

Fundamento teórico-metodológico do ensino de Filosofia

Theoretical-methodological foundations of Philosophy teaching

José Benedito de ALMEIDA JÚNIOR¹

RESUMO: Este artigo tem por objetivo propor um fundamento teórico-metodológico para o ensino de Filosofia, oriundo da própria Filosofia. Trata-se da proposta de Victor Goldschmidt, formulada como tempo lógico e tempo histórico, na interpretação de sistemas filosóficos. Serão avaliados aspectos positivos e negativos de ambas as perspectivas. Consideramos que o ensino de Filosofia abrange duas tarefas: ensinar história da Filosofia ou os conceitos dos filósofos e ensinar a filosofar. Analisando textos recentes sobre o assunto, este artigo procura demonstrar que os atuais estudiosos deveriam observar que ensinar história da Filosofia e os conceitos dos filósofos não é apenas transmissão de informações, e que deve ser tão cuidadosamente estudada quanto a tarefa de ensinar a filosofar.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia. Ensino. Metodologia. Filosofar.

INTRODUÇÃO

Nosso objetivo neste trabalho é o de discutir uma metodologia para o *ensino de Filosofia* a partir da própria Filosofia. Queremos nos concentrar especificamente nas reflexões sobre a tarefa de *ensinar os conceitos dos filósofos*², seja por meio de temas, seja por áreas ou pela história da Filosofia. Entendemos, portanto, que o ensino de Filosofia abrange duas tarefas: o *ensino dos conceitos criados pelos filósofos* e *ensinar a filosofar*, que é o exercício do *pensar por conceitos*, com base em problemas próprios, desenvolvendo teorias e argumentos.

Concordamos com a proposta de Danelon (2010), que afirma a necessidade de a Filosofia pensar o seu ensino pelos referenciais das ciências da educação, mas também por um olhar próprio, pois há questões específicas que devem ser abordadas pelas próprias disciplinas, de modo particular. No caso da Filosofia, “Neste aspecto, acreditamos ser importante pensar o ensino da Filosofia desde um olhar da própria Filosofia. Em outras palavras, pensar filosoficamente o ensino de Filosofia é pensar com a Filosofia o problema do seu ensino.” (DANELON, 2010, p. 3).

¹ Professor da Universidade Federal de Uberlândia – Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais.

² Poderíamos utilizar o par de expressões *ensinar história da Filosofia* e *ensinar a filosofar*, mas a expressão história da Filosofia é restritiva em relação às perspectivas de ensino que podem tomar como eixo vertebrador os temas ou ainda as áreas da Filosofia; por isso, adotaremos a expressão *ensinar os conceitos dos filósofos*.

O que nos levou a fazer a opção de apontar uma dupla função do ensinar Filosofia foi o fato de que os estudiosos se preocupam sobremaneira com o *ensinar a filosofar* e tratam com certo descaso do *ensino dos conceitos*. Um exemplo sintomático disso encontramos na expressão de Desidério Murcho: “[...] se reduzirmos o ensino de Filosofia ao ensino dos problemas, teorias e argumentos [...]” (MURCHO, 2008, p. 90). Mais adiante, no mesmo *Dossiê do Ensino de Filosofia*, Cerletti reconhece que há esta dupla função do ensino de Filosofia: “La enseñanza de la Filosofía muestra entonces dos dimensiones enlazadas. Una dimensión objetiva, la repetición, y otra subjetiva, la creación.” (CERLETTI, 2008, p. 51), porém, reduz o papel do ensino dos conceitos: “El desafío de todo maestro – y muy en especial del que enseña filosofía – es lograr que en sus clases, más allá de transmitirse información, se produzca un cambio subjetivo.” (Id. p. 52).

