

Algumas palavras sobre a Filosofia na Educação Básica

*Evandro Carlos Godoy**

Resumo: A Filosofia, a partir de 2012, determina a Resolução nº 1/2009 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, deve estar incluída no currículo de todas as séries do Ensino Médio em todas as escolas do país. Na perspectiva de que esse retorno não seja apenas pela obrigação legal, mas pela efetiva necessidade e valor dos conhecimentos filosóficos, apresentamos neste texto argumentos em favor do retorno da Filosofia ao currículo escolar. Pretendemos aqui, sobretudo, divulgar e compartilhar algumas reflexões iniciais sobre o ensino de Filosofia na Educação Básica. Reflexões que passam pelas pretensões que a Filosofia pode ter na escola, oferecendo justificativas e evidenciando o valor do ensino de Lógica e História da Filosofia.

Palavras-chave: Ensino, Filosofia, Educação Básica, lógica, História da Filosofia

Abstract: In Brazil, as determines the Resolution No. 1/2009 of *Câmara de Educação Básica* of *Conselho Nacional de Educação* (Chamber of Basic Education of National Council of Education), Philosophy must be included in curriculum of all series of secondary school until 2012. Wondering this return would be not only by legal obligation, but by a real need and value of philosophical knowledge, we present here arguments for return of philosophy to the curriculum. We want chiefly to divulge and

* Professor Substituto de Filosofia no CAP-UFRGS em 2009 e 2010. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: evandrocgodoy@yahoo.com

share some initial thoughts on teaching Philosophy in Basic Education. Thoughts that go through ambitions that philosophy can have in school, offering justifications and showing the value of teaching Logic and History of Philosophy.

Keywords: Education, Philosophy, Basic Education, Logic, History of Philosophy

Com o retorno da obrigatoriedade do ensino de Filosofia, após várias décadas, criaram-se diversas expectativas sobre o que, afinal, tão comentada disciplina tem a contribuir para a Educação Básica. Recebida por alguns com certo ceticismo, ou mesmo com completa indiferença, e por outros, como depositária da esperança de solução de todos, ou da maior parte, dos problemas educacionais. Mas o que, de fato podemos esperar a partir do retorno da disciplina de Filosofia? Afinal por que ela foi excluída do currículo escolar nos primeiros anos da ditadura militar, quais seriam mesmo os motivos para isso? Estaria a Filosofia inevitavelmente associada à subversão e transgressão da ordem vigente?

Essas e outras questões relacionadas não têm resposta simples, no que segue tentamos encaminhar algumas possibilidades de respondê-las. Começamos por apresentar duas perspectivas – nas duas primeiras seções – a partir das quais a volta do ensino de Filosofia na Educação Básica pode ter pretensões. Essas primeiras seções podem ser vistas como dois argumentos a favor do retorno da Filosofia no Ensino Básico, cujas ideias centrais acabaram por ser guias da nossa prática didática atual no CAp-UFRGS. Na primeira seção apontaremos para a compreensão e superação das estruturas ideológicas e formação da consciência crítica que a Filosofia pode pretender. Na segunda seção mostraremos a existência de um espaço conceitual que fica sem tratamento sistemático no ambiente escolar sem a Filosofia; espaço conceitual que também lhe dá vantagens transdisciplinares. Reservamos ainda uma terceira e última seção para uma breve reflexão sobre o encaminhamento da escolha dos conteúdos a serem tratados em sala de aula.

Filosofia, ideologia e consciência crítica

Rouanet alega que a Filosofia está no centro das humanidades, especialmente porque é capaz de refazer o trajeto da razão humana ao longo da sua história e assim o percurso histórico da cultura humana. E “refazer o trajeto da razão humana é um fazer que tem como pressuposto o pensar, o argumentar racionalmente, que é o remédio mais eficaz contra a perversão da razão e seus colaterais efeitos patológicos” (ROUANET *apud* POMMER, 2001, p. 40). Sem a consciência desse trajeto, parece difícil fugir à aparência de que tudo é volátil e descartável, e render-se à busca incessante pelo novo, pelo moderno. Essa “tendência contemporânea” deixa de lado a historicidade da cultura e das instituições, traduzindo-se, como diz Paulo Freire, em uma

ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal [e que] anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar ‘quase natural’ (FREIRE, 1987, p. 21).

