODOLOGIA DE PESQUISA

Prosseguindo o nosso propósito de investigar como o ensino de Filosofia pode ser organizado para que haja a aprendizagem de conceitos filosóficos e o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos no Ensino Médio, realizamos uma pesquisa de campo por meio de um experimento didático.

Essa modalidade de pesquisa foi inspirada nos princípios do método genético experimental utilizado por Vigotski (2003) para o estudo da elaboração de conceitos e no experimento formativo e, mais precisamente, na metodologia do experimento formativo apresentada por Davidov (1988). Na acepção de Nascimento (2010), essas duas formas de investigação:

[...] buscam superar uma investigação no campo da psicologia apenas constatadora dos processos de desenvolvimento, concretizando uma pesquisa que considere que tais processos só podem surgir mediante o ensino e a aprendizagem dos mesmos. O experimento formativo, então, busca investigar o processo de desenvolvimento de determinadas funções psíquicas que são intencionalmente formadas durante o próprio processo da investigação (NASCIMENTO, 2010, p. 118).

Nossa pesquisa, no entanto, não é uma pesquisa no campo da Psicologia, mas no campo do ensino, assumindo, então, um caráter de investigação didática. Daí a denominação experimento didático. Freitas (2010) optou por inserir apenas o termo “didático” na nomenclatura já assumida pela Psicologia, designando esse tipo de pesquisa no campo da Educação de “experimento didático formativo”. Nela, o pesquisador atua como professor ou em conjunto com o professor, organizando uma atividade de ensino na qual ele coleta os dados, ou seja, realiza uma intervenção com a intenção de analisar o impacto de determinados procedimentos didáticos ao se ensinar conceitos, “[...] ao mesmo tempo em que ocorrem o registro e a análise do pensamento dos sujeitos envolvidos” (BELIERI; SFORNI; GALUCH, 2010, p. 51).

No experimento didático, o pesquisador – em nosso caso, o professor da turma na qual foi desenvolvido o experimento – desenvolve uma atividade de ensino organizada para fins da pesquisa. O experimento didático é uma metodologia que

possibilita, nesse caso, ao professor pesquisador coletar os dados da realidade em seu movimento. Nesse tipo de pesquisa, o que se pretende é captar a relação entre o ensino e a aprendizagem de um determinado conteúdo, analisando sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento dos estudantes. E,

Ainda que mantenha, em si, vinculações com a escola e com a sociedade em geral, o experimento didático responde, em primeiro lugar, à necessidade da pesquisa e não à necessidade de ensino presente na situação escolar [...] Se na situação de ensino escolar, o objeto da consciência do educador é a organização do ensino e a aprendizagem das crianças, o objeto da consciência do investigador, numa situação de experimento didático, é o próprio objetivo da pesquisa (NASCIMENTO, 2010, p. 119).

No experimento didático, a atenção do pesquisador está voltada concomitantemente para o ensino e para a aprendizagem, e não apenas para a aprendizagem em si, já que a intenção é a de reconhecer se o ensino organizado de tal modo é favorável à promoção da aprendizagem.

Embora por meio do experimento seja possível encontrar indícios de que houve aprendizagem dos conteúdos ensinados, comprovando que a organização do ensino objeto de investigação pode promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, convém lembrar que não pretendemos nesta pesquisa apresentar uma forma ideal para o ensino de Filosofia no Ensino Médio. Todavia, os resultados do experimento podem constituir-se em pressupostos norteadores para a organização do ensino.

Nesta pesquisa, os dados do experimento foram coletados por meio de gravações em áudio e materiais escritos elaborados pelos alunos. Analisamos registros orais e escritos dos alunos e do professor. Para a exposição dos resultados alcançados, optamos por expor alguns episódios de ensino que mais revelavam mediações favoráveis e não favoráveis à aprendizagem dos conceitos trabalhados durante o experimento.

O termo episódio de ensino foi elaborado por Moura (1993) e refere-se

[...] àquele momento em que fica evidente a situação que queremos investigar, esta pode ser a aprendizagem de um conceito, a situação dos alunos levantando hipóteses num problema aberto, as falas dos alunos após uma pergunta desestruturadora, etc. Ele é parte do ensino e se caracteriza pelo conjunto de ações que desencadeia os processos de busca da resposta do problema em questão. A característica principal (ou fundamental) é que seja um ciclo

completo no processo de interação entre o sujeito, mediado pelo objeto de conhecimento (CARVALHO, 1993, p. 04).

Para organizar os dados a fim de visualizá-los em conjuntos mais gerais, organizamos unidades conceituais de análise.

As unidades conceituais de análise são

[...] em uma pesquisa, aqueles conceitos nucleares e mediadores que referenciam, do início ao fim, as ações de análise do pesquisador e que nos permitem apreender o objeto da investigação em sua totalidade. As unidades conceituais de análise, de certo modo, contribuem para que apreendamos a essência de um conjunto de dados, a unidade que a caracteriza (NASCIMENTO, 2010, p. 123).

Organizamos as unidades com base nos seguintes conceitos: reflexão, análise e síntese. Procuramos identificar em cada unidade conceitual indícios desses conceitos mais gerais.

5.2 A ORGANIZAÇÃO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO

5.2.1 A TURMA

Nosso experimento foi desenvolvido de setembro a novembro de 2010 com alunos do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Guilherme de Almeida, município de Loanda, PR. O grupo de alunos da turma somava o número de 25 e foi escolhido pelo fato de já interagirem com conteúdos da disciplina de Filosofia há quase três anos.

Acreditávamos que os alunos poderiam apresentar o domínio de alguns conceitos filosóficos que permitiriam o estabelecimento de conexões com os novos conceitos que trabalharíamos durante a realização do experimento. O experimento foi desenvolvido obedecendo ao turno e ao horário em que os alunos normalmente frequentavam a escola e as aulas de Filosofia. O pesquisador foi o professor de Filosofia do grupo de alunos em que esta pesquisa foi realizada.

No bimestre anterior, no ano letivo de 2010, os alunos estudaram conteúdos como os conceitos de trabalho, estado político, propriedade e lei e autonomia no pensamento de autores como Hobbes, Locke, Rousseau e Marx. Planejamos para o

momento em que foi organizado o experimento o trabalho com o conceito de alienação no pensamento de autores da História da Filosofia.

O grupo de alunos sujeitos da pesquisa era formado por 9 meninos e 14 meninas, cuja idade oscilava entre 16 e 18 anos. Nesse grupo, 80% dos alunos eram trabalhadores, desempenhando funções como empregada doméstica, balconista, carpinteiro, lavrador (a), vendedor(a) ambulante, atendente de loja e recepcionista. 90% dos pais desses alunos possuem Ensino Fundamental incompleto, 9% Ensino Médio e apenas 1% Ensino Superior. Os pais atuam no mercado de trabalho como metalúrgicos, agricultores, empregadas domésticas, carpinteiros, costureiras, do lar, mestre de obras, vendedores autônomos, um funcionário público estadual e uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Colégio Estadual Guilherme de Almeida está localizado em uma área central da cidade de Loanda, PR, e o seu funcionamento diário está dividido em três turnos (manhã, tarde e noite); na época em que o experimento foi desenvolvido, atendia 600 alunos, ofertando os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Médio Profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

5.2.2 O CONTEÚDO

Pretendíamos que o aluno internalizasse o núcleo conceitual, ou seja, o princípio geral básico que dá unidade ao sistema conceitual que constitui o conceito de alienação. Nossos estudos haviam revelado que o princípio geral que uniria as diferentes representações sobre alienação estaria relacionado a perder o ser; perder que o faz ser; perder a humanidade; perder o que o faz ser o que é; perder a essência o que define o homem como tal. Desse modo, a alienação seria, de um modo geral, a perda do ser. Assim, o homem estaria alienado quando perdesse o que o define como homem.

Como a concepção de homem não é a mesma para todas as correntes filosóficas, o que é considerado como sinal de alienação pelos filósofos varia conforme varia a própria concepção de homem presente nas diferentes correntes filosóficas. Em outras palavras, há um princípio geral que unifica as diferentes representações do conceito de alienação, e nesse princípio estão em relação de dependência o conceito de alienação e a concepção de homem. Essa relação

permanece inalterada, mesmo que em diferentes perspectivas filosóficas. O que varia é a concepção de homem de acordo com cada autor; no entanto, ao se alterar essa concepção, como se trata de uma relação de dependência, altera-se também o conceito de alienação. Em conformidade com o pensamento de Davidov (1988), essa foi a síntese geral que obtivemos por meio das operações mentais de reflexão, análise e síntese durante os estudos sobre o conteúdo antes de iniciarmos o planejamento das aulas.

5.2.3 O PLANEJAMENTO

Organizamos o experimento em três Unidades Didáticas:

- 1ª) O conceito de Alienação;
- 2ª) A Alienação em Sartre;
- 3ª) O conceito de alienação como instrumento de pensamento.

A partir das unidades didáticas, as aulas que constituíram o experimento didático foram organizadas nos seguintes momentos:

QUADRO 01 – Momentos das Unidades Didáticas

1º. momento – Apresentação de um problema mediante uma narrativa a fim de recuperar os traços essenciais do conceito de alienação com a intenção de reproduzir a necessidade histórica que possibilitou a elaboração desse conceito. Essa etapa foi considerada o momento da “[...] motivação da atividade de aprendizagem [...]” (SEMENOVA, 1996, p. 162).

Tempo de duração: 6 horas/aula⁴⁹.

2º. momento – Análise do significado de alienação em diferentes dicionários, comparando-os à situação existencial das personagens da narrativa a fim de que acontecesse a elaboração de uma síntese geral relativa ao conceito de alienação. Aqui, não esperávamos que os alunos chegassem ao conceito, já que eles não tinham ao seu dispor reflexão proveniente dos clássicos de Filosofia, apenas elementos do seu

⁴⁹ Uma hora aula correspondeu a 50 minutos.

cotidiano, somados às definições dos dicionário; nossa intenção era a de que tentassem elaborar uma *síntese provisória* que seria ampliada ou modificada à medida que tivessem contato com o pensamento de Sartre. Ao chegarem ao pensamento de Sartre já estariam mentalmente ativos com o conceito em pauta. Essa seção visou a

[...] a valorização e a abstração da relação essencial que constitui o modo geral de ação, por da transformação das condições da situação material proposta e da construção de um modelo que fixe essa relação (SEMENOVA, 1996, p. 162).

Tempo de duração: 5 horas/aula

3º. momento – Análise de excertos do livro *O Existencialismo é um Humanismo*, de Sartre, a fim de verificar o conceito de alienação para este autor estabelecendo relações com a *síntese provisória* elaborada na seção anterior. Aqui, seria possível observarmos a mudança no pensamento dos alunos acerca da alienação mediante o contato com o pensamento do autor.

Tempo de duração: 5 horas/aula

4º. momento – Leitura e análise de imagens, trechos de filmes com a intenção de dirigir a atenção dos alunos para o conceito. Nossa intenção era a de que os alunos localizassem a generalização conceitual substancial (unidade fundamental) e as abstrações essenciais (modo geral de ação) que podem unir e definem tipos particulares de alienação representada no material previamente organizado, ou seja, que houvesse o movimento do geral para o particular. Nessa etapa, buscamos estabelecer “[...] um sistema de problemas particulares, que é possível resolver aplicando o modo geral de resolução” (SEMENOVA, 1996, p. 162). Os alunos realizaram a exposição oral e escrita da análise de materiais, momento em que pretendíamos observar se houve indícios do conceito de alienação e tentativa de responder ao problema.

Tempo de duração: 4 horas/aula.

5.3 ALGUNS PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS ESCOLHIDOS

5.3.1 UMA SITUAÇÃO PROBLEMA DESENCADEADORA DA APRENDIZAGEM: O USO DA NARRATIVA

Considerando o que destacamos no capítulo 3, a aprendizagem requer participação ativa do indivíduo, ou seja, para que o indivíduo possa apropriar-se de um conceito teórico ele deve reproduzir internamente a atividade humana que se encontra objetivada nesse conceito. Para isso, entendemos ser necessária a mobilização dos estudantes em torno do conteúdo a ser trabalhado. Com os nossos estudos, percebemos paulatinamente que essa mobilização não é alcançada apenas anunciando aos alunos qual conteúdo seria trabalhado e a sua importância ou afirmando que eles deveriam prestar atenção nas aulas dada a relevância do conteúdo para a vida deles, para o vestibular ou para a próxima prova. Parece-nos que esse tipo de argumentos normalmente utilizados pelos professores quando iniciam o trabalho com um novo conteúdo não são suficientes para manter a atenção dos estudantes por muito tempo sobre o objeto de ensino. Consideramos que uma forma de mobilizar os estudantes, de maneira a mantê-los ativos em relação ao conteúdo, seria inseri-los em situações em que houvesse um problema a resolver e que os aproximasse desse conteúdo.

Semenova (1996) ressalta a necessidade da proposição de problemas de aprendizagem nas atividades de ensino. Para a autora, “[...] um problema de aprendizagem comporta todo um círculo de aprendizado durante o qual os escolares adquirem técnicas universais que os ajudam a orientar-se dentro de uma classe de problemas concretos” (SEMENOVA, 1996, p. 161). Para a elaboração de um problema de aprendizagem, Semenova enumera algumas ações que devem ser realizadas:

[...] - a transformação das condições do problema, com vistas a descobrir as suas relações essenciais, dentre aquelas extraídas das características do objeto estudado; - a criação de um modelo das relações levantadas precedentemente, sob forma material, gráfica ou literal; - a transformação do modelo, com vistas a estudar as propriedades intrínsecas a estas relações; - a criação de um sistema de problemas específicos, que poderão ser resolvidos mediante a aplicação do modo geral; - o controle da realização das ações precedentes; - a avaliação da aquisição do modo geral enquanto resultado da resolução de um problema de aprendizagem (SEMENOVA, 1996, p. 162).

Optamos por iniciar as atividades com os estudantes com uma situação-problema. Selecionamos, para isso, uma narrativa que poderia ser problematizada com vistas a desencadear um motivo de aprendizagem nos estudantes. Elaboramos

uma narrativa com base em um capítulo do livro *O Salto para a vida*, de autoria de Célia Valente (1999), disponível nas bibliotecas das escolas estaduais do Estado do Paraná. Trata-se de uma história verídica que retrata a perseguição dos nazistas aos poloneses durante a segunda guerra mundial.

A narrativa tinha como objetivo criar um motivo de aprendizagem por meio da disposição de um problema, levando os alunos a colocarem-se em atividade com o conceito de alienação. A resposta ao problema seria possível desde que os alunos conseguissem se apropriar do conceito de alienação, visto que

[...] propor um problema de aprendizagem a um escolar é confrontá-lo com uma situação cuja solução em todas as variantes concretas pede uma aplicação do método teórico generalista (RUBSTOV, 1996, p. 131).

Em nosso trabalho, o método teórico generalista seria alcançado caso, após o ensino, ao se relacionar com situações da realidade em que a alienação está presente o aluno interagisse com esses fenômenos de forma mediada pelo conceito. A ideia central seria que o aluno pudesse adquirir um modo geral de ação e este passasse a servir de base para que ele pudesse modificar a sua forma de interagir com a realidade.

Além da necessidade de criar um motivo para a aprendizagem, a narrativa nos pareceu importante por outro fator: permitir a reconstituição histórica de alguns conceitos. Assim, na elaboração da narrativa inserimos um problema com intenção de recuperar os traços essenciais do conceito de alienação. A intenção era a de inserir os alunos em um contexto histórico que talvez possa ter gerado a necessidade de Sartre, que viveu nesse período, teorizar a respeito da condição humana de alienação. Efetuamos a adaptação do texto com o propósito de disponibilizar traços comuns do pensamento de Sartre. Ao procurar reproduzir a base material e a historicidade do pensamento do autor, ao mesmo tempo em que poderíamos reconstituir o método que os filósofos utilizam para elaborar conceitos, também mobilizaríamos o pensamento dos estudantes para que passassem a pensar também sobre o conceito de alienação.

Ao elaborar essa narrativa, a intenção era conduzir os alunos à reflexão, esperando que ela contribuísse para, posteriormente, levá-los a realizar uma transição entre uma situação particular presente na narrativa e o universal, que seria

o conceito de alienação sistematizado e objetivado nos textos dos autores da História da Filosofia. Isso, a nosso ver, revitalizaria e daria movimento ao conceito.

O contexto histórico que é retratado na narrativa foi estudado na disciplina de História no segundo bimestre do então ano letivo (2010), o que favoreceu a opção por aquela narrativa.

Moura (1998), pautado em princípios da Teoria Histórico-Cultural, faz a defesa do uso de narrativas no ensino, denominando-as “história virtual do conceito”. Acresce o autor que elas permitem inserir o indivíduo em uma situação-problema na qual os personagens que a compõem poderiam ter vivido situação semelhante em algum momento da história da humanidade, reproduzindo a atividade humana que deu origem aos conceitos que serão ensinados. Assim, não seria qualquer narrativa que contribuiria com um ensino de conceitos, mas aquela que conseguisse mobilizar e subsidiar as funções psíquicas dos alunos como a reflexão e a análise, que são formas que constituem o pensamento teórico (SEMENOVA, 1996).

5.3.2 MOMENTOS DE REFLEXÃO INTER E INTRAPESSOAL: AS DISCUSSÕES EM GRUPO

Além de nos revelar a necessidade de desencadear um motivo de aprendizagem, como a intenção de dirigir a atenção dos alunos para os conceitos que seriam ensinados, o estudo da Teoria Histórico-Cultural também nos apresentou outro pressuposto que nos sinalizou uma alternativa para a organização do ensino de Filosofia no Ensino Médio e que pretendíamos experimentar na pesquisa de campo: a necessidade de desenvolver as capacidades de reflexão e análise que permitem a elaboração de uma síntese teórica, consideradas por Davidov (1988) como capacidades necessárias para a elaboração dos conceitos teóricos.

A reflexão “[...] consiste na descoberta, por parte do sujeito, das razões de suas ações e de sua correspondência com as condições do problema” (SEMENOVA, 1996, p. 166). Pelo fato de a narrativa apresentar condições para a solução do problema do experimento didático, ela subsidiaria os alunos para que estes pudessem encontrar a razão da sua ação, que nesse caso seria encontrar a generalização conceitual substancial (DAVIDOV, 1988), o conceito de alienação. Assim, durante a realização do experimento caberia ao professor estar atento “[...] ao plano intrapsíquico, à presença e à qualidade das negociações entre os alunos e

destes com o professor acerca dos critérios utilizados na resolução das tarefas” (SFORNI, 2004, p. 117), ou seja, o professor deveria estar atento aos mecanismos utilizados pelo aluno na tentativa de responder ao problema. Portanto, era fundamental criarmos momentos e situações em que os alunos verbalizassem o seu pensamento. Nesse sentido, as discussões em pequenos grupos e a socialização das ideias de cada grupo foram previstas no experimento.

A análise, outra decomposição do pensamento teórico (SEMENOVA, 1996), como realçamos na seção anterior, “[...] visa a levantar o princípio ou o modo universal para a resolução, a fim de poder transferi-lo para toda uma classe de problemas análogos” (SEMENOVA, 1996, p. 117). Sforni destaca que para verificar se durante a atividade de ensino os alunos realizaram ou chegaram a um modo geral para resolver o problema, o professor deve organizar situações e realizar mediações que conduzam os alunos à desenvolverem ações que os levem ao princípio geral que une os demais conceitos, formando, em nosso caso, o conceito de alienação. Para tanto, o professor deverá

Identificar ações que promovem a capacidade de análise na aprendizagem conceitual [...] as explicitações dos alunos sobre as causas das diferentes apresentações externas do fenômeno ou objeto, e as tentativas de síntese na fala dos alunos (SFORNI, 2004, p. 117).

A elaboração pelo indivíduo do modo geral de ação possibilita ao sujeito utilizá-lo como instrumento de pensamento e a “[...] capacidade de antecipar ações” (SFORNI, 2004, 117). Na visão de Sforni, para que o professor possa observar as ações que revelem esse tipo de relação deve estar atento

[...] ao tipo de problemas apresentados, à mediação docente e à forma de resolução de problemas particulares, observando se as ações decorrem da utilização de um modo geral de resolução, de atos mecânicos ou de tentativas e erros; observando, enfim, se, em todos esses momentos, é estabelecida a relação entre a situação particular e o princípio geral (SFORNI, 2004, p. 117).

Com base nesses pressupostos, consideramos necessário disponibilizar recursos como imagens e textos almejando que fossem analisados mediante o conceito de alienação e fosse possível estabelecer uma relação entre as situações particulares apresentadas nos diferentes recursos e o princípio geral trabalhado.

Intencionávamos que, nas aulas, os processos de reflexão, análise e síntese deveria ser realizado de forma coletiva, já que para que pudesse vir a ser uma capacidade individual, a que ocorre no interior do sujeito, era necessário que antes ocorresse socialmente, conforme expõe Vigotski (2001; 2003) e Rubstov (1996). Entendíamos que esse procedimento poderia levar os alunos a passar por um processo de interiorização da atividade coletiva para uma atividade individual (DAVIDOV, 1988). Organizamos momentos coletivos de apresentação das respostas dadas ao problema pelos grupos; pretendíamos formar a elaboração de uma resposta coletiva e que por meio da linguagem a resposta pudesse passar de plano interpessoal para um plano intrapessoal (VIGOTSKI, 2003; 1982).

Não utilizaríamos outros critérios para a formação dos grupos pelo fato de percebermos a empatia de um grupo de alunos em relação aos outros. Acreditamos que se forçássemos o agrupamento dos alunos utilizando o sorteio para a formação dos grupos não conseguiríamos atingir os resultados esperados, pois a atividade exigiria discussão e constante interação entre os pares, o que requer certa aceitação da presença do outro como membro da equipe.

Entendemos que a aceitação ou não aceitação do outro no grupo pode ser modificada pela mediação pedagógica que ocorre em sala de aula. Consideramos, portanto, que essa forma de organização dos grupos, por mera afinidade, deve aos poucos ser superada, fazendo com que os alunos sejam inseridos em atividades que os coloquem em discussão também com outros cuja identificação não é imediata, seja ela decorrente da diferença no nível de desenvolvimento ou de comportamento.