Ora, em primeiro lugar, não se trata simplesmente de “transmitir informações”, como se fosse tarefa mecânica ensinar problemas, teorias e argumentos; em segundo lugar, como se fosse tarefa menor o aluno compreender esses problemas, tais teorias e os argumentos que os filósofos registraram, em suas obras. Por exemplo, podemos nos perguntar: quais problemas levaram Platão a elaborar a Alegoria da Caverna? Quais teorias construíram, nesse pequeno texto? Quais os argumentos para justificar essa teoria ou teorias? Ensinar, bem ensinado, esses elementos não é, de forma alguma, tarefa menor para o professor, assim como para o aluno compreendê-los não é, de maneira alguma, mera tarefa mnemônica, em nosso entendimento.³

Para, literalmente, ilustrar a diferença que propomos entre *ensinar os conceitos criados pelos filósofos* e *ensinar a filosofar*, recorramos à obra de Maurício de Sousa intitulada *As sombras da vida*. Essa história em quadrinhos tem como personagem central Piteco e não se limita a ilustrar a alegoria da caverna, mas a adapta para a linguagem de quadrinhos. Ao final, permite-se uma comparação entre as sombras do fundo da caverna com os programas de TV. Enfim, a partir de Platão, Maurício de Sousa propõe um problema para a nossa sociedade. Ora, o ensino de Filosofia implica duas tarefas: uma delas é compreender os problemas, as teorias e os argumentos presentes na Alegoria da Caverna de Platão; a outra é *ensinar a filosofar* e, desse modo, pensar os próprios problemas para formular suas teorias e argumentos, como, por exemplo: será que os programas de TV são simulacros da realidade ou nos trazem a própria realidade? Será que há um “mundo lá fora” a ser conhecido além do que a TV nos mostra?

³ Gostaria de apontar, aqui, uma questão que não poderá ser abordada neste artigo, mas merece um estudo à parte. Quando os estudiosos do ensino de Filosofia criticam o ensino de História da Filosofia, estão fazendo uma confusão entre o ensino de *história narrativa* e o ensino de *história problematizante* (por exemplo, em *História: novos problemas*, de Jacques Le Goff e Pierre Nora). Portanto, é preciso observar que, ao longo deste artigo, proponho um ensino de história da Filosofia na perspectiva problematizante, mas não teremos espaço, neste momento, para abordar as teorias sobre o ensino de história que fundamentam essa tese. Para mais informações, ver: LE GOFF, J.; NORA, P. *História: novos problemas*. Trad. Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995. 195 p.

Por fim, além de demonstrar que o ensino de Filosofia significa ensinar os conceitos dos filósofos e ensinar a filosofar, este artigo apresentará outras nomenclaturas particulares, para definir uma linguagem comum com a qual se poderá debater o tema. Trata-se das formas de elaboração de um curso de Filosofia, ou melhor, do eixo de orientação do trabalho.

A perspectiva da *História da Filosofia* divide os conteúdos nos períodos históricos e, em geral, por filósofos. Assim, temos os quatro grandes períodos, que podem ainda ser subdivididos em outros. Nesse sentido, a história da Filosofia medieval pode ser apresentada em dois períodos: Patrística e Escolástica; a Filosofia Moderna, exposta de forma geral e o Iluminismo, de modo particular, como um fenômeno da Filosofia moderna. Em geral, quaisquer que sejam as divisões estudam-se as obras de alguns filósofos que o professor escolheu para ensinar.

A perspectiva de *Áreas da Filosofia* aborda o ensino com fundamento nas grandes áreas da Filosofia: Ética, Estética, Filosofia da Ciência, Filosofia política, Lógica, Metafísica, Teoria do Conhecimento e outras. Nesse caso, uma vez tomado um eixo, por exemplo, a Metafísica, ela é subdividida nos períodos da História da Filosofia: Metafísica em Platão e Aristóteles; Metafísica Medieval; Metafísica de Descartes e Leibniz.

