

# OS DESAFIOS DO ENSINO DA FILOSOFIA: EM BUSCA DE CRITÉRIOS DIDÁTICOS E METODOLÓGICOS

SILVANE DE FÁTIMA WEIPPERT<sup>1</sup>

## Resumo

O presente artigo trata da necessidade de utilizar didáticas e metodologias no ensino médio adequadas à especificidade da abordagem filosófica. A partir da análise das relações entre a Educação e a Filosofia, procura-se identificar os principais desafios que se relacionam à adoção de uma práxis pedagógica capaz de superar a dicotomia entre a teoria e a prática no processo de ensino-aprendizagem da disciplina.

**Palavras-chave:** Educação, Filosofia, Ensino, didática e metodologia.

## Abstract

Regarding the specificity of Philosophy teaching in the high-school environment, the present article aims at discussing which would be the adequate type of didactics and general methodology to be employed in the classroom as to achieve the most results with that discipline. Based on the analysis of the existing co-relations between Education Theory and Philosophy, the author seeks to identify the principal challenges presented to the educator when trying to apply a pedagogical approach potentially capable of surpassing the theory/practice dichotomy inherent to the juxtaposition of the pedagogical practice theory and practical philosophy teaching.

**Key-words:** Education, Philosophy, teaching, didactics and methodology.

## 1 Introdução

Necessário suporte para a vida cotidiana, a Filosofia representa uma excelente oportunidade de reflexão sobre o pensar e o agir, tanto individual quanto coletivo, a fim de que se possa não apenas constituir o grupo social, mas também participar criticamente de sua construção. Procurando refletir sobre os acontecimentos, a partir de certas posições teóricas, a disciplina busca analisar fatos, valores e métodos, em detrimento de verdades pretensamente suficientes.

E, por questionar o modo de ser de certas práticas políticas, científicas, culturais, econômicas e artísticas, mostra-se como um portal de possibilidades, fazendo-nos entrever outros mundos e outros modos de compreender a vida. Daí a necessidade de reavaliarmos as práticas pedagógicas de seu ensino, adaptada ao modo como é atualmente concebida.

Objetivando identificar alguns desafios que norteiam a formulação das práticas pedagógicas dessa disciplina, em atenção às diretrizes curriculares nacionais, propõe-se refletir sobre a construção de sua didática no âmbito do ensino médio para que, fundada em novos conceitos e valores sociais, possa superar os empecilhos da abstração e da linguagem técnica, rumo a uma compreensão crítica dos saberes.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

## 2 Educação e Filosofia: confluências para um processo de ensino-aprendizagem

Em *Convite à filosofia*, Marilena Chauí (1995, p. 24) caracteriza a atitude filosófica a partir daquilo que julga serem traços relevantes de nossa vida como homens comuns. Para a autora, a Filosofia consistiria na atitude de não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as idéias, os fatos, as situações, os valores e os comportamentos de nossa existência, sem antes havê-los investigado e compreendido. Com isso, a primeira característica da atitude filosófica seria a de natureza *negativa*: consiste em dizer não ao senso comum, aos preconceitos, juízos, fatos e idéias da experiências cotidianas.

A educação, por sua vez, ao dimensionar sua dinâmica inspirada na distribuição do conhecimento, renova a discussão sobre o ensino de Filosofia, redirecionando o despertar do filósofo-educador para a fundamentação de desafios que assegurem sua relação com o processo de ensino-aprendizagem. E é com o reconhecimento da pluralidade de discursos e metáforas presentes na comunicação (e subsequente abertura de espaços de interação entre diferentes fronteiras teóricas) que os mais recentes estudos (Viero, 2004) debatem a relação entre a Filosofia e a educação para questionarem a sistematização teórica dos conteúdos de forma linear, cumulativa e histórica.

Essa inter-relação, porém, não se constitui em algo novo. Há muito a Filosofia permeia a prática pedagógica pela criação de uma teoria da educação voltada para a formação do homem. Desde sua origem, na Grécia antiga, coloca-se em constante busca de saberes que superem o senso comum, no intuito de alcançar uma postura investigadora da realidade e do agir.

