

O conteúdo filosófico e o sujeito da aprendizagem: aportes para a organização do ensino de Filosofia em nível médio

The philosophical content and the subject of learning: contributions to
the teaching organization of Philosophy at high school

Cleder Mariano Bellier¹
Marta Sueli de Faria Sforzi²

RESUMO

Pesquisas já realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade de Ensino (GEPAE) têm evidenciado que o planejamento de ensino que visa o desenvolvimento dos estudantes deve ter como ponto de partida a análise do objeto de ensino e do sujeito da aprendizagem. Neste artigo, analisamos o objeto de ensino – o conceito filosófico – e o sujeito da aprendizagem do ensino médio – o adolescente. Por meio dessa análise, evidenciamos a relação entre as características desse período do desenvolvimento humano e o conhecimento filosófico, bem como identificamos algumas ações didáticas que procuram aproximar os motivos de ensinar filosofia aos motivos de aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Didática. Teoria Histórico-Cultural. Ensino. Filosofia. Planejamento do ensino.

ABSTRACT

Research already carried out by the Group of Studies and Research on Teaching Activity (GEPAE) has shown that the planning of teaching aimed at the development of students should have as a starting point the analysis of the object of teaching and the subject of learning. In this article, we analyze the object of teaching - the philosophical concept - and the subject of learning at high school - the teenager. Through this analysis, we underline the relationship between the characteristics of this period of human development and the philosophical knowledge, as well as identify some didactic actions that seek to approximate the reasons for teaching philosophy and students' reasons for learning.

Keywords: Didactics. Historical-Cultural Theory. Teaching. Philosophy. Teaching planning.

¹ Doutor em Educação pela UEM, mestre em Educação pela UEM, professor de Filosofia no Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Paraná e membro do GEPAE-UEM - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade de Ensino. E-mail: bellieri@gmail.com

² Pós-doutora em Educação pela Unicamp, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM); coordenadora do GEPAE-UEM - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade de Ensino e membro do GEPAPe-USP – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica. E-mail: martasforzi@uol.com.br

1 Introdução

Um dos desafios que se colocam diante do professor de Filosofia quanto se depara com a tarefa de planejar o ensino dessa área para os estudantes do ensino médio, é a definição do que ensinar, para quem ensinar e como ensinar.

Pesquisas e estudos realizados sobre o ensino de Filosofia apontam que esse deveria proporcionar ao estudante discernir uma estrutura conceitual, expulsar o acaso, descobrir a essência e as estruturas da realidade (FAVARETTO, 1996). Para Lebrun (1976) a Filosofia deveria permitir ao estudante a descoberta da lei interna que sustenta o funcionamento e a ordem lógica da realidade, tanto a presente nos textos filosóficos quanto a realidade. Assim, iniciar o sujeito na experiência do filosofar implicaria propiciar-lhe compreensão da lei interna que estrutura a relação conceitual dos textos filosóficos, expulsar o acaso, descobrir a essência e as estruturas da realidade, descobrir o sentido das palavras, relacionar os interesses do aluno às questões filosóficas presentes nesses interesses, sem inibir as questões teóricas ou a manifestação emocional dos alunos, garantindo [...] o mínimo de especificidade filosófica (FAVARETTO, 1996, p. 78).

O exposto por esses autores deixa claro o que é comum ao ensino em todas as áreas do conhecimento, a necessidade de se refletir acerca dos conceitos a serem ensinados e os modos de propiciar aos estudantes a aprendizagem desses conhecimentos. Assim, apesar da especificidade própria de cada área, o reconhecimento desse aspecto comum nos leva a considerar que aportes da psicologia e da didática, à medida que oferecem uma compreensão geral sobre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, ampliam o modo de interagirmos com o ensino de cada área de conhecimento que compõe o currículo escolar.

Isso explica a razão de buscarmos esses aportes na produção de autores do campo da Filosofia, Psicologia e da Didática que se voltaram para a compreensão da relação entre o objeto e sujeito do conhecimento. De modo especial, recorreremos às teorizações acerca da lógica e da teoria do conhecimento, feitas por Kopnin (1978), Ilienkov (2006; 2008) e Lefebvre (1991); às reflexões acerca das relações

entre a aprendizagem conceitual e o desenvolvimento do pensamento, propiciadas por Vigotski (1993; 1996; 2001; 2003), Luria (1994), Leontiev (2004) e Elkonin (1969; 1987) e aos resultados de pesquisas sobre a organização do ensino e da aprendizagem em contexto escolar, realizadas pelo grupo de Davidov (1982; 1988). As questões sobre o conhecimento e sobre a relação dos sujeitos com esse saber, normalmente discutidas no campo epistemológico pela Filosofia, são enriquecidas pelas contribuições das discussões desses temas no âmbito cognitivo, considerando a relação aprendizagem conceitual e desenvolvimento nas diferentes etapas do desenvolvimento humano, como se faz na Psicologia.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem conceitual propicia o desenvolvimento psíquico dos estudantes, desde que o ensino seja adequadamente organizado para esse fim (VIGOTSKI, 1993; 2003). Assim, as discussões gerais sobre os modos de organização do ensino, próprias da didática, contribuem à medida que dialogam com os estudos específicos sobre o ensino de Filosofia. As interfaces entre esses campos do conhecimento podem oferecer elementos que subsidiam a atividade do professor de Filosofia.