A perspectiva *Temática* orienta o curso de Filosofia por temas: verdade, conhecimento, silogismo, bem, ser, essência, aparência etc. Facilmente se percebe que a perspectiva temática também lança mão da história para apresentar as diferentes teorias dos filósofos relativamente aos mesmos temas: a verdade em Tomás de Aquino; a verdade em Heidegger.

Alguns autores afirmam igualmente haver uma perspectiva *problematizante*, contudo, cremos que essa perspectiva se refere mais ao método de ensino, que pode ser aplicado a todas as perspectivas acima, seja como o “problema gerador” da teoria do filósofo seja como um “problema gerador” a ser debatido com os alunos, a fim de introduzir determinado conteúdo. Na verdade, o ideal é que todo ensino seja problematizante, não somente em Filosofia, mas em todas as disciplinas escolares e de cursos livres.

1 TEMPO LÓGICO E TEMPO HISTÓRICO NA INTERPRETAÇÃO DE SISTEMAS FILOSÓFICOS

Propomos como fundamento teórico-metodológico para o ensino de Filosofia, especificamente, para aquela primeira parte, qual seja, *ensinar os conceitos dos filósofos*, o que se costuma chamar de estruturalismo, presente em um pequeno texto de Victor Goldschmidt, intitulado *Tempo lógico e tempo histórico na interpretação de sistemas filosóficos*. Não é nossa intenção propor um método a

ser seguido. Antes disso, essa proposta tem por objetivo investigar os fundamentos teóricos e metodológicos sobre os quais professores de Filosofia (de todos os níveis de ensino) orientam seus trabalhos, porém, não se constitui – *em hipótese alguma* – em receita pronta.

É importante observar, ainda, que a reflexão de Goldschmidt não foi feita com o objetivo de estudar o *ensino de Filosofia*, mas a *pesquisa* em Filosofia e, em especial, a pesquisa no nível superior. Por isso, nossa adaptação terá um deslocamento acentuado da pesquisa para o ensino, todavia, quanto ao nível, acreditamos que as informações aqui apresentadas podem ser úteis a todos os níveis de ensino, pois não se referem a nenhum em particular. Por fim, há outras questões no excerto de Goldschmidt que poderiam interessar, mas, por limites de espaço para um artigo, é inviável, neste momento, aprofundarmos essa análise.

Há outras propostas teórico-metodológicas registradas na grande produção recente dessa área, como as publicações do Fórum Sul de Ensino de Filosofia, os livros coletivos, os livros individuais e diversos artigos publicados em revistas científicas. Contudo, elas ainda não estão tão consolidadas quanto ao que vamos expor, uma vez que, via de regra, o que se tem é a apresentação de propostas metodológicas para o “ensinar a filosofar”, na perspectiva de diferentes filósofos: Sócrates, Nietzsche, Deleuze, Sartre, Kant, Marx, entre outros, de forma que, por fim, haveria tantas propostas metodológicas quantos são os filósofos. Ora, é justamente contrário ao espírito da Filosofia, à sua “natureza aberta” – na expressão de Desidério Murcho, que será mais adiante mais bem elucidada – propor qualquer método particular de filosofar como referência obrigatória para todos os professores de Filosofia.

Em seu texto, Goldschmidt (1963) tomou como tarefa explicitar duas perspectivas para a interpretação de sistemas filosóficos. Seu objetivo era mostrar que tanto a perspectiva histórica quanto a perspectiva conceitual ou *dogmática* são úteis para a interpretação das obras dos filósofos, no entanto, ambas também apresentam desvantagens. Assim, podemos afirmar que, para Goldschmidt, não é possível a um intérprete compreender a totalidade do pensamento de um filósofo, porque nenhuma dessas perspectivas é capaz de oferecer uma interpretação irrefutável.