A interação entre os “diferentes” também pode potencializar o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos na atividade, desde que durante a aprendizagem de um determinado conhecimento a interação entre os alunos promova novas conexões com o objeto de estudo por meio da manifestação de ideias contrárias apresentadas durante a tentativa de resolverem de maneira conjunta o problema proposto. Outro motivo que torna a interação favorável à aprendizagem seria, segundo Vigotski (2003; 1982), o contato com alunos que apresentam um conhecimento mais profundo sobre o conteúdo de ensino. A interação com os alunos mais experientes poderia levar os alunos menos experientes em relação ao conhecimento em pauta a reorganizarem seus processos mentais.

Entretanto, trabalhar em grupos requer um longo processo de aprendizagem, por isso, seria necessário que esses alunos já tivessem vivenciado ações pedagógicas anteriores que fossem conduzindo a outra forma de interação em sala de aula. Considerando o pouco tempo disponível para a realização do experimento, e considerando ainda que esse não era o foco principal da nossa investigação, optamos por não alterar a rotina dos alunos nesse aspecto para evitar que isso acabasse se tornando um obstáculo para o acompanhamento daquilo que era o objeto da nossa pesquisa.

Para a organização e realização da discussão em grupo, embasamo-nos em pressupostos da teoria vigotskiana, defendidos por Rubstov:

[...] de que uma função repartida entre duas pessoas transforma-se em um modo de organização de cada indivíduo, a ação 'intersíquica' transformando-se em ação 'intrapíquica'. É assim, que as funções psíquicas superiores [...] repousam na atividade em comum e desenvolvem-se por interação, transformado-se, então, essas funções comuns na de cada indivíduo [...] a atividade coletiva torna-se uma etapa necessária e um mecanismo interior da atividade individual (RUBSTOV, 1996, p. 137).

Acreditávamos que a organização da discussão, inicialmente em pequenos grupos, facilitaria a reflexão e a análise. Citando Rubtsov, a reflexão permite

[...] ultrapassar os limites das ações individuais em relação ao modo geral da atividade [...] Um participante utiliza o ponto de vista de um outro, de maneira que esse ponto de vista possa transforma-se em condição de trabalho coletivo (RUBSTOV, 1996, p. 136).

Com a finalidade de verificar se durante a realização da atividade de ensino houve a aprendizagem do conceito de alienação e conseqüentemente o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos envolvidos na atividade, destacamos alguns episódios que revelam indícios do uso das capacidades psíquicas de reflexão, análise e síntese. Ficamos atentos para verificar se a organização do ensino e as intervenções empreendidas pelo professor durante a realização dessa atividade contribuíram para o desenvolvimento dessas capacidades.

5.4 O DESENVOLVIMENTO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO

5.4.1 REFLEXÃO: A NARRATIVA NA ATIVIDADE DE ENSINO

No primeiro dia de desenvolvimento do experimento didático, solicitamos aos alunos que formassem pequenos grupos e procedessem à leitura da narrativa.

Após a leitura, os alunos deveriam se colocar em situação de cooperação e responder ao problema elaborado pelo professor, disposto ao final da narrativa.

A quantidade de estudantes por grupo, estabelecido em no máximo 5, foi o único critério que utilizamos para o primeiro momento do experimento. Esse número nos pareceu adequado, pois permitia desencadear uma reflexão coletiva em que os alunos tentariam em conjunto responder ao problema. Para viabilizar o trabalho, solicitamos à turma que nenhum aluno permanecesse fora dos grupos. Os alunos, como já esperávamos, se agruparam de acordo com os laços de amizade já existentes na turma.

Combinamos com os alunos que o professor interviria na discussão do grupo caso fosse solicitado ou quando julgasse necessário. Em seguida, fizemos a leitura da narrativa a seguir:

Era uma sexta-feira à tarde, no ano de 1939, quando vimos os primeiros aviões cruzar a fronteira. A guerra começava.

Já tínhamos ouvido falar de Hitler, que estava no poder desde 1933 na Alemanha e dizia querer conquistar o mundo. Havia um zunzum: os alemães iam invadir a Polônia. Tudo isso nos preparava, é claro, mas acho que, no fundo, não acreditávamos naquelas ameaças.

Um dia, porém, os alemães entraram em nossa cidade. Sem explicar nada, e só para mostrar quem eram, reuniram em praça pública os cinco filhos de uma mesma família que morava ao lado de minha casa. Obrigaram-os a cavar uma trincheira. Quando pronta, atiraram e empurraram os cadáveres para dentro dela. Jamais esquecerei o choro de seus pais. Esse maldito lamento ecoou por muito tempo no meu ouvido. Era uma coisa terrível.

Em seguida, e de uma só vez, fuzilaram mais dezenove. Até os goim, os não judeus, que não eram, até então, diretamente atingidos, comentavam. Como era possível tanta bestialidade?

Muito me incomodava ver a passividade dos poloneses não judeus diante desse fato. Parecia que não eram capazes de reconhecer aquelas crianças como seres humanos. Enquanto os animais de estimação dos goim (não judeus) eram bem cuidados e protegidos, nós víamos nossos filhos morrerem de fome e serem assassinados diante de nossos olhos. Os poloneses goim pareciam ter assumido para si a postura e a visão que os alemães nazistas tinham sobre nós. Assim, pensavam que nós havíamos deixado de sermos humanos ou eles já não nos reconheciam como tal. Não se reconheciam como capazes de mudar aquela situação e nos viam como objetos. Suas ações eram inertes em relação a essa situação.

Assim, o povo de Sadowa Wisznia passou a viver em função da guerra. Os alemães começaram a recrutar civis para os trabalhos forçados. Perdemos nossa liberdade para o desejo de um homem em ter um poder sem limites sob o custo de nossas forças. Isso significava trabalhar sem ganhar nada. Embora trabalhássemos, a nossa situação naquele momento era desumana, pois não vivíamos mais a relação

natural de produção: trabalhar em troca de um salário para os donos do comércio e de algumas pequenas fábricas de fundição de metais e de calçados que existiam em nossa cidade; agora trabalhávamos para nos mantermos vivos e garantir que o objetivo nazista fosse alcançado. Íamos varrer as ruas, costurar os uniformes das tropas, fabricar botas para os soldados. A seleção era feita pelos jundenrat, os judeus colaboracionistas, traidores em minha opinião, e piores que os nazistas. Serviam de intermediários. Como poderiam pensar somente em si e esquecer-se de todos os demais judeus, negando, assim, o seu pertencimento ao povo judeu? Negaram o judaísmo e assumiram naquele momento a identidade dos que nos dominavam. Isso parecia lhes conceder certa tranquilidade diante daquela situação.

Com os alemães ocupando a nossa cidade, a vida ficou bem diferente. Não éramos um povo livre, cumpríamos ordens e obedecíamos às normas impostas. Uma das primeiras, logo depois da invasão, foi a obrigação de usar, no braço direito, uma faixa branca com a estrela-de-davi. Ela servia para nos diferenciar dos não judeus. Para que isso? Nós ainda não percebíamos que a discriminação – e suas tristes consequências – estava instalada na Galícia. Eu tinha uma meia dúzia de faixas, que lavava e pregava na manga com um alfinete todos os dias. Acho que até sentia uma ponta de orgulho. Éramos tão inocentes!

Poucos dias depois, minha mãe teve que fechar a loja. Acho que não só ela, mas todos. Ninguém negociava, não havia dinheiro. Para ter um pedaço de pão, dávamos roupas ou até joias. A escola foi trancada. Nós não tínhamos permissão para utilizar transportes ou telefones públicos, sentar nos bancos das praças, possuir animais domésticos, peles, roupas de lã, máquinas de escrever, bicicletas ou aparelhos elétricos.

Eu me alistei para varrer as ruas. Achava que estaria protegida, era uma tarefa útil. Fui uma das escolhidas, talvez pela idade, pela aparência física.

Fiz isso durante nove meses. Levantava às quatro horas da manhã, pegava a bezem, a vassoura, e ia para as ruas trabalhar. A ordem era clara: até às oito horas, tudo tinha que estar limpíssimo. E, mais uma vez, não posso negar, ficava satisfeita quando as ruas que me cabia varrer ficavam limpas. Perguntei-me, muito tempo depois, por que eu mesma não desobedecia ou, pelo menos, não deixava de cumprir as ordens à risca. Tenho impressão de que afrontar os nazistas nem sequer nos passava pela cabeça. Tínhamos medo. O clima de terror era tão grande, mas não tenho na lembrança nenhum episódio de revolta. Até mesmo o prefeito, que não era judeu e teria autoridade para fazer alguma coisa, se quisesse, ficou quieto. Todo mundo se calou.

Não esqueço que certo dia, um professor da escola em que eu estudava e sua mulher passaram por mim. Eu estava varrendo. Ele me olhou com os olhos tristes, evitou cumprimentar-me e comentou em voz baixa:

- Olhe, é Léa Bleiman, nossa melhor aluna...

Naquele momento, lembrei-me de uma afirmação feita por ele em uma de suas aulas: a forma de ação humana mais real, mais verdadeira ocorre quando as escolhas realizadas através de minha liberdade expressam a minha vontade, sendo a ação humana uma tentativa de satisfazê-la. Não estar nessas condições é perder a própria humanidade. Isso me fez dar conta do absurdo da situação em que vivia, mas, naquele momento, fingi não ter ouvido seu comentário. Continuei varrendo. As coisas foram piorando. Sentíamos o cerco se fechando sobre nós. Falava-se em extermínio total dos judeus.

Pus-me a pensar: mas, a que fim estava voltada a minha opção em continuar varrendo, a um fim meu, próprio, interno (a minha vontade), ou a um fim determinado exteriormente? Estaria de fato deixando de ser humana caso continuasse a varrer todos os dias aquelas ruas? Não estaria submetida a essa condição por ter como maior valor a possibilidade de poder viver? A que fim e o que justificava o modo de agir dos goim, dos jundenrat e do prefeito? A atitude dos goim, dos jundenrat e do prefeito também consiste em abrir mão da sua humanidade? Estariam os goim os jundenrat e o prefeito em uma condição semelhante a minha? Por quê? Que condição traduz a minha atitude de continuar varrendo? Estaríamos em uma condição de alienação?

Após a leitura da narrativa pelos alunos, estes iniciaram a tentativa de resolução do seguinte problema, parte constituinte da narrativa:

Mas a que fim estava voltada a minha opção em continuar varrendo, a um fim meu, próprio, interno (a minha vontade), ou a um fim determinado exteriormente? Estaria de fato deixando de ser humana caso continuasse a varrer todos os dias aquelas ruas? Não estaria submetida a essa condição por ter como maior valor a possibilidade de poder viver? A que fim e o que justificava o modo de agir dos goim, dos jundenrat e do prefeito? A atitude dos goim, dos jundenrat e do prefeito também consiste em abrir mão da sua humanidade? Estariam os goim os jundenrat e o prefeito em uma condição semelhante a minha? Por quê? Que condição traduz a minha atitude de continuar varrendo? Estaríamos em uma condição de alienação?

Acreditamos que a chave para a resolução do problema acima apresentado seria o uso do conceito de alienação. Não pretendíamos um ensino que viesse apenas aumentar o vocabulário dos alunos, mas possibilitasse um maior nível de consciência da realidade. E o meio para isso, segundo Vigotski, é a internalização dos conceitos sistematizados. Desse modo, nossa pretensão era oferecer um conhecimento que possibilitasse aos alunos analisar melhor os efeitos de suas ações na realidade, colocando-os acima da sua cotidianidade, pois

[...] o homem já nasce inserido em sua cotidianidade, e seu desenvolvimento primário identifica-se com a aquisição das habilidades e conhecimentos necessários para vivê-la por si mesmo. Porém, a máxima humanização dos indivíduos pressupõe a apropriação de formas de elevação acima da vida cotidiana, e nessa elevação, a formação escolar exerce um papel insubstituível (MARTINS, 2006, p. 53).

As falas presentes nos episódios do experimento didático que serão analisadas representam o movimento de pensamento dos alunos que mais se aproximaram do conceito de alienação.

Reproduzimos os diálogos de algumas alunas (Kal, Lídia e Maya), componentes do Grupo 1, na tentativa de responderem ao problema presente na narrativa:

Kal: *Ela fez o que ela queria, ela fez a vontade dela, foi uma opção dela.*

Adriá: *Por que naquela época mesmo que os nazistas vissem a pessoa varrendo ou não fazendo nada eles matavam. Eles achavam que tinham que matar e já matavam. Eles matavam também para mostrar o poder...*

Lídia *Então ela preferia a vida e não ligava em perder a liberdade dela, mas preferia continuar vivendo.*

Lídia: *Eles (os jundenrat) eram judeus também?*

Kal: *Sim.*

Nos diálogos, verificamos que as perguntas apresentadas possibilitaram o envolvimento desse grupo de alunas com a temática desencadeadora da reflexão. É possível observar que Kal e Lídia utilizaram os conceitos de forma espontânea, sem apresentarem uma relação essencial (DAVIDOV, 1988) existente entre eles. Acreditamos que isso se deve ao fato de as alunas apresentarem uma concepção que faz parte de um sistema filosófico no qual o conceito de alienação está presente, mas ainda não têm consciência de que se trata de uma determinada concepção filosófica, já sistematizada, consolidada no campo da Filosofia. Tal fenômeno pode ser percebido quando Kal afirma que Léa estava fazendo a vontade dela, e estar na condição existencial em que se encontrava era fruto da sua escolha. Ela não consegue captar na narrativa a relação essencial entre os conceitos filosóficos apresentados, mesmo porque, nesse momento, não tem ainda condições de perceber que tal posicionamento acerca de uma situação particular é fruto de uma postura filosófica que discute a condição humana de modo geral.

O fato de que nessa condição particular há princípios gerais somente poderia ser percebido pelos alunos à medida que o contato deles com o conhecimento filosófico se ampliasse. Essa ampliação, por seu turno, deveria ocorrer na sequência das atividades, depois de mobilizados pelas questões que mobilizaram e mobilizam os homens, e de modo especial, os filósofos ao longo da história, o envolvimento dos alunos poderia levá-los a reproduzir as ações e as operações que possivelmente poderiam ter sido utilizadas pelos filósofos ao produzirem os referidos conceitos (LEONTIEV, 2004).

A ausência do conhecimento filosófico faz com que a compreensão inicial do texto tenha sido mediada por significações espontâneas e do senso comum. Podemos observar isso na fala da aluna Kal quando postula que Léa *“fez o que ela queria, ela fez a vontade dela, foi uma opção dela”*. Consideramos as significações aferidas por Kal como espontâneas e de senso comum devido ao fato de a aluna não ter apresentado a relação entre os conceitos de liberdade e vontade, não os expressando de forma sistemática. As significações apresentadas por ela são provenientes do cotidiano, de espaços não escolares.

As afirmações de Adriá e Lúcia: *“Então ela preferia a vida e não ligava em perder a liberdade dela, mas preferia continuar vivendo”* nos revelam que sua atenção também se manteve dirigida para os elementos superficiais, ligados ao cotidiano. Para dirigirem-se aos conceitos substanciais, os alunos deveriam, conforme Leontiev (2004), estar de posse de instrumentos mentais que lhes possibilitariam uma relação mais profunda com o texto. Em nosso caso, esses instrumentos mentais são os conceitos filosóficos, mais precisamente o conceito de alienação.

Sistematizamos a relação conceitual presente na narrativa mediante uma perspectiva existencialista⁵⁰. Essa sistematização ficou da seguinte forma:

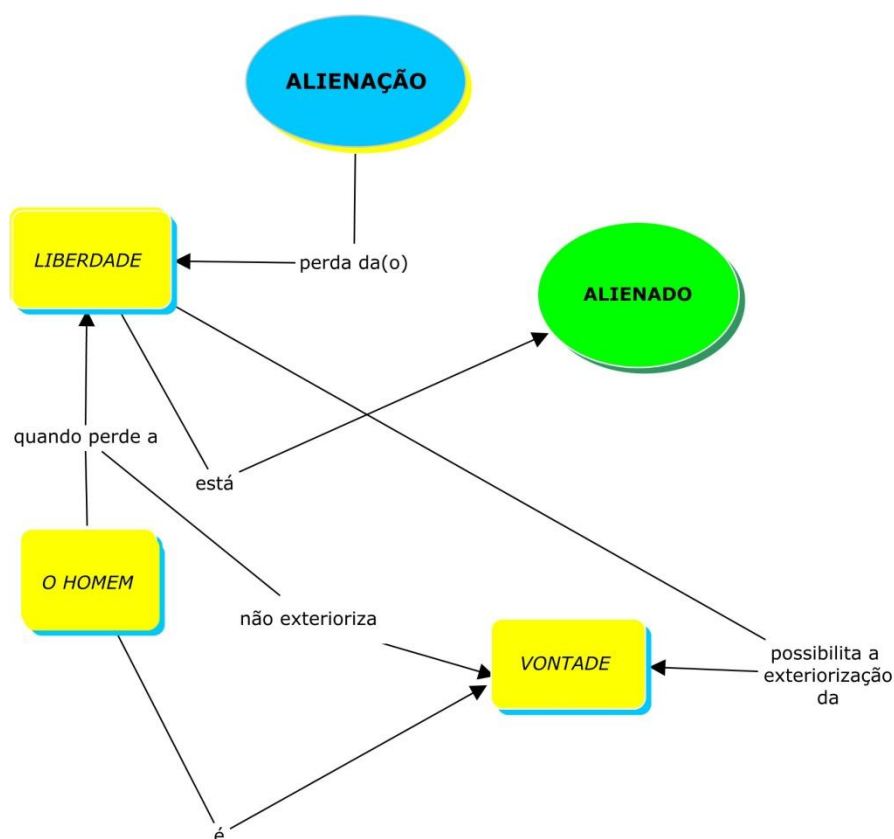


Figura 01: Representação do conceito de alienação presente na narrativa.

⁵⁰ “Costuma-se indicar com esse termo, desde 1930 aproximadamente, um conjunto de Filosofias ou de correntes filosóficas cuja marca comum não são os pressupostos e as conclusões (que são diferentes), mas o instrumento de que se valem: a análise da existência” (ABBAGNANO, 2003, p. 402).

Com base na Figura 1, percebemos a necessidade de dirigir a atenção dos alunos para a relação existente no texto entre os conceitos de homem, liberdade e vontade, relação essencial que define o conceito de alienação na perspectiva existencialista presente na narrativa.

Nesse sentido, novamente intervimos para que os alunos tentassem buscar um princípio filosófico que pudesse explicar a condição existencial na qual Léa encontrava-se. Essa intervenção pretendia levar os alunos à atividade reflexiva, a fim de que localizassem os pontos de apoio das ações por eles realizadas. O episódio abaixo revela parte da intervenção realizada.

Professor: *E a resposta à questão: “Que condição traduz a minha atitude de continuar varrendo? Estaríamos em uma condição de Alienação?” Como ficou?*

Grupo: *Sim! Sim! Sim!*

Professor: *Por quê?*

Kal: *porque era uma coisa obrigada, imposta pelo prefeito dela também, pelo líder, pela ditadura...*

Adriá: *Ela foi induzida a fazer aquilo...*

Kal: *É, ela foi induzida.*

Kal: *Se não ela (Léa) agisse assim ela morreria então ela teria que fazer.*

Adriá: *tem pessoas que estão alienadas sem perceber. Mas ela está alienada impondo aquilo a ela.*

Kal: *O prefeito também estava em condição de Alienação. Por que se ele se opusesse a esse regime ele morreria. Então ele estava na mesma situação que ela.*

Adriá: *Quando aconteceu o Nazismo eles colocavam o poder... por exemplo... eles foram lá mataram as crianças, os filhos, para mostrar que ele poderiam fazer aquilo com todos.*

Maya: *Eles tinham o poder!*

Adriá: *É, eles tinham o poder e esse poder era baseado na força que eles tinham, eles demonstravam para as pessoas para amedrontar. Eles estão em situação de alienação não só pelo o que está acontecendo, pelos acontecimentos, mas pelo medo, pelo... Para conservar a vida! É claro que eles não tinham liberdade, mas eles se apegavam naquilo para preservar a vida. Ela mesma se apegou varrer as ruas como uma ultima esperança... É o que dá para entender... Ela queria viver.*

Notamos que, por meio da reflexão, os alunos passaram a utilizar os conceitos de liberdade e vontade, porém sem apresentar uma relação essencial entre eles. Vejamos como os alunos representavam o conceito de alienação:

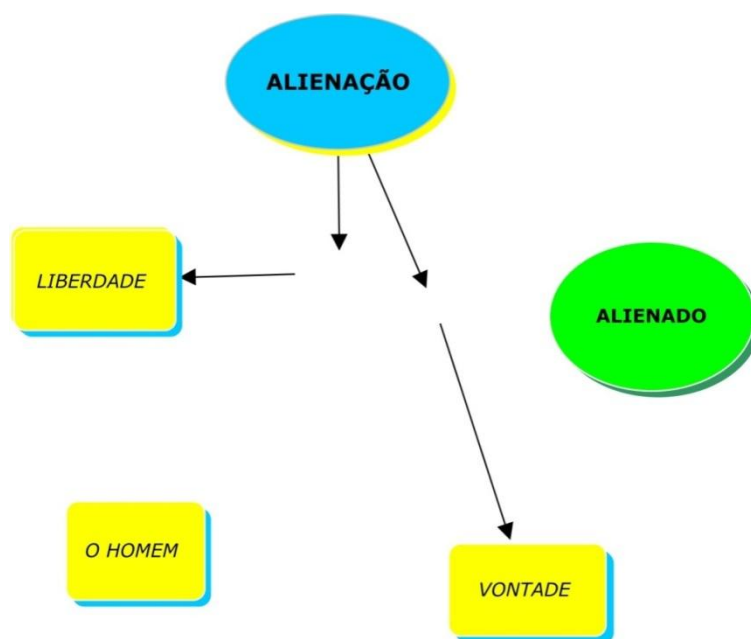


Figura 02: Primeira representação do conceito de alienação apresentada pelos alunos.

A relação entre esses conceitos deveria evidenciar, conforme Rubinstein (1959), as ligações essenciais entre eles, apresentando-os em um sistema conceitual e não de forma isolada. Contudo, como podemos observar na Figura 2, a relação ainda não havia sido percebida pelos alunos. Caso conseguissem estabelecer essa relação, os alunos estariam muito próximos do possível conceito de alienação presente no pensamento de Sartre.