Fundamentados em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, bem como da Teoria da Atividade e do Ensino Desenvolvimental, algumas pesquisas realizadas, ainda de modo bastante modesto, pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade de Ensino da Universidade Estadual de Maringá – GEPAE-UEM - sinalizam que é possível encontrar nesses referenciais teóricos entendimentos acerca do objeto de ensino e do sujeito da aprendizagem que servem de subsídio para o campo da didática geral e didáticas específicas. Sobre *o objeto* de ensino, fica claro nesse referencial teórico que o conceito é entendido como síntese que expressa objetos e fenômenos da realidade objetiva, portanto, que é uma abstração que tem relevância se abordada em sua unidade com o concreto. Sobre *o sujeito* da aprendizagem, a medida que se compreende que os conceitos “[...] não são apreendidos mecanicamente, mas evoluem com a ajuda de uma vigorosa atividade mental por parte da própria criança” (VIGOTSKI, 1996, p. 74), entende-se que o estudante deve assumir um papel ativo na apropriação do conhecimento, realizando ações mentais com o objeto de ensino. Envolver-se ativamente com o conhecimento exige que a ação a ser realizada tenha sentido pessoal para o

sujeito, portanto, há que se ter em vista a relação afetivo/cognitiva do estudante com o objeto de ensino.

Com base nesses pressupostos, defendemos que o planejamento de ensino que visa o desenvolvimento dos estudantes precisa ter como ponto de partida a análise do objeto de ensino e do sujeito da aprendizagem, pois essa análise oferece subsídios para o planejamento das ações didáticas, da introdução à avaliação do conteúdo a ser trabalhado.

Considerando que nossas investigações estão voltadas para o ensino de Filosofia no ensino médio, a análise do objeto de ensino e do sujeito da aprendizagem, exige que nossa atenção esteja voltada para o conteúdo de ensino das aulas de Filosofia, o conceito filosófico, e para o sujeito da aprendizagem, o aluno adolescente.

2 O objeto de ensino: conceitos filosóficos e pensamento filosófico

Consideramos que a educação escolar, por meio do ensino dos conceitos sistematizados pelas diferentes áreas do conhecimento, tem por finalidade a promoção do desenvolvimento humano. No que se refere ao ensino de Filosofia, ganha destaque os conceitos filosóficos e o pensamento que a apropriação desses conceitos permite desenvolver: o pensamento filosófico. A organização do ensino dessa área do conhecimento implica, portanto, conhecer as características desse objeto de ensino e do pensamento a ele vinculado.

Lebrun (1976) e Favaretto (1996) defendem que o ensino de filosofia no ensino médio deve tornar possível que o aluno se envolva com o conteúdo de ensino e penetre na lógica que sustenta e organiza os conceitos presentes nos textos clássicos de filosofia. Para esses autores, é a qualidade dos sistemas conceituais internalizados pelo aluno que lhe proporciona as condições necessárias para realizar inferências, realizar juízos sobre a realidade geral e apresentada nos textos, bem como sobre os argumentos apresentados pelo professor, pelos demais alunos e por outras pessoas em outras situações que exijam dele algum posicionamento. Assim, as ações de ensino deverão considerar as necessidades dos sujeitos da aprendizagem e o conteúdo filosófico (RODRIGO,

2007). Assim, com base no exposto pode-se inferir que no conceito filosófico, como em todos os conceitos teóricos, encontra-se organizado em um sistema de relações de diferentes representações da realidade, conectadas internamente (DAVIDOV, 1982; 1988; 2008).

Os pressupostos apresentados por Davidov³ (1982; 1988) sobre os conceitos teóricos aproximam-se da compreensão apresentada por Favaretto (1996) e Lebrun (1976) a respeito do conteúdo da Filosofia a ser ensinado aos estudantes. Para Davidov (1988), esse tipo conceito permite a unidade das diferentes representações sobre os fenômenos presentes no mundo objetivo em um sistema, favorecendo ao ser humano superar os movimentos visíveis da realidade e captar seus movimentos reais e internos. Davidov explica-o como um tipo de

[...] atividade mental por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material. (DAVIDOV, 1988, p. 126).

Propala Davidov (1988; 2008) que esse conceito é historicamente formado e resulta da atividade do homem no mundo, possível por sua capacidade racional. Desse modo, considerando-se que a atividade humana se modificou e se modifica ao longo da história, os conceitos devem ser entendidos como algo em movimento, em constante transformação.