De acordo com Goldschmidt (1963), haveria dois métodos de investigação: o *método genético* ou *histórico*, que nos permite compreender o *tempo histórico* de um sistema filosófico; e o *método dogmático*, que nos possibilita compreender o *tempo lógico* de um sistema filosófico. O termo *dogmático* é utilizado por Goldschmidt, conforme sua própria explicação, a partir do dicionário de André Lalande, que atribui ao termo *dogma* vários sentidos, dentre os quais um que se aproxima da noção que hoje usamos: conceito. Assim, consideramos que é plenamente possível empregar o termo *método conceitual*, ao invés de *método dogmático*, postura esta que adotaremos de agora em diante. Em suas palavras:

Parece que haveria duas maneiras distintas de interpretar um sistema; ele pode ser interrogado, seja sobre sua verdade, seja sobre sua origem; pode-se pedir-lhe que dê razões, ou buscar suas causas. Mas, nos dois casos, considera-se ele, sobretudo, como um conjunto de teses, de dogmata. O primeiro método, que se pode chamar dogmático, aceita, sob ressalva, a pretensão dos dogmas a serem verdadeiros, e não separa a léxis (A. Lalande) da crença; o segundo, que se pode chamar genético, considera os dogmas como efeitos, sintomas, de que o historiador deverá escrever a etiologia (fatos econômicos e políticos, constituição fisiológica do autor, suas leituras, sua biografia intelectual ou espiritual etc.). (GOLDSCHMIDT, 1963, p. 139).

Concebemos, como *sistema filosófico*, o conjunto de obras ou conceitos de um filósofo. Como se frisou, os dois métodos apresentam suas vantagens e suas desvantagens, cabendo ao intérprete utilizá-los da melhor maneira, evitando as armadilhas que ambos carregam.

2 O MÉTODO GENÉTICO

O método genético, como lemos mais acima, “[...] considera os conceitos como efeitos, sintomas, de que o historiador deverá escrever a etiologia (fatos econômicos e políticos, constituição fisiológica do autor, suas leituras, sua biografia, sua biografia intelectual etc.)” (GOLDSCHMIDT, 1963, p. 139). Trata-se, portanto, de analisar os problemas a propósito dos quais o filósofo escreveu uma obra ou elaborou um conceito em particular.

A *etiologia* baseia-se em diferentes fatos que influenciaram direta ou indiretamente as obras dos filósofos. Trata-se, portanto, de introduzir os estudos de um filósofo em particular, ou de um tema, de uma área ou dos períodos históricos, com fundamento em fatores externos indicados pelo termo *etiologia*. Goldschmidt (1963) elenca alguns fatores de ordem social: econômicos, culturais, políticos. Para exemplificar, digamos que conhecer minimamente o que foi a Revolução Industrial ajudaria a compreender algumas teses mais importantes de Karl Marx.

Há outros fatores que se inserem na ordem pessoal do filósofo: a constituição fisiológica do autor, como, por exemplo, a robustez de Sócrates e a fragilidade física de Rousseau e Nietzsche. Este último fez de sua enfermidade motivo de reflexão, registrado em um aforismo no qual afirma que sempre está enfermo, mas jamais doente.

Ainda na ordem pessoal, mas um aspecto voltado para o âmbito intelectual, Goldschmidt salienta que as leituras do filósofo sejam elas filosóficas ou não, influenciam seu pensamento e, muitas vezes, orientam os intérpretes na compreensão de determinadas passagens que são respostas a essas leituras. Muitos filósofos declaram ter sido tal ou qual livro de literatura importante para sua reflexão; no âmbito da Filosofia, asseveram responder a determinado autor ou demonstram que estão refletindo a partir de outro filósofo.

Por fim – com consciência de que estamos apresentando o assunto, e não o esgotando – destacamos que a biografia do filósofo também é um registro que ajuda a compreender o seu pensamento. Por exemplo, suas viagens, os cargos ou funções que exerceu, as ofertas generosas de mecenas que foram recusadas, suas incursões em outros campos, como outras áreas de conhecimento, da arte, dos ofícios.