De acordo com o grande pedagogo brasileiro, essa “ideologia fatalista” age nos ‘miopizando’, nos tornando incapazes de decifrar a realidade, levando-nos a aceitar o “cínico” discurso que proclama “que os sonhos morreram e que o válido hoje é o ‘pragmatismo’ pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e não sua *formação* de que já não se fala. Formação que, incluindo a preparação técnico-científica, *vai mais além dela*.” (FREIRE, 1997, p. 142, grifos nossos.)

Nessa ideologia reflete-se, por exemplo, a crença que

a globalização da economia é uma invenção dela mesma ou de um destino que não poderia se evitar, uma quase entidade metafísica e não um momento do desenvolvimento econômico submetido, [...] a uma certa orientação política ditada pelos interesses dos que detêm o poder. (FREIRE, 1997, p. 142-143)

Seu resultado é a aparente imobilidade da realidade social e econômica, seja por ser tomada como natural, seja simplesmente

por ser projetada para além do alcance e da possibilidade do cidadão comum transformá-la. Em discordância a essa tendência, Paulo Freire nega veementemente toda forma de determinismo que pretenda reduzir nossa presença na realidade histórico-social à pura adaptação a ela (FREIRE, 1997, p. 147). Desde a antiguidade a educação esteve associada à preparação dos seres humanos para o exercício pleno de sua liberdade, o que pressupõe a consciência e a capacidade de intervenção transformadora sobre a realidade, não só social, mas também sobre a realidade natural.

O velho conceito tradicionalmente ligado à educação (grifado acima na citação de FREIRE, 1997), o conceito de *formação* nos remete aos primórdios da cultura ocidental. A educação esteve associada, no mundo antigo, ao ideal de formação do homem (paideia), centrada nas virtudes superiores, dentre elas as capacidades de argumentação e convencimento necessárias ao efetivo exercício da cidadania. Nesse sentido, Sêneca, filósofo romano, contemporâneo de Cristo, afirma que “há apenas uma educação realmente liberal, aquela que dá a um homem sua liberdade”¹. Como o professor Ronai chama atenção, a expressão “liberal” aqui deve ser compreendida “no sentido de ter como meta libertar a mente do estudante, encorajando-o a tomar as rédeas de seu próprio pensamento” (ROCHA, 2008, p. 86). Para Sêneca, somente esse tipo de educação poderia desenvolver a potencialidade de cada pessoa ser humana em sentido completo, tornando-se ela possuidora de consciência própria, com capacidade de autocondução e de ação efetiva sobre a realidade, para além da mera adaptação. Deixando de lado as especificidades da época e adaptando aos anseios do nosso tempo pode-se dizer que a verdadeira educação visa um ser humano capaz de reconhecer e respeitar a humanidade de todos os seus pares, sem distinção de raça, nacionalidade, classe social ou sexo (ROCHA, 2008, p. 87), e também (por que não?) capaz de desvendar e compreender a organização social e os seus efeitos ideológicos.

¹ Epístola 88, “*there is only one really liberal study, - that which gives a man his liberty.*”, versão inglesa disponível em: http://www.stoics.com/seneca_epistles_book_2.html#%E2%80%9898LXXXVIII. Acesso em 10 jul. 2009.

A especificidade e a singularidade dos gregos na história da educação e do pensamento são defendidas por Jaeger (2001), o eminente autor de *Paidéia* – a formação do homem grego. Ele chama atenção para o fato de que, em todas as culturas os seres humanos progressivamente se descobrem a si próprios e, por meio do conhecimento do mundo exterior e interior, criam formas melhores de existência; mas a Grécia representa, frente aos outros povos do Oriente, “um ‘progresso’ fundamental, um novo ‘estádio’ em tudo o que se refere à vida dos homens na comunidade. [...] a história daquilo que podemos com plena consciência chamar *cultura* só começa com os Gregos” (JAEGER, 2001, p. 5, grifo nosso). A elaboração mais elevada, a mais alta obra de arte para os gregos “era a criação do Homem vivo” (JAEGER, 2001, p. 13).