Com base na constatação apresentada no mapa acima apresentado (Figura 02), julgamos necessário compreender melhor a representação do conceito de alienação presente no pensamento dos alunos para que pudéssemos elaborar novos procedimentos que os auxiliassem na aprendizagem do conceito de alienação. Assim, realizamos a seguinte pergunta: “O que é alienação para vocês?”. As respostas foram bastante vinculadas ao que estava subjacente à narrativa.

Lídia: *Alienação é quando uma ideia é posta e a pessoa não tem opção de escolha, tem que servir aquilo lá. É como um caminho reto, só tem como enxergar ali.*

Maya: *Ela não faz o que ela quer. Ela faz no caso o que a pessoa, alguém que está alienando ela quer que ela faça... Ou as atitudes...*

Professor: *Há uma perda em meio a isso, um deixar de ser o que ela é?*

Lídia: *a vida dela já não é aquela liberdade, ela não tem opção de fazer o que ela quer com a vida dela. Ela não pode escolher entre ter um animal de estimação, ela não tem escolha! Quem faz as escolhas para ela é o governo. Não tem liberdade! A vida dela fica limitada.*

As falas das alunas Lúdia e Maya confirmaram a nossa hipótese de que, para o grupo de alunos, o que ficou mais forte após a leitura da narrativa foi a ideia de alienação como a perda da liberdade de alguém pela imposição de outra pessoa. Percebemos também que a compreensão dos alunos é constituída pelos elementos presentes no texto. Provavelmente, a resposta deles seria diferente se a pergunta tivesse sido feita antes da leitura da narrativa.

Nas aulas seguintes, apoiados no pensamento de Davidov (1988) de que o processo de elaboração do pensamento teórico ocorre por meio da capacidade de reflexão, análise e síntese, consideramos necessário provocá-los com mais perguntas que pudessem conduzi-los à análise:

Professor: *Há alguma relação entre a condição de alienação, o conceito de alienação, e a condição de perda da liberdade?*

Adriá: *Claro que sim, porque para mim uma pessoa que vive na alienação, ela não vive, ela vegeta. Por que, por exemplo, têm os direitos naturais que são vida, liberdade e propriedade... Ali ela não tem liberdade e não tem propriedade, ela tem a vida, mas uma vida alienada, ou seja, é uma vida assim: ela não tem liberdade para fazer o que ela quer. Ela não está sendo ela (Léa), está em uma vida provisória.*

Kal: *Ela não está vivendo por ela mesma, perde o direito natural, toda a estrutura que a pessoa precisa ter, está alienada.*

As falas apresentadas pelas alunas revelaram um baixo nível de consciência da ação de buscar uma relação existente entre a perda da liberdade e a condição de alienação. Isso se deve ao fato de as alunas estarem lidando com o conceito de alienação de forma espontânea, o que as fazem associar o conceito de alienação apenas à perda da liberdade. Dessa forma, o significado do conceito de alienação para Adriá e Kal é formado pela relação conceitual entre o conceito de homem e o de liberdade, ou melhor, que o homem alienado seria aquele que perde a sua liberdade por imposição de outro. Assim, a representação dos alunos acerca do conceito de alienação encontrava-se da seguinte modo:

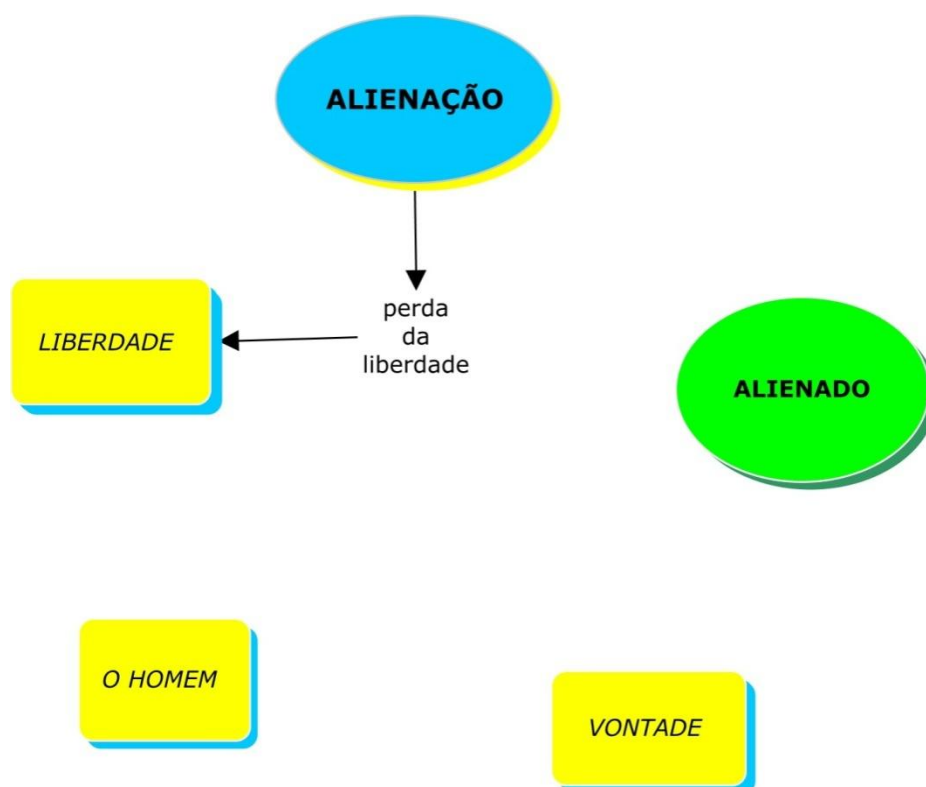


Figura 03: Segunda representação do conceito de alienação apresentada pelos alunos.

É importante destacar o esforço da aluna Adriá para utilizar o conceito de homem, presente no pensamento contratualista⁵¹, dizendo que Léa “... *tem os direitos naturais que são vida, liberdade e propriedade... Ali ela não tem liberdade e não tem propriedade, ela tem a vida, mas uma vida alienada, ou seja, é uma vida assim: ela não tem liberdade para fazer o que ela quer...*”. Esse conteúdo havia sido estudado no bimestre anterior, o que contribuiu para que a aluna ampliasse a sua relação com o problema. Os conceitos filosóficos internalizados por Adriá anteriormente foram utilizados, nesse momento, como instrumento mental para pensar a nova situação apresentada pelo problema.

⁵¹ “Doutrina que reconhece como origem do Estado (ou, em geral, da comunidade civil) uma convenção ou estipulação (contrato) entre seus membros [...] na idade moderna e, com o jusnaturalismo, transforma-se em poderoso instrumento de luta pela reivindicação dos direitos humanos” (ABBAGNANO, 2003, p. 206). O pensamento contratualista moderno concebe que o homem é portador de direitos naturais inalienáveis como o direito a vida, liberdade e propriedade. Na modernidade, essa corrente de pensamento é representada pelos filósofos Hobbes, Locke e Rousseau.

O pensamento contratualista fora estudado pelos alunos no bimestre anterior⁵², e teve como fonte de referência o pensamento político de Thomas Hobbes (1588-1674), John Locke (1632-1704) e Jean Jacques Rousseau (1712-1778). A resposta elaborada por Adriá evidencia maior controle em relação à realidade apresentada na narrativa. Os alunos analisam a situação vivida por Léa na narrativa por meio de uma síntese geral. Todavia, o conceito de alienação passa a ser visto como a condição de uma pessoa que foi expropriada de sua liberdade. Pretendíamos manter a nossa atenção voltada o tempo todo para o movimento do pensamento dos alunos, para podermos perceber os avanços, os retrocessos e a inércia em relação ao conceito de alienação. Para que isso fosse possível, julgamos necessário nos dirigirmos aos alunos por meio de questionamentos. Pretendíamos, desde o início do experimento, desencadear um processo reflexivo e analítico entre os alunos. Consideramos que é mediante esse processo que eles podem não se adaptar à compreensão do conceito de alienação que possuíam até o momento, tampouco serem conformados a uma mera memorização da palavra. Para isso, era preciso buscar a compreensão da relação essencial que dá origem ao conceito em pauta.

Tal decisão metodológica foi orientada por pressupostos vigotskianos, de modo especial, relacionados à crítica ao ensino direto de conceitos:

O ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse conhecimento costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples [...] Em tais casos [...] não assimila o conceito, mas a palavra, capta mais a memória que de pensamento e sente-se impotente de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios (VIGOTSKI, 2001, p. 247).

As questões por nós apresentadas tinham a intenção de conduzir os alunos a um método para a aquisição do conhecimento, expresso na necessidade de ficarem

⁵² No terceiro bimestre trabalhamos com esse grupo de alunos a fundamentação da propriedade privada no pensamento contratualista, tentando fundamentar a nossa ação docente em alguns princípios da Teoria Histórico-Cultural como a apresentação de um problema inicial, com o objetivo de dirigir a atenção dos alunos para os conceitos filosóficos, e leitura compartilhada de fragmentos de textos clássicos de autores contratualistas.

atentos aos elementos essenciais do texto e de usarem a reflexão para verificar o fundamento das afirmações e das repostas proferidas às questões. Por meio da reflexão e da análise, desejávamos estabelecer um ensino e uma educação

[...] que não se realizam adaptando-se ao nível presente, já formando, do desenvolvimento cognitivo das crianças, mas sim utilizando na comunicação do educador com as crianças, meios que formam ativamente nelas novo nível de desenvolvimento das capacidades (DAVIDOV, 1988, p. 196).

Com base no pensamento de autores da Teoria Histórico-Cultural, como Vigotski (2001), Davidov (1988) e de seus estudiosos, por meio da reflexão pretendíamos evitar

A ênfase no resultado, na resposta correta, sem momentos para a emissão de juízos e deduções, que faz com que muitas tarefas escolares sejam realizadas sem que a aprendizagem efetivamente ocorra. A explicitação, pelos alunos, das razões de determinadas ações é o momento de ‘tomada de posse’ da própria ação, um momento fundamental e diferenciador da aprendizagem de conceitos científicos em relação à aprendizagem de conceitos espontâneos (SFORNI, 2004, p. 133).

Assim, a explicitação das razões das ações mentais realizadas é necessária para que os alunos percebam a coerência ou os limites de suas representações. Nesse sentido, intervimos novamente com outros questionamentos, a fim de que os alunos tentassem explicitar de forma mais clara as suas representações acerca do conceito de alienação:

Professor: *No texto há informações que possam levar vocês a um consenso? Talvez exista! Há alguma relação entre a condição de alienação, o conceito de alienação, e a condição de perda da liberdade? Há uma perda em meio a isso, um deixar de ser o que ela é? O que é ser humano? Pois, no texto há uma concepção de ser humano. Então o que é ser humano? É possível definir o que é ser humano a partir do texto? Qual a relação disso que vocês acabaram de dizer com a questão da liberdade, com o conceito de liberdade? Há uma relação entre ser humano e ser livre?*

O que buscávamos, lançando dúvidas e contrariedade entre os alunos, era ensinar um modo para que eles começassem a buscar a relação essencial existente entre os conceitos filosóficos e apresentassem as razões das ações que estavam realizando e as reorientassem.

A nossa intenção ao lançar essas questões consistia em levar os alunos focar o que é essencial no texto e que a discussão fosse trazida para uma linguagem filosófica. Pelo uso da capacidade reflexiva, esperávamos que os alunos buscassem os fundamentos das respostas dadas com base no texto, estimulando um pensamento com características filosóficas que apresentasse os traços essenciais do conceito de alienação presente na narrativa. Considerávamos que esse seria um modo de ação que possibilitaria gerar a necessidade de buscar aportes na Filosofia para que o problema fosse resolvido.

Nesse momento, percebemos que a tentativa de materializarmos o conceito de alienação por meio da narrativa, procurando trazer o conceito do plano teórico-verbal, aproximando-o do cotidiano dos alunos, parecia ter ocultado os elementos necessários a sua generalização. Por isso, foi importante chamarmos constantemente a atenção dos alunos para os elementos essenciais do conceito de alienação presentes na narrativa.

Eric, tentando responder à sequência de perguntas por nós apresentada, responde:

Eric: *É, tem hora que ela parece querer ser alguém e não ficar ai vagando sem nada ou ela está perdendo a sua liberdade. E não acho que ela está perdendo a sua liberdade. Eu acho que ela está fazendo isso para ser alguém para alguém reconhecer ela como varredora da rua.*

O aluno Eric pouco se ateu ao contexto em que se desenrola a narrativa, faz um discurso de senso comum de que quem não trabalha nunca será alguém. O aluno não entendeu o motivo de a personagem da narrativa querer ser “útil aos que a viam”, não diferenciando o argumento como estratégia para manter-se viva e o que ela de fato poderia pensar sobre si. Isso nos causou a impressão de que o sentido que Eric dera ao texto não correspondia ao seu significado. O aluno Ede não concordou com Eric, afirmando que Léa estava deixando de ser livre:

Ede: *Eu não concordo!*

Professor: *Então há uma divergência no grupo, certo?*

Grupo: *Certo.*

Professor: *O Ede não concorda com o Eric. Em que então você acredita?*

Ede: *Que ela está deixando de ser livre!*

Eric: *Eu acredito que ela está varrendo a rua para ser alguém.*

Professor: *Será possível que vocês entrem em um consenso acerca dessa questão?*

Eric: *Não! Eu estou certo!*

Professor: *No texto há informações que possam levar vocês a um consenso? Talvez exista!*

Ede: *Beleza.*

Pensando por meio do “outro...”

Percebemos, com base nas afirmações dos alunos (expostas no episódio de ensino anterior), que sua atenção não estava dirigida para o sistema conceitual presente na narrativa. Para que isso fosse possível, fizemos outra intervenção com a intenção de levá-los à busca de elementos do texto que poderiam ajudá-los a responder ao problema.

Ao orientá-los a buscar no texto evidências que sustentassem o que afirmavam, podemos afirmar que apresentamos um “modelo” de interação com o texto. Isso ocasionou mudança da resposta do grupo ao problema, já que eles perceberam que a resposta não deveria ser decorrente de uma opinião pessoal, mas sim da interpretação do texto. Dialogar com o texto exige que o leitor saia de uma visão já consolidada sobre alguns fenômenos e insira o “olhar do outro”. Nessa interação, ele pode modificar, complementar, incorporar, consolidar ou abandonar o pensamento pré-existente, ampliando seu repertório cultural.

Nesse sentido, ao verificarmos que Eric, Ede e Daia, ao elaborarem suas respostas, não estavam considerando os elementos presentes no texto, procuramos dirigir sua atenção para o texto:

Professor: *Como está o trabalho de vocês?*

Eric: *Professor nós respondemos que a situação dele (junderat) comparava-se à situação dela (Léa). Dissemos que eles estavam perdendo sua humanidade. Eles preferiam ser vivos do que serem livres.*

Daia: *De acordo com o texto (narrativa) ela perde, mas em nossa opinião ela não perde. Pois, ela escolheu varrer, ela foi livre para escolher, ela escolheu viver. Ela só está perdendo a dignidade dela.*

Professor: *E como fica a liberdade? A liberdade define o que é ser homem?*

Daia: *É...*

Daia: *Não é não! Não tem que ser livre não.*

Professor: *No texto ela tem condição de escolher entre fazer ou não fazer?*

Grupo: *Não.*

Professor: *E antes da invasão nazista ela teria condição de escolha?*

Daia: *Sim porque ela era livre! Ela era livre para escolher o que ela iria fazer.*

Professor: *Ser humano é ser livre ou não?*

Grupo: *Sim.*

Professor: *E se ela perde a liberdade ela perde a sua humanidade, de acordo com o texto?*

Daia: *Não, porque ela não tem escolha, ela não tem vontade própria.*

Daiane: *Viu (risos...)*

Professor: *Se ela não tem a possibilidade de escolher entre varrer e não varrer, ela é livre?*

Grupo: *Não.*

Professor: *Então ela perde a sua humanidade por não poder escolher entre varrer e não varrer?*

Professor: *O que é essa dignidade?*

Daia: *Se ela não seguir as ordens dos alemães ela só estará perdendo a dignidade, ela estará traíndo o povo dela... Traíndo a tradição dela, os ideais dela...*

Professor: *Se ela não cumprir as ordens dos alemães ela trairá o seu povo?*

Daia: *Para ela é isso.*

Um dado importante é revelado na fala de Daia; quando interrogada sobre a condição de submissão das ordens nazistas, responde: “para ela é isso”. A resposta de Daia apresenta indícios de uma ruptura entre o pensar pela própria experiência e o pensar por meio do “pensamento do outro”. No caso do pensamento filosófico, esse é um passo importante para o seu desenvolvimento, pois implica apropriar-se da lógica de um sistema explicativo sobre os fenômenos e por meio dele pensar a realidade. Isso não significa, necessariamente, a aceitação desse sistema, mas a sua compreensão, o que pode levar o sujeito a aceitá-lo ou superá-lo de forma consciente.

As respostas dos alunos passaram a ser dadas com base no texto. A interlocução com o texto mediada pelo professor foi o desencadeador desse processo. Contudo, nem só o texto, nem só a fala do professor foram capazes de subsidiar a reflexão dos alunos, mas sim a interação entre as intervenções por nós realizadas juntamente com a lógica presente no texto.

Por meio da análise dos episódios de ensino acima apresentados, podemos afirmar que os alunos chegaram a elaborar uma generalização acerca da alienação. Para eles, a alienação é considerada como a perda da liberdade. Quando eles se referem ao problema, dificilmente utilizam a palavra alienação. A palavra alienação e o seu significado são substituídos pelo sentido e a palavra que designa a liberdade. Nesse momento, a alienação para o grupo de alunos pode ser representada do seguinte modo:

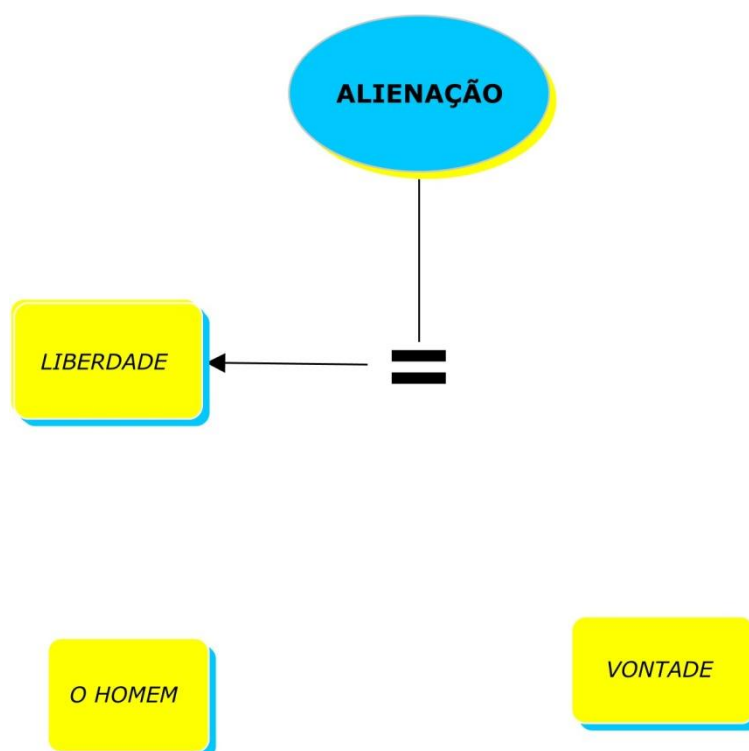


Figura 04: Terceira representação do conceito de alienação apresentada pelos alunos.

Desse modo, não havíamos percebido, nas respostas dos alunos, indícios que contemplassem a relação existente entre os conceitos de homem, liberdade e vontade. Para levar os alunos a perceberem a relação entre esses conceitos, fizemos a pergunta por meio dos elementos presentes no texto:

Professor: *Estaria de fato deixando de ser humana caso continuasse a varrer todos os dias aquelas ruas?*

Pat: *Deixaria de ser humana sim. Pois, ser humana é escolher o que fazer de acordo com a sua vontade.*

Todos: *É verdade!*

Na resposta de Pat, “*Deixaria de ser humana, sim. Pois, ser humana é escolher o que fazer de acordo com a sua vontade*”, percebemos que ela recuperou parte da narrativa em que Léa recorda o que seu ex-professor havia lhe falado sobre o que seria ser homem, a verdadeira humanidade: “*a forma de ação humana mais real, mais verdadeira ocorre quando, as escolhas realizadas através de minha liberdade expressam a minha vontade, sendo a ação humana uma tentativa de*

satisfazê-la. Não estar nessas condições é perder a própria humanidade”. Observamos que os demais alunos concordam com Pat, pois em sua resposta estava presente o conceito de homem apresentado no texto. A resposta de Pat revelou a relação entre homem, liberdade e vontade presente no texto, necessária para chegarmos a uma síntese geral acerca do conceito de alienação. Nesse momento, os alunos⁵³, de um modo geral, passaram a representar a relação essencial do conceito de alienação da seguinte forma:

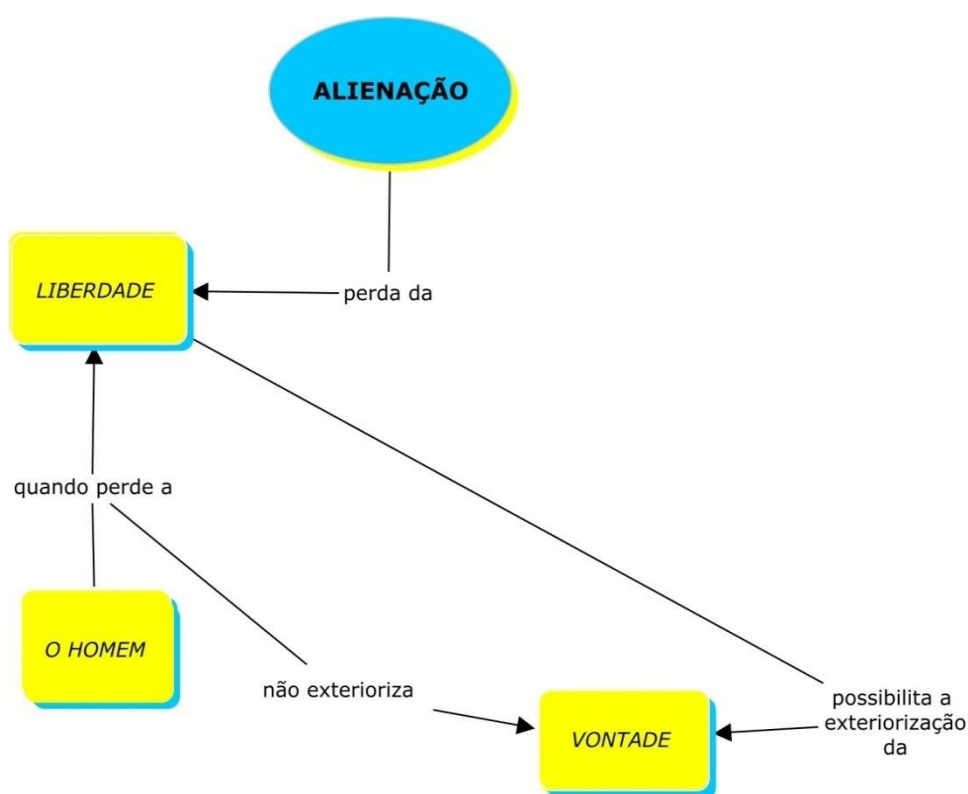


Figura 05: Quarta representação do conceito de alienação apresentada pelos alunos.