AS DESVANTAGENS DO MÉTODO GENÉTICO OU HISTÓRICO

A grande desvantagem desse método é o risco de “ir além das intenções do autor”. Muitas vezes o intérprete, julgando que encontrou as origens das teses em fontes externas à obra mesma do filósofo, faz vinculações entre o autor e seus contemporâneos ou a classe social a qual pertencia etc. De fato, encontrar elementos que nos dão noção da origem de um conceito não significa que podemos afirmar determinar inferências de modo decisivo sobre o autor, além de sua “obra assumida”, isto é, aquela de que ele mesmo autorizou a publicação.

No entanto, apesar dos riscos, a aula de Filosofia deve contar com um elemento histórico, naquele momento no qual o professor tem, por tarefa, *ensinar os conceitos dos filósofos*; para ensiná-los, muitas vezes, é preciso recorrer a elementos extemporâneos ao texto, mesmo para que seja facilitada a compreensão de seus pressupostos e de suas propostas. Contudo, é evidente que Goldschmidt não considera que o ensino pelo método genético esgota aquela parte da aula: é preciso, em determinado momento, mergulhar no texto do filósofo, compreender suas palavras com ou sem a intervenção desses elementos extemporâneos.

3 O MÉTODO CONCEITUAL

“O primeiro método, que se pode chamar de *dogmático*, aceita, sob ressalva, a pretensão dos dogmas a serem verdadeiros, e não separa a *lexis* (A. Lalande) da crença.” (GOLDSCHMIDT, 1963, p. 139). Em primeiro lugar, é importante destacar, neste caso, que o sentido de *dogma* é o mesmo de *conceito* e não [o] de *dogma religioso*, por isso, chamamos este método de conceitual. Igualmente, e neste mesmo sentido, quando Goldschmidt alude a *crença*, não se trata de crença religiosa, mas de que o filósofo “*acredita*” que seu sistema nos fala verdades. E, quanto ao sentido de *lexis*, citado no dicionário filosófico de André Lalande, podemos compreendê-lo como a palavra que se torna *conceito*.

Esse método trata da análise da obra de um autor tomando como referência apenas aquilo que está escrito, sem se importar com qualquer fator etiológico. Estuda o encadeamento das razões e procura verificar se seu sistema, nessa mesma obra, está coerente. Depois, prosseguindo a análise, compara os conceitos formulados pelo filósofo em suas outras obras e verifica-lhes a consistência. Por conta desse método,

muitas vezes, identificam-se mudanças na formulação de conceitos em um mesmo filósofo; ou ainda, observa-se se o filósofo, ao renunciar aos seus conceitos em obras anteriores, na verdade, rompe completamente com eles ou, ainda, se mantém algum elo, apesar de sua declarada ruptura.

AS DESVANTAGENS DO MÉTODO CONCEITUAL

Esse método apresenta como maior desvantagem o fato de não considerar a perspectiva das transformações dos conceitos filosóficos dentro do conjunto da obra de um autor. Por exemplo, ao exigir coerência entre os conceitos, acaba desconsiderando que um conceito concebido aos 30 anos pode e deve sofrer mudanças, quando o autor chegar aos seus 60 anos, já que novas leituras, novos contatos intelectuais, com certeza, mudam ou ampliam sua forma de pensamento.

No âmbito do Ensino Médio, esse problema do método conceitual ou dogmático reflete-se na necessidade de escolher pequenos trechos dos textos o que, por vezes, nos faz deparar com dificuldades bastante significativas, pois a explicação sobre aquele conceito necessita de outras informações que não se encontram presentes ou mesmo, pode ser o caso, de pequenos trechos que não representam exatamente o pensamento de um filósofo e podem transmitir uma ideia distorcida de seu pensamento.

