

INTERAÇÕES ENTRE CONCEITOS COTIDIANOS E FILOSÓFICOS NA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Interactions between daily and philosophical concepts in Philosophy
as a high school discipline

Cleder Mariano Belieri

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

Marta Sueli de Faria Sforzi

Doutora em Educação pela USP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Estadual de Maringá.

Maria Terezinha Bellanda Galuch

Doutora em Educação pela PUC/SP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade
Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá (UEM) - Maringá - PR - Brasil

Endereço:

Rua: Marcelino Leonardo, 621 - Jardim Monte Claro
Maringá - PR / CEP: 87080-400

E-mail:

belieri@seed.pr.gov.br
martasforzi@uol.com.br
galuch@brturbo.com.br

Artigo recebido em 17/04/2010.
Aprovado em 06/05/2010.

RESUMO

No contexto da discussão sobre as aulas de Filosofia no Ensino Médio, a presente pesquisa teve como objetivo compreender a relação entre o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e filosóficos em uma atividade de ensino. O objeto de estudo foram aulas da disciplina de Filosofia, com alunos do 4º ano do Ensino Médio Integrado do Curso Técnico em Informática de um colégio estadual do Paraná. A análise foi realizada com base em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Os resultados indicam que a apropriação dos conceitos filosóficos oferece aos alunos condições de interação mais complexa com o mundo, já que esses conceitos – instrumentos simbólicos produzidos ao longo da história da filosofia – permitem que eles superem a opinião proveniente da experiência pessoal. Constatamos também que, no desenvolvimento do aluno, há uma relação de resistência e interdependência entre os conceitos espontâneos e os conceitos sistematizados da Filosofia.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Aprendizagem conceitual. Filosofia.

ABSTRACT

In the context of discussion on Philosophy lessons in high school education, this research seeks to understand the relationship between the development of spontaneous and philosophical concepts in teaching activities. The study analyzes philosophy lessons with fourth year students of a course in Information

Technology at a State college in Paraná, Brazil. The analysis was based on the premises of Historical and Cultural Theory. The results show that the appropriation of philosophical concepts offers the students opportunities for more complex interaction with the world, since these concepts, as symbolic instruments produced throughout the history of Philosophy, enable the student to overcome opinions derived from personal experience. We also observed, in the student's development, a relationship of resistance and interdependence between spontaneous concepts and the systematized concepts of Philosophy.

KEY WORDS: Teaching. Conceptual learning. Philosophy.

INTRODUÇÃO

O recente retorno do ensino de Filosofia nas escolas de Ensino Médio tem gerado muitas discussões acerca do conteúdo que deve compor o currículo dessa disciplina. O fato de não haver norteadores claros a esse respeito contribui para que as aulas de Filosofia se tornem espaços para experiências pouco filosóficas, nas quais predominam “[...] temáticas extraídas do cotidiano do aluno sem estabelecer qualquer articulação com os conteúdos filosóficos propriamente ditos” (HORN, 2002 p. 3-4). Nesses espaços, 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. Todavia, observamos que, poucas vezes, são oferecidos aos alunos elementos conceituais que permitem ir além das opiniões emitidas em espaços não escolares. Assim, tais discussões acabam circunscrevendo-se a um tipo de saber que não ultrapassa os limites do pensamento empírico. Ao professor é reservado o papel de estimular os alunos a falarem e de garantir a liberdade de expressão. Essa ação docente, tal como critica Vigotski, acaba por “[...] deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida” (2003, p. 77).

Referindo-se a práticas dessa natureza, Silveira (2001, p. 02) afirma que “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”. Isso significa que os conteúdos clássicos da Filosofia podem acabar passando à margem das aulas de Filosofia. Contudo, “[...] deixar o conteúdo científico significa retirar do ensino a possibilidade de concorrer para o desenvolvimento de capacidades cognitivas nos estudantes, o que lhes permite analisar a realidade não só como ela é, mas também naquilo que ela pode vir a ser” (SFORNI; GALUCH, 2006, p. 8).

Ramos (2007) afirma que, na tese idealista sobre o pensar por si mesmo, Kant apresenta uma concepção do ensino de Filosofia direcionada para o desenvolvimento de uma habilidade cognitiva do filosofar independente do conteúdo do filosofar.