Outra característica dos conceitos teóricos é que eles se desenvolvem de forma conjunta com o desenvolvimento de um sistema que integra o universal (princípio geral que une diferentes representações da realidade em um sistema) e as representações singulares da realidade, apresentando as suas particularidades e inter-relações com o universal. A interação entre as representações singulares (singular) e o princípio geral (universal) pode ser entendida como o processo de relação entre o sensorial e o racional, como partes de um mesmo processo de produção do conhecimento.

Acrescenta Davidov (1982; 1988; 2008) que os conceitos teóricos são resultado da atividade humana. Como um modo particular de conceito teórico, os

³ Davidov (1988; 1982) denomina como conhecimento teórico, todas as formas elevadas de consciência social, como as ciências, as artes e a moral. Nesse sentido, entendemos que o conhecimento filosófico, preservando-se a sua particularidade, pode ser incluído no que Davidov denomina de conhecimento teórico.

conceitos filosóficos visam penetrar no conteúdo interno dessa atividade, criando o mundo das representações universais, conteúdo que passa a mediar as novas relações do indivíduo com a realidade.

Assim, a ação prática permite ao ser humano perceber, em unidade, o lado externo e o interno, o existente e o mediado, o singular e o universal. Para Davidov (1988; 2008), a unidade entre esses elementos contrapostos permite generalizar o seu conteúdo.

A linguagem oferece uma possibilidade primordial para a formação dos conceitos teóricos e, assim, dos conceitos filosóficos. Segundo Davidov:

Esta possibilidade se fixa e amplia por conta do uso da simbologia material e logo dos signos verbais (o uso destes últimos serve para passar das formas externas e objetais, das ações cognoscitivas, às suas análogas verbais discursivas, ou seja, às ações propriamente mentais). (DAVIDOV, 1988, p. 136).

Kopnin (1978), ao analisar a relação entre os conceitos e o pensamento, afirma que o último se desenvolve na tentativa de se libertar dos dados intuitivos, daqueles elementos que são resultado da interação prática imediata entre o ser humano e o objeto, para embasá-los, organizá-los e deduzi-los em um sistema com coerência lógica, resultante da demonstração e da conexão entre elementos isolados e muitas vezes contrários entre si. Adverte Kopnin que, no percurso do pensamento a um nível mais concreto, a razão é contrária a toda e qualquer forma de absolutização dos juízos, levando o indivíduo a construir novos sistemas de conceitos.

Nesse sentido, argumenta Kopnin (1978), o pensamento que reflete apenas as características exteriores de um determinado objeto ou fenômeno, estaria em um nível abstrato de compreensão da realidade, e, quando consegue penetrar na essência dos fenômenos, estaria em um nível mais concreto.

O concreto no pensamento é o conhecimento mais profundo e substancial dos fenômenos da realidade, pois reflete com seu conteúdo não as definibilidades exteriores do objeto em sua relação imediata, acessível à compreensão viva, mas diversos aspectos substanciais, conexões [...] internas necessárias. Abstrações isoladas elevam o nosso conhecimento da apreensão do geral empírico ao universal, enquanto o concreto no pensamento fundamenta a conexão do singular com o universal, fornece não

uma simples unidade de aspectos diversos, mas a identidade dos contrários. (KOPNIN, 1978, p. 162).

Conforme o exposto, podemos concluir que o pensamento teórico possui maior nível de concreticidade justamente por se constituir de abstrações que permite a ascensão ao concreto. Assim, também as abstrações próprias do pensamento filosófico têm como conteúdo as leis do movimento dos fenômenos presentes no mundo e não se encontram isoladas no pensamento: o concreto é, no pensamento, a síntese de muitas definições, ou seja, a unidade dos diferentes aspectos da realidade. É esse processo de síntese que possibilita a formação e a reformulação do concreto em nosso pensamento, que possibilita a conexão entre o singular com o universal e, assim, a unidade dos contrários (ILYENKOV, 2006; 2008).

Isso não significa que não haja a preocupação com a definição verbal do conceito; a linguagem verbal é importante, pois expressa a síntese já produzida pela humanidade, ter acesso a ela abrevia o percurso das novas gerações para compreender o mundo. No entanto, ela não é o ponto de chegada. Trata-se de compreender vários fenômenos e a relação entre eles pela mediação do conceito (LEFEBVRE, 1991). Se consideramos esse pressuposto sobre a mediação exercida pelo conceito, inferimos que o domínio de um conceito filosófico também exerce esse papel mediador e não se resume dominar um conceito filosófico não se resume a saber defini-lo, mas, para além disso, dominá-lo é ter condições de “pensar com” ele. Atuar com o conceito significa movimentá-lo do geral (abstrato) para o particular (concreto) e vice-versa. Estamos, portanto, diante de um ato da linguagem e do pensamento em unidade, razão pela qual, a aprendizagem conceitual possibilita modificar e desenvolver o psiquismo humano.