Nessa linha de argumentação, parece que toda e qualquer idéia de ensino (especialmente o filosófico) parece ir ao encontro da necessidade de reconhecermos no homem o desejo inato de conhecer a natureza das coisas - desejo esse que se manifesta desde os primeiros momentos da vida

humana, movido por um impulso natural da inteligência. Todavia, se o conhecimento é para o homem uma questão de sobrevivência, isto não significa que se resume exclusivamente à satisfação de suas curiosidades e interesses egoísticos, mas também à transformação da realidade em que vive.

Tal raciocínio torna-se necessário para que não se conceba uma análise livre de interesses secundários, sem atentarmos para a importância do questionamento filosófico. Essa análise, no entanto, não se presta somente ao estudo das realidades visíveis e explícitas, mas também ao questionamento de ideologias que pressupõem a apreensão de conteúdos indisponíveis<sup>2</sup>.

Eis o porquê de uma correta apreensão dos fatos ser determinante para a constituição da própria realidade, no que a investigação filosófica ganha importância extrema também nas práticas de pesquisa e de ensino. Afinal, a prática filosófica, própria da natureza humana, é tida como um ato de reflexão sobre os símbolos existentes no meio em que vivemos e, a partir disso, um exercício de aproximação da realidade e de encontro com as possibilidades de mudança.

## 3 A Filosofia no ensino médio: para uma práxis pedagógica crítica e consciente

Entre nós, a Filosofia caracterizou-se, ao longo da história, por refletir o modelo educacional instituído pelas reformas pombalinas, como uma disciplina livresca e ornamental, preocupada com a retórica e os saberes eruditos. Com a criação de cursos profissionalizantes e superiores, essa característica tornar-se-ia ainda mais evidente: mesmo com a tentativa de vários conselhos regionais de educação em incentivar a sua inclusão no Ensino médio (Gallina *apud* Nogueira, 2004), a prioridade pela educa-

<sup>2</sup> Nesta perspectiva manifestar-se-ia Pierre Bourdieu (1989, pp.07-08), que consagrou diversos estudos a cerca da imposição mascarada de sistemas de classificação e estruturas mentais, objetivamente ajustadas às estruturas sociais.

ção profissionalizante, baseada na idéia de preparação para o trabalho, excluiu a atividade filosófica da grande maioria das escolas de ensino médio.

A sua exclusão do núcleo comum do currículo escolar pela Lei n. 5.692, de agosto de 1971, para fins de substituição pelas práticas de Organização Social e Política Brasileira (OSPB), expressa de forma muito clara o retrocesso educacional e político vivido pelo país até o vigésimo século. Todavia, com o advento das instituições mais democráticas, ao longo da década de 1990, tornou-se possível reavaliar seu enquadramento no panorama educacional (Fávero, 2004), fundamentado sob novas diretrizes pedagógicas.

Com o advento de uma nova legislação educacional brasileira<sup>3</sup>, verificou-se uma tentativa de resgatar o próprio sentido histórico da atividade filosófica, enfatizando as competências da disciplina para promover, sistematicamente, condições indispensáveis para a formação de um indivíduo crítico, reflexivo, ético e solidário. A ascensão desses novos parâmetros e diretrizes curriculares<sup>4</sup> trariam consigo uma série de exigências e posturas pedagógicas que se estabelecem como marcos na evolução do processo de aprendizagem, no âmbito do ensino secundário.

E, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)<sup>5</sup> delegar à União e ao Conselho Nacional da Educação (CNE) o estabelecimento de diretrizes para a educação, essa legislação acaba por definir direções específicas que de-

vem nortear o estabelecimento de práticas metodológicas no ensino médio. Daí oferecer em seus artigos 35 e 36 um conjunto de indicações pedagógicas a serem consideradas quando de sua adoção pelos sistemas e instituições de ensino, sem prejuízo de sua autonomia pedagógica e administrativa.

Nesse sentido, ao determinar as finalidades básicas da educação no ensino médio, destaca a sua preocupação para que se volte não somente para o trabalho, mas também para a cidadania do educando, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores (art. 35, I). Assim, ao inserir entre as suas finalidades, além de preparação para o mercado de trabalho, a idéia de exercício da cidadania (art. 36, II) incorpora o preceito de que o domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia (art. 36, § 1º) devem conduzir o aprendizado na formulação dos conteúdos, das metodologias e das formas de avaliação.