De acordo com Jaeger, foi com os gregos que a *educação* foi vista, pela primeira vez, como um *processo de construção consciente*. No sentido de que, acima do homem tomado como ser social, estava posto o homem como ideia, era à ideia que os poetas, artistas, filósofos e educadores aspiravam. Em suas obras, os gregos revelavam que o grande homem não se manifesta como profeta, mas como mestre independente e formador de seus ideais (JAEGER, 2001, p. 13-17). A verdadeira cidadania na Pólis dependia dessa independência e do estabelecimento e busca de ideais, da discussão no espaço público, levando a uma forte associação da noção de educação ao exercício dos direitos políticos.

Muitos séculos depois, não estamos tão distantes dessa forma de conceber o processo educacional. As afirmações de Lipman (1990) sobre a concepção que permeia as reflexões pedagógicas nas democracias contemporâneas e também nas modernas remetem ao modo grego de pensar a formação humana:

uma das pressuposições da idéia de democracia, pelo menos desde o tempo de John Locke, é que os membros de tal sociedade não deveriam ser meramente informados mas reflexivos, que não deveriam ser meramente cientes dos assuntos mas racionais em relação a eles (LIPMAN, 1990, p. 131).

Como vimos acima, não apenas na modernidade (“o tempo de John Locke”), mas já desde os antigos gregos a educação era mais do que mera informação.

Uma expressão comumente utilizada para explicitar as expectativas que vão além da mera informação é a de formação da “consciência crítica”, embora ela seja, em geral, difícil de explicar. Para o professor Ronai, a “resposta-padrão” para o que é ‘criticidade’ é que ela é a capacidade ou habilidade individual de exercer certo distanciamento, de suspender o juízo para um melhor exame ou para a avaliação das consequências. “Trata-se de uma retirada do comércio da vida comum, para submetê-la ao escrutínio circunstanciado” (ROCHA, 2008, p. 53). Por um lado a ‘criticidade’ pode ser fruto do aprendizado, mas, por outro, todos a temos, ainda que em menor ou maior grau, pois dependemos dessa capacidade para orientar nossas decisões frente à imensidade de informações que nos deparamos em nosso cotidiano. No final das contas, consciência crítica mostra-se como uma habilidade distintiva dos seres humanos na medida em que ser crítico é ser racional. A administração das inúmeras informações por parte de cada indivíduo demanda um filtro ou mecanismo de controle e

nesse processo de testagem de informações existem dois pontos extremos: de um lado, não é razoável acreditar em tudo; igualmente, não é razoável duvidar de tudo. Assim, ser crítico é, em certo sentido, ser racional, e isto quer dizer entrar na posse de uma habilidade conquistada às penas, duras ou macias. A razão é uma virtude a ser exercida e não uma entidade pronta (ROCHA, 2008, p. 54).

É o desenvolvimento e o aprimoramento da racionalidade, por fim, que está por trás da noção de consciência crítica e que parece explicitar o ideal grego de formação. A Filosofia teve e tem muito a contribuir com o desenvolvimento da racionalidade, visto que a história desta está contida na história daquela, ou, como quer Rouanet, só a Filosofia é capaz de refazer o trajeto da razão humana e assim o percurso histórico da cultura humana. Compreender ou tornar-se consciente da natureza da sociedade

é um processo progressivo que vai de par com um pressuposto indispensável, que é o desenvolvimento da própria racionalidade. Este parece ser o único remédio para qualquer tipo de “miopia” social, é o único modo de nos fazermos capazes de olhar a realidade conscientes de seus processos ideológicos, sendo assim, não uma das vítimas da sociedade, mas seu agente transformador. Dar-se conta do caráter histórico das instituições humanas é dar-se conta de possibilidades que ultrapassam a mera adaptação à realidade.