Reconhecemos que a Filosofia é um produto não material, mas o conhecimento produzido nessa área materializa-se na linguagem, em conceitos filosóficos. Esses, tal como ocorre em outras áreas do conhecimento, são organizados em um sistema de conceitos, assim como exposto por Davidov (1982; 1988) e Kopnin (1978). Esses conceitos estão presentes nos textos dos clássicos de Filosofia. Desse modo, quando nos apropriamos, por exemplo, do conceito de ideia platônica, conforme 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 e com os fenômenos.

Nessa compreensão do conteúdo do conceito, fica latente outra concepção de aprendizagem e, por decorrência, ela suscita a reflexão sobre que tipo de ensino garantiria esse potencial formativo. Tanto as metodologias de transmissão e recepção de conceitos, como aquelas que visam a construção do conhecimento pelo estudante não asseguram que os conceitos sejam apreendidos como ferramenta para compreender e atuar no mundo, isto é, “como forma de reflexo do objeto material” e “como singular *operação mental*” (DAVYDOV, 1982, p. 300). Daí a razão de considerarmos que o conceito como instrumento simbólico é o elemento nuclear para se pensar, em unidade, conteúdo e forma de ensino.

A 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 permite ao 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). Desse modo, um ensino de Filosofia que tem como foco o desenvolvimento do pensamento filosófico do aluno deve promover a aprendizagem do conceito filosófico.

Esse conceito uma vez internalizado passa a mediar a relação do aluno com o mundo, possibilitando a modificação do seu pensamento 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 e mais teórico 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). Em nosso caso, o sujeito da aprendizagem de conceitos filosóficos no ensino médio é, em sua maioria, o estudante adolescente.

3 O sujeito da aprendizagem: o estudante do ensino médio e o pensamento filosófico

Em conversas informais de professores com seus pares, bem como em reuniões pedagógicas, são comuns afirmações de que os alunos do ensino médio “não querem saber de nada”, “são uns *aborrecentes*”, “não são nem crianças, nem adultos”, “ô fase difícil”, “não estudam”, “não querem aprender”, “só gostam do que não vale a pena”, “é um grupo desprovido de cultura”, “não sabem o que querem da vida”, “não gostam de nada”, “não têm projetos para o futuro”, “só se preocupam com o presente” e “só pensam em comprar”.

Em contrapartida, entre os alunos do ensino médio, em aulas de algumas disciplinas, incluindo as de Filosofia, são frequentes as afirmações: “que aula mais chata e que não diz nada”, “não sei para que estudar isso”, “ler isso não me ajuda em nada”, “boiei na aula de hoje”, “eu ouvi, mas não compreendi”; “o professor diz que é claro, mas para mim continua confuso”; “o professor explica como se faz uma coisa, mas eu acho que é de outro jeito e faço assim”, “escreve qualquer coisa aí, pois em filosofia tudo está correto”, “se eu soubesse que hoje só teria aula chata, teria dado um jeito e ficado em casa”, “gosto do professor, mas não gosto de Filosofia” e “ô coisa sem sentido essa Filosofia”.

Afirmações como essas, tanto de professores quanto de alunos do ensino médio, revelam que é comum os professores compreenderem a adolescência como um período natural de falta de interesse para os estudos e para as coisas práticas do dia a dia, e considerarem essa condição como uma grande dificuldade para o ensino dos conteúdos escolares. Por outro lado, os alunos parecem não encontrar muito sentido em estudar os conteúdos de determinadas disciplinas e, de modo ainda mais acentuado, os conteúdos filosóficos. Perguntamos: o que, para além da aparência imediata, podemos dizer sobre o adolescente, o estudante do ensino médio? Temos como desafio ensinar Filosofia a esse sujeito. É ele que, com a orientação do professor, deverá se apropriar de conceitos filosóficos. Contudo, nos

perguntamos: tem esse sujeito necessidades e motivos para interagir com a Filosofia? Tem ele condições para, nesse período da vida, pensar filosoficamente?

A fim de responder essas questões, recorreremos a crítica realizada por Vigotski aos estudos sobre o desenvolvimento que separam intelecto e afeto, isolando o sujeito da “plenitude da vida”.

[...] a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e a sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional. Neste caso, o pensamento se transforma inevitavelmente em uma corrente autônoma de pensamentos que pensam a si mesmos, dissocia-se de toda a plenitude da vida dinâmica, das motivações vivas, dos interesses, dos envolvimento do homem pensante. (VIGOTSKI, 2001, p. 16).

Em sintonia com Vigotski, Elkonin (1987) considera que é na adolescência que a vida dos alunos adquire um novo sentido e que eles começam a se preparar para a vida futura. Nesse período, não só aumenta o círculo de convivência social desses jovens como também surge a necessidade de se atribuir um novo sentido à vida. Argumenta Elkonin que geralmente

Ao aproximar-se o final dos estudos na escola se apresenta um novo sentido social dos conhecimentos adquiridos e do estudo. A aquisição de conhecimentos aparece como uma condição indispensável para tomar parte com todos os direitos na vida de trabalho e de relações sociais. (ELKONIN, 1969, p. 552).