Com base na representação que fizemos da compreensão dos alunos sobre o conceito de alienação, embora a fala da aluna Pat e a concordância dos demais

⁵³ A aprendizagem dos estudantes foi identificada e ilustrada pelas suas exposições orais e escritas, essas podem ser transcritas neste trabalho. Porém, os estudantes também manifestam dúvidas e compreensões por meio da linguagem não verbal, assim é possível identificar indícios de aprendizagem nos movimentos do corpo, gestos e expressões faciais. Essa linguagem que é captada na dinâmica da sala de aula, dificilmente pode ser transcrita com toda a sua riqueza em um relatório de pesquisa. No entanto, elas não podem ser desconsideradas. Assim, quanto afirmamos que os alunos compreendiam o conceito de alienação, estamos levando em conta tanto as exposições orais, quanto as manifestações gestuais, como movimentos de concordância realizado com a cabeça, com os dedos, com sorrisos e fisionomias que expressavam aceitação das afirmações feitas por outros colegas.

colegas apresentassem uma tentativa de abstração rumo a uma generalização relativa à alienação, essa se encontra no limite de uma situação particular apresentada na narrativa. Isso significa que uma solução foi encontrada,

[...] mas para que adquira a possibilidade de generalização é necessário identificar o princípio ou modo universal para a sua solução, rompendo, dessa forma, os limites da situação empírica específica e podendo transferir o conhecimento adquirido para toda uma classe de problemas análogos (SFORNI, 2004, p. 146).

A síntese particular elaborada pelo grupo não lhes permitiria transitar por outras situações particulares que pudessem explicar outras condições existenciais como alienadas ou alienantes. Para isso, conforme os estudos de Vigotski (2001), Davidov (1988), Leontiev (1969), Rubstov (1996), Polinova (1996), Semenova (1996), necessitávamos que os alunos se apropriassem de uma síntese geral e que por meio dela fosse possível a explicação de diferentes fenômenos, elevando o conceito de alienação do patamar de particularidade para o da universalidade (DAVIDOV, 1988).

Após termos mobilizado a atenção dos alunos para o conceito de alienação e compreendermos a representação dos alunos sobre esse conceito, percebemos a necessidade da inserção do conceito de essência em suas representações a fim de torná-lo mais geral. Assim, passamos a trabalhar diretamente com a estrutura do conceito de alienação, tentando inserir o conceito de essência na relação conceitual que o constitui. Com isso, pretendíamos dirigir as ações dos alunos para o motivo do experimento didático que consistia, em termos leontievianos (2004), na apropriação do conceito de alienação pelos alunos. Ter dirigido a atenção dos alunos para os elementos essenciais que constituiriam o conceito de alienação presente no texto apresentou aos alunos um “modo” de trabalhar com o texto, realizando momentos em que se ensina o aluno a ler um texto e ao mesmo tempo pensar sobre ele.

Nas próximas cinco aulas, que compreenderam o segundo momento do nosso experimento, optamos por apresentar aos alunos os conceitos de alienação presentes em diferentes dicionários e nos escritos de Sartre. Nossa intenção era a de verificar se depois do estudo dos conceitos de alienação presentes nos dicionários os alunos apresentariam indícios de reconhecimento dos elementos essenciais do conceito de alienação e observar qual o papel da análise nesse processo. Na interação dos alunos com o texto de Sartre, pretendíamos verificar se

o contato dos alunos com o texto filosófico, por meio da mediação realizada pelo professor, modificou sua atenção e compreensão referentes ao conceito de alienação. Para isso, analisamos os registros orais e escritos das atividades realizadas pelos alunos durante o experimento.

5.4.2 A ANÁLISE NA ATIVIDADE DE ENSINO: EM BUSCA DE UM PRINCÍPIO GERAL

A fim de levar os alunos a encontrar uma síntese geral (DAVIDOV, 1988) sobre alienação, primeiramente organizamos uma tarefa em que os alunos levaram para casa um material com três diferentes conceitos de alienação extraídos de diferentes dicionários. Por meio da análise, pretendíamos que os alunos pudessem encontrar um princípio comum entre as várias definições, confrontando esse princípio aos elementos do conceito de alienação materializados na narrativa. Realizamos esse procedimento por acreditarmos que a localização de um princípio geral, resultado da análise das diferentes significações do conceito de alienação, pode permitir a modificação do modo de pensar esse conceito e as diferentes situações que podem ser por ele explicadas (VIGOSTSKI, 2003; LURIA, 1991).

Davidov (1988) afirma que o pensamento teórico é alcançado mediante reflexão e a análise, procurando descobrir o tipo de ligação existente entre as significações particulares apresentadas na narrativa e nas diferentes definições presentes nos dicionários. Inserir os alunos em uma tarefa de análise visava a possibilitar-lhes condições para colocarem-se acima da experiência imediata, o que, conforme Luria (1991), possibilita uma reflexão mais profunda sobre a realidade.

Pelas razões já apresentadas, foi entregue a cada aluno uma cópia das definições de alienação encontradas nos seguintes dicionários: Dicionário de Língua Portuguesa, Dicionário Aurélio e Dicionário de Filosofia, conforme visualizamos no Quadro 2, abaixo.

QUADRO 02 – Definições de alienação entregues aos alunos

1. Alienação

Acção ou efeito de alienar (-se)

Para o Direito: transmissão do direito de propriedade sobre um bem.

Para a Filosofia, é o *“estado daquele que não é senhor de si, que é tratado como uma coisa e se torna escravo das atividades e instituições humanas, de ordem econômica,*

social ou ideológica”.

Alienação mental anomalia psíquica que torna o paciente incapaz de se comportar de maneira normal na sociedade, loucura.

(Dicionários da língua Portuguesa, Editora: Porto Editora)

Disponível em <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/aliena%C3%A7%C3%A3o>

2. Alienação

s. f. Ação de alienar: alienação de uma propriedade. / Perda da razão, loucura: alienação mental. / *Estado da pessoa que, tendo sido educada em condições sociais determinadas, se submete cegamente aos valores e instituições dadas, perdendo assim a consciência de seus verdadeiros problemas.* // Alienação a título gratuito, doação.

(Dicionário Online de Português)

Acessado em 12/07/2010.

Disponível em <http://www.dicio.com.br/alienacao/>

3. Alienação

“Na linguagem comum significa perda de posse, de um afeto ou de poderes mentais, foi empregado pelos filósofos com certos significados específicos [...] Na linguagem filosófico-política hoje corrente, esse termo tem os significados mais díspares, dependendo da variedade dos caracteres nos quais se insiste para a definição do homem. Se o homem é razão autocontemplativa (como pensava HEGEL), toda relação sua com um objeto qualquer é Alienação. Se o homem é um ser natural social (como pensava MARX), Alienação é refugiar-se na contemplação. Se o homem é instinto e vontade de viver, Alienação é qualquer repressão ou diminuição desse instinto. Se o homem é razão (entendida de qualquer modo), Alienação é refugiar-se na fantasia; mas, se é essencialmente imaginação e fantasia, Alienação é qualquer disciplina racional. Enfim, se o indivíduo humano é uma totalidade auto-suficiente e completa, Alienação é qualquer regra ou norma imposta, de qualquer modo à sua expressão” (ABBAGNANO, 2003, p. 26-27).

Já afirmamos anteriormente que esse procedimento visava à análise do significado de alienação nos dicionários, comparando-os à situação existencial das personagens e aos significados presentes na narrativa. O resultado por nós esperado era o de que, por meio da análise, os alunos elaborassem uma síntese, mesmo que provisória, sobre a alienação, inserindo em um sistema conceitual os conceitos de homem, liberdade, vontade e essência. Consideramos que da relação essencial entre esses conceitos resultaria o conceito de alienação. Todavia, ainda era necessário que os alunos elaborassem o conceito de essência e o relacionasse aos conceitos de homem, vontade e liberdade.

Assim, julgamos a elaboração dessa síntese necessária por percebermos que os alunos não compreendiam os conceitos de liberdade, essência e vontade que

juntos formam a relação essencial (DAVIDOV, 1988) do conceito de alienação na perspectiva existencialista. Pelo fato de estarmos atuando como professor nessa turma há quase três meses antes de iniciarmos o experimento, estava claro para nós que a discussão sobre a narrativa e tampouco o texto clássico de Filosofia por ele mesmo não possibilitariam a aprendizagem do conceito. O ensino de Filosofia que havia sido ministrado até aquele momento para esse grupo de alunos restringira-se ao ensino de períodos importantes da História da Filosofia e a discussão de temas do cotidiano. Faltava aos alunos a compreensão dos conceitos básicos, que relacionados entre si, formando um sistema, resultariam em uma síntese geral que poderíamos denominar alienação.

Não era nossa intenção que os alunos se apropriassem apenas do que possivelmente seria a alienação para Sartre. Era necessário que, com base na compreensão de que o conceito de alienação está estreitamente vinculado ao conceito de homem, como poderiam perceber em Sartre, eles elaborassem uma síntese geral sobre esse conceito que lhes possibilitasse transitar pelo pensamento dos demais filósofos confrontado essa síntese com o pensamento filosófico, tornando mais profundas a reflexão e a análise acerca dos problemas existenciais.

Para elaborarmos essa síntese geral, recorreremos a textos clássicos de autores de Filosofia, como os de Hegel, Marx e Sartre, a dicionários do pensamento filosófico e da língua portuguesa. Tentamos reproduzir esse mesmo percurso com os alunos em sala de aula. Isso demonstra que primeiramente o objeto de ensino foi, para o professor, objeto de estudo. Um desafio que motivava era transformar o nosso objeto de ensino em objeto de estudo para o aluno.

Elaboramos, por meio da reflexão e análise, uma síntese que pudesse unir diferentes representações filosóficas sobre o mesmo conceito. A relação essencial entre os conceitos ficou do seguinte modo:

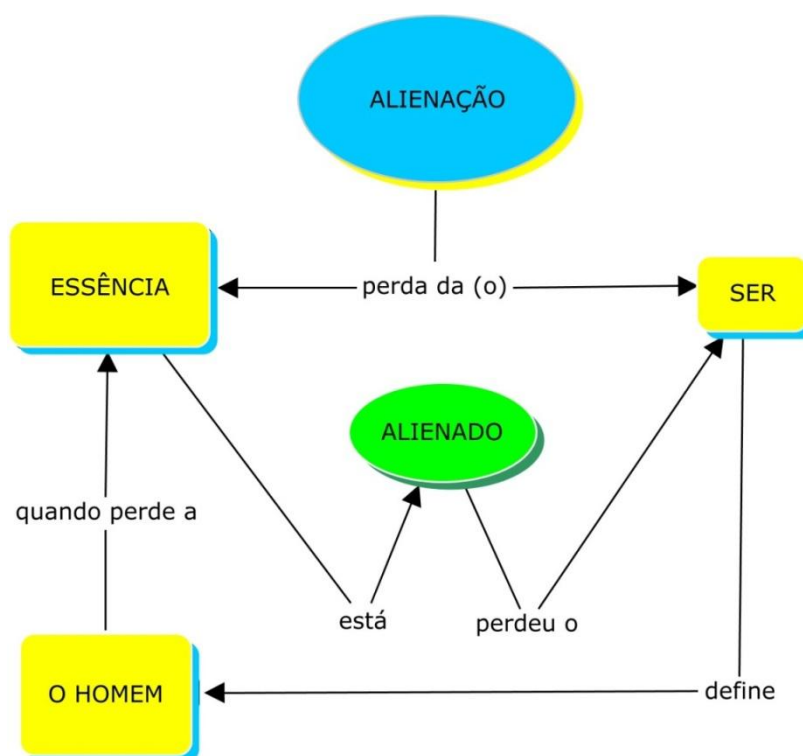


Figura 06: Representação da síntese geral que no final do experimento didático deveria ser internalizada pelos alunos.

Pretendíamos que essa síntese fosse internalizada pelos alunos. Para que os alunos chegassem à compreensão acima apresentada acerca do conceito de alienação, era necessário instrumentalizá-los com os conceitos representados na Figura 06, elaborando uma síntese, cujos conceitos em uma relação de coordenação e subordinação formariam o conceito de alienação e passariam de um plano intersíquico para um plano intrapsíquico (VIGOTSKI, 2001) em cada aluno.

Essa síntese geral era necessária para que os alunos conseguissem identificar e analisar o conceito de alienação tanto no pensamento de autores da História da Filosofia como em seu cotidiano. Mediante esse procedimento, também procurávamos chamar a atenção dos alunos para a estrutura desse conceito.

Após a leitura dos conceitos de alienação presentes nos diferentes dicionários, indagamos aos alunos: *O que há em comum entre os três significados de Alienação?*

Kal: *A terceira fala: que se o homem é instinto e vontade de viver, a alienação é qualquer repressão ou diminuição a esse instinto [...] A segunda definição diz que é quando a pessoa submete-se cegamente seus valores por instituições dadas perdendo assim a consciência*

de seus verdadeiros problemas. E o primeiro conceito de Alienação fala que é o estado daquele que não é o senhor de si, que é tratado como uma coisa que se torna escravo das instituições humanas. Só que também diz que é perda da razão, loucura e alienação mental. Mas a primeira é a que mais se encaixa no texto.

Podemos perceber que após a leitura e a tentativa de análise dos significados de alienação a aluna Kal relaciona o conceito presente no dicionário à situação vivida por Léa. Podemos afirmar que os elementos apresentados na narrativa influenciaram a identificação do significado do conceito de alienação presente no dicionário. A aluna Kal usa como apoio os elementos circunstanciais presentes no texto para realizar sua análise e a elaboração de uma síntese geral.

Adriá, tentando complementar a ideia de Kal, faz as seguintes considerações:

Adriá: *É por que diz assim: é tratado como uma coisa e torna-se escravo das instituições humanas que é o caso que aconteceu com ela. Ela tornou-se escrava dos nazistas. Como quando a gente viu primeiro a gente não achou que ela havia perdido a sua humanidade. Mas, vendo aquela parte que ela lembra que o professor disse que o ato mais humano é quando a pessoa usa a sua liberdade para escolher é...*

Professor: *Exteriorizar sua vontade...*

Adriá: *É! Mas, por exemplo, ela escolheu varrer não por vontade própria,*

Professor: *E se nós pensarmos assim: As três definições que estão nesse material que vocês têm em mãos eles têm algo em comum. Assim eu pergunto o que há em comum entre os três? Caso vocês fossem definir o que em comum entre os três conceitos o que haveria? O que vocês diriam?*

Adriá: *O que há em comum?*

Professor: *Sim.*

Adriá: *O que há em comum é que a pessoa não é mais dona de si. O que os três textos tem é isso. Eu me submeto a uma coisa dada por outro... Transmitido por outro...*

Percebíamos que os alunos encontraram elementos importantes para elaborarem por meio da análise o conceito de alienação, mas ainda não conseguiam realizar uma síntese teórica sobre o referido conceito. Assim, embasados em pressupostos defendidos por Davidov (1988), Rubstov (1996) e Semenova (1996), a fim de estimular o processo de análise pela via da reflexão (BRUNER, 1984, apud SFORNI, 2004) para a elaboração de uma síntese geral, lançamos uma série de questões à turma: *“E se pensarmos assim: os três conceitos que estão disponíveis para vocês têm algo em comum. O que há em comum entre os três? Se nós fossemos dizer: há em comum entre os três... O que vocês definiriam?”* Obtivemos as seguintes respostas:

Kal: *O que há em comum é quando as pessoas não são mais donas de si... Nos três textos o que vem é isso! Quando perde alguma coisa ou um valor dado por outro, deixa de ser.*

Maya: *Eu submeto-me a alguma coisa dada por outro, transmitido por outro.*

Professor: *Então se eu sou algo e deixo de ser eu estou alienado?*

Todos: *Sim.*

Lídia: *Aqui ó fala assim: ele é incapaz de se comportar de maneira normal é incapaz de escolher.*

Professor: *Então alienação a partir desses três excertos é...*

Lídia: *Quando a pessoa deixa de usar o seu comportamento normal ela é obrigada a se comportar como as outras pessoas querem!*

Professor: *Então, segundo vocês, é ter uma atitude normal, um comportamento normal,... E quando esse comportamento deixa de ser normal, e perco a normalidade do comportamento, ao invés da liberdade eu tenho um autoritarismo sobre mim, um fato externo que faz com que eu perda algo, abra mão de algo...*

Kal: *Mas não está certo, professor? Provavelmente colocaram uma arma na cabeça dela e falaram... Foi uma forma de ela manter-se viva. Mas, de certa forma é uma maneira de ela perder a humanidade. Ela não é mais livre eu tenho que usar a minha liberdade para fazer a escolha do que eu quero. Mas, se ela não é mais livre com é que ela vai escolher alguma coisa. Então ela perde a humanidade de certa forma.*

Assinalamos que Adriá, ao dizer “*Como quando a gente viu primeiro, a gente não achou que ela havia perdido a sua humanidade. Mas vendo aquela parte que ela lembra que o professor disse o ato mais humano é quando a pessoa usa a sua liberdade para escolher... Ela não é mais livre eu tenho que usar a minha liberdade para fazer a escolha do que eu quero. Mas, se ela não é mais livre como é que ela vai escolher alguma coisa*”, retoma a discussão apresentada na narrativa e parece agora reconhecer que a identificação de algo como desumano depende da concepção de homem que se tem. Esse pensamento durante o estudo da narrativa, sem o apoio das definições presentes no dicionário, ainda não era possível, pois na narrativa estava presente apenas uma concepção de homem e ainda inserida em uma situação particular. A leitura das definições começa a permitir aos alunos o afastamento necessário para pensarem no conceito e não no fato descrito na narrativa. Mas esse processo não é linear e é marcado por muitas dúvidas. Temos agora a seguinte representação acerca do conceito de alienação:

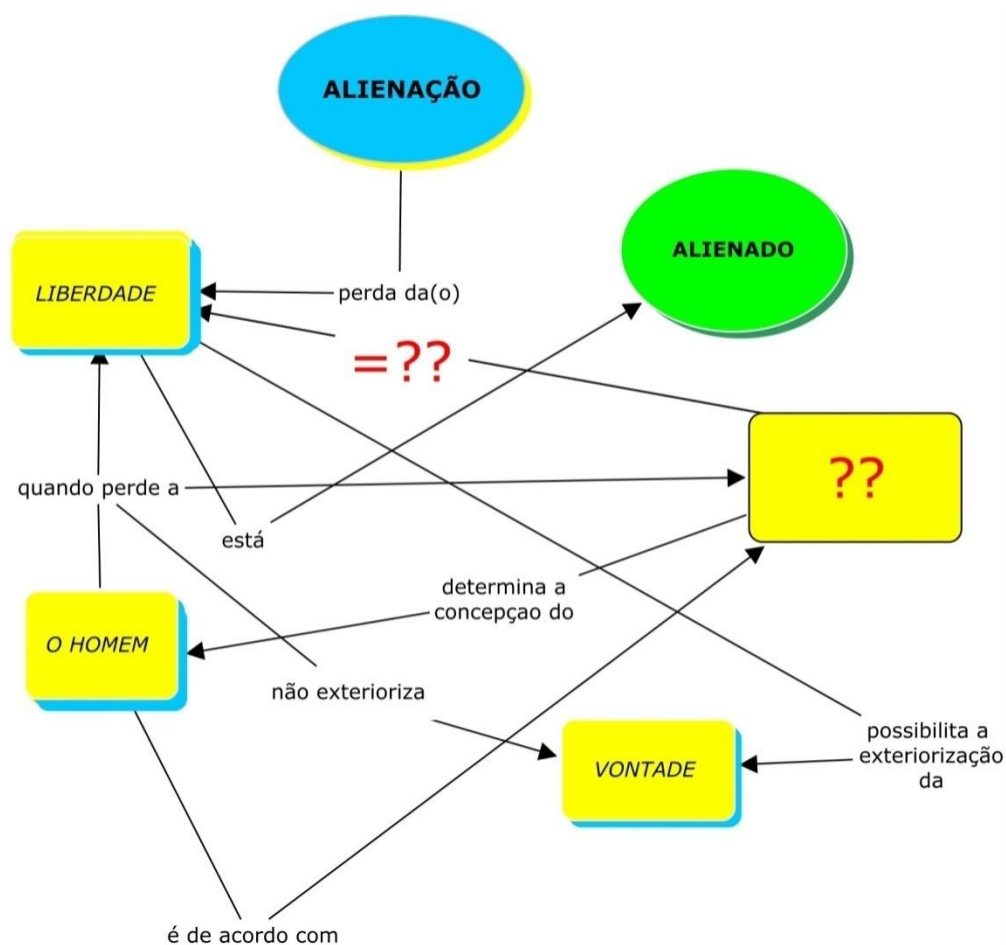


Figura 07: Quinta representação do conceito de alienação apresentada pelos alunos.