O espaço curricular da Filosofia e sua transdisciplinaridade intrínseca

É também possível argumentar a favor da presença curricular da Filosofia sem lançar mão da noção de “consciência crítica” e assemelhados, como nos mostra Rocha (2008, p. 35). De acordo com ele, a Filosofia trata de conceitos que perpassam todas as demais disciplinas, mas que não encontram tratamento em nenhuma delas. Sendo assim, a presença da Filosofia na Educação Básica atende a uma exigência específica das explorações e curiosidades humanas, que, sem aulas de Filosofia, ficam sem tratamento. Um bom exemplo desses conceitos são aquelas noções básicas subjacentes ao discurso científico, político e/ou social, sobretudo as referentes a questões metodológicas e lógicas. Tomemos como exemplo noções tais como *verdade*, *justificação*, *conceito*, *proposição/juízo/enunciado*, *inferência/raciocínio/argumento*, todas pertencentes ao âmbito da Lógica. Ainda que para a Matemática ou para as Ciências Naturais, e mesmo para a História e para a Sociologia, a posse de tais conceitos não seja indispensável, com o domínio consciente deles todas ganham, pelo menos em clareza e transparência.

Assim abre-se um espaço para defesa da presença curricular da Filosofia, que não foi ainda completamente explorado. Embora trate de conceitos comuns às outras disciplinas, a Filosofia é uma *área singular de reflexão* que se ocupa de conceitos fundamentais

cuja ausência no currículo priva o educando de um espaço de formação ao qual ele tem direito, deixando uma lacuna, talvez insuperável, na sua formação. Além das noções pertencentes à Lógica, acima mencionadas, há vários exemplos de conceitos que têm livre curso nas demais disciplinas, mas não fazem parte do conteúdo de nenhuma delas. São conceitos tais como *causa*, *abstração*, *infinito*, *ser*, *ideologia*, *número*, etc.² As explicações acerca desses conceitos vão além do âmbito das outras disciplinas, ainda que essas noções permeiem suas atividades, nelas não poderão encontrar respostas (ROCHA, 2008, p. 33-35).

Não é menos importante também considerar que a posse e o uso coerente desses conceitos constituem-se num poderoso instrumento crítico, a nosso ver indispensável para a formação de atores sociais capazes de compreensão das estruturas teóricas que norteiam a *práxis* social, para além das atividades de produção (do mundo do trabalho) e da convivência social própria da comunidade onde o educando está inserido. A capacitação progressiva para elaboração de argumentos e discursos de força científica e retórica já na antiga Grécia constituiu-se numa ferramenta indispensável para o exercício da democracia, não sendo menos importante na democracia representativa. Se nos primórdios, era importante saber argumentar para defender sua posição na *ágora*, na atualidade, com a redução da participação política, mas com a ampliação do espaço da argumentação, a posse consciente de tais conceitos pode ser um diferencial considerável para os indivíduos.

Sob essa ótica é possível argumentar que a volta da Filosofia ao currículo escolar vem favorecer e retomar algumas exigências fundamentais de nossos processos argumentativos e cognitivos. Somente nela pode existir acolhida para conceitos, temas, problemas que surgem nas demais áreas. Um bom exemplo é o conceito de infinito, que aparece nas disciplinas de Matemática e de Física; mas se o aluno quiser saber não apenas o sentido matemático ou físico da expressão infinito, mas o que essa expressão partilha com

² Ver lista detalhada em Rocha, 2008, p. 34-35.

outros sentidos do conceito, essas ciências não podem ajudar. Mas, por mais que o educando não consiga articular o uso do conceito de número na Matemática com a definição de numerais nos estudos de Língua Portuguesa (ao lado de artigos, adjetivos, substantivos etc.), isso não implicará necessariamente dificuldades nas duas disciplinas. Outro exemplo importante é o conceito de “causa”, cujo domínio implícito é uma condição necessária para a compreensão dos raciocínios da Biologia, da Química e da Física. Todos esses conceitos filosóficos são “conceitos transversais”, tratando deles contribuimos com a sistematicidade, clareza e transparência do conhecimento. “A Filosofia, pela sua natureza e história, pode naturalmente vir a ser um momento curricular de percepção da unidade, da complexidade e da riqueza do espírito humano” (ROCHA, 2008, p. 42).