Palacios destaca um trecho da obra de Aristóteles que, isoladamente, indica perspectivas pouco éticas, em relação ao mundo contemporâneo. Dessa maneira, ainda que, de fato, possamos compreender e criticar o pensamento desse mestre da Filosofia clássica, não é adequado julgar toda sua obra por apenas um trecho ou julgar o trecho de forma descontextualizada. O trecho em questão está presente no livro I da *Política*, segundo enfatiza o autor:

Os estudantes brasileiros sejam do nível médio, sejam do superior, segundo essa perversa visão, não estariam em condições de compreender, pior ainda de criticar, esta tese de um dos grandes da filosofia: "Não é apenas necessário, mas também vantajoso que haja mando por um lado e obediência por outro; e todos os seres, desde o primeiro instante de seu nascimento, são, por assim dizer, marcados por natureza, uns para comandar, outros para obedecer". (PALACIOS, 2008, p. 113).

4 CONSIDERAÇÕES ATÉ AQUI

O objetivo do professor de Filosofia não é ensinar história, nem a história das ideias, mas ensinar os conceitos ou algum determinado conceito, no pensamento de um filósofo. Para tanto, ele deve recorrer a determinados recursos. Na análise efetivada até este ponto, vimos que poderá recorrer às informações, por exemplo, sobre o período histórico no qual o filósofo viveu, porque nenhuma Filosofia se faz fora

do espaço e do tempo; à *biografia intelectual do filósofo*, pois ele procura responder a problemas que percorrem a história da Filosofia.

Outra fonte de informações para orientar o ensino de Filosofia são os textos (que podem ser ou não dos filósofos – mas fiquemos, aqui, com os textos dos filósofos). Nesse caso, o objetivo é compreender o conceito explicitado pelo filósofo em um determinado fragmento. No entanto, uma vez compreendido o conceito explicitado naquele trecho, não somente se pode, mas se deve localizá-lo no pensamento de um determinado filósofo, na expressão de Goldschmidt, na *dogmata*.

Portanto, se o professor optar por um método *problematizante*, ou por uma abordagem conceitual ou histórica, de todo modo, o objetivo central é o mesmo: ensinar um determinado conceito filosófico.

Quando Kant (1979) afirmou, na *Crítica da razão pura*, que não se ensina Filosofia, mas a filosofar, interpôs um aposto que se tornou a referência para esta pesquisa: *a não ser historicamente*. Ora, é possível ensinar Filosofia ou o conceito dos filósofos como objeto de estudo sem a pretensão de que aprender os conceitos dos filósofos é filosofar. Mas o fato é que parece importante, para toda a comunidade filosófica, que o exercício do filosofar seja feito pelo estudo cuidadoso da história da Filosofia.

O próprio Kant (1979) ressalta que é possível ensinar a Filosofia historicamente, *a partir de certas tentativas já existentes*, ou seja, que estudando a história da Filosofia e *ousando saber*, pode-se filosofar por conta própria. Como frisamos insistentemente, nas páginas anteriores, nosso objetivo é justamente a primeira parte: aprender Filosofia historicamente.

Alguns estudiosos observam que há um risco de se ensinar história da Filosofia de modo dogmático. Ora, é possível ensinar Filosofia sem ser dogmático, isto é, ensinar os conceitos dos filósofos sem, no entanto, querer que seus conceitos sejam a verdade sobre aqueles temas (mesmo porque, entre os próprios filósofos, há muita divergência, a não ser que um professor ainda mais dogmático queira que as respostas de um filósofo sejam a verdade sobre determinados problemas).

Estudar história da Filosofia não é submeter-se ao pensamento filosófico! Ler e tentar compreender as razões dos filósofos não é *menoridade intelectual*, mas um exercício de leitura e compreensão (dos sistemas filosóficos, como enfatiza Goldschmidt) que faz parte do processo de formação dos adolescentes da Educação Básica e dos jovens universitários. Ao contrário de ser *menoridade*, é o caminho para a *maioridade intelectual*, visto que, ao exercitar a leitura, a interpretação, a pesquisa, a escrita, a oralidade, o aprendiz ganha mais meios de expressar seu próprio pensamento.