Diante do exposto, pode-se inferir que, no ensino médio, além dos interesses de estudos dos alunos estarem conjugados à escolha da profissão, também estão relacionados à necessidade de compreensão da realidade. Contudo, adverte Elkonin (1969), os interesses mais gerais e reais deveriam ser os que se relacionam à compreensão das leis gerais que impulsionam e conservam o movimento da realidade. Assim, as tarefas de estudo deveriam exigir do aluno um nível mais alto de abstração e de generalização, por meio da aprendizagem dos conceitos das diferentes áreas do conhecimento (ELKONIN, 1969), motivando-se para a argumentação, ele elevaria seu pensamento a um nível mais teórico.

A formação do pensamento teórico motiva que a argumentação de seus pensamentos se faça uma necessidade para os estudantes jovens e também a exigência de que demonstrem as concepções que expõem aos demais. Porém, ao se deixar levar pelas amplas generalizações, algumas vezes eles se inclinam a fazer deduções antes do tempo e sem fundamento suficiente. (ELKONIN, 1969, p. 553).

Elkonin (1969), assim como Vigotski e Luria (1996), afirma que, para que o pensamento teórico possa se desenvolver, é necessário o desenvolvimento da linguagem em um nível elevado. Ressalta o autor que a aprendizagem de significações mais gerais do que as que o aluno já utiliza em seu cotidiano, como terminologias científicas, favoreceria o desenvolvimento da linguagem. Em contrapartida, essas significações gerais também favoreceriam a formação de argumentos mais consistentes e suficientemente estruturados, permitindo a realização de deduções mais gerais. Acrescenta o autor:

Na idade escolar juvenil aumenta consideravelmente a sensibilidade para a forma da linguagem, para a forma literária de seus pensamentos. Aparece o uso consciente dos meios expressivos da linguagem e se fazem atos de consciência os meios idiomáticos, que se valorizam segundo sua correspondência com aquilo que se quer expressar. O estudo da literatura facilita particularmente esta parte do desenvolvimento da linguagem. (ELKONIN, 1969, p. 553).

Concordamos com Elkonin (1969) e, com base nos mesmos argumentos, consideramos que o estudo da Filosofia tem também o potencial de favorecer o desenvolvimento do pensamento e da linguagem dos adolescentes.

Em consonância com o exposto por Elkonin (1969), Vigotski e Luria (1996) afirmam que a adolescência, em razão do desenvolvimento das capacidades de abstração e generalização, seria o momento de formação dos conceitos mais complexos. Na escola, nessa fase, o indivíduo disporia de condições psíquicas e biológicas para pensar o mundo objetivo com um nível maior de consciência, para utilizar conceitos com maior grau de generalidade.

Nessas condições, o adolescente pode dirigir sua atividade para a realização de ações que possibilitam a formação do comportamento necessário ao desempenho da atividade de estudo com independência. Contudo, adverte Elkonin (1987), a independência do jovem só se desenvolve quando ele começa a fazer exigências a si, assumindo responsabilidades. Acrescenta o autor que as alterações das condições históricas e sociais interferem no modo como o indivíduo se comporta diante do estudo, dando origem a novos motivos e necessidades de comportamento diante do mundo (ELKONIN, 1987).

Elkonin (1987) acrescenta que as principais mudanças ocorridas na fase da adolescência não devem ser compreendidas somente pela maturação sexual ou por outras alterações fisiológicas. Elas são decorrentes também de mudanças no contexto social ocorridas nessa fase da vida: a ampliação e o aprofundamento das relações com os demais indivíduos, a complexidade das tarefas escolares, as exigências realizadas pelos adultos, o aumento da responsabilidade e de cobrança de novos comportamentos.

Vigotski e Luria (1996) afirmam que o desenvolvimento das capacidades superiores e do autodomínio é regido pelos interesses e vontades que o indivíduo tem em cada fase da vida e consideram a adolescência uma fase de transição para novos interesses. Assevera Mascagna (2009) que essa fase do desenvolvimento pode ser considerada um período de crise, pois gera no indivíduo uma sensação de vazio e de negativismo. Para Mascagna (2009), esse estado do adolescente ocorre porque “ele ainda não encontrou seu lugar nas novas condições em que está vivendo” (MASCAGNA, 2009, p. 215). Contudo, adverte a autora, “[...] o comportamento do jovem pode ser considerado até negativo, mas a crise em si, não, com ela, o adolescente forma novas funções psíquicas” (MASCAGNA, 2009, p. 2015).

Sobre as crises que marcam as várias fases da vida, incluindo a transição da infância para a vida adulta, Mascagna argumenta:

Essas crises, em cada etapa da vida, não representam somente a idade de transição, são imprescindíveis no desenvolvimento cognitivo, na superação dos conteúdos velhos por novas qualidades psicológicas. Com o desenvolvimento pleno das funções

psicológicas superiores, com a apropriação dos conhecimentos e a formação dos ‘verdadeiros’ conceitos e, ainda, com a capacidade de reflexão, o jovem se sente com potencialidade para executar mais do que o meio, as condições objetivas de vida, disponibiliza para ele. (MASCAGNA, 2009, p. 124).