Sintonizada com as demandas educacionais mais contemporâneas, a Lei de Diretrizes e Bases buscaria, assim, na expressão de valores éticos e políticos, equacionar o aparente conflito entre o humanismo e o conhecimento técnico, de forma que a produção moderna possa ser conciliada com a formação de um pensamento crítico e solidário. A partir disso, esse posicionamento pode ser entendido como uma tentativa de reparar a fragmentação cartesiana, ao revigorar a idéia do aprendizado de caráter geral, visando à constituição de pessoas mais autônomas em suas escolhas, aptas a assimilar mudanças e sensíveis às diferenças sócio-econômicas e culturais.

Diferentemente disso, porém, a prática escolar, no âmbito do ensino médio, informa que o ensino como um todo, especialmente na disciplina de Filosofia<sup>6</sup>, não raras vezes, pode ser associado a um espírito abstrato, de pouca aplicabilidade prática, o

<sup>3</sup> As mudanças ocorridas no ensino médio brasileiro fazem parte de um projeto organizado pelo Ministério da Educação, a partir da promulgação da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Por intermédio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), enviou-se à Câmara de Educação Básica o Aviso n. 307/97, cuja recepção favorável propiciou o surgimento das diretrizes curriculares e nacionais para o ensino médio.

<sup>4</sup> Tratam-se de Parâmetros Nacionais Curriculares e de outras Diretrizes para o ensino de Filosofia (cf. Portaria n. 15/98 e Resolução 03/98) que apontam possibilidades de trabalho, em caráter não normativo, na forma de princípios gerais que se constituem numa sugestão e referência para a orientação de escolas e docentes na elaboração de um currículo e metodologia adaptados às demandas da nova legislação educacional.

<sup>5</sup> Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

<sup>6</sup> Podendo ser definida como o amor à sabedoria, a Filosofia é tida como uma disciplina nuclear relativamente à maior parte dos planos de ensino, estando centrada em questões universais, que procura examinar os conceitos mais fundamentais que usamos em nosso cotidiano.

que o torna pouco atrativo e de difícil compreensão para a maioria dos alunos.<sup>7</sup> Isto se dá pela utilização de moldes pedagógicos padronizados, sem maiores alterações ao longo dos anos por parte do professor que, num contínuo processo de desvalorização da carreira docente, acaba desmotivado para a atualização ou mesmo para a construção coletiva de sua metodologia de ensino, segundo os mais avançados princípios da gestão escolar. Com isso, a prática pedagógica em muitas escolas torna-se ritualizada, imposta nos primeiros dias do ano letivo, servindo de artifício em relação à autonomia gozada, eis que reduz o fazer didático à simulação do ensino-aprendizagem, num conhecido pacto de mediocridade entre o professor e o alunado.

De acordo com o princípio da autonomia escolar, porém, as propostas pedagógicas deveriam refletir seu compromisso com a aprendizagem e o interesse dos alunos, num processo dialético e democrático que considere as noções de tempo, espaço físico, instalações, equipamentos, recursos didáticos e humanos disponíveis. Dessa forma, percebe-se a necessidade de avaliarmos os desafios do estabelecimento de práticas pedagógicas que, no âmbito do ensino médio, possam adaptar-se à necessidade dos tempos modernos de aprendermos mais, e cada vez mais rapidamente (em se transformando o conhecimento num requisito indispensável para a vida em sociedade), sem prejuízo da formação de um pensamento crítico, consciente de suas potencialidades e de suas limitações.

<sup>7</sup> Sabe-se que a formação básica buscada no ensino médio caracteriza-se mais pela constituição de competências, habilidades e disposições do que pela quantidade de informações oferecidas. Disso resulta a necessidade de relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, de modo a entender como a prática (processo produtivo) está ancorada na teoria (fundamentos técnico-científicos). Nesse sentido, a contextualização dos conteúdos, por exemplo, pode auxiliar para que o conhecimento não seja somente reproduzido nos moldes tradicionais, mas nos de transposição didática que relacionem o sujeito e o objeto. De forma semelhante, também a transdisciplinaridade ganha papel determinante, na medida que estabelece relações entre o pensamento e a linguagem de outras áreas do conhecimento, tendo como produto o questionamento, a confirmação ou a complementação de saberes.