Uma vez compreendido o que um filósofo quis dizer em uma obra ou em um fragmento, é possível e desejável que se posicione frente a ele, conforme Palacios:

É grave defender uma submissão intelectual com base num óbvio sentimento de inferioridade. Devemos aceitar nossa menoridade intelectual e ver nossos estudantes como incompetentes? Vê-los como incapazes de compreender o que os clássicos da filosofia disseram e, ainda mais, impedidos por tal suposta incompetência de avaliar o que disseram? (PALACIOS, 2008, p. 111).

Exatamente nesse mesmo sentido, Gallo analisa o problema da *reconhecimento* para Deleuze (1992). De acordo com o autor do *O que é a filosofia?*, a *reconhecimento* é “[...] pensar uma vez o já pensado. Não há, portanto, lugar para a criação.” (GALLO, 2008, p. 68). Assim, quando Platão critica a *doxa* como falso saber e funda a *Filosofia*, acaba, de um modo ou de outro, impondo-se como uma *ortodoxia*, na expressão de Gallo:

Ora, o ideal de romper com a *doxa* está presente na filosofia desde suas origens gregas. No entanto, o que afirma Deleuze é que na constituição de uma imagem do pensamento, sempre dogmática, o que se faz é promover uma *ortodoxia*, isto é, levar a *doxa*, que é sempre particular, para um patamar coletivo, generalizado. (GALLO, 2008, p. 69).

Gallo (2008) e Deleuze (1992) entendem que é preciso produzir um “pensamento sem imagem” criativo, “violento”, porque exige que resolvamos problemas para os quais não encontramos respostas com a imagem dogmática dos pensamentos alheios, inclusive dos filósofos. Mais adiante, na conclusão do artigo, afirma:

Assim, tratar do ensino de filosofia como criação de conceitos, como experiência do pensar por conceitos, significa fazer da sala de aula uma espécie de laboratório, ou, para escapar do referente científico, talvez seja melhor falar em uma “oficina de conceitos”. Trata-se de deslocar o foco do ensino como treinamento para uma educação como experiência, em que cada estudante seja convidado a colocar seus problemas, adentrar no campo problemático e experimentar os conceitos, experimentar o pensamento por conceitos, seja manejando e deslocando conceitos criados por filósofos ao longo da história do pensamento, seja *criando* seus próprios conceitos. (GALLO, 2008, p. 75).

A ideia central nos parece muito interessante: o ensino de Filosofia como um “pensar por conceitos”, seja com os conceitos dos filósofos, seja criando seus próprios conceitos. No entanto, novamente, o autor remete-se ao problema do filosofar e não ao do “ensinar Filosofia”, isto é, como podemos ensinar os conceitos dos filósofos aos alunos, pois não basta que leiam os textos por sua própria conta, faz-se necessária a intervenção do professor para facilitar essa tarefa de compreensão. Alguns poderiam objetar que, talvez, o aluno aprenda melhor os conceitos lendo os filósofos por si mesmos, porém, como estamos tratando do universo escolar, podemos pensar que, se aplicarmos o mesmo para outras disciplinas, a autoaprendizagem se tornaria um imperativo para todo o sistema de ensino.

Desidério Murcho (2008), por sua vez, aborda esse problema de separar e analisar no ensino de Filosofia o ensinar os conceitos dos filósofos e o filosofar, a partir da pergunta: como se ensina isso? A ideia central de seu artigo é que não se deve reduzir o ensino de Filosofia ao *historicismo*, entendido como o ensinamento puro e simples da relação entre a teoria dos filósofos e os períodos nos quais viveram; nem tampouco no *enciclopedismo*, que seria a mera repetição erudita dos conceitos e ideias dos filósofos a serem memorizados como as fórmulas matemáticas, ou fatos históricos.