Daqui depreende-se uma justificação da presença da Filosofia no Ensino Básico que não está fundada nas fórmulas mais conhecidas, que enfatizam o papel dela na formação de consciência crítica e cidadã. Afinal todas as demais disciplinas estão assumindo compromissos semelhantes a partir dos PCNs e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCs); além do que, o processo de consolidação da nossa estrutura racional leva naturalmente a questões cujo lugar de debate é a aula de Filosofia. Levando isso em conta, a presença da Filosofia pode fazer uma diferença no currículo escolar até então não esperada, uma vez que seus conteúdos têm sido costumeiramente pensados fora do contexto dos saberes escolares.

Lógica, cultura, história e aulas de Filosofia

Apesar de ter um campo de atuação estabelecido dentre os saberes do currículo e um papel significativo na formação humana, como argumentamos acima, um dos problemas mais urgentes a serem resolvidos neste momento de retorno da Filosofia à Educação Básica é a questão dos conteúdos a serem ministrados

nas diferentes séries. De saída, a literatura existente aponta dois caminhos; o primeiro começa por distinguir entre o lugar onde se produz Filosofia, a academia, e o lugar onde se reproduz a Filosofia, a escola básica. Para dar conta do procedimento de adaptação de conteúdos, da academia para Educação Básica, Chevallard (1998) criou o conceito de “transposição didática”. Se adaptarmos ao caso, o ensino de Filosofia seria igualado ao de qualquer outra área e nosso problema, assim parece, resumir-se-ia a encontrar um bom método para adaptar os conteúdos da disciplina sem perder o essencial. Mas é certo que haveria um grau de distorção nos conhecimentos transpostos para o Ensino Básico, que é difícil de medir. Deixando então a dúvida se os saberes a serem ensinados na escola devem ser um mero recorte do saber canonizado na academia, ou uma transposição metafórica, ou uma analogia, ou ainda uma síntese... Ao serem transpostos, estariam esses saberes sendo mutilados ou simplesmente adaptados *ad hoc*? (CERLETTI, 2008, p. 20-26) Já o segundo caminho aposta na possibilidade de ensinar algo próprio da atividade filosófica em si. Assim, o ponto de partida não seria um conhecimento ou uma habilidade específicos, mas uma atitude: a atitude filosófica. Mas se essa atitude for explicada a partir da etimologia, a dificuldade será ainda maior, pois, “desde Sócrates, ensinar Filosofia é ensinar uma ausência”, uma vez que não é possível ensinar a amar (*philéo*), “o essencial [...] é, constitutivamente, inensinável” (CERLETTI, 2008, p. 28).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCs) oferecem uma alternativa, que aponta para o que Rocha (2008, p. 22) chama de “alfabetização de segunda ordem”. De acordo com o professor Ronai, a alfabetização no sentido ordinário refere-se ao domínio de habilidades fundamentais de leitura e escrita na língua materna; os vários outros tipos de alfabetização que aparecem nos documentos da área, tais como *alfabetização científica*, *alfabetização cultural*, *letramento crítico* e *pensamento crítico* dizem respeito ao domínio de conhecimentos e habilidades que supõem a boa realização da alfabetização em sentido restrito

e que incluem “habilidades metaconceituais”. Entretanto, as OCs, quando se encarregam de listar os conteúdos de Filosofia, o fazem oferecendo uma lista de trinta tópicos, a título de sugestão, numa sequência de temas que “perpassa a História da Filosofia” (OCs, v. 3, p. 34-5). Apontando assim para dois aspectos importantes do ensino de Filosofia, o desenvolvimento da capacidade reflexiva e o conhecimento da História da Filosofia.