A confusão acima apresentada também pode ser verificada anteriormente quando os alunos diziam que se Léa pode escolher entre varrer a rua ou morrer, submeter-se ou não, ela tem liberdade. Após a análise dos três significados de alienação, Adriá e Kal, influenciados pelos elementos presentes na narrativa, passaram a reconhecer que a escolha só é de fato escolha quando feita em liberdade. Contudo, nesse momento em que os alunos pareciam começar a levantar um princípio geral, observado quando perguntamos: *Então, se eu sou algo e deixo de ser, eu estou alienado?* E todos responderam: *Sim!*, podemos asseverar que os alunos continuavam presos ao que havia sido trabalhado na narrativa, não conseguindo utilizar o conceito de alienação como um modo geral de ação. Isto pressupõe que o conceito de alienação, nessas circunstâncias, não estava sendo utilizado como uma orientação geral para guiar as ações dos alunos em relação a uma classe de diferentes problemas que poderiam ser resolvidos por um mesmo

princípio (MOURA, M. O. de et al., 2010). Para essa primeira parte do segundo momento do experimento, utilizamos três horas/aula.

O ser humano é...

Nas duas aulas seguintes, ainda no segundo momento do nosso experimento, procuramos recuperar parte das respostas que haviam sido dadas pelos alunos para verificar se eles conseguiriam, nesse momento, explicar as diferentes manifestações singulares do conceito de alienação a partir de uma síntese geral. Assumimos uma postura mais diretiva para observar se seria possível aos alunos, por meio dos procedimentos realizados até aquele momento, elaborar uma síntese geral. Para elaborar o conceito de alienação na perspectiva existencialista, próxima, mas distinta da alienação em Sartre, com base nos pressupostos defendidos por Vigotski (2001), Luria (1994) e Gorski (1959), percebemos a necessidade de, além do conceito de liberdade e vontade, dos alunos elaborarem o conceito de essência. Segundo esses autores, a definição de um conceito é resultado de uma relação sistemática de um conjunto de outros conceitos, servindo cada um de base para a assimilação de outro conceito (ABRANTES, 2006).

Notamos que a partir do momento em que os alunos começam a utilizar os conceitos de liberdade e essência para lidar com o problema em pauta, eles modificaram a sua relação com o texto da narrativa e passaram a utilizar o conceito filosófico de alienação como “chave de leitura”. É o que podemos constatar no diálogo a seguir:

Professor: *Vocês citam exemplos de alienação, como é deixar de ser livre, estar sobre um autoritarismo, se deixo de ser algo, tudo isso é porque o homem perde algo, tudo isso é por que o homem deixa de fato de ser o que ele é. É isso que eu quero saber, ou seja, se nesses conceitos que entreguei para vocês há algo que define o que é alienação. O que eu quero saber é o que faz com que todos esses exemplos, de fato, traduzam e possam exemplificar o conceito de alienação.*

Lídia: *Quando o homem perde a sua essência!*

Professor: *Como?*

Lídia: *Quando ele pede a sua essência! O que é natural dele!*

Kal: *Por que aqui diz que alienação é perder aquilo que você tem, aquilo que você é!*

Professor: *Todos concordam?*

Alunos: *Sim.*

Professor: *Então agora voltem ao texto e verifiquem e tentem responder a última questão tentando explicar se esse conceito consegue explicar a situação em que Lea vivia e as demais personagens estavam vivendo naquele momento. Estaríamos nós em uma condição de alienação?*

Daia: *Sim.*

Professor: *A perda de si é a perda da essência, é a perda do que faz nesse caso ela ser o eu ela é, isso é uma condição de alienação?*

Todos: *Sim.*

Professor: *Voltem ao texto e escreva a conclusão que vocês chegaram.*

Kal: *Professor veja o que está no texto: “Perdemos nossa liberdade para o desejo de um homem em ter um poder sem limites sob o custo de nossas forças. Isso significava trabalhar sem ganhar nada. Embora trabalhássemos, a nossa situação nesse momento era desumana, pois, não vivíamos mais a relação natural de produção: trabalhar em troca de um salário para os donos do comércio e de algumas pequenas fábricas de fundição de metais e de calçados que existiam em nossa cidade, agora trabalhamos para nos mantermos vivos e garantir que o objetivo nazista seja alcançado.”*

Lídia: *É isso!*

Adriá: *Vejam isso: “Com os alemães ocupando a nossa cidade, a vida ficou bem diferente. Não éramos um povo livre, cumpríamos ordens e obedecíamos às normas impostas.” Ou seja, obedeciam normas impostas por uma instituição maior, perderam a sua essência e faziam o que os alemães queriam, o que eles estavam impondo para eles.*

Kal: *E aqui também fala assim: depois que eles fuzilaram as crianças os goim e os não judeus que não eram até então atingidos gritaram como era possível tanta bestialidade, então até mesmo os judeus, os goim e os junderats eles não concordavam, mas ficam quietos, estavam alienados para que não viessem perder a vida. Mas dentro deles eu tenho certeza que eles achavam que aquilo era uma coisa horrível, porque eles mesmos diziam como era possível tanta bestialidade.*

Por meio da reflexão e da análise, os conceitos filosóficos começam a ser conscientizados pelos alunos. Com isso, o pensamento dos alunos sofre modificação, pois o conceito passa a ser, para eles, instrumento mental, ou seja, instrumento mediador entre seu pensamento e o fenômeno descrito no texto. Essa etapa pode ser considerada o início do desenvolvimento de um novo modo de lidar com a representação acerca do conceito de alienação presente na narrativa e com a realidade, o que permite, como postula Luria (1994), ter acesso a leis inacessíveis à percepção imediata do fenômeno. Destarte, os traços essenciais do conceito de alienação (DAVIDOV, 1988) ainda não foram internalizados pelos alunos, como evidenciamos no diálogo a seguir:

Professor: *Então vocês querem dizer que o homem é liberdade e se ele perde a liberdade ele perde a sua essência... Isso porque ele deixa de ser o que ele é, ou seja, uma vontade livre!*

Alunos: *Isso.*

Kal: *Porque se ele não perde a liberdade ele perde a vida.*

Podemos perceber que a aluna Kal, ao dizer que “... se ele perde a liberdade ele perde a vida”, recorre à condição existencial vivida por Léa na narrativa para apresentar a sua compreensão sobre o conceito de alienação. Para a aluna, até aquele momento a alienação era a falta de liberdade. Salientamos que em um

momento anterior, logo após o estudo dos conceitos de alienação presentes nos dicionários, a aluna Kal diz que “... *alienação é perder aquilo que você tem... que você é...*”. Pelo fato de a narrativa definir o homem como portador de liberdade para realizar plenamente sua vontade, Kal se utiliza desse significado para relacionar o conceito de alienação como perda da liberdade. Podemos pontuar que o pensamento de Kal fez o seguinte movimento: se perder a essência ou negá-la é estar alienado e a essência humana, segundo a sua representação, formada pelo contato com a narrativa é a liberdade, assim, perder a liberdade, para Kal, é estar alienado. Situação semelhante parece estar presente no diálogo entre o professor, Ede e Eric:

Ede: *Professor, alienação é qualquer regra ou norma imposta a qualquer modo ou expressão. É ser escravo da opinião. Estar em alienação é fazer alguma coisa sem pensar ou os outros pensando para você. Se você pensar por si mesmo não vai estar alienado... Não ir pela opinião dos outros, dos outros ir pela sua própria opinião. É a famosa Maria vai com as outras!*

Eric: *É se perde a razão daí vem à alienação.*

Professor: *se o homem é liberdade e a perde...*

Alunos: *É alienação.*

Professor: *Então alienação é perda...*

Eric: *da liberdade!*

Professor: *Mas somente da liberdade?*

Eric: *Não! E da razão.*

Notamos que o pensamento de Kal, Ede e Eric encontrava-se restrito a uma representação singular acerca do conceito de alienação (DAVIDOV, 1988), como a perda da liberdade. Na intenção de que os alunos elaborassem uma síntese geral entre as diferentes representações relativas ao conceito de alienação presentes nos dicionários e aquela apresentada na narrativa, fizemos uma intervenção. Novamente, utilizamos a capacidade de análise para que fosse apreendido o essencial (RUBINSTEIN, 1959) entre as diferentes representações, ou seja, um conceito “mais geral” sobre a alienação. Nossa intenção, naquele momento, era a de que os alunos conseguissem relacionar o conceito de essência aos conceitos de liberdade, homem, razão, vontade e pudessem, a partir daí, pensar de um modo mais geral a alienação, reunindo, como propaga Davidov (1988), as diferentes representações em um núcleo comum.

Professor: *Contudo, o que é em uma forma mais geral Alienação? Algo que une tudo o que vocês já falaram...*

Maya: *A gente pegou um pedaço do texto olha: perderam sua liberdade, seu direito de escolha para poderem viver de certa forma perderam também a sua essência.*

Professor: *E o que é a essência?*

Adriá: *Essência é o que faz a pessoa ser quem ela é. Não só as pessoas, os animais tudo...*

Kal: *A pessoa sem essência ela não é uma pessoa.*

Maya: *Do mesmo jeito que não existe ninguém igual à Adriá... A essência é uma coisa de cada um.*

Daian: *Você perde a essência porque você não pode ser você e está sobre o domínio de uma outra pessoa.*

Verificamos que a aluna Adriá retoma o conceito de essência. Daian faz apenas a substituição do conceito de liberdade pelo conceito de essência, continuando presa aos elementos da narrativa. Ambas não conseguem relacionar o conceito de alienação aos conceitos de homem, liberdade e vontade.

Por meio dos nossos estudos para a organização dessa atividade de ensino, chegamos à conclusão de que a formação de um sistema conceitual em que o conceito de essência esteja relacionado a outros conceitos, como homem, liberdade e vontade, é imprescindível para que seja internalizado o conceito de alienação (DAVIDOV, 1988), conforme o define a perspectiva já mencionada.

A fim de subsidiar a reflexão em busca da elaboração do conceito de essência e sua inserção na representação dos alunos acerca da alienação continuamos a nossa intervenção:

Professor: *Existe uma essência humana? Como vocês disseram alienação é perder o que faz ser o que é. Então se alienação é perder o que faz ser o que é, cada um possui uma essência individual, ou a essência é humana, ou seja, geral entre todos os homens, isto é, os seres humanos assemelham-se por portarem a mesma essência?*

Adriá: *A essência é uma característica humana, mas cada um tem a sua.*

Professor: *Vou refazer a pergunta: nós nos assemelhamos, ou seja, somos chamados de seres humanos porque possuímos uma essência humana, por que possuímos algo que nos assemelha e o que nos assemelha é essa essência ou cada um de vocês possui uma essência?*

Kal: *É a primeira.*

Daian: *Como vimos, eu acho que a sociedade impõem um pouco, você não tem somente a sua essência. Você acaba assemelhando-se aos outros que lhe impõem alguma coisa.*

Adriá: *Professor: eu acho que a pessoa já nasce com a essência e a sociedade a modifica.*

Kal: *se você não é igual a todos, não faz o que para a sociedade é correto você é deixado de lado.*

Lídia: *E ser humano é um ser social e por ser assim, ele tenta igualar-se ao outro para não se sentir tão só.*

Professor: *É a interação com o meio que o torna igual.*

Alunos: *É isso!*

Professor: *pode ter. Por exemplo, quando nos referimos ao que faz algo ser ou deixar de ser o que é? Vejo que essa pode ser uma relação.*

Professor: *Assim, podemos concluir que para resolver esse problema nós temos que localizar a essência do homem, se ela é individual ou geral.*

Lídia: *Eu acho que essência é o gênio da pessoa, se ela é brava, estressada, está nela desde pequena.*

Professor: *Mas todos possuem a braveza e outros sentimentos são humanos?*

Lídia: *Os animais também possuem.*

Professor: *Somos iguais aos cachorros, gatos, leões, etc.?*

Alunos: *Não.*

Professor: *Então o que diferencia o homem dos demais animais?*

Adriá: *Para mim a essência é uma característica comum dos seres vivos, mas o raciocínio é do ser humano.*

Professor: *O que vocês entendem por raciocínio? Tem alguma relação com razão?*

Daian: *O que diferencia o ser humano dos demais seres vivos é a razão.*

Professor: *Não há diferenças entre nós e os demais seres vivos?*

Alunos: *Sim.*

Professor: *E a liberdade diferencia a razão dos demais seres vivos?*

Lízia: *Sim porque um animal não tem o direito sobre outro! Nós seres humanos se quisermos conseguimos ter sobre os outros seres humanos.*

Adriana: *Os animais são livres, mas se a gente quiser os colocamos como domésticos. Mas ele era livre. A gente mudou a vida dele.*

Professor: *Os animais podem escolher entre viver ou morrer?*

Adriana: *Não!*

Professor: *O Ser humano pode escolher entre viver ou morrer?*

Alunos: *Pode.*

Eric: *Depende!*

Professor: *Por quê?*

Eric: *Por que na barriga da mãe a criança não pode escolher entre viver ou morrer.*

Professor: *E quando nascer?*

Eric: *dependerá da sua idade.*

Professor: *E os demais animais?*

Alunos: *Não!*

Professor: *Então há uma diferença ou o animal seria livre assim como o ser humano?*

Daian: *Não o animal não tem domínio sobre ele. A gente tem sobre nós. Ele não pode escolher.*

Professor: *Então ele possui não liberdade!*

Alunos: *Sim.*

Professor: *Agora no texto que nós lemos nós não podemos deixar de compreender três conceitos que são básicos para podermos pensar a condição humana como alienada ou não. Quais são esses conceitos?*

Adriá: *Vida, liberdade e propriedade.*

Professor: *No texto nós temos vida, liberdade, mas temos propriedade?*

Alunos: *Não.*

Professor: *O que temos no texto?*

Alunos: *homem, vida, liberdade, alienação, trabalho, vontade...*

Professor: *Isso vontade. O grupo da Patrícia falou muito bem na aula passada, lembram? Vocês mudaram a opinião depois da exposição do grupo. Quando vocês falaram: ela perde a humanidade sim, devido ao texto quando diz que ser livre é poder expressar a vontade. Então o conceito de vontade que é esse desejo de realizar as coisas que é interior, subjetivo, temos a liberdade enquanto possibilidade de realização ou não da vontade. Esses são conceitos necessários para entendermos essas relações.*

O conceito de essência parece ter sido incluído na concepção dos alunos acerca da alienação. Contudo, as falas de Adriá, Eric, Daian e Lídia associam o conceito de essência (ou o que define o homem como ele é) ao conceito de

liberdade. Ou seja, apoiados nos elementos da narrativa, para esses alunos a essência do homem é a liberdade. Entretanto, parece que eles passaram a admitir a existência de algo que define o homem como tal. Nesse momento, a partir do episódio acima apresentado, podemos representar a concepção dos alunos sobre o conceito de alienação da seguinte maneira:

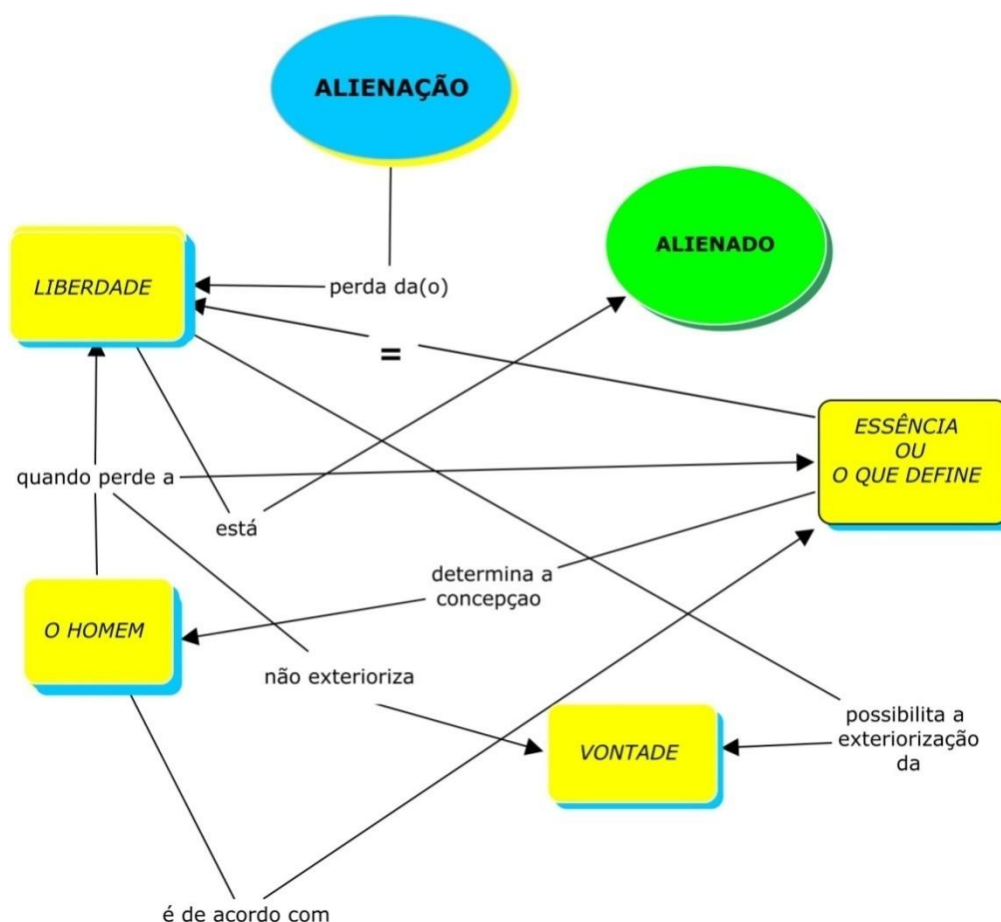


Figura 08: Sexta representação do conceito de alienação apresentada pelos alunos.

Percebemos que o percurso que realizamos procurou dirigir a atenção dos alunos para o conceito de essência com o objetivo de que esse conceito fosse inserido na relação conceitual que forma o conceito de alienação. Nesse trajeto, percebemos que o caminho da discussão entre professor e alunos não é linear; enquanto alguns alunos avançaram na direção do conceito de alienação, outros retrocederam. Todavia, isso parece possibilitar novas formas de reflexão sobre questões semelhantes àquelas que mobilizaram os homens ao longo da história e

que tiveram diferentes respostas sistematizadas por grandes filósofos. Por exemplo, quando Dain diz “*Como vimos, eu acho que a sociedade impõe um pouco, você não tem somente a sua essência. Você acaba assemelhando-se aos outros que lhe impõem alguma coisa...*”, Adriá complementa: “*eu acho que a pessoa já nasce com a essência e a sociedade a modifica...*” e Lídia assinala que “*... o ser humano é um ser social e por ser assim, ele tenta igualar-se ao outro para não se sentir tão só*”, estamos diante de problemas sobre a essência humana pensados por filósofos como Hobbes, Locke e Rousseau, Marx, Nietzsche, Husserl, Sartre e outros.

Ao término da aula, explicamos aos alunos o que nos esperava nas próximas aulas. Informamos que leríamos fragmentos do texto de Sartre para chegarmos a uma síntese sobre alienação. Em seguida, apresentamos uma breve biografia de Sartre e o contexto histórico em que ele havia vivido e escrito parte de suas obras. Dissemos que este autor, assim como Léa, vivera durante o contexto da segunda guerra mundial, em meio à perseguição nazista e aos regimes totalitários.

O “filósofo” na sala de aula...

Depois de realizarmos a tentativa de elaboração de uma síntese geral sobre o conceito de alienação, passamos para a análise de excertos do texto *O Existencialismo é um Humanismo*, de Sartre, a fim de identificar, por meio da reflexão e análise, um possível conceito de alienação em Sartre mediante a síntese já elaborada. Procuramos observar se houve mudança na compreensão dos alunos quanto ao conceito de alienação pelo contato com o pensamento filosófico de Sartre, e se esse contato proporcionou uma interação teórica como o pensamento desse filósofo.

É importante destacar que centramos a organização do ensino do conceito de alienação nos textos clássicos de Filosofia por compreendemos, de acordo com os pressupostos teóricos defendidos por Leontiev (2004), ser o lugar em que estão objetivadas e sistematizadas conceitualmente as grandes reflexões filosóficas referentes à realidade necessárias à formação intelectual dos alunos.

Ressaltaremos alguns episódios do 3º momento do nosso experimento, que teve duração de cinco horas/aula.

Para iniciarmos esse momento, recapitulamos o que estudáramos na aula anterior, fazendo com que os alunos tentassem analisar diferentes situações de alienação por meio de uma síntese, ainda que provisória:

Professor: *Prestem atenção na leitura do conceito de alienação para Abagnano! Para ele, o conceito de alienação depende de como eu defino o homem. Como eu defino o que é o homem é uma indicação para saber se o homem encontra-se alienado ou não.*

Lídia: *Através de suas origens vendo o histórico dele?*

Professor: *Desde que esse histórico consiga definir o que é o homem. Por exemplo: Eu concebo o homem como um ser racional... Caso ele não consiga fazer uso da razão ele está...*

Alunos: *Alienado!*

Professor: *Ser homem é estar plena condição de liberdade, assim, se o homem não consegue fazer uso pleno da sua liberdade ele está o que?*

Alunos: *Alienado.*

Professor: *Se o conceito que tenho de homem é um ser em ação, um ser em atividade, em trabalho, se ele não consegue exercer a sua atividade ele está...*

Alunos: *Alienado!*

Professor: *Se faz parte do conceito de homem ver-se como homem genérico, não podendo ser separado ou pensado fora da sua espécie, caso o pense e não o reconheça como homem espécie, como pertencente a um coletivo, não reconhecendo o outro como participante da humanidade, individualizando-se, ele está...*

Alunos: *Alienado.*

Professor: *Assim para saber se um homem encontra-se ou não alienado, se a Lea Bleimann está alienada, segundo o que está presente nesses conceitos de Alienação, eu tenho que saber qual é a concepção de homem que está presente no texto protagonizado por ela, ou que o Sartre, Marx e outros possuem. Aí terei condições de dizer se há ou não um fenômeno que pode ser explicado pelo conceito de Alienação. Está Claro para vocês? Qual é o conceito de Homem? Essa é chave para reconhecer a alienação.*

Professor: *Para reconhecer uma condição ou um ser humano como estando em uma condição de alienação o eu devo fazer?*

Adriá: *Devo saber qual é o conceito de homem.*

Professor: *Eu consigo fazer isso a partir da Filosofia compreendo o conceito de homem que os filósofos elaboraram ao longo da construção do seu pensamento. Será que há consenso sobre a concepção de homem na História da Filosofia? O que os Filósofos pensaram sobre isso? Como eles analisariam a situação vivida por Lea Bleimam e os demais personagens da história que lemos? Vamos ver como Sartre resolveria esse problema? O que seria alienação em Sartre? Em grupo vamos ler alguns fragmentos do livro de Sartre, **O Existencialismo é um Humanismo**, para tentarmos resolver os seguintes questionamentos: O que é o homem para Sartre? Podemos dizer que há alienação para Sartre? Quando? Como pode ou não ser percebida a Alienação para Sartre?*

O Existencialismo é um Humanismo⁵⁴

Se Deus não existe, há pelo menos um ser no qual a existência precede a essência, um ser que existe antes de poder ser definido por qualquer conceito: este ser é o homem (...)