Segundo o autor, comparando os escritos pedagógicos de Hegel com os de Kant, encontra-se uma concordância entre eles quanto à existência e ao desenvolvimento de uma habilidade filosófica. No entanto, Hegel teria afirmado que essa habilidade só é possível pela aprendizagem de conceitos da História da Filosofia, por meio dos quais o aluno iria refazendo o caminho da construção do pensamento filosófico (RAMOS, 2007).

Para Hegel, conforme Ramos, os conteúdos a ser ensinados deveriam ser os conceitos e os sistemas filosóficos produzidos pelos filósofos no decorrer da história da Filosofia. Em suma, para filosofar, segundo Hegel, seria necessário aprender os conceitos filosóficos.

Leontiev (2004), pautando-se na teoria marxista sobre a natureza social do homem e do seu desenvolvimento sócio-histórico, concebe que, quando se apropria do conhecimento produzido pelas gerações anteriores, o sujeito se desenvolve, pois “este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal” (p. 301).

Considerando-se que a Filosofia é um produto não material que se materializa na linguagem, adquirindo a forma dos conceitos filosóficos presentes nos textos clássicos da Filosofia, o pressuposto

de Leoniev acima destacado nos leva a concluir que, para que haja o desenvolvimento do pensamento filosófico, é necessário que haja a apropriação desses conceitos.

Nas sociedades letradas, a escola é o espaço de transmissão da cultura e das várias ciências produzidas historicamente. Para Vigotski (2001), por meio da instrução escolar, faz-se da apropriação desses conteúdos um mecanismo de desenvolvimento dos sujeitos. Todavia:

[...] aprender conceitos não é acumular conhecimentos, mas tomar posse do nível de consciência neles potencializado ao longo de sua formação. Nesse sentido, o domínio conceitual vai além da compreensão do significado presente na palavra, e impõe como condição para a sua apropriação a atividade psíquica que internaliza a atividade material e externa determinantes do conceito. (SFORNI, 2004, p. 85).

A discussão sobre a aprendizagem de conceitos nos leva a destacar a relação entre os conceitos espontâneos e sistematizados (como os conceitos filosóficos), já que, atualmente, em muitos estudos e documentos oficiais a tendência é considerar que a escola deve valorizar e centrar a atividade docente no conhecimento que o aluno traz do seu cotidiano.

A importância atribuída aos conceitos espontâneos do aluno no processo de aprendizagem levou à supervalorização desse conhecimento no espaço escolar, ou seja, a bagagem conceitual adquirida pelo aluno fora do ambiente escolar deixou de ser considerada apenas como ponto de partida para a organização da atividade de ensino. Este fato tem contribuído para que as aulas de Filosofia fiquem restritas aos limites do pensamento empírico.

Concordando com a ideia segundo a qual é necessário considerar os conhecimentos prévios dos estudantes e que é papel da escola garantir ao estudante o acesso ao conhecimento científico historicamente produzido pela humanidade, fazemos os seguintes questionamentos: como interagem os conceitos espontâneos e os conceitos filosóficos nas situações de ensino e como essa interação pode favorecer a apropriação dos conceitos filosóficos e, conseqüentemente, o desenvolvimento do pensamento dos estudantes?

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o intuito de compreender como ocorre a relação entre os conceitos espontâneos e os conceitos filosóficos durante o processo de aprendizagem escolar, analisamos uma atividade de ensino com base em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Para o desenvolvimento dessa atividade de ensino, tomamos como referência princípios da investigação experimental defendida por Vigotski (2003) para o estudo da formação de conceitos. Nesta forma de investigação, os dados são coletados ao mesmo tempo em que ocorrem o registro e a análise do pensamento dos sujeitos envolvidos. A atividade foi desenvolvida com os alunos do 4º ano do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Informática de um colégio estadual do Paraná. Os alunos têm idade que oscila entre 17 e 30 anos, são em sua maioria trabalhadores assalariados e o único período de que dispõem para o estudo é o noturno. Trata-se de uma turma mista, formada por homens e mulheres. O objetivo da atividade realizada foi a apropriação de conceitos filosóficos como: “estado de natureza”, “lei da natureza”, “direitos naturais”, “trabalho” e “propriedade privada” presentes no pensamento político-filosófico de Thomas Hobbes (1588 – 1674), John Locke (1632 – 1704) e Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778). Nas aulas foi utilizado o material didático (Folhas) elaborado por Belieri (2009), intitulado “A fundamentação da propriedade privada no Estado de Natureza”, disponível no site da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) para uso dos professores e dos alunos de Filosofia no Ensino Médio. Os conceitos contidos nesse material didático caracterizam-se como ferramentas teóricas para a compreensão, a reflexão e a análise de problemas acerca da organização do Estado Político, a relação entre trabalho e propriedade e a relação dos homens com as leis. Quanto ao tempo de duração da atividade, foram utilizadas 5 horas-aula de 50 min cada, compreendendo três encontros. Os procedimentos foram os seguintes: apresentação de um problema inicial por parte do professor, com o objetivo de despertar a atenção dos alunos para os conceitos filosóficos, leitura individual e compartilhada de fragmentos de textos filosóficos clássicos.