Essa proposta pedagógica de construirmos um aprendizado voltado para as práticas culturais e políticas que estimulem a formação de uma consciência crítica e cidadã não é privilégio de uma área específica do currículo, mas de toda a organização curricular. Acredita-se, porém, que é nessa disciplina que se estabelecem oportunidades ímpares para analisar a realidade, procurando debater (em sala de aula) os fatos, os fenômenos e os desafios da sociedade contemporânea, objetivando a sua compreensão e liberdade de pensamento, pela adoção de uma metodologia adequada às competências a serem desenvolvidas pela disciplina.

E é com o despertar da consciência, liberdade e responsabilidade que emerge a necessidade de refletirmos sobre a prática pedagógica dessa disciplina, pela revisão da forma como esse conteúdo é abordado. De fato, a complexidade da sociedade moderna requer uma atualização de conteúdos, métodos e possíveis soluções. Assim, temáticas de cunho abstrato e teórico deveriam ceder espaço a questionamentos éticos e morais de ordem primária na atualidade, ligados ao avanço da biotecnologia e da informática.

A partir daí, estabelecer o quê o aluno deveria conhecer e quais competências deveriam ser desenvolvidas configura-se numa árdua tarefa a ser enfrentada (e que ainda continua em aberto). Assim, em consideração às transformações pelas quais ainda passa o ensino médio no país, torna-se emergente destacar a necessidade de análise e reflexão sobre uma maior inserção da Filosofia nos currículos escolares. Desde então, as dificuldades pedagógicas do ensino filosófico aos alunos de ensino médio tem sido objeto de inúmeras discussões no meio institucional e acadêmico, no que se refere a questões curriculares e metodológicas.

Garrido (*apud* GHEDIN, 2002, p. 219) chama a atenção para a necessidade de se explicitarem as diretrizes de tal ensino e de se definirem programas e metodologias alternativas que se proponha a atender não a diversidade de educandos, mas ao

pluralismo inerente à disciplina e às diferentes funções que ela possa desempenhar no ensino médio. Aponta a necessidade de se produzirem recursos didáticos apropriados e de se garantir um caráter permanente de experimentação e avaliação de materiais e programas utilizados no ensino.

Nesse sentido, duas questões tornam-se essenciais para se pensar seu processo de ensino-aprendizagem: *o quê* ensinar em Filosofia e *como* ensiná-la. Entre nós, destacam-se alguns teóricos como Sílvio Gallo dentre os principais expoentes: sua perspectiva é a de que a especificidade da disciplina estaria na criação de conceitos, como ferramentas a serviço da resolução de problemas.

O ensino de Filosofia não pode ser abarcado por uma didática geral, não pode ser equacionado unicamente como uma questão pedagógica porque há algo de específico na Filosofia. Há algo que faz com que a Filosofia seja Filosofia, e não ciência, e não religião, e não opinião, e é esse algo que faz com que o ensino de Filosofia careça também de um tratamento filosófico, de uma didática específica, para além de toda e qualquer questão estritamente pedagógica (GALLO, 2002, p. 203).

A perspectiva de Jayme Paviani é bastante aproximada, exigindo metodologia e temática adequadas, vez que a especificidade do ensino de Filosofia<sup>8</sup> estaria no fato da disciplina não contar com conteúdos ou investigação de objetos propriamente ditos, mas apenas com a possibilidade de conhecê-los.

As teorias da educação oferecem inúmeras contribuições para resolver esse problema, que, apesar disso, permanece em estado problemático. As análises minuci-

osas, de base empírica ou filosófica, confundem-se com crenças e posições ideológicas. As fenomenologias da educação pretendem alcançar a *essência* do ensino e da aprendizagem; a Filosofia analítica procura esclarecer os conceitos-chaves, como conhecer, aprender, pensar, compreender; e as Filosofias culturalistas examinam a educação como um conjunto de relações de bases sócio-econômicas e políticas (PAVIANI, 2002, p. 41).