⁵⁴ Esses excertos foram extraídos do texto O Existencialismo é um Humanismo, de Jean Paul Sartre, disponível na Antologia de Textos Filosóficos. 1 ed. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2009, v. 1. p. 616-639. Essa obra faz parte do acervo bibliográfico de todas as escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Paraná e também se encontra disponível online no seguinte endereço:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/caderno_filo.pdf

o homem existe, encontra a si mesmo, surge no mundo e só posteriormente se define. O homem, tal como o existencialista o concebe, só não é passível de uma definição porque, de início, não é nada: só posteriormente será alguma coisa e será aquilo que ele fizer de si mesmo (SARTRE, 2009, p. 619-620). Escolher ser isto ou aquilo é afirmar, concomitantemente, o valor do que estamos escolhendo, pois não podemos nunca escolher o mal; o que escolhemos é sempre o bem e nada pode ser bom para nós sem o ser para todos. Se, por outro lado, a existência precede a essência, e se nós queremos existir ao mesmo tempo em que moldamos nossa imagem, essa imagem é válida para todos e para toda a nossa época (SARTRE, 2009, p. 620-621). O existencialista declara frequentemente que o homem é angústia. Tal afirmação significa o seguinte: o homem que se engaja e que se dá conta de que ele não é apenas aquele que escolheu ser, mas também um legislador que escolhe simultaneamente a si mesmo e a humanidade inteira, não consegue escapar ao sentimento de sua total e profunda responsabilidade (SARTRE, 2009, p. 621). Só podemos contar com o que depende da nossa vontade ou com o conjunto de probabilidades que tornam a nossa ação possível. Quando se quer alguma coisa, há sempre elementos prováveis. Posso contar com a vinda de um amigo. Esse amigo vem de trem ou de ônibus; sua vinda pressupõe que o ônibus chegue na hora marcada e que o trem não descarrilhará. Permaneço no reino das possibilidades; porém, trata-se de contar com os possíveis apenas na medida exata em que nossa ação comporta o conjunto desses possíveis. A partir do momento em que as possibilidades que estou considerando não estão diretamente envolvidas em minha ação, é preferível desinteressar-me delas, pois nenhum Deus, nenhum desígnio poderá adequar o mundo e seus possíveis a minha vontade. [...] não posso, porém, contar com os homens que não conheço, fundamentando-me na bondade humana ou no interesse do homem pelo bem-estar da sociedade, já que o homem é livre e que não existe natureza humana na qual possa me apoiar (SARTRE, 2009, p. 627-628). [...] se bem que seja impossível encontrar em cada homem uma essência universal que seria a natureza humana, consideramos que exista uma universalidade humana de condição. Não é por acaso que os pensadores contemporâneos falam mais freqüentemente da condição do homem do que de sua natureza. Por condição, eles entendem, mais ou menos claramente, o conjunto dos limites a priori que esboçam a sua situação fundamental no universo (SARTRE, 2009, p. 632). Quando declaro que a liberdade, através de cada circunstância concreta, não pode ter outro objetivo senão o de querer-se a si própria, quero dizer que, se alguma vez o homem reconhecer que está estabelecendo valores, em seu desamparo, ele não poderá mais desejar outra coisa a não ser a liberdade como fundamento de todos os valores. Isso não significa que ele a deseja abstratamente. Mas simplesmente, que os atos dos homens de boa fé possuem como derradeiro significado a procura da liberdade enquanto tal (SARTRE, 2009, p. 636). Temos que encarar as coisas como elas são. E, aliás, dizer que nós inventamos os valores não significa outra coisa senão que a vida não tem sentido a priori. Antes de alguém viver, a vida, em si mesma, não é nada; é quem a vive que deve dar-lhe um sentido; e o valor nada mais é o que esse sentido escolhido (SARTRE, 2009, p. 638).

Para o estudo dos fragmentos do texto de Sartre elaboramos três questões cuja função seria a de mobilizar a atenção dos alunos para os pressupostos presentes no texto que poderiam indicar os traços essenciais do conceito de alienação em Sartre. A nossa intenção ao elaborar as referidas questões era oferecer aos alunos um modo de ação em relação ao texto, ou seja, que além de encontrarem as informações necessárias para responder cada questão, também pudessem utilizar esse modo de ir até ao texto de Sartre como uma orientação geral

para análise de textos filosóficos de outros autores para localizar o conceito de alienação.

As respostas a essas questões contribuiriam para verificarmos se os alunos haviam internalizado a relação essencial entre os conceitos de homem, liberdade, essência e vontade, pois acreditávamos que a resolução das questões exigiria do aluno o uso desses conceitos filosóficos como instrumentos para a análise do texto de Sartre. A duração desse procedimento foi de três horas/aula.

Nas duas aulas seguintes, ainda no terceiro momento da coleta de dados, por meio da leitura os alunos apresentaram as repostas dadas às perguntas que havíamos realizado:

Professor: *Podemos iniciar a apresentação do resultado do trabalho dos grupos?*

Alunos: *sim!*

Professor: *O que é o homem para Sartre? Como pode ou não ser percebida a Alienação para Sartre? Podemos dizer que há alienação para Sartre? Quando?*

Grupo 1: *O homem é aquilo que ele faz de si mesmo. Segundo Sartre, de início ele não é nada. Então Sartre afirma que o homem utilizando sua "liberdade" faz suas escolhas e sempre escolhe o que é bom, mas o que é bom para mim tem que ser bom para os outros, isto de certa forma é uma liberdade alienada. Nesse caso isso seria alienação, pois ele tem liberdade de escolha, mas ele deve escolher o que é bom para o restante da humanidade seguindo normas e leis do bem ou do mal impostas pela sociedade, religião e etc. Em Sartre a alienação pode ser percebida quando há perda da liberdade. Para a Filosofia quando o homem deixa de ser o que ele é perdendo assim a sua essência ou o que o define podemos considerar que esse está alienado encontrando-se em uma condição de Alienação. Podemos dizer que há alienação para Sartre quando o homem deixa de ser o que é. Se o homem é razão toda a relação com um objeto qualquer é alienação. Se o homem é um ser natural social, alienação é refugiar-se na contemplação. Se o homem é instinto é instinto e vontade de viver, alienação é qualquer repressão ou diminuição desse instinto.*

Grupo 2: *O homem tal como o existencialista o concebe, só não é possível de uma definição porque, de início não é nada... Só posteriormente será alguma coisa e será aquilo que ele fizer de si mesmo. Se bem que seja impossível encontrar uma essência universalidade humana de condição. Não é porque de sua natureza. Podemos dizer que há alienação em Sartre quando a minha liberdade não pertence a mim, usando-se ela contra a sua vontade, como se pertencesse a outro se tornando um escravo. A alienação em Sartre pode ser percebida a partir do momento que o homem passa a ser comandado, quando ser percebe a perda da liberdade, quando perde a sua essência e o poder de si mesmo.*

Grupo 3: *Um ser no qual a existência precede a essência, um ser que existe antes de poder ser definido por qualquer conceito. O homem de início não é nada e só será aquilo que ele fizer de si mesmo. A respeito da Alienação, Sartre deixa claro que se refere à liberdade (liberdade do homem para escolha), ele não se refere em nenhum ponto um ato forçado, em algo feito por um homem não por sua vontade, mas sim por não ter liberdade de escolha. Isso deixa clara a opinião de Sartre, mas devido a vários comentários percebe-se que essa liberdade sempre se tem antes de entrar em um estado de*

alienação. Exemplo: o trabalho você tem a liberdade de escolha para definir se vai querer trabalhar ou não, mas devido as circunstâncias a pessoa não tem outra opinião a não ser a de trabalhar, e estando trabalhando vai-se exercer o estado de alienação, por haver ordem, regras e não uma total liberdade.

Grupo 4: *Angústia, na qual se trata de uma vontade, uma pressa para saber o que ou quem ele vai ser no futuro, a preocupação de algo dar errado, ou medo de não ser o que se pensa em ser, perder o ser.*

Grupo 5: *Se Deus não existe, há pelo menos um ser no qual a existência precede a essência, um ser que existe antes de poder ser definido por qualquer conceito: este ser é o homem (...) o homem existe, encontra a si mesmo, surge no mundo e só posteriormente se define. O homem, tal como o existencialista o concebe, só não é passível de uma definição porque, de início, não é nada: só posteriormente será alguma coisa e será aquilo que ele fizer de si mesmo. Escolher ser isto ou aquilo é afirmar, concomitantemente, o valor do que estamos escolhendo, pois não podemos nunca escolher o mal; o que escolhermos é sempre o bem e nada pode ser bom para nós sem o ser para todos. Se, por outro lado, a existência precede a essência, e se nós queremos existir ao mesmo tempo em que moldamos nossa imagem, essa imagem é válida para todos e para toda a nossa época. A alienação para Sartre pode ser percebida quando declaro que a liberdade, através de cada circunstância concreta, não pode ter outro objetivo senão o de querer-se a si própria, quero dizer que, se alguma vez o homem reconhecer que está estabelecendo valores, em seu desamparo, ele não poderá mais desejar outra coisa a não ser a liberdade como fundamento de todos os valores. Isso não significa que ele a deseje abstratamente. Mas simplesmente, que os atos dos homens de boa fé possuem como derradeiro significado a procura da liberdade enquanto tal.*

Notamos que nas repostas, por meio de cópia literal do texto (localizando as informações solicitadas pelas questões), paráfrases ou textos argumentativos produzidos pelos alunos, os cinco grupos apresentaram traços essenciais do que poderia ser o conceito de alienação para Sartre, como a relação essencial entre os conceitos de essência ou o que define o homem, vontade, liberdade e homem. As questões serviram de pretexto para que os alunos utilizassem a análise para o estudo do texto e localizassem o possível significado de alienação em Sartre. Em seguida, tentamos levar os alunos a perceberem o que havia em comum entre as repostas que eles apresentaram. O objetivo desse procedimento era dirigir a atenção dos alunos para os traços essenciais do conceito de alienação presentes no pensamento de Sartre e verificar como estava acontecendo nos alunos a relação entre o que haviam escrito e o que fato haviam compreendido.

Professor: *As respostas elaboradas pelos grupos são parecidas e conservam um elemento comum. Dizer que o homem de início não é nada, mas será aquilo que a sua vontade determinar, será aquilo que ele quiser ser em uma condição de liberdade. O homem para Sartre é uma condição de liberdade. Ele diz que não há uma essência humana, mas uma condição humana. Lendo alguns trabalhos de vocês e também os ouvindo, percebi que quando vocês falam em liberdade vocês pensam em liberdade incondicionada, aquela*

liberdade sem limites. Não é isso? Só que a liberdade em Sartre, como vocês já escreveram há algumas imposições, normas, por quê? Por que as normas são de acordo com aquilo que tenho como valor. Como assim? Se eu escolho a vida como maior valor, a escolho e tenho que agir de forma que eu mantenha segura a minha vida, fazendo dela o que a minha vontade assim preferir e além disso eu ainda escolho toda a humanidade junto com essa. Uma vez que para Sartre não tem como escolher sem escolher o humanidade, pois é nela que eu encontro o reconhecimento das minhas ações sendo responsável por cada escolha que eu fizer. Assim não é essa liberdade incondicionada, faço o que eu quiser e vivo da forma que eu quero. Parece que não é bem isso que está no pensamento do Sartre. Conseguem perceber isso?

Alunos: *Sim. (parecem concordar com o que dissemos)*

Eric: *Agora sim!*

Professor: *Legal! Por que uma vez que eu escolho o outro, escolho a humanidade isso implica dizer que eu tenho que agir sob a responsabilidade da minha ação, contudo ao mesmo tempo eu tenho que ser arbitrário às imposições que são feitas por grupos sociais, pela mídia, por certos governos ditatoriais... Sartre parece querer que eu me oponha a isso. Eu tenho que me opor a essa situação. Eu não posso de forma alguma abrir mão da minha liberdade e da minha ação individual. Pois, se eu abrir mão da minha liberdade, o que acontecerá comigo?*

Adriá: *Estarei alienado.*

Professor: *Como é a segunda questão?*

Alunos: *Há alienação para Sartre?*

Professor: *Parece que o Sartre diz que não. Contudo, nós por estudarmos o conceito de alienação entendemos que se o homem é uma condição de liberdade e perde essa condição, não pode fazer uso dela...*

Alunos: *Está alienado.*

Professor: *Se não posso escolher devido imposições que me foram feitas...*

Eric: *Você está alienado.*

Professor: *E no caso da Lea Bleimam, que abriu mão da vida que tinha?*

Adriá: *Ela está alienada.*

Professor: *Mas ela não fez uma escolha? Ou não pode fazer uma escolha?*

Eric: *Ela fez uma escolha, mas foi obrigada.*

Adriá: *Colocaram uma arma na cabeça dela e falaram ou você trabalha assim ou você não trabalha e morre.*

Professor: *Há liberdade? Ela foi livre para escolher pela sua vida?*

Kal: *Há, para viver ou morrer, mas a partir do momento que ela escolheu essa condição ela passou a ser alienada e fez o que eles queriam.*

Professor: *Como nós podemos perceber a condição de alienação?*

Adriá: *Quando há perda da liberdade.*

Eric: *Quando alguém decide por mim o que eu tenho que fazer.*

Professor: *Não nos esqueçamos de que parece ser possível pensar isso em Sartre. Quando se perde a liberdade...*

Alunos: *há alienação.*

As repostas dos alunos às nossas perguntas nos permitiram elaborar a seguinte representação da relação essencial que compõe para eles o conceito de alienação:

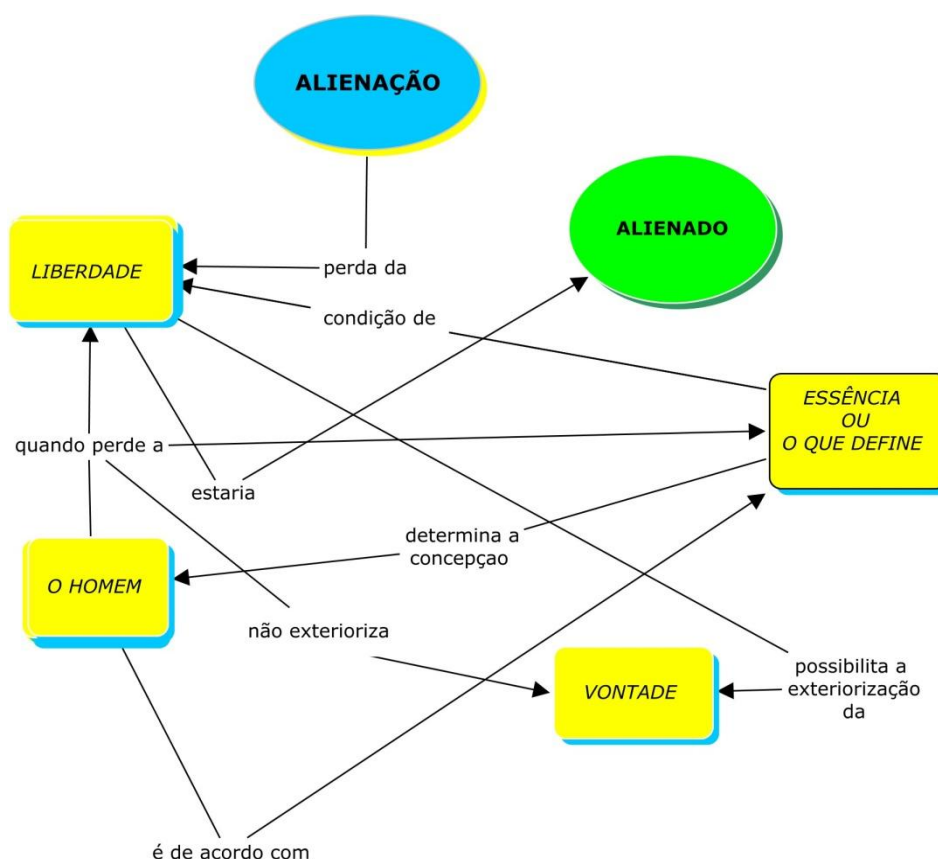


Figura 09: Sétima representação do conceito de alienação apresentada pelos alunos.

Com base na representação da relação essencial que define o conceito de alienação acima apresentada, que aponta nossa compreensão sobre o conceito de alienação no pensamento de Sartre, as respostas obtidas dos alunos após a série de perguntas por nós realizadas exigiram destes o uso do conceito de alienação para que fossem respondidas, podemos asseverar que houve o uso de uma síntese geral da alienação. As respostas dadas pelos alunos Adriá – *“Ela está alienada”* –, Eric – *“Você está alienado”* – e demais alunos – *“Está alienado”* – parecem revelar a internalização do conceito de alienação presente no pensamento de Sartre.

Em todos os procedimentos que realizamos, tentamos manter o controle das situações para que as ações realizadas pelos alunos coincidissem com o motivo da atividade de ensino.

Nesse momento, podemos pontuar que os alunos chegaram a uma síntese sobre o conceito de alienação. No próximo momento, verificaremos se os alunos se

apropriaram do conceito de alienação por meio de uma situação particular de alienação, analisada por eles próprios.

5.4.3 O CONCEITO COMO CONTEÚDO DE PENSAMENTO

"Filosofando em sala de aula?"

Passamos agora à análise dos episódios do 4º momento do experimento, que teve duração de quatro horas/aula.

Nas duas primeiras aulas do 4º momento do experimento, após termos verificado indícios do conceito de alienação nas respostas dadas pelos alunos, apresentamos a eles uma tira do cartunista Quino e solicitamos-lhes que observassem o material e primeiramente discorressem sobre o que viam. Isso nos possibilitaria observar se os alunos perceberam por meio da síntese geral vista anteriormente (DAVIDOV, 1988) que a tira representava um tipo particular de alienação e poderia ser explicada por meio do conceito de alienação. Nesse momento, buscamos estabelecer “[...] um sistema de problemas particulares, que é possível resolver aplicando o modo geral de resolução” (SEMENOVA, 1996, p. 162). Contudo, em razão do tempo disponível só foi possível apresentar aos alunos uma única situação particular de alienação.

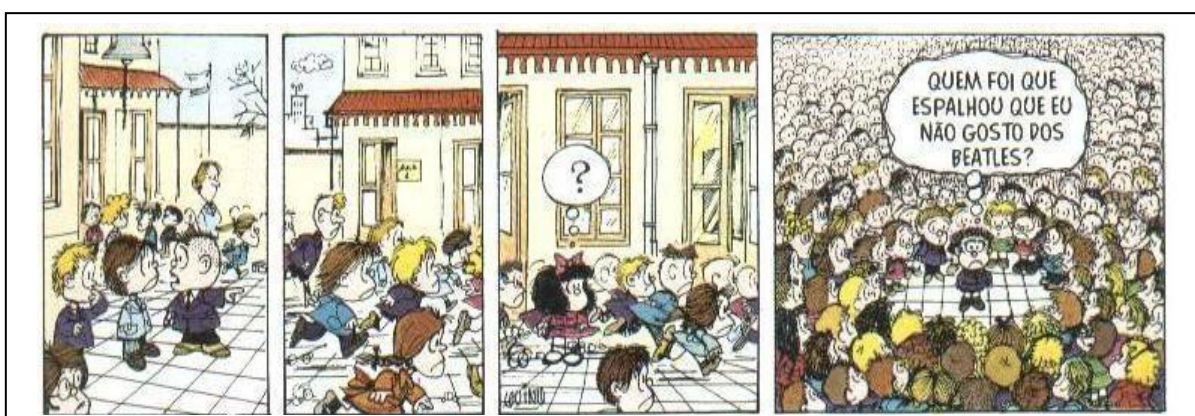


Figura 10: Tira do cartunista Quino (2003).

Na primeira tentativa de realização da análise da tira, Adriá e Eric afirmaram:

Adriá: *O que se pode analisar é que estava uma multidão toda lá correndo, daí ela foi ver! Por que um dentre todos não gostava do Beatles, e daí todo mundo ficou assustado, porque se todo mundo gosta dos Beatles, por que uma única pessoa não vai gostar. Então assim: se todo mundo gosta aquela pessoa também tem que gostar... Todo mundo tem que gostar! Como ele falou que ele não gostava, foi estranho, você entende? É aquela mesma coisa que diz que o homem sempre escolhe o bem só o que é bom para mim tem que ser bom para o restante da humanidade... Se não for bom aquilo se torna mal. Então é a mesma coisa!*

Professor: *E nesse caso, gostar dos Beatles é algo bom para a humanidade?*

Eric: *Não!*

Adriá: *De certa forma você gostar das músicas é bom, mas você gostar deles... Bem... Isso não vai te favorecer em nada... Eles não vão dar metade da grana deles pra você! (risos...).*

Notamos que Adriá não utilizou o conceito de alienação para analisar a tira. A leitura da tira foi realizada por Adriá com base no senso comum, com informações possivelmente advindas de espaços não escolares como o convívio social quando ela disse “[...] porque se todo mundo gosta dos Beatles, por que uma única pessoa não vai gostar. Então assim: se todo mundo gosta aquela pessoa também tem que gostar... Todo mundo tem que gostar!”. Com isso, modificamos a pergunta tentando dirigir a atenção dos alunos para a condição em que a personagem principal da tira encontrava-se.