Por um lado, todo aquele que desconhece o passado está condenado a repeti-lo, mas esse conhecimento não garante por si só a verdade e a correção de nossos juízos. Aqui se explicita o primeiro aspecto, no sentido de que a “Filosofia deve ser vista como uma atividade ou uma habilidade que pode ser ensinada” (ROCHA, 2008, p. 106). Essa habilidade chama-se “lógica”, tomada aqui, seguindo o professor Ronai, no seu sentido clássico kantiano³, e assim, com maior abrangência do que a expressão costuma ter atualmente. Estudar lógica no sentido que Kant lhe atribui significa pôr nossa maneira de pensar sob exame, significa rever nossos pensamentos, em especial aqueles sobre os quais nos sentimos confusos (ROCHA, 2008, p. 106.). Lipman também acha que o objetivo da Filosofia é o de cultivar a “excelência no pensamento” e o que ela traz de mais significativo nesse sentido são as contribuições da lógica (LIPMAN, 1990, p. 111). Sendo a lógica uma disciplina normativa, não é de sua alçada descrever como as pessoas pensam, mas sim oferecer critérios por meio dos quais podemos distinguir o pensamento correto do incorreto. “Uma vez que a racionalidade é o objetivo primordial da educação refletiva, a lógica tem muito com que contribuir ao cultivo do pensamento” (LIPMAN, 1990, p. 112).

Por outro lado, a despeito da importância atribuída à lógica, mais adiante em seu livro, Rocha distingue três dimensões da Filosofia que podem pautar a distribuição dos conteúdos ao longo dos diferentes níveis educacionais: sua história, seus métodos e seus

³ Mais precisamente no mesmo sentido que a lógica assume na *Crítica da Razão Pura*, enquanto “ciência das regras do entendimento em geral”. Para uma análise detalhada da concepção de lógica de Kant ver nossos artigos (GODOY, 2007; GODOY, 2008).

problemas (ROCHA, 2008, p. 121). Em resumo, sua proposta é que “no Ensino Fundamental o guia didático e formacional é o método; no Ensino Médio, o guia são os problemas; no Ensino Superior, o guia deve ser o estudo rigoroso dos textos clássicos de Filosofia” (ROCHA, 2008, p. 123). Não é nossa intenção criar polêmica, mas não podemos deixar de notar que, de acordo com essa proposta, o contato com os textos clássicos, que por fim se constituem no próprio material da História da Filosofia, seriam contemplados apenas a partir no Ensino Superior, pela mínima parte dos educandos do Ensino Básico que viessem a cursar a graduação em Filosofia.

No entanto, a volta da Filosofia representa para os discentes da Educação Básica brasileira uma oportunidade de “aprendizagens valiosas e complexas”, que não pode prescindir das contribuições históricas da Filosofia. Pois, como bem adverte Simone Weil: “Uma alma jovem que desperta para o pensamento precisa do tesouro reunido pela espécie humana no decurso dos séculos” (WEIL *apud* ROCHA, 2008, p. 114). Sem esquecer que “[...] para dar é preciso possuir, e não possuímos outra vida, outra seiva, senão os tesouros herdados do passado e digeridos, assimilados, recriados por nós. De todas as necessidades da alma humana, não há nenhuma mais vital que o passado” (WEIL *apud*, ROCHA, 2008, p. 115). Ou, como afirma Marcondes, propondo a conciliação entre os dois modos tradicionais de entender a Filosofia:

a *história da filosofia* pode contribuir para despertar o interesse por questões filosóficas através do contato com as obras dos grandes pensadores que primeiro as formularam. Seu modo de tratá-las pode servir de inspiração e motivação para nossa *busca*, mesmo que criticamente (MARCONDES, 2008, p. 59, grifos nossos).

Claro que passar a ensinar Filosofia a partir da História da Filosofia é muito diferente do que ensinar apenas História da Filosofia. Uma concepção ampla, que contemple todas as dimensões dos conteúdos da Filosofia, pautada pela sua cronologia histórica poderia ser (apostamos nisso) melhor guia para os planos de ensino das diversas séries. Afinal a História da Filosofia é, sem dúvida,

parte importante de “um tesouro cultural que uma geração tem o dever de colocar ao alcance das demais” e faz parte do que “queremos deixar como herança para as próximas gerações” (ROCHA, 2008, p. 121).