Para manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa na apresentação e análise dos dados, os alunos que participaram da atividade de ensino serão identificados com as primeiras letras de nomes fictícios.

ANÁLISE DOS DADOS

Apresentaremos alguns episódios de ensino para ilustrar parte da atividade de ensino desenvolvida.

No início da aula, foi apresentada a situação problema para a qual os alunos deveriam apresentar uma solução. O objetivo, nessa parte, foi criar um motivo que mantivesse a atenção dos alunos para a atividade proposta.

O professor apresentou o problema:

Professor: *Como garantir o direito a propriedade privada em um Estado onde tudo é de todos e nada é de ninguém?* (o professor incita a turma a tentar responder a pergunta).

Lan: *é complicado responder professor!*

Professor: *Por que é complicado responder?*

Lan: *porque ao mesmo tempo em que você tem aquilo você não tem e ao mesmo tempo em que você é aquilo você não é!*

Dam: *Porque é uma coisa que não tem ordem! É tudo de todo mundo e nada é de ninguém! Então ninguém pode falar que isso é meu, que aquilo é meu!*

Lan: *Professor, posso falar uma coisa? Olha, eu penso assim: tem algo ali. Daí tem várias pessoas, cada pessoa pensa de um jeito.*

Mar: *Por exemplo, o mundo. O lugar seria o mundo e as pessoas que vivem em cima dele. O mundo é de todos e cada um pensa nele de um jeito. Então, ele é meu, mas ele não é meu; ele é de todo o mundo* (Houve um murmúrio da turma que parece concordar com a resposta de Mar).

Pode-se perceber que, nas respostas dadas, os alunos não conseguiram apresentar um argumento que ultrapassasse o enunciado da questão inicial, ou seja, do problema. Verifica-se que o problema apresentado foi reafirmado com outras palavras, sem, no entanto, ser respondido. Na tentativa de subsidiar a reflexão, o professor apresentou uma situação particular:

Professor: *Vamos pensar em uma situação concreta: “De todas as coisas que estão a sua volta, quais lhe pertencem? O que garante a sua propriedade sobre essas coisas? Se deixasse de existir a garantia de propriedade individual sobre essas coisas, como você poderia racionalmente afirmar que o alimento que sacia a sua fome, as roupas que te vestem, a água que você bebe, os aplicativos por você desenvolvidos só pertencem a você?”*

Dam: *Professor, explique melhor!*

Professor: *Das coisas que estão a sua volta: casa, roupas, o que pertence a você? O que garante a sua posse sobre essas coisas? Por exemplo: esse pen-drive é meu! Alguém duvida disso?*

Ale: *Não!*

Professor: *Então, o que garante a minha posse sobre esse pen-drive que eu disse que é meu e vocês não duvidam disso!*

Ale: *Porque você foi à loja e comprou!*

Professor: *Mas o que assegura que eu fui à loja comprar esse pendrive e vocês concordarem que ele é meu?*

Dam: *A nota fiscal!*

Professor: *E, se, por algum, motivo deixasse de existir a nota fiscal ou outros documentos que garantem que algo me pertence?*

Kal: *Sua palavra?*

Dam: *Você vai ter que dizer algo convincente a todos?*

Ale: *Não tem como você provar que algo é seu! Vai ser a sua palavra contra a dos outros! Não há nenhuma garantia!*

Professor: *Vocês querem dizer que não existe um Estado onde não existam leis que comprovem que algo é meu?*

Dam: *Existe sim, porque senão como é que os índios vivem? Não tem nenhum papel comprovando que aquelas terras são deles!*

É possível verificar que, a partir do momento em que o professor inseriu na discussão elementos presentes no cotidiano dos alunos, as respostas começaram a surgir, mas o diálogo não acrescentou nada ao conhecimento deles, já que permaneceu dirigido pela situação particular apresentada. Podemos dizer que o problema, que estava num plano teórico-verbal, num patamar mais elevado, foi trazido para o nível da experiência concreta, para uma relação direto-figurada, na qual, segundo Luria (1994), predominam as relações circunstanciais concretas do cotidiano dos alunos.