Professor: *Mas observem esse menino no meio do grupo dizendo: quem foi que disse que eu não gosto dos Beatles? Analisem a condição que ele se encontra! Ou que condição as outras pessoas se encontram?*

Kai: *As outras pessoas estão alienadas!*

Professor: *Por quê?*

Adriá: *Porque eles estão tipo assim alienados daquilo, você entende? Todo mundo gostando...*

Maya: *É todo mundo gostando, ninguém se opõe!*

Kai: *é no caso todo mundo quer aquilo, mas ele no caso... ele usou liberdade dele para achar que aquilo era ruim! Eles se colocaram em condição de alienação, por que ninguém pensou “por quê eu gosto dos Beatles?”*

Professor: *Os demais concordam com o que os colegas disseram?*

Alunos: *Sim!*

Daia: *Aqui todo mundo gosta dos Beatles e tem que gostar, está certo?*

Professor: *Mas isso não é negar a liberdade da pessoa, a condição humana que o Sartre disse?*

Eric: *é negar!*

Daia: *Isso é estar alienado!*

Professor: *Negar a sua vontade por uma pressão externa, por uma vontade do grupo!*

Pat: *E não é porque todo mundo gosta que ele tem que gostar também. Ele tem que gostar de acordo com a sua vontade! Vai deixar de ser o que ele é!*

A análise da tira nos permitiu acompanhar e avaliar se o aluno internalizara uma síntese geral de alienação e conseguia dar movimento a essa síntese tomando-a como base para analisar outras situações, era o objetivo do experimento didático. Assim,

[...] a avaliação não consiste na simples constatação desses momentos, mas nos exame qualitativo substancial do resultado da assimilação (do procedimento geral da ação e do conceito correspondente), em sua confrontação com a finalidade⁵⁵ (DAVIDOV, 1988, p. 184).

Constatamos que a aluna Kal, ao dizer “[...] *mas ele, no caso, ele usou liberdade dele para achar que aquilo era ruim!*” apresentou indícios do conceito de alienação apoiada nos pressupostos presentes no pensamento de Sartre. Ao dizer “[...] *no caso, todo mundo quer aquilo, mas ele no caso... ele usou liberdade dele para achar que aquilo era ruim! Eles se colocaram em condição de alienação, por que ninguém pensou ‘por quê’ eu gosto dos Beatles?*”, a aluna Kal apresenta um modo de ação da Filosofia que é o pensamento reflexivo. A mesma afirmação realizada por Kal também revela a presença do conceito de alienação como conteúdo de pensamento, pois ela não se prende a uma representação particular, mas a analisa por meio de uma síntese geral.

Durante a realização do experimento, nossas intervenções, muitas vezes, foram realizadas por meio dos vários “por quês”, procurando dirigir os alunos à busca da causa e dos pontos de apoio das suas repostas, afirmações e situações apresentadas. A expressão “por que” apresenta indícios de um pensamento reflexivo e analítico que busca a causa dos fenômenos da realidade, sendo esse tipo de pensamento indispensável para quem se dedica a essa área do conhecimento.

Não obstante, compreendemos que no Ensino Médio não se pretende formar filósofos, mas proporcionar aos estudantes condições para que seu próprio pensamento e o pensamento das demais pessoas – pensamentos que justificam sistemas ou posições políticas, pensamentos de teóricos das diferentes áreas do conhecimento, pensamentos nos quais se assentam correntes religiosas, dentre outros – sejam analisados de forma consciente. Essa é uma condição para a pessoa

⁵⁵ Na versão em espanhol do original russo, lê-se “[...] *la evaluación no consiste en la simple constatación de estos momentos, sino en el examen cualitativo substancial del resultado de la asimilación (del procedimiento general de la acción y del concepto correspondiente), en su confrontación con la realidad.*”

ser sujeito ativo frente ao mundo. Os conceitos filosóficos permitem perceber que as questões para as quais temos respostas prontas, provenientes da incorporação irrefletida de concepções hegemônicas que circulam no meio social, não são questões banais que já estão resolvidas e que, portanto, não merecem nossa reflexão. A percepção de que há diferentes concepções em torno dos fenômenos humanos e de que essas concepções são históricas, e por decorrência mutáveis, é propiciada pelo contato com as diferentes formas como esses fenômenos foram explicados ao longo da história. Essa percepção se alcança com o estudo dos clássicos de Filosofia e não apenas com discussões sobre a opinião dos alunos acerca de problemas contemporâneos.

Nesse sentido, mesmo que em forma breve, no Ensino Médio o contato com a Filosofia, como um corpo de conhecimento sistematizado, tem como intenção não a Filosofia em si, mas por meio dos seus conceitos favorecer o desenvolvimento da reflexão crítica, da análise e da tomada de posição e assim possa intervir na realidade em seus aspectos éticos, estéticos, políticos e epistemológicos. Mas isso não impede que o modo de ação que o aluno adquire durante a aprendizagem dos conhecimentos filosóficos tenha sido internalizado como uma forma de lidar com a realidade, que seria próprio de quem cursa a graduação em Filosofia.

Nas duas aulas seguintes, a aluna Pat conseguiu expressar a relação entre liberdade e vontade, conceitos essenciais para compreender o conceito de alienação em Sartre. Percebemos isso quando, na tentativa de analisar a imagem, ela diz: *“E não é porque todo mundo gosta que ele tem que gostar também. Ele tem que gostar de acordo com a sua vontade! Vai deixar de ser o que ele é!”*. Isso parece demonstrar que a aluna Pat faz uso de uma síntese de alienação, mas parece manter sua resposta nos limites do pensamento de Sartre. Isso lhe proporcionou outro nível de interação com o fenômeno materializado na tira. Porém, não apresentou uma “generalização mais geral” acerca do conceito de alienação como a aluna Kal. Isso também não significa que todos os alunos da turma chegaram a níveis de pensamento como o de Pat e o de Kal. Enfim, percebemos que nem todos os alunos chegaram ao mesmo nível de pensamento ou que desenvolveram toda a potencialidade de pensamento possível em relação ao conceito de alienação e que a relação com o conceito aconteceu em tempo e ritmo diferentes.

Sobre diferença existente entre os níveis de pensamento em situações de ensino e aprendizagem, Sforni pondera que

Um alto nível de organização do pensamento não é desenvolvido apenas por um conteúdo ou em alguma série/idade específica, a 'um só golpe', mas vai sendo formado à medida que as atividades de ensino contemplem a formação do pensamento teórico (SFORNI, 2004, p. 176).

Ressaltamos que durante a realização do experimento didático, mais precisamente quando apresentávamos aos alunos os questionamentos a fim de desencadear o processo reflexivo dos alunos, Eric, Lídia e Daia fizeram colocações como essas: *Professor, assim é muito difícil! Passa cinco perguntas para a gente responder! Pede para a gente fazer um resumo sobre a vida do filósofo! Eu não sabia que Filosofia era tão difícil assim! É mais difícil que matemática! Tem que ficar pensando...* Talvez a causa dessa situação seja a forma como o ensino vinha sendo realizado até aquele momento. O conteúdo era trabalhado, até o segundo bimestre do ano letivo de 2010, sem que dos alunos fossem exigidas ações mentais, apenas ações físicas: copiar, responder, listas feitas de forma mecânica, ou seja, sem que fossem necessárias reflexões, análises e sínteses.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revelações do estudo bibliográfico e documental

Tivemos como foco desta pesquisa a organização do ensino de Filosofia no Ensino Médio a fim de que fosse possível o desenvolvimento do pensamento teórico. Durante toda a pesquisa, nos debruçamos sobre esse tema, buscando respaldo teórico, organizando e reorganizando os procedimentos que julgávamos necessários para a obtenção de um resultado que pudesse responder ao problema colocado: como organizar o ensino de Filosofia a fim de que haja o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos do Ensino Médio?

Para respondermos a esse problema, inicialmente realizamos um estudo bibliográfico e documental, por meio do qual intencionamos verificar o percurso histórico da disciplina no currículo das escolas brasileiras e o tipo de formação que se almeja alcançar com o ensino de Filosofia no Ensino Médio.

O estudo bibliográfico e documental nos revelou que, diferentemente de outras disciplinas cujo valor para a formação dos sujeitos é inquestionável e que, portanto, estiveram sempre presentes no currículo da Educação Básica, o valor da disciplina de Filosofia foi muitas vezes questionado e ela nem sempre constou como componente curricular desse nível de ensino. Observamos que a presença ou a ausência da Filosofia nos currículos escolares esteve fortemente marcada pelos diferentes momentos de reorganização do capital. A presença da Filosofia na escola só era defendida pelos órgãos oficiais quando considerada capaz de contribuir de alguma forma com as exigências de formação que se gestava no interior do modo de produção capitalista.

A assertiva acima pode ser confirmada pelo fato de que, para atender às reivindicações dos diversos movimentos ocorridos no país e às novas necessidades do capital, a atual LDB tornou obrigatória a Filosofia como conteúdo curricular, vinculada ao ensino de valores morais com a função de desenvolver nos indivíduos os laços de solidariedade, cooperação, respeito às diferenças, tentando agregar os laços que o capital desagrega. Nesse contexto, os representantes do capital conseguem “unir o útil ao agradável”.

A análise dos PCNEM, das OCNs e das DCEs revelou um estado de tensão entre o conteúdo a ser ensinado e o que se espera do aluno por meio da aprendizagem desses conteúdos.

Chegamos à conclusão de que o estado de tensão entre o conteúdo escolar e o desenvolvimento do aluno, enfim, a falta de clareza sobre o potencial formativo da disciplina de Filosofia acaba contribuindo para que as aulas de Filosofia possam se tornar espaços para a efetivação de experiências de aprendizagem apoiadas em conhecimentos prévios dos estudantes, o que implicaria mantê-los no nível do senso comum. Nessa perspectiva, o professor corre o risco de ter como objeto de ensino as opiniões e os conhecimentos prévios presentes no cotidiano dos alunos e ainda tê-los como ponto de partida e de chegada da aprendizagem escolar. Apesar de não se encontrar nos documentos oficiais a defesa de uma prática dessa natureza, o fato de se defender a importância de os alunos refletirem sobre a realidade, de serem críticos, sem no entanto apontar os conceitos filosóficos como instrumentos para o desenvolvimento dessas capacidades, revela que os conhecimentos clássicos de Filosofia não são considerados centrais. As OCNs e as DCEs chegam a mencionar que o ensino de Filosofia deve se apoiar nos textos clássicos da Filosofia. Contudo, não mencionam como isso é possível e qual o papel dessa área do conhecimento para que o desenvolvimento de capacidades como a análise crítica e a reflexão possam ocorrer.

Diante desse estado de tensão entre o ensino de conteúdos formais e a formação do pensamento crítico, recorreremos à Teoria Histórico-Cultural com o objetivo de resolver esse estado: como organizar o ensino de Filosofia no Ensino Médio a fim de que promova a aprendizagem dos conceitos teóricos e em decorrência disso o desenvolvimento do pensamento do aluno?

Assim tomamos como referência a produção de autores como Vigotski, Leontiev, Davidov, Luria, Rubstov, Gorski e Rubisntein, por estes considerarem que a escola tem como função promover o desenvolvimento do indivíduo, sendo necessário para isso que ele se aproprie dos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade, fazendo dos conceitos das diferentes áreas do conhecimento seus instrumentos mentais.

Os estudos da Teoria Histórico-Cultural levaram-nos à distinção entre dois tipos de pensamento: o empírico e o teórico. O pensamento empírico, segundo Davidov (1988), desenvolve-se mediante a generalização das representações dos

objetos percebidos em grupos distintos, elaborados por identificações das características invariáveis externas dos objetos. Por meio deste estudo, deduzimos que quando o ensino de conceitos é organizado da mesma forma pela qual os conceitos empíricos são formados, o pensamento dos estudantes poderá desenvolver-se nos limites do pensamento empírico.

A atividade de ensino organizada sob os princípios da formação dos conceitos empíricos levaria os alunos a classificar, nomear e identificar os conceitos selecionados em determinadas representações singulares. Essas representações singulares podem não corresponder aos traços essenciais do conceito, que se encontram objetivados na atividade física ou espiritual que lhes deu origem (MARTINS; ABRANTES, 2006). Acreditamos que um ensino de Filosofia organizado com a finalidade que os alunos memorizassem o conceito de alienação presente no pensamento de Sartre poderia leva-los a desenvolverem seu pensamento nos limites do pensamento empírico. Caso também empreendêssemos a discussão de um conceito sem considerarmos o que já foi realizado sem o contato com os conceitos filosóficos produzidos no decorrer da história da humanidade poderíamos contribuir para que o pensamento dos alunos fosse mantido nos limites do pensamento empírico ou no senso comum.

Por meio do estudo das características do pensamento teórico compreendemos que para esse pensamento desenvolver-se é necessário que o indivíduo se coloque em atividade com o conceito e seja capaz de ultrapassar os limites da percepção sensorial, alcançando, por meio da reflexão e da análise, a essência dos fenômenos. Em outras palavras, o desenvolvimento do pensamento teórico implicaria na generalização de um princípio geral capaz de envolver diferentes fenômenos da realidade. A aprendizagem poderia, nessa perspectiva, ser considerada como a internalização de um princípio geral explicativo que une diferentes representações da realidade em um mesmo sistema (DAVIDOV, 1988).

Semenova (1996) postula que a aprendizagem do conceito teórico pelo indivíduo constitui-se no meio para o desenvolvimento de seu pensamento, pois ao apropriar-se de um conceito teórico objetivado na linguagem o indivíduo apropria-se da atividade de pensamento objetivada nesse conceito, desenvolvendo, ao mesmo tempo, as capacidades que proporcionam a sua internalização.

Isso nos levou à conclusão de que para desenvolver o pensamento reflexivo e crítico, o indivíduo precisa internalizar conhecimentos que permitam o exercício da

reflexão e da crítica. Para isso, é necessário que a atividade de ensino esteja centrada no trabalho com conceitos filosóficos, pois conforme vimos, é a internalização dos conceitos teóricos que permite esse tipo de desenvolvimento. Tal condição possibilita ao aluno lidar com os fenômenos de forma mais ampla, profunda e teórica. Salientamos que o desejo de que os alunos possam desenvolver condições para lidar com a realidade de uma forma menos empírica e mais teórica foi o principal motivo que nos colocou em atividade para realizar esta pesquisa. Para isso, seria necessário encontrar princípios didáticos que pudessem nos orientar na organização do ensino de Filosofia a fim de promover a aprendizagem dos conceitos filosóficos.

A organização do experimento didático e o seu desenvolvimento nos colocou em atividade reflexiva sobre a relação entre teoria e prática. Assim, de posse de pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, tentamos organizar uma ação pedagógica que, sob a luz dos pressupostos aqui anunciados, pudessemos instrumentalizar, por meio do ensino de conceitos filosóficos, os nossos alunos para que eles pudessem interferir com maior consciência em sua realidade. Tentamos aprimorar em nós a capacidade de planejar e articular ações mentais conduzidas pelos pressupostos teóricos que nos orientaram, para que pudessemos antecipar mentalmente o ensino de Filosofia no Ensino Médio, unindo a capacidade de ação humana à capacidade de pensamento.

Para isso, fez-se necessário, para tal, nos apropriarmos de algumas produções teóricas da humanidade objetivadas no pensamento de autores que tratam das questões relativas à Política, Economia, História, Filosofia, Psicologia, Ensino e Ensino de Filosofia, para que fosse possível pensarmos em uma prática pedagógica com maior consciência dos motivos das nossas ações. Desse modo, pretendíamos evitar a divisão entre quem planeja e quem executa um planejamento de ensino, o que representaria um maior nível de consciência e domínio do professor sobre a sua ação.

Os estudos acerca do pensamento humano nos permitiu acompanhar o movimento do pensamento dos alunos e verificar se as ações mediadoras por nós realizadas, de fato, eram eficazes para promover a aprendizagem dos conceitos filosóficos que estavam em pauta. E, em contrapartida, se a aprendizagem dos conceitos filosóficos havia promovido o desenvolvimento do pensamento dos nossos alunos. Isso nos possibilitou captar com um nível maior de realidade e autonomia a

relação entre professor, aluno e objeto de ensino durante as aulas. Assim, pretendíamos propor uma forma de ensino que centralizasse seus procedimentos no ensino de conceitos filosóficos, contrapondo-se às tendências que centram sua atenção no aprimoramento da capacidade discursiva do aluno por meio da discussão de problemas que afetam o seu cotidiano.

Resultados do experimento didático

A pesquisa empírica embasada nos pressupostos revelados na pesquisa bibliográfica e documental evidenciou alguns princípios didáticos que contribuíram para que os alunos realizassem a reflexão, a análise e a síntese durante o desenvolvimento do experimento didático, a fim de que, em termos vigotskianos, pudessem internalizar os conceitos filosóficos. Esses princípios são: *a narrativa como situação problema; as aulas dialogadas; a discussão em grupo; a leitura de textos clássicos de Filosofia.*

No experimento didático, percebemos que o uso da narrativa como situação-problema possibilitou aos alunos organizarem o fenômeno acerca do conceito, internalizarem a experiência social histórica objetivada no conceito e desencadearem um motivo de aprendizagem.

Na narrativa utilizada por nós, estava presente uma representação do conceito de alienação por intermédio de traços essenciais que o constitui, e um problema cuja resposta seria obtida mediante a apropriação do conceito de alienação. Optamos por apresentar na narrativa o contexto da segunda guerra, contexto histórico vivido por Sartre, em que houve o cerceamento da liberdade pelos regimes totalitários, impedindo o homem de exteriorizar a sua vontade. Nossa escolha por esse contexto estava em reproduzir em sala de aula a necessidade que possivelmente teria levado Sartre a elaborar parte de suas reflexões ético-políticas.

Constatamos, por meio do experimento didático, que o uso da narrativa foi importante para desencadear nos alunos a necessidade de apropriar-se do conceito de alienação e subsidiou, por meio de seus elementos cotidianos, sua atividade reflexiva no processo de aprendizagem do conceito de alienação.

Nesse sentido, reafirmamos que a narrativa como situação-problema no ensino de Filosofia pode ser utilizada para desencadear nos alunos um motivo de aprendizagem e para subsidiar a sua reflexão. Não obstante, salientamos que o seu

uso será eficaz desde que traga os elementos essenciais do conceito em pauta e que a resolução do problema seja o conceito sob o qual o ensino foi organizado, uma vez que consideramos, de acordo com os pressupostos defendidos por Leontiev (2004), que para ser possível a apropriação de um conceito deve-se reproduzir a atividade humana que lhe deu origem.

Isto significa que a narrativa como um problema de aprendizagem nas aulas de Filosofia deve reproduzir nas atividades de ensino e aprendizagem a necessidade, as ações e as operações realizadas pelo filósofo ao produzir um determinado conceito. Esse procedimento deve colocar os alunos diante da necessidade histórica que mobilizou a humanidade a produzir um determinado conceito filosófico, levando-os a internalizar, juntamente com o conceito, as ações e as operações mentais realizadas pelo filósofo para elaborá-lo. Quando ocorre a unidade conceito-ações-operações mentais e não apenas a definição conceitual o ensino age sobre o desenvolvimento dos estudantes.

Assim, a narrativa nas aulas deve levar o aluno a inserir-se na experiência histórico-social do conceito que será ensinado, dirigindo a sua atenção para o conceito em pauta. Sobre a narrativa, também consideramos, mediante o experimento didático, que ela contribui, nas aulas de Filosofia, para reconstituir o contexto histórico em que o conceito foi produzido, apresentando os traços essenciais que compõem um conceito. Contudo, com base em nosso experimento didático, percebemos também que a narrativa pode dificultar para o aluno o processo de generalização de um conceito, mantendo-o preso aos elementos circunstanciais presentes no texto.

Nesse contexto, é necessário destacarmos a relevância do diálogo dos alunos com seus pares e com o professor. O diálogo entre os alunos e o professor pesquisador nos permitiu acompanhar o nível do pensamento dos alunos em relação ao conceito de alienação, identificarmos o nível do pensamento dos alunos, permitindo ao professor pesquisador encaminhar ou reencaminhar as suas ações para que o objetivo da atividade de ensino fosse possível. Por meio do diálogo, o professor pode intervir e fazer com que os alunos deixem de ter como foco de sua atenção os traços elementares do conceito de alienação e a dirija para os traços essenciais do conceito.

O diálogo do professor com os alunos, por meio da escrita ou da oralidade, em alguns momentos do experimento didático, mediado pelas interrogações,

lembrou a maiêutica socrática. Esse tipo de diálogo foi importante para que os alunos encontrassem os fundamentos e os limites de seus posicionamentos, despertando neles o desejo de superação da condição que se encontravam em relação ao conceito de alienação. Acreditamos que a superação dos limites apresentados na representação dos alunos sobre alienação só seria possível caso estes passassem a operar mentalmente com o conceito filosófico, modificando a sua relação com esse conceito, o que lhes possibilitaria lidar com a realidade com uma forma mais “teórica”.

Ressaltamos que o diálogo entre o professor e alunos nas aulas de Filosofia, como em outras disciplinas, permite inserir os alunos como sujeitos da aprendizagem. Isso significa que os questionamentos dirigidos pelo professor aos alunos fazem com que, ao tentar responder a um problema, eles tenham consciência dos limites da sua compreensão sobre o conhecimento que lhes possibilitarão dar respostas ao problema. Em contrapartida, esse procedimento possibilita aos alunos reordenar ou reestruturar suas operações mentais como a reflexão, a análise e a síntese, para poder resolver o problema por meio da aprendizagem de um conteúdo. Julgamos que isso permite aos alunos atingir um novo nível de pensamento sobre a realidade.

Durante o experimento didático, o diálogo em pequenos grupos nos revelou um tipo de interação que acreditamos ser relevante para a aprendizagem de conceitos nas aulas de Filosofia: a colaboração que aconteceu entre os alunos para resolver o problema apresentado na narrativa. Para que esse tipo de colaboração entre os pares possa contribuir para a promoção da aprendizagem, devem-se refutar modos de organização de atividades em grupo cujo objetivo seja a escolha da melhor resposta pelo professor. É necessário que cada aluno se ancore na resposta do outro, investigue os seus fundamentos e a partir dela consiga formar a sua resposta. Isso pode possibilitar a modificação do modo de lidar com o problema, exigindo que os alunos reorganizem suas ações e operações para que, juntos, consigam resolver o problema. Dessa forma, o modo utilizado para resolver o problema que está em um plano intersíquico pode ser internalizado, passando para um plano intrapsíquico (VIGOTSKI, 2003).