A dificuldade de estabelecer uma *práxis* metodológica e didática que esteja de acordo com a especificidade do *ensino-aprendizagem* filosófico, de atribuições bastante precisas, destaca a importância assumida pelo assunto. Resta o desafio de escolher critérios para selecionar conteúdos e estratégias (Aspis, 2004) para estabelecer uma metodologia condizente com as competências informadas pelas diretrizes e parâmetros curriculares nacionais.

(...) Não há, ainda, um estudo sistemático que possibilite uma alternativa metodológica para o ensino de Filosofia, isto é, a didática da Filosofia, muitas vezes não constrói caminhos e, quando o faz, raramente sistematiza tal experiência pedagógica. Essa sistematização poderia tornar-se um registro valioso para o seu ensino (GHEDIN, 2002, p. 225).

A tarefa pedagógica, porém, relacionada com o filosofar, é objeto de inúmeras discussões doutrinárias, ainda que seja crescente o número de autores que referenciam a necessidade de uma sistematização dos conteúdos e metodologias em torno de uma organização pedagógica, como uma estrutura de condições que determina a prática educativa. Na pretensão de uma postura crítica e reflexiva da realidade e do agir, propõe a Filosofia uma (re)interpretação do mundo. Pode-se pensar, então, a atividade filosófica numa analogia com a pedagógica, tomando-a como instrumento voltado para à compreensão da realidade. O sucesso desse empreendimento, porém, estaria ligado ao uso de uma metodologia adequada, de

<sup>8</sup> A filosofia, diferentemente da ciência, busca uma visão mais global, harmônica e crítica do saber humano; busca um questionamento constante (PAULUS, 2003, p.81), numa contextualização num horizonte mais amplo, que abrange os mais diferentes valores, em se constituindo como um modo de pensar, isto é, um jeito de ver o mundo, entendendo que as coisas não estão prontas e acabadas.

modo a não reduzi-lo a uma mera reprodução de saberes historicamente constituídos.

Um olhar panorâmico sob a literatura específica pode, de qualquer sorte, revelar diversas metodologias para desenvolver a criticidade nas aulas de Filosofia, ao gerar novas estratégias de ensino que despertem o interesse dos alunos, estimulem a reconstrução do conhecimento, mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores.<sup>9</sup> Nesse momento, torna-se oportuno recordar a contextualização, a interdisciplinariedade e as competências como os eixos fundadores da reforma no ensino médio, de modo que, uma vez articulados, possam atender à demanda de colocar em contato as diferentes especialidades numa visão integrada da realidade.

O acesso aos textos filosóficos exige, portanto, além de prestar atenção ao gênero científico literário, à cena histórica onde a questão é posta, aos conceitos, aos exemplos, ao estilo, às qualidades da escrita e a outras estratégias, que se revivam as questões e os problemas filosóficos a partir da realidade de cada um e da cada situação social e histórica (PAVIANI, 2002, p. 52).

Registram-se, assim, processos de ensino de Filosofia a partir de situações nas quais surgem problemas filosóficos (cf. Araújo, 2005) – idéia que não se caracteriza com uma metodologia de ensino propriamente dita, muito embora possa pressupor critérios para a adoção de uma *práxis* pedagógica voltada para o contexto em que se desenvolve o ensino<sup>10</sup>, bem como para o fato de

sua aprendizagem. Nesse mesmo sentido, destaca-se a habilidade de problematizar como um importante recurso a ser utilizado pelo educador, por meio da identificação de um problema, da busca de sua explicação e subsequente proposição de soluções. Problematizar implicaria, portanto, para Zanotto (2003, p.46), mais do que formular questões ou perguntas, a capacidade de responder ao conflito que o problema traz de forma intrínseco e que o sustenta.