Em seguida, foram apresentadas aos alunos outras duas situações diretamente ligadas ao curso que estão realizando – Técnico em Informática –, nas quais era possível destacar o conceito de “direito à propriedade”. A intenção foi dirigir a atenção dos alunos para o conceito.

Professor: *Pensemos em duas situações: Primeira situação: um técnico de informática acabou de desenvolver um software. Com o passar dos dias, viu o seu software sendo vendido por um desconhecido sem o seu consentimento. Instalou-se naquele momento um estado de conflito entre o técnico de informática e aquele que estava vendendo o programa, pois ambos reivindicavam o direito de posse sobre o mesmo produto. Contudo, o técnico apresentou ao vendedor o registro de propriedade desse software, afirmando a sua propriedade sobre o produto, sendo o vendedor obrigado a reparar, por meios legais, os danos causados ao técnico de informática. Segunda situação: um técnico de informática, navegando pela internet, encontra um software desenvolvido por ele sendo comercializado sem o seu consentimento. Imagine esta cena em um Estado onde não há nenhuma espécie de documento ou contrato escrito e comum a todos, que possa garantir a propriedade individual sobre as coisas e as pessoas existentes nesse Estado. O que asseguraria a posse desse software àquele que diz tê-lo desenvolvido?*

Ale: *A palavra!*

Professor: *Mas se a palavra não convencer o outro?*

Ale: *Mas a palavra vai ter que convencer!*

Ana: *É que hoje em dia a palavra não vale mais tanto como valia antes! Antigamente um homem de palavra era um homem digno, mas hoje é um homem inútil!*

Ainda aqui os conceitos utilizados pelos alunos continuaram sendo os espontâneos.

Em seguida, o professor apresentou os fragmentos dos textos de Thomas Hobbes, John Locke e Jean Jacques Rousseau. Nas duas situações anteriores, a discussão referiu-se a questões clássicas da História da Filosofia: a origem da propriedade privada e o direito sobre ela, seus limites e as consequências da garantia da posse individual das coisas existentes. Dando continuidade, foi abordado como esses três filósofos teorizaram sobre os problemas relacionados à propriedade privada.

Na leitura do texto de John Locke, o professor abordou o fato de que ele procurava demonstrar a possibilidade de se assegurar a propriedade dos bens àquele que os produziu. O objetivo era mostrar que esse princípio, aplicado às situações relativas a problemas acerca da organização do Estado Político, à relação entre trabalho e propriedade e à relação dos homens com as leis, pode ser uma ferramenta para a compreensão, a reflexão e a análise da realidade.

Após a leitura e as discussões, foi retomado o problema inicial de forma a destacar que, ao contrário do que o grupo afirmou sobre a dificuldade de identificar algo que seja do sujeito onde não existem leis escritas que garantam sua posse sobre esse algo, Locke dizia ser possível garantir a posse, ainda que no Estado não existissem leis constituídas. Para compreender como isso acontece, seria necessário, segundo Locke, conhecer o Estado de Natureza.

Em seguida foram apresentados aos alunos fragmentos de textos filosóficos a respeito dos conceitos de “Estado de Natureza”, “lei da natureza”, “direitos naturais”, “trabalho” e “propriedade privada”. Uma vez apropriados pelos alunos e incluídos em um sistema de generalização, esses conceitos tornariam possível o pensamento teórico sobre o direito à propriedade privada em um Estado onde não houvesse leis constituídas. A inclusão de novos conceitos pressupõe, segundo

Vigotski, “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).

Após a leitura de tais fragmentos, com base nos conceitos filosóficos discutidos, o problema inicial foi reformulado.