O experimento revelou que nas aulas de Filosofia, ao se propor atividades em grupo, o confronto das diferentes compreensões sobre o problema e a reflexão podem apontar os limites e o fundamento das posições assumidas por certos

sujeitos do grupo e, em conjunto, abandonem suas posições prévias e passem a buscar a solução para o problema que desencadeou a atividade de estudo. Assim, por meio da interação entre os pares, o modo encontrado para resolver o problema de aprendizagem, que pode ser o uso de conceitos filosóficos como também das capacidades de reflexão, a análise e síntese, passa a ser um modo de ação coletivo.

Dessa forma, esse tipo de atividade possibilita a interação do aluno com os conceitos filosóficos e com os colegas com mais experiência em relação ao conteúdo de ensino. Acreditamos que as atividades escolares coletivas podem favorecer o uso coletivo de um modo de ação bem como diminuir a distância dos indivíduos que compõem o grupo em relação ao novo conhecimento.

O diálogo com o texto clássico de Filosofia durante o experimento didático revelou-se como um instrumento que possibilita ultrapassar a opinião pessoal em relação aos fatos cotidianos para atingir maior consciência dos fundamentos das opiniões e dos fatos por eles apresentados.

Caso tivéssemos restrito nosso trabalho, como professor de Filosofia do Ensino Médio, aos elementos circunstanciais presentes na narrativa, teríamos mantido o pensamento de nossos alunos nos limites de uma representação particular acerca do conceito de alienação. Desejávamos mais com o trabalho com a narrativa e com textos filosóficos: que os alunos tivessem, mediante um contato devidamente organizado com o pensamento filosófico, a garantia de “[...] o mínimo de especificidade filosófica” (FAVARETO, 1996, p. 78) e que pela reflexão e análise pudessem chegar a essa especificidade. Pretendemos munir nossos alunos com instrumentos mentais, com uma linguagem filosófica que lhes possibilitassem pensar além das opiniões presentes no cotidiano, dando-lhes maior autonomia diante da realidade.

Acreditamos que a internalização da estrutura de pensamento presente em um texto clássico de Filosofia é o instrumento para a crítica, pois o pensamento crítico “[...] não provém da simples discussão, ou da confrontação de posições contrárias, ou da doação de soluções pelo professor” (FAVARETO, 1996, p. 81). Caso contrário, se mantivéssemos os alunos nos limites da representação sobre a alienação apresentada na narrativa, por meio do que constatamos no experimento, podemos afirmar que teríamos aulas vazias dos conteúdos propriamente filosóficos.

Com isso, não desconsideramos a utilização de outros recursos, como imagens, filmes ou de procedimentos como o trabalho em grupos e o debate sobre

temas cotidianos durante as aulas de Filosofia; porém, partimos do pressuposto de que esses recursos só farão sentido nas aulas de Filosofia caso contribuam para que o motivo de ensino do professor se transforme em motivo de aprendizagem para os alunos, apropriando-se do que consideramos “propriamente filosófico”. Julgamos essas condições básicas para o filosofar em sala de aula.

Defendemos, mediante os dados obtidos nesta pesquisa, que o ponto de unidade entre o motivo do professor e o motivo dos alunos em uma atividade de ensino é o conteúdo escolar, e em nosso caso específico, os conceitos filosóficos que se fazem presentes nos textos clássicos de Filosofia. É a aprendizagem dos conceitos filosóficos o meio para instrumentalizar os alunos para realizar a crítica consistente da realidade.

O experimento didático também corroborou uma das ideias iniciais desta pesquisa: a de que se aprende a filosofar quando se aprende Filosofia, pois constatamos que sem conceitos filosóficos os alunos não vão muito além do senso comum. Acreditamos que ao se apropriar do conceito de um determinado clássico, não se está visando à adesão a suas ideias e nem simplesmente o contato com o conteúdo. O que realmente se espera é que os alunos tenham acesso a uma forma mais sistemática do pensar, ao rigor necessário à elaboração de um argumento, ao caráter mais abstrato do pensamento sobre os fenômenos particulares. Desse modo, reafirmamos que a aprendizagem do filosofar é o fim do ensino, mas esse fim é alcançado quando os alunos aprendem a Filosofia.

Dificuldades e desafio...

Uma dificuldade encontrada durante o experimento foi conseguir que os alunos mantivessem a atenção dirigida para o objeto de ensino e o transformassem em objeto de estudo. Acreditamos que isso tenha acontecido pelas próprias características da disciplina de Filosofia, cujos conteúdos estão vinculados aos problemas relacionados à existência humana em seus aspectos éticos, políticos, estéticos, epistemológicos e científicos, sendo facilmente vinculados à vivência das pessoas, podendo, assim, serem desviados para questões pessoais.

Na condição acima apresentada, é muito fácil que o conteúdo se disperse em opiniões, o que muitas vezes ocorreu durante a realização do experimento, dificultando levar os alunos para o que era fundamental no conceito filosófico em

pauta. Algumas vezes, os alunos afirmaram que em Filosofia não existia uma única resposta e que todas as respostas possíveis estavam corretas, não percebendo a diferença entre opiniões e teorizações, utilizando assertivas como “para o autor é isso, para mim é isso e basta”. Acreditamos que esse comportamento advenha da mídia, do cotidiano e do ensino de Filosofia que centram a verdade no melhor discurso, sem a preocupação de buscar com rigor os fundamentos teóricos das referidas argumentações.

Também constatamos que a sala de aula tem uma dinâmica rápida, muitas vezes, por mais que o professor suponha-se preparado, há imprevistos por se tratar de relações humanas que, felizmente, não são totalmente controláveis. Elas, às vezes, escapam do controle do professor quando se dá voz ao aluno, criando de fato uma relação de interação.

Nesse sentido, nem sempre o professor faz a melhor intervenção que poderia ter feito, ou seja, nem sempre suas perguntas, seus comentários, suas sínteses são as melhores, uma vez que elas não estão prontas *a priori*, mas ocorrem à medida que vão se fazendo necessárias no contexto das aulas.

O que está previamente definido pelo professor é a “orientação geral” da atividade, os objetivos, o ponto de partida e de chegada, os apoios durante a caminhada (textos, questões, imagens, filmes). No entanto, situações inusitadas sempre estão por vir. Acreditamos que essa inconstância na sala de aula se deva ao fato de o espaço escolar ser um “organismo vivo”, cujas interações conduzem a caminhos que, em alguns momentos, parecem descaminhos. O próprio professor, às vezes, com suas contribuições também pode favorecer a ocorrência desses descaminhos, direcionando a atenção do aluno para outras direções.

Consideramos que esse descompasso durante a interação entre professor e aluno é próprio da dificuldade de um ensino que tem o compromisso com a transmissão de conhecimento, mas que não é pautado no mecanismo transmissão-recepção. No modelo mecânico, os passos do professor já estão devidamente programados e se mantêm firmes no momento da execução da aula, mesmo que muitas vezes seus passos não sejam acompanhados pelos alunos. Por outro lado, em um ensino em que se considera que a transmissão somente ocorre mediante a atividade mental dos estudantes, o que exige interações marcadas por problematizações e diálogos, os descompassos são explicitados, o que parece em princípio ser um problema, mas é por meio dessa explicitação que é possível, no

decorrer das aulas, colocar em sintonia os passos do professor e dos alunos rumo à aprendizagem almejada.

Com base na análise das interações realizadas durante o experimento, consideramos que as “boas interações” entre o professor e alunos durante as aulas são as que coincidem com o motivo a que a atividade se destina. Assim, não é a quantia de temas ou situações cotidianas apresentadas sobre a realidade que agrega qualidade ao ensino, porém a capacidade dos alunos de conjugar essas situações ao objeto de ensino que está em pauta e inseri-las em um mesmo sistema que pode ser explicado por um princípio geral.

Não conseguimos chegar à conclusão de que a partir da nossa ação os alunos tenham de fato chegado à consciência do motivo que os fazia utilizar o conceito filosófico. Consideramos que isso seria o mais avançado a se chegar nas aulas de Filosofia. Contudo, não acreditamos que se possa chegar a esse nível de desenvolvimento com um trabalho que se limite ao estudo do pensamento de um autor e com 20 horas/aulas, o que correspondeu a um bimestre do ano letivo escolar, tendo como carga horária semanal o máximo de duas horas/aulas. Trata-se de um longo caminho para se chegar à internalização de um conceito filosófico e mesmo assim nem todos chegam ao mesmo instante, ao mesmo tempo e da mesma forma. O que podemos de fato constatar foi que o trabalho do professor foi abrindo caminho para que os alunos passassem a operar mentalmente com o conceito de alienação. Assim, afirmamos que com esta pesquisa demos alguns passos em direção ao ensino e à aprendizagem de conceitos filosóficos no Ensino Médio e que a reta final ainda está por vir.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M. Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento. **Revista Eletrônica Educação e Marxismo** (Bauru), v1, n1, p. 62-74, 2006. Disponível em <http://www.fc.unesp.br/revista_educacao/arquivos/processos_pensamento.pdf>. Acesso em 21 – 01 – 2011.

_____. O desenvolvimento do pensamento teórico: Mediações educacionais. In: **GT: Filosofia da Educação/** n. 17. 29ª Reunião da Anped, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-1758--Int.pdf> Acesso em 20 – 08 - 2011.

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Martins Fontes: São Paulo, 2003.

ALVES, D. J. **A Filosofia no Ensino Médio: ambigüidades e contradições na LDB**; Campinas, SP: Autores associados, 2002.

ANTUNES, R.; RIDENTI, M., Operários e estudantes contra a ditadura: 1968 no Brasil. **Revista Mediações** (UEL), v. 12, p. 78-89, 2007. Disponível em: www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/.../3319/2719 Acessado em 20 – 01 – 2012.

ASBAHR, F. **“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2011. (Tese de doutorado)

BELIERI, C. M.; SFORNI, M. S. F.; GALUCH, M. T. B. Interações entre conceitos espontâneos e filosóficos na disciplina de Filosofia no Ensino Médio. **Contrapontos** (UNIVALI), v. 10, p. 50-56, 2010.

BELIERI, C. M.; SFORNI, M. S. de F. O Ensino de Filosofia na atual LDB e nas Orientações Curriculares do Ensino Médio: Uma tensão entre o conteúdo escolar e o desenvolvimento humano. In: **Anais do V EBEM - Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo: Marxismo, Educação e Emancipação Humana**, 2011. v. 1. p. 1-17.

_____. Organização do Ensino de Filosofia com base em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. In: **Anais do Seminário de Pesquisa do PPE - 2011**. Maringá, UEM: 2011.

BRASIL. Lei nº. 9.394. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, ano CXXXIV, n. 248,23/12/1996.

_____. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**; Brasília: MEC/SEB, 20006.

CORIAT, B. O Taylorismo e a Expropriação do Saber Operário. In: PIMENTEL, Duarte et al. (Orgs.). **Sociologia do Trabalho**. Lisboa: A regra do jogo, 1985.

CARMINATI, C. J. **O ensino de Filosofia no II grau: do seu afastamento ao movimento pela sua reintrodução** (A Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas – SEAF). Dissertação (Mestrado em Educação) - Educação/UFSC, Santa Catarina, 1997.

CARTOLANO, M. T.P. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

CARVALHO, C. P. F.; RUSSO, M. H. Políticas educacionais e mercantilização da educação. In: **IV Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente**. 2008. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2008. V. 1, p. 1-17.

Disponível em: <http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br>

Acessado em 21 – 01 - 2011.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental**. Moscu: Editorial Progreso, 1988.

_____. **Il problema della generalizzazione e del concetto nella teoria di Vygotsky**. Trad. José Carlos Libâneo. “Studi di Psicologia dell’Educazione”, vol. 1,2,3. Armando, Roma, 1997.

DELORS, J. et al. 2001. **Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da comissão internacional sobre a educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO.

DIFANTE, E. M. da S. A perspectiva kantiana acerca do ensino de Filosofia. In: **Anais do II Seminário Nacional de Filosofia e Educação: Confluências**, 27 a 29 de setembro de 2006. Santa Maria/RG: FACOS-UFSM, 2006.

Disponível em: <http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/006e1.pdf>

Acessado em 20 – 01 - 2011

DUARTE, N. (2001). **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas, S.P.: Autores Associados.

FANK, E. **A construção das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio no Estado do Paraná (Gestão 2003-2006): avanços e limites da política educacional nas contradições do Estado Contemporâneo**. Curitiba: UFPR, 2007. (Dissertação de Mestrado)

FAVARETTO, C. F. Notas sobre ensino de Filosofia. In: **Filosofia e seu Ensino**, Editora: Vozes: São Paulo, 1996, p. 77- 85.

FILHO, J. E. **Moral e História em John Locke**. São Paulo: Loyola, 1992.

FONAZARI, G.; MUZZETI, L. R.; PEREIRA, V. Trabalho e Cidadania nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. BATISTA, Roberto Leme (org) In: **Anais do VI Seminário do Trabalho: Trabalho, Economia e Educação no**

século XXI. 1ª Ed. Marília: ED. Grafica Massoni, 2008. Marília: UNESP/Marília, 2008.

FORD, H. **Os princípios da prosperidade**. 2 ed. São Paulo: Freitas Bastos, 1964.

FREITAS, R. A. M. M. . Pesquisa em didática: o experimento didático formativo. In: Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste, 2010, Uberlândia. **X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste: Desafios da Produção e Divulgação do Conhecimento**. Uberlândia, 2010. v. I. p. 1-11.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo. Cortez. 4ª ed. 1993.

GALLO, S.; DANELON, M.; CORNÉLLI, G. (orgs.). **Ensino de Filosofia: teoria e prática**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.
 _____; KOHAN, W. O. (Org.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GALUCH, M. T. **Da vinculação entre ciência e relações sociais de produção ao ensino de ciências na escola pública do século XIX**. Maringá: UEM, 1996. (Dissertação de Mestrado).

GALUCH, M. T. B. ; SFORNI, M. S. de F. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**. V. 6, p. 055-066, 2011.
 Disponível em:
<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1862>
 Acessado em 19 – 12 – 2011.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda ; PALANGANA, I. C. . Experiência, Cultura e Formação no Contexto das Relações de Produção Capitalistas. **Intermeio** (UFMS), v. 1, p. 1-14, 2008.
 Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/revistas/intermeio28.html>
 Acessado em 20 - 12 - 2011

GENTILI, P., (2002), “Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais”. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. e SANFELICE, J.L. (Orgs.), *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 45-59.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T.T.; GENTILI, P. (orgs.) **Escola S.A.** São Paulo: CEFET/SP, 2004.

GORSKI, D. P. Language y conocimiento. In: **Pensamiento e Lenguaje**. Ediciones Pueblos Unidos, Montevideo: 1959.

HEGEL, G. W. F. **Sobre o Ensino de Filosofia**. Trad: Arthur Morão.
 Disponível: www.lusosofia.net
 Acessado em 15/12/2010.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

HEDEGAARD, Marine. A zona de desenvolvimento proximal com base para a instrução. In: MOLL, Luis C. (Org.). **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

_____. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, Harry (Org.). **Uma introdução à Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HORN, G. B. **Ensinar Filosofia: Pressupostos Teóricos e Metodológicos**. 1. ed. Ijuí: Unijuí, 2009

_____. **Por uma mediação praxiológica do saber filosófico no Ensino Médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense**. São Paulo: FEUSP, 2002. (Tese de doutorado).

LEONEL, Z. Tendência atual da História da Educação. In: **Educação em Debate: perspectivas, abordagens e historiografia**. Campinas, SP: Autores associados; HISTDBR, 2007.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

_____, A. Desarrollo de La psiquis. La consciencia humana. In. SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN; S. L.; TIEPLOV; B. M. **Psicologia**. Tercera Edicion en Español. Editorial Grijalbo, S. A., México: 1969.

LEOPOLDO E S., F. Por que a Filosofia no segundo grau. **Revista Estudos Avançados**, v.6, n. 14, 1992.

LIBÂNIO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vygotsky, Leontiev, Davydov: três aportes teóricos para a Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a Didática. In: Anais do **Congresso Brasileiro de História da Educação**, Goiânia, 2006.

Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf>

Acessado em 20 -12 - 2010.

LIMA, M.A.C. **A prática de ensino de Filosofia num contexto de reestruturação capitalista: construção de uma experiência problematizadora com o ensino**. Belo Horizonte: PPGE – UFMG, 2005. (Tese de Doutorado)

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: **Curso de Psicologia Geral: Introdução Evolucionista à Psicologia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. Vol.I, p.71-84.

_____. **Curso de Psicologia Geral**, v. IV. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

KANT, I. **Manual dos cursos de Lógica geral**. Trad. Fausto Castilho. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1978.

MARTINS, L. M. Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações. **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara – SP: JM Editora, p. 49-61, 2006.

MARX, K. **A questão Judaica**. Ed. Moraes: São Paulo, 1991.

MARX, K., **O Capital** - Crítica da Economia Política. São Paulo: Abril Cultural, volumes 1, 2 e 3, 1983.

MENDES, A. A. P. **A construção do lugar da Filosofia no currículo do Ensino Médio: análise a partir da compreensão dos professores de Filosofia da escola pública paranaense**. Curitiba: UFPR, 2008. (Dissertação de Mestrado)

MOURA, M. O. de, et al. **A atividade Pedagógica na Teoria Histórico-cultural**. 1ª ed. Brasília-DF: Liber Livro, 2010.

MOURA, M. O. de; MOURA, A. R. L. **Escola: um espaço cultural: Matemática na Educação Infantil: Conhecer, (re)criar - Um modo de lidar com as dimensões do mundo**. São Paulo: Diadema/SECEL, 1998.

NASCIMENTO, C. A. **Organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural**. FEUSP: São Paulo, 2008. (Dissertação de Mestrado)

NEGRÃO, J. J. **Para conhecer o Neoliberalismo**. São Paulo: Publischer, Brasil, 1998.

NUNES, C.A. **Aprendendo Filosofia**. E ed. Campinas: Papyrus, 1989.

PARANÁ, **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Filosofia**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.

_____, Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular para o ensino de Filosofia no 2º grau**. Curitiba, 1996.

PETERNELLA; A. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. Maringá: UEM, 2011. (Dissertação de Mestrado)

PIVA, J. de L; TOMIZARI, F. Benjamin Constant e a liberdade rousseauísta. In: **Cadernos de Ética e Filosofia Política**. São Paulo: DF-FFLCH/USP, 2010, pp. 189-207.

POLINOVA, N. Particularidades da solução de um problema combinatório por alunos em situação de cooperação. In: GARNIER, C., BEDNARZ, N. e ULANOVSKAYA, I. **Após Vigotsky y Piaget**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

RAMOS, C. A. Aprender a Filosofar ou aprender a Filosofia: Kant ou Hegel? **Revista Trans/Form/Ação**. São Paulo, 2007, p. 197-217.

_____. Hegel e o caráter ético-político da idéia de liberdade. In: **Antologia de Textos Filosóficos**. 1 ed. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2009, v. 1, p. 298-337.

REGO, Teresa Cristina. **VYGOTSKY Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petropolis, RJ: Vozes, 2001. 12^o Edição.

REGO, P. C. Kant: A revolução copernicana na Filosofia. In: FIGUEIREDO, V. (Org). **Seis filósofos na sala de aula**. Platão, Maquiavel, Descartes, Voltaire, Kant, Sartre. São Paulo: Berlendis e Vertechia Editores, 2006.

RUBINSTEIN, S. L. **El pensamiento y los caminos de su investigación**. Ediciones Pueblos Unidos, Montevideo: 1959.

RUBTSOV, V. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C., BEDNARZ, N. e LANOVSKAYA, I. **Após Vygotsky y Piaget**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

SANTANA, L. C. N. de. **Sentido da Filosofia no Ensino Médio: Contribuições para a formação do jovem na óptica do professor**. Santos: UCS, 2007. (Dissertação de Mestrado)

SANTANA, M. A. . Ditadura militar e resistência operária: o movimento sindical brasileiro do golpe à transição democrática. In: **Política & Sociedade**, v. 1, p. 269-309, 2008.

Disponível em: journal.ufsc.br/index.php/politica/article/download/9321/8605
Acessado em 12 – 01 – 2012.

SARTRE, J. P. O Existencialismo é um Humanismo. In: **Antologia de Textos Filosóficos**. 1 ed. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2009, v. 1, p. 616-639.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>
Acessado em 18/01/2011.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SEMENOVA, M. A formação teórica e científica do pensamento nos escolares. In: GARNIER, C., BEDNARZ, N. e ULANOVSKAYA, I. **Após Vigotsky y Piaget**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

SENEDA, M. C. **Conceitos de Filosofia na escola e no mundo e a formação do filósofo segundo I. Kant**. *Kriterion* [online]. 2009, vol.50, n.119, p. 233-249. ISSN 0100-512X.

SEVERINO, A. J. **Educação, Ideologia e Contra-Ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: JM Editora, 2004.

SFORNI, M. S. F.; GALUCH, M. T. B. **Conteúdos Escolares e Desenvolvimento Humano: Qual a unidade?** Comunicações (Piracicaba), v. ano 13, p. 150-158, 2006.

SILVEIRA, R. J. T. **A Filosofia vai à escola?** Contribuição para a crítica do programa de Filosofia para crianças de Matthew Lipman. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Ensino de Filosofia no segundo grau: em busca de um sentido**. FE-UNICAMP, Campinas, 1991. (Dissertação de Mestrado)

SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN; S. L.; TIEPLOV; B. M. **Psicologia**. Tercera Edicion en Español. Editorial Grijalbo, S. A., México: 1969.

SHIROMA, E. O., et al. **Política educacional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOUZA, S. M. R. **Por que Filosofia? — uma abordagem histórico-didática do ensino de Filosofia no 2º grau**. São Paulo: FEUSP, 1992. (Tese de Doutorado)

TALÍZENA, N. **Psicologia de la enseñanza**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científicas**. 8.ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

UNESCO. Philosophie et Démocratie dans le Monde - Une enquête de l'UNESCO. Librairie Générale Française: 1995, p. 13-14.

VALENTE, C. **O Salto para a vida**. Editora: FTD, Curitiba: 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S. et al. **Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1991.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Obras escogidas**. Madrid: Visor; MEC, 1995. v.3, p. 11-340.