Uma perspectiva contemporânea sobre o ensino de Filosofia exigiria, também, que se relacionassem os problemas enfrentados no cotidiano por meio do recurso da interdisciplinariedade<sup>11</sup> – favorecendo, assim, a incorporação de novas sensibilidades à disciplina. Como eixo a ser privilegiado em toda a formulação curricular, bem como no modo como devem ser utilizados os conhecimentos filosóficos, as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para os conhecimentos filosóficos.<sup>12</sup>

No ensino contemporâneo, sofremos da excessiva compartimentalização do saber. A organização curricular das disciplinas coloca-as como realidades estanques, sem interconexão alguma, dificultando para os alunos a compreensão do conhecimento como um todo integrado, a construção de uma cosmovisão abrangente que lhes permita uma percepção totalizante da realidade. Uma das tentativas de superação desta fragmentação tem sido a proposta de se pensar uma educação interdisciplinar, isto é, uma forma de se organizar os currículos escolares de modo a possibilitar uma integração entre as disciplinas, permitindo a construção daquela compre-

<sup>9</sup> Nessa esteira dispõe a Resolução n. 03/98.

<sup>10</sup> Segundo Evandro Ghedin (2002, p. 215), a filosofia há de ajudar o jovem a pensar a realidade e a repensá-la com base no próprio contexto que está inserido. Essa necessidade de aproximar a teoria e a prática é reafirmada nas Diretrizes Curriculares Nacionais. E, por mais que a filosofia tenha uma linguagem demasiadamente abstrata, muitos dos seus conceitos podem ser contextualizados com a realidade do aluno, eis que só a dimensão comunitária da escola permite transformar o ensino em educação, pois “somente a escola que conhece a realidade de seus alunos e o contexto social de onde provém pode realizar eficazmente o processo de aprendizagem” (PAVIANI, 1988, p. 60). Decorre daí a necessidade de introdução dos chamados temas transversais nos currículos escolares fazer com que uma

série de questões e problemas ganhassem vitalidade no contexto educacional brasileiro, enquanto diretamente ligadas ao cotidiano, como a educação para um meio ambiente saudável e o respeito para com o próximo (seja ele estrangeiro, seja ele portador de deficiências, idoso ou minoritário étnico), com auxílio de recursos audiovisuais e de multimídia.

<sup>11</sup> A metodologia interdisciplinar deriva (Giordani, 2000, p. 89), portanto, da visão de conjunto que a teoria possibilita para o sujeito construir a si mesmo). e ao mesmo tempo ir-se construindo no processo de trocas que estabelece com outros sujeitos.

<sup>12</sup> Essa é, pois, a ótica do artigo 10, parágrafo 2º, alínea “a” da Resolução 03/98.

ensão mais abrangente do saber historicamente produzido pela humanidade (GALLO, 1997, p. 115).

Por fim, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio ainda dispõem das *competências* e habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia, ao invés de fixar conteúdos ou objetivos específicos a serem utilizados em sala de aula. Tais competências, ligadas ao debate, à argumentação, à leitura e à escrita, estão fundados na representação da comunicação, na investigação, compreensão e contextualização socio-cultural.<sup>13</sup>

#### 4 Conclusão:

Em que pese as especificidades da disciplina de Filosofia, calcadas em bases teóricas bastante abstratas, o processo de ensino e de aprendizagem, no âmbito do ensino médio, não deve suprimir a necessária ligação com a prática, devendo ser utilizada a relação entre conteúdos e a vida cotidiana para dar significado, validade e valor ao que se propõe trabalhar. A importância, assim, da atualização das práticas em Filosofia pode estar relacionada ao estabelecimento de garantias necessárias a uma metodologia que privilegie a autonomia de pensamento, estimulando o aluno ao uso de seus conhecimentos em outras situações de sua vida em geral.

Daí o planejamento pedagógico, seja ao dar significado aos conteúdos, seja ao priorizar conhecimentos e competências, ser determinante para assegurar a incessante busca pela democratização da verdade que

persegue a consciência humana, faminta pela liberdade de agir e de pensar. E é justamente por possuir a capacidade de pensar que o homem pode não apenas conviver com a realidade, mas também compreendê-la, explicá-la e até transformá-la.