Professor: *Retomando a exposição feita na aula passada sobre a o Estado de Natureza e a Lei Natural, é possível, para Locke, a existência de um Estado em que, não havendo governo comum e nem leis constituídas, os indivíduos garantam os seus direitos naturais e vivam sem interferir no direito dos outros, sem gerar um estado contínuo de guerra? É possível dizer que algo é meu em um lugar em que tudo é de todos e nada é de ninguém?*

A aluna Mar, na tentativa de responder ao problema inicial, afirmou que isso seria possível, “Se pessoas com consciência de que eu não vou consumir o que não é meu, que não vou prejudicar você... Porque se eu fizesse isso você ou qualquer outra pessoa poderia vingar meu sangue ou seu sangue por assim dizer”.

Se, para a apropriação dos bens compararmos o que a aluna afirmou com o que Locke chamou de limite natural, que é o limite da utilidade, ou seja, que, no Estado de Natureza, ninguém pode se apropriar de uma quantia maior do que a necessária à sobrevivência, percebemos que a aluna Mar parece ter utilizado a máxima ética da Lei Natureza apresentada por esse filósofo: “[...] quem derramar o sangue do homem pelo homem verá o seu sangue derramado” (LOCKE, 1690, *apud* YOLTON, 1996 p. 146). Todavia, ao continuar sua argumentação, a aluna afirmou: “(...) Então, teriam que ser pessoas conscientes! Hoje em dia, a gente sabe que a consciência de muitas pessoas está amortecida, não existe isso! Então, num estado em que nós vivemos hoje, não! Agora, se vivêssemos num mundo à parte, onde as pessoas pensassem no seu próximo ou amassem o próximo como amam a ele próprio, talvez fosse possível... Pensando com ele (Locke). Se a minha consciência diz que é seu, eu não vou me apoderar dele (do objeto). É fruto do seu trabalho, da sua inteligência, do seu suor do seu esforço então não é meu! A minha consciência diz que é seu. Eu sei que não fui eu que desenvolvi”. Assim, em seus argumentos, a aluna oscilou entre o conceito filosófico e os conceitos espontâneos, estes últimos possivelmente adquiridos em espaços não escolares, como Igreja, família e convívio social.

Pode-se notar que a interação com os conceitos filosóficos pode ter provocado um movimento no pensamento da aluna, levando-a a transitar do universal para o particular, do abstrato para o concreto, sem, no entanto, romper totalmente com os conceitos espontâneos que foram internalizados ao longo da sua vida. Não seria de se esperar algo diferente, uma vez que os conceitos não são substituídos de forma automática, mas sim por meio de um processo e de muitas situações nas quais a atenção é dirigida para o conceito, criando-se assim uma forma de pensar diante dos fatos. Observa-se essa mesma interação entre conceito espontâneo e científico quando a aluna se apropriou do seguinte conceito de trabalho utilizado por Locke: “ao fazer do meu trabalho parte do que a natureza fornece, estou tornando minha propriedade uma porção do que é comum. Consumir o alimento que a natureza fornece é um modo em que uma parte do que é comum é retirado do comum” (YOLTON, 1996, p. 209).

A afirmar “É fruto do seu trabalho, da sua inteligência, do seu suor do seu esforço então não é meu! A minha consciência diz que é seu eu sei eu não fui eu que desenvolvi”, a aluna indica que procedeu a uma análise, que encontrou um princípio geral para responder ao problema. Novamente ela utilizou um conceito filosófico – o de trabalho, construído por Locke – como instrumento mediador do seu pensamento. No entanto, ao afirmar que é a consciência do sujeito que vai indicar que algo lhe pertence, ela utiliza o conceito espontâneo de consciência. Quando utiliza a expressão “eu sei que não fui eu que desenvolvi”, mostra que utiliza o conceito espontâneo de consciência, o que parece confirmar a interdependência entre conceito espontâneo de consciência e o conceito filosófico de trabalho que ela passa a utilizar. Assim, “por meio do ensino, os conceitos científicos se relacionam com os conceitos corriqueiros da criança e se tornam esses conceitos corriqueiros” (HEDEGAARD, 2002, p. 200).

É possível ver na resposta dada ao problema, após a atividade de investigação dos textos, pequenos indícios da internalização dos conceitos filosóficos e de sua utilização como instrumentos mentais, ou seja, como mediadores para resolver os problemas que foram propostos.