Nessas reflexões, ainda que iniciais, sobrepõem-se, portanto, dois pontos de referência para guiar a prática didática no que diz respeito aos conteúdos. A atenção para o desenvolvimento da capacidade racional, por meio de estudos ligados à lógica (naquele sentido amplo kantiano) e os cuidados referentes ao tesouro cultural do passado no que diz respeito à História da Filosofia, que nada mais é do que a história dos textos e seus autores, conceitos, teses, teorias, sistemas, métodos, problemas, etc. Ambas as referências não se excluem, visto que a História da Filosofia contém também a Lógica em todas as acepções, sendo possível trabalhá-la sob referencial histórico ou ainda utilizar ferramentas lógicas para interpretar autores e textos consagrados.

Considerações finais

Disso tudo se depreendem várias coisas, em resumo, se é verdade que a Filosofia não vai solucionar todos os problemas da Educação Básica, é também verdade que ela volta para ocupar um espaço que estava vago no currículo escolar, e que pode, a partir dele, realizar contribuições importantes, senão indispensáveis, no processo educativo em todas as idades.

Quanto aos motivos para exclusão da Filosofia do currículo escolar durante a ditadura, a melhor resposta parece ser a de Rouanet:

É óbvio que uma disciplina que tem a crítica como razão de ser não pode ser estimulada por regimes autoritários. A Filosofia é a atividade do pensamento enquanto pensamento, a razão em sua negatividade pura, que não pode ser posta a serviço de nenhum projeto de escravização do homem. A razão filosófica é inimiga nata da razão de Estado: não é por acaso que ela foi suprimida dos currículos brasileiros (ROUANET *apud*. POMMER, 2001, p. 38).

É crença de vários pensadores, que a Filosofia traz consigo algo de subversivo, sobretudo o aprimoramento das habilidades cognitivas, que desmitificadas e apropriadas, favorecem a *formação*, naquele sentido clássico que tentamos reconstruir, que conduz ao efetivo e pleno exercício da cidadania, e esta, para além da retórica convencional, implica liberdade e autonomia.

*Qual é a tarefa de Filosofia?
Mostrar para a mosca o gargalo da garrafa.*

Ludwig Wittgenstein

Referências

BRASIL – MEC. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Ciências Humanas e suas Tecnologias, v. 3., Brasília: MEC / Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

CERLETTI, Alejandro A. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. In: KOHAN, Walter O. (Org.) *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: Lamparina, p. 19-42, 2008.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 6 ed., Col. Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GODOY, Evandro C. Lógica em Kant e Frege. In: *Barbarói* (USCS), Santa Cruz do Sul, v. 1, p. 85-101, 2007.

_____. A concepção de lógica de Kant. In.: *Cadernos PET Filosofia*. Ética e Metafísica na Filosofia Moderna, v 10, p. 207-218, 2008.

JEAGER, Werner. *Paidéia* – a formação do homem grego. Traduzido por Artur M. Parreira. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LIPMAN, Matthew. *A Filosofia vai à escola*. Traduzido por Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Dremer. 3 ed. São Paulo: Summus, 1990.

MARCONDES, Danilo. É possível ensinar Filosofia? E, se possível, como? In: KOHAN, Walter O. (Org.) *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: Lamparina, p. 54-68, 2008.

POMMER, Arnildo. Fazer é fácil, difícil é falar. In: GARCIA, Claudio Boeira; FRAGA, Paulo Denisar. (Org.) *Filosofia e cotidiano* – escritos de imprensa. Ijuí: Editora Unijui, p. 36-40, 2001.

ROCHA, Ronai Pires da. *Ensino de Filosofia e currículo*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SENECA. [s.d.] *Epistles*, LXXXVIII. On liberal and vocational studies. v. 2., disponível em <http://www.stoics.com/seneca_epistles_book_2.html#%E2%80%98LXXXVIII1>. Acesso 10 de jul. 2009.