Com isso, deseja-se reafirmar que, muito embora todas as disciplinas curriculares devam ser responsáveis pelo desenvolvimento da capacidade de reflexão e crítica no aluno, a disciplina de Filosofia apresenta uma maior potencialidade para fazê-lo, seja por provocar a discussão sobre as mais variadas questões da realidade (ainda que sem a pretensão de dar-lhes respostas definitivas), seja por evidenciar a crítica como um pressuposto à qualquer reflexão que se realize. Reconhecer e conciliar, pois, as dimensões teórica e prática do processo de ensino-aprendizagem em Filosofia, de modo que as técnicas pedagógicas sejam capazes de estimular a motivação e desenvolver o crescimento dos alunos: eis aí o nosso primeiro e mais importante desafio.

#### Referências bibliográficas

- ARAÚJO, Anderson de. O ensino de filosofia a partir de situações filosóficas. V Simpósio Sul-Brasileiro sobre o ensino de filosofia. **Anais...** Santa Maria, maio 2005. 1 CD-ROM.
- ASPIS, Renata Pereira Lima. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 318., set./dez. 2004.
- BOURDIEU, Pierre. 1989. **O poder simbólico: memória e sociedade**. Lisboa: Difel, 1989.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). **Aviso 307/97**.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 15/98.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução nº 03/98.

<sup>13</sup> A *representação e comunicação* podem ser relacionadas à leitura de textos filosóficos, assim como à leitura, de modo filosófico, dos mais diferentes textos, das mais diversas estruturas e registros; a elaboração escrita do que foi apropriado reflexivamente e a tomada/mudança de posição por meio de uma argumentação consistente. Também assim estão a *investigação e compreensão* dos conhecimentos filosóficos e modos discursivos nas ciências sociais e humanas, na artes e em outras produções culturais. Por sua vez, a *contextualização sócio-cultural* prevê a habilidade de situar os conhecimentos filosóficos tanto na origem específica quanto em outros planos (cf. Fávero, 2000, p. 270), tais como o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural e o horizonte da sociedade científico-tecnológica

- CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- CORDI, Cassiano et. alli. **Para filosofar**. São Paulo: Scipione, 2000.
- GALLO, Silvio. A especificidade do ensino de filosofia: em torno dos conceitos. In: II Simpósio Sul-Brasileiro sobre Ensino de Filosofia - Filosofia e Ensino em debate: ensino, pesquisa e extensão, 2002, Ijuí. **Anais...** Editora UNIJUÍ, 2002. p. 37-37.
- PIOVESAN, Américo et. al. **Filosofia e ensino em debate**. Ijuí: Unijuí, 2002. pp.193-209.
- FÁVERO, Altair Alberto et alli. O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 270. set./dez. 2000
- GHIRALDELLI JR, Paulo. et. alli. **O que é filosofia da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- LAW, Stephen. **Os arquivos filosóficos**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- NOGUEIRA, Luciene Saraiva. SOARES, Raimunda Lucena Melo. A filosofia no ensino médio: reflexões sobre a prática educativa. In TREVISAN, Armino Luiz. I Seminário Nacional Educação e Filosofia: confluências (UFSM). Santa Maria, 2004. **Anais...** 1 CD-ROM.
- PAULUS, Jorge G. **A filosofia e o cotidiano: caminhos para o pensar**. 2. ed. Tapera: 2003.
- PAVIANI, Jayme. **Problemas de filosofia da educação: o cultural, o político, o ético na escola; o pedagógico, o epistemológico no ensino**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- \_\_\_\_\_. Filosofia do ensino da filosofia. pp. 39-52
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. rev. Campinas, SP: Autores associados, 2000.
- TELES, Ana Luiza Silveira. **Filosofia para jovens: uma iniciação à filosofia**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- VIERO, Cátia Piccolo. TREVISAN, Amarildo Luiz. Filosofia da Educação a partir do diálogo entre analíticos e continentais. In: TREVISAN, Amarildo Luiz. I Seminário Nacional Educação e Filosofia: confluências (UFSM). **Anais...** Santa Maria, 2004. 1 CD-ROM.
- ZANOTTO, Maria Angélica do Carmo. DE ROSE, Tânia Maria Santana. Problematizar a própria realidade: análise de uma experiência de formação contínua. **Educ. Pesqui.**, Jan/jun. 2003, vol. 29, n. 1, p. 46