O fato de a aluna afirmar “*pensando com ele* (Locke)...”, é um indício de que ela saiu da mera opinião pessoal e passou a organizar seus argumentos com base em outros instrumentos simbólicos. Ampliou, desse modo, sua possibilidade de interação com a realidade. Isso implica modificação na atenção, na percepção e no raciocínio sobre o fenômeno em pauta. A mobilização dessas funções psíquicas superiores é o que permite afirmar que o ensino é promotor do desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise dos resultados obtidos com a atividade de ensino relatada neste artigo, podemos dizer que a aprendizagem escolar de conceitos filosóficos oferece ao aluno a possibilidade de desenvolver um pensamento teórico, reflexivo e analítico. Esses conceitos passam a ser instrumentos da atividade mental do aluno, o que evidencia o papel do ensino no desenvolvimento psíquico. Assim, a aprendizagem dos conceitos filosóficos é o que parece garantir o desenvolvimento do pensamento filosófico.

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.

Conforme Fontana (2005, p. 22), “os conceitos espontâneos e os conceitos sistematizados articulam-se e transformam-se reciprocamente. Os conceitos espontâneos favorecem o confronto dos conceitos sistematizados com uma situação concreta”. Todavia, observamos que não se trata de um processo simples e linear, mas há certa resistência, uma espécie de rigidez dos conceitos espontâneos em relação aos conceitos filosóficos. Os primeiros vão se modificando de modo gradual e não instantaneamente, porque implicam não apenas a modificação do conteúdo do pensamento, mas também a da forma de pensar.

A superação dessa resistência não ocorre nos limites de uma aula ou no desenvolvimento de uma unidade de ensino, e sim ao longo do processo de aprendizagem de conceitos filosóficos e do desenvolvimento paulatino do pensamento teórico, reflexivo e analítico. Como afirma Vigotski (2001), considerar os fenômenos com base em conceitos já sistematizados, além de uma atividade mental, é um caminho para pensar e assumir posições éticas e políticas. Isso parece confirmar a tese de que é possível filosofar desde que se aprenda Filosofia.

Em alguns momentos, a atuação do professor pode ser considerada muito diretiva, porém, conforme fica explícito no relato, sem essa condução, devido à resistência e à rigidez mencionada anteriormente, dificilmente os alunos ultrapassariam o limite das opiniões pessoais e o diálogo em sala de aula não se diferenciaria daqueles que ocorrem em outros espaços de discussão, ou seja, não seria mediado por novos instrumentos simbólicos provenientes do campo da Filosofia. A mediação do professor foi fundamental no sentido de zelar para que os conceitos filosóficos fossem inseridos na argumentação dos estudantes, para que não se perdesse a oportunidade de os alunos interagirem com esse tipo de conteúdo, ao qual, possivelmente, eles só têm acesso no contexto escolar.

Se a Filosofia, como disciplina da educação básica, tem como objetivo formar o homem crítico, reflexivo, autônomo e participativo, é necessário que seu currículo contenha conteúdos que permitam essa formação, ou seja, contenha os conceitos filosóficos produzidos e sistematizados nesse campo do conhecimento. Assim, é possível que os alunos, por meio da apropriação dos conceitos filosóficos, comecem a filosofar nos ombros das gerações anteriores.

REFERÊNCIAS

BELIERI, Cleder Mariano. **A fundamentação da propriedade privada no Estado de Natureza** In: FOLHAS. Secretaria de Estado da Educação, SEED. Curitiba, Paraná, 2009. Disponível em: http://www.seed.pr.gov.br/portals/folhas/frm_resultadoBuscaFolhas.php.

- FONTANA, A. C. Roseli. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal com base para o ensino. In: DANIELS, Hary (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 199-228.
- HORN, B. **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.
- LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.
- LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**, v. IV. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.
- SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.
- SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Conteúdos escolares e desenvolvimento humano: qual a unidade? **Revista Comunicações**. Piracicaba, n. 2, 2006, p. 150- 158.
- RAMOS, César Augusto. Aprender a Filosofar ou aprender a Filosofia: Kant ou Hegel? **Revista Trans/Form/Ação**. São Paulo, 2007, p. 197-217.
- 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.
- VIGOTSKI, Liev S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VIGOTSKI, Liev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- YOLTON W. J. **Dicionário Locke**. São Paulo: Jorge Zahar, 1996.