Os novos interesses que passam a fazer parte da vida do adolescente não são resultado exclusivo do desenvolvimento biológico do indivíduo, “[...] mas estão atrelados à vida prática dos homens” (MASCAGNA, 2009, p. 124). Trata-se de um momento que necessidades e motivos sofrem mudanças significativas:

O jovem vive dois momentos e que estão correlacionados, o subjetivo e o objetivo. Com o surgimento de novas necessidades internas, a quantidade de objetos que o atrairão também é ampliada. Atividades que antes eram ignoradas passam a conduzir sua vida e seu comportamento, surgindo um mundo inédito para o adolescente. (MASCAGNA, 2009, p. 124).

Nessa perspectiva, argumenta Anjos:

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores implica a dialética entre o biológico e o social. Embora o desenvolvimento dessas funções seja, por certo, determinado pelas atividades socialmente configuradas, isso acarreta mudanças no cérebro, não em termos de surgimento de alguma nova parte do mesmo, mas pela formação daquilo que Leontiev (1978b) chamou de órgãos funcionais ou neoformações. (ANJOS, 2014, p. 231).

Vigotski e Luria (1996) afirmam que o processo de transição de uma etapa de desenvolvimento para outra não se realiza de forma espontânea ou por exclusividade do aparato biológico dos indivíduos. Assim, como a passagem das fases de desenvolvimento não ocorre naturalmente, também a formação do pensamento mediado por conceitos com maiores níveis de generalidade não ocorre de forma espontânea. Mediante a internalização dos conceitos sistematizados, o adolescente pode formar uma nova consciência sobre a realidade e sobre si, bem como um novo comportamento diante do mundo.

Segundo Vigotski e Luria (1996), pensar por conceitos é uma característica que distingue o adolescente das crianças. Trata-se de uma revolução que se

realiza na forma de pensar e na consciência do adolescente sobre si, sobre os objetos e os fenômenos do mundo objetivo.

Em decorrência do exposto, deparamo-nos com uma tarefa necessária no processo de desenvolvimento humano: ensinar conceitos filosóficos a jovens alunos para que desenvolvam o pensamento teórico/filosófico. Essa tarefa é acompanhada do desafio de tornar a apropriação de conceitos filosóficos uma necessidade para o jovem aluno do ensino médio.

Por um lado, esse parece ser um caminho difícil diante do comportamento de jovens que aparentemente têm “preguiça de pensar”, “não querem saber de nada”, como normalmente são referenciados pelos adultos. Por outro lado, contraditoriamente, essa mesma etapa da vida dá origem a todo o potencial para tornar a Filosofia aliada das características do sujeito. Isso porque, a Filosofia tem como objeto aquilo que mais se aproxima do elemento que move os interesses dos adolescentes: a busca das razões e dos fundamentos do mundo e da existência humana.

Potencialmente, nessa última fase da idade escolar, de acordo com Leontiev (2004), constitui-se a capacidade crítica do sujeito, torna-se necessário para ele não só conhecer a realidade, mas interagir com as explicações que são dadas a ela. Nessa fase do desenvolvimento, os jovens exigem que as respostas dadas a problemas referentes aos fundamentos do mundo e da existência humana sejam apresentadas com lógica e coerência. Assim, a adolescência se constitui como momento propício para a aprendizagem filosófica.

Do ponto de vista da consciência, esta passagem à última idade escolar é marcada pelo desenvolvimento de uma atitude crítica em face das exigências, das maneiras de agir, das qualidades pessoais dos adultos e pelo aparecimento de interesses novos pela primeira vez verdadeiramente teóricos. Nos alunos maiores, **aparece a necessidade de conhecer não apenas a realidade que os rodeia, mas igualmente o saber que existe sobre esta realidade.** (LEONTIEV, 2004, p. 309, grifos nossos).

A necessidade de conhecer não apenas a realidade próxima, mas também o próprio saber existente sobre essa realidade, significa uma postura mais ativa não só em relação à realidade, mas também sobre o próprio saber existente. Essa

postura reflexiva sobre o próprio conhecimento produzido, aproxima-se do objeto da Filosofia.

Porém, a depender de como a Filosofia é trabalhada na escola, essa proximidade não é reconhecida pelos adolescentes. Desse modo, eles não deslocam seus interesses para a disciplina, já que tendem a não identificar suas inquietações como semelhantes as que já moveram vários outros sujeitos ao longo da história, especialmente, os filósofos. Nesse sentido, talvez, o maior desafio seja fazer com que o estudante reconheça na Filosofia uma área de conhecimento que está bastante próxima das questões que o inquietam.

Levar o adolescente a perceber que estar de posse de conceitos filosóficos contribui para que ele realize reflexões e análises mais críticas e consistentes sobre sua existência e sobre contradições da sociedade atual, é um modo de criar nele o motivo de aprendizagem.

4 Ações de ensino decorrentes da análise do objeto de ensino e do sujeito da aprendizagem

Com base na análise do sujeito da aprendizagem, sinteticamente apresentada neste texto, bem como da análise do objeto de ensino, elaboramos um planejamento para o ensino de conceitos filosóficos, que foi desenvolvido experimentalmente em um terceiro ano do ensino médio, de uma escola pública do noroeste do Estado do Paraná (BELIERI, 2012). Com base nos estudos teóricos e no experimento desenvolvido, chegamos a algumas ações de ensino que se mostraram favoráveis ao desenvolvimento dos estudantes, já que os mobilizou cognitivamente e afetivamente em torno de conceitos filosóficos, permitindo que alguns conceitos de um clássico da Filosofia (Jean Paul Sartre), fossem assumidos como instrumentos de mediação entre os estudantes e fenômenos do mundo objetivo, favorecendo a ascensão do abstrato ao concreto.

Dentre essas ações de ensino, destacamos:

- 1) criação de uma situação-problema como mobilizadora da aprendizagem, no caso específico, mediante o uso da narrativa;
- 2) promoção de momentos de reflexão inter e intrapessoal, mediadas pelo professor, com foco no conceito central da aula;
- 3) realização de leitura orientada de textos clássicos de Filosofia;

4) apresentação de novas situações a serem analisadas com base no conceito aprendido, permitindo o movimento do abstrato ao concreto. (BELIERI; SFORNI, 2017, p. 708).

A situação-problema, ao mesmo tempo que procura trazer o nuclear do conceito a ser trabalhado, aproxima-se de uma situação própria da vivência de adolescentes na contemporaneidade, visando, assim, produzir nos estudantes o sentido pessoal para o estudo de um clássico do pensamento filosófico.

As discussões nos grupos e entre grupos, mediadas pelo professor, favorecem a interação entre pares, que são muito valorizadas pelos estudantes nesse período, e os colocam em situações que exigem o desenvolvimento da linguagem argumentativa.

A leitura do texto clássico de Filosofia, considerada por nós como indispensável nesse processo, é inserida em um momento em que os alunos já têm perguntas, dúvidas ou posições antagônicas envolvendo o conceito filosófico trabalhado. Assim, a leitura passa a ser uma necessidade dos próprios estudantes para terem mais e melhores subsídios para os seus argumentos.

A apresentação de novas situações concretas, visa realizar o movimento de generalização, afinal, o conceito filosófico estudado não pode ficar restrito ao diálogo com a situação problema específica apresentada inicialmente. Para isso, outras situações diferentes, mas que podem ser entendidas com base no mesmo conceito, precisam ser apresentadas pelo professor. A intenção é que essas novas situações concretas, sejam agora, pensadas pela mediação da abstração que foi objeto de ensino.

Com essa mesma intenção é realizada a atividade avaliativa, ou seja, é apresentado um novo problema de aprendizagem, ao final do processo de estudo, para analisar se os alunos operam mentalmente com o conceito trabalhado.

Essas ações docentes para o ensino de Filosofia buscam estabelecer a vinculação entre princípios teóricos e a suas manifestações em ações docentes. Essa síntese sinaliza elementos a serem levados em consideração na organização do ensino, assim como permite analisar a coerência entre o ensino realizado e suas bases teóricas. Apesar do tom prescritivo, visam apenas ser uma espécie de

bússola para guiar o trabalho docente, e não um receituário a ser, rigidamente, seguido pelo professor.

5 Considerações finais

No início deste texto procuramos destacar que a análise do objeto de ensino – os conceitos filosóficos – e do sujeito da aprendizagem – o estudante adolescente, é um ponto de partida promissor para o professor ter elementos para planejar as aulas de Filosofia no ensino médio. Em seguida, voltamos nossa atenção para o sujeito da aprendizagem.

A compreensão do sujeito do ensino médio, o adolescente, permite ao professor propor situações problemas que impulsionam o pensamento dos alunos para a compreensão das leis gerais do movimento da realidade. Para isso, as tarefas de estudo devem exigir do aluno um nível mais alto de abstração e de generalização, motivando-o a realizar argumentações mediadas por conceitos filosóficos.

Consideramos que a aprendizagem de conceitos filosóficos no ensino médio não tem a finalidade de aperfeiçoar o aluno em uma ou mais das áreas que compõem a Filosofia, tampouco o objetivo de que ele supere ou produza novos sistemas filosóficos. A aprendizagem de conceitos filosóficos tem o objetivo de propiciar aos nossos jovens alunos condições para que, desenvolvendo seu pensamento, possam tomar posições mais conscientes e críticas acerca da realidade em seus aspectos éticos, estéticos, políticos e epistemológicos (BELIERI, 2012). É por meio desse corpo de conhecimentos que eles podem perceber a diferença entre opiniões cotidianas, tão presentes atualmente nas redes sociais, e o pensamento sistematizado presente no argumento filosófico (BELIERI, 2017).

A compreensão de que seus argumentos podem ganhar mais consistência e coerência quando pensados em um sistema de conceitos que se articulam de maneira lógica, pode levar o estudante a reconhecer a Filosofia como aliada de seu desejo de expressar-se no mundo.

Ao analisarmos os motivos de aprendizagem do estudante nessa etapa da vida, conforme a Teoria Histórico-Cultural, e observarmos os motivos de ensino

da Filosofia expostos pela literatura da área (HEGEL, 1996; LEBRUN, 1976; FAVARETTO, 1996; RODRIGO, 2007), reconhecemos a grande sintonia entre os motivos de ensino e de aprendizagem, o que revela um espaço privilegiado desse campo do conhecimento no desenvolvimento dos estudantes. É preciso, no entanto, que as ações de ensino sejam organizadas com a intencionalidade de fazer com que esses motivos coincidam.

6 Referências

ANJOS, R. E. dos. O papel da educação escolar no desenvolvimento da personalidade do adolescente. In: *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente: UNESP, V. 25, nº 1. Jan/Abr. 2014, p. 228-246.

BELIERI, C. M. *Aprendizagem de Conceitos Filosóficos no Ensino Médio*. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

BELIERI, C. M. *A linguagem filosófica e o desenvolvimento do pensamento em aulas de filosofia no ensino médio*. 2017. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

BELIERI, C. M.; SFORNI, M. S. de F. Ações docentes no ensino de Filosofia no Ensino Médio. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, v. 19, n. 3, p. 689-710, 16 nov. 2017.

DAVIDOV, V. *La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVYDOV, V. *Problems of developmental instruction: a theoretical and experimental psychological study*. Translated by Peter Moxhay. Nova Science Publishers, 2008.

DAVYDOV, V. *Tipos de Generalización en la Enseñanza*. Habana: Pueblo y Educación, 1982.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde El nacimiento hasta El ingreso em La escuela. In: SMIRNOV, A. A., LEONTIEV, A.N., RUBINSHTEIN, S.L. & TIEPLOV, B.M. (Orgs.) *Psicología*. México: Grijalbo, 1969.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In V. Davidov & M. Shuare (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú: Progreso, 1987.

FAVARETTO, Celso Fernando. Notas sobre ensino de filosofia. In: ARANTES, Paulo; SILVA, Franklin Leopoldo e; FAVARETTO, Celso Fernando; FABRINI, Ricardo Nascimento; MUCHAIL, Selma Tannus (Orgs.). *A filosofia e seu ensino*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: EDUC, 1996, p. 77-86.

HEGEL, G. W. F. *Sobre o Ensino de Filosofia*. Trad: Arthur Morão.

Disponível: www.lusosofia.net

Acessado em 15/12/2017.

KOPNIN, P.V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

ILYENKOV, E. V. La ascensión de lo abstracto a lo concreto en principios de la lógica dialéctica. In: JIMÉNEZ, A. T. *Teoría de la construcción del objeto de estudio*. México: Instituto Politécnico Nacional, 2006. p. 151-200.

ILYENKOV, E. V. *The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's Capital*. Delhi: Aakar Books, 2008.

LEBRUN, Gerard. *Por que filósofo?* Estudos Cebrap (São Paulo), v. 15, 1976, p.148-153, 1976.

LEFEBVRE, H. *Lógica formal lógica dialéctica*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 1991.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, A. R. *Curso de Psicologia Geral: Introdução Evolucionista à Psicologia*. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

MASCAGNA, G. C. *Adolescência: compreensão histórica a partir da escola de Vigotski*. 2009. 184f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

RODRIGO, Lidia Maria. Uma alternativa para o ensino de filosofia no ensino médio. In: SILVEIRA, Renê José Trentin; GOTO, Roberto. *Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2007, p. 37-52.

SFORNI, M. S. F.; GALUCH, M. T. B. Conteúdos Escolares e Desenvolvimento Humano: Qual a unidade? *Comunicações* (Piracicaba), v. 13, ano 2006, p. 150-158.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos Sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: tomo II*. Madri: Visor, 1993.

VYGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. (Edição Comentada). Porto Alegre: Artmed, 2003.

Cleder Mariano Belieri

Doutor em Educação pela UEM, mestre em Educação pela UEM, professor de Filosofia no Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Paraná e membro do GEPAE-UEM - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade de Ensino. E-mail: bellieri@gmail.com

Marta Sueli de Faria Sforzi

Pós-doutora em Educação pela Unicamp, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM); coordenadora do GEPAE-UEM - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade de Ensino e membro do GEPAPe-USP – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica. E-mail: martasforzi@uol.com.br

Recebido em junho de 2018.
Aprovado em agosto de 2018.