Para Desidério Murcho, o ensino de Filosofia deve passar também por uma experimentação: o aluno deve ter a oportunidade de realizar a mesma ação dos filósofos. Em suas palavras:

O que há a fazer compreende-se melhor se fizermos uma analogia entre o ensino de atletismo ou da pintura e o ensino de Filosofia. O estudante de atletismo ou de pintura não pode limitar-se a compreender teorias sobre o atletismo ou a pintura; tem também de aprender a correr ou pintar. Ou seja, não podemos limitar-nos ao 'saber que'. Temos de ter também em vista o 'saber como.' (MURCHO, 2008, p. 90-91).

Dessa forma, observamos que Murcho, tal qual os autores anteriormente abordados, não se debruça sobre o tema do “ensinar Filosofia”, a não ser no que se refere ao “filosofar”, quando o aluno passa do estudo ao exercício. Concordamos inteiramente com o autor, assim como com os demais, em que o aluno de Filosofia não deve limitar-se somente ao enciclopedismo ou ao historicismo, mas acreditamos que, na ânsia de definir o filosofar, os estudiosos do tema da metodologia do ensino de Filosofia não refletiram sobre possíveis abordagens metodológicas relativas ao ensino dos conceitos dos filósofos.

Esta mesma observação pode ser feita tendo em vista as analogias propostas por Murcho. O autor ressalta que um estudante de pintura ou de atletismo não deve “[...] limitar-se a compreender as teorias sobre o atletismo ou a pintura [...]” (MURCHO, 2008, p. 90), o que dizemos é que não é tarefa menor, nem simples, “[...] ensinar as teorias de atletismo ou pintura [...]”, da mesma maneira que ensinar as teorias de Filosofia e outras disciplinas, porque o problema surge diante dos olhos: *ensinar as teorias*. É preciso compreender que ensinar os conceitos, as teorias e argumentações dos filósofos, enfim, que ensinar história da Filosofia não é mera *transmissão de informações*. Podemos nos perguntar: como ensino uma teoria? Como inicio o trabalho de imersão no campo teórico ou conceitual de um pintor, um estudioso do movimento humano ou de um filósofo? Quais estratégias de ensino devo usar, para *ensinar teorias* e a *história da Filosofia*?

Cerletti, em seu texto *Enseñanza filosófica: notas para la construcción de un campo problemático* (2008), nos convida a refletir da seguinte forma: “As interrogações *o que é ensinar Filosofia?* e *o que é Filosofia?* mantêm então uma relação direta que enlaça aspectos essenciais do filosofar.” (CERLETTI, 2008, p. 45). Nesse

sentido, acredito que a fusão de duas perguntas diferentes – *o que é Filosofia e como se ensina Filosofia* – pode gerar dificuldades insolúveis para a segunda. Como se pergunta Kant: “Até então não é possível aprender qualquer Filosofia; pois onde esta se encontra, quem a possui e segundo quais características se pode reconhecê-la?” (KANT, 1979, p. 237).

Cerletti (2008) acredita que muitos tomam, como referência para pensar o ensino da Filosofia, ferramentas didáticas em geral, que acabam não vinculando o ensino da Filosofia a ela mesma. Dessa forma, o autor – como outros – confunde as estratégias ou metodologia de aula com a metodologia do ensino de Filosofia, ou seja, confunde a ação didática do professor com a orientação teórica do próprio curso de Filosofia. *Em que medida esse conteúdo irá determinar o ensino da Filosofia* é a pergunta que acredito poder resolver com a proposição do “estruturalismo”, sem, no entanto, como ressaltamos, ao início do texto, supor que esta seja a única fundamentação teórico-metodológica possível. Por outro lado, ao buscar os fundamentos da Filosofia na concepção sintetizada por Goldschmidt, acreditamos atender outra exigência: que a Filosofia busque os fundamentos do seu ensino em si mesma.

CONCLUSÃO

Nossa questão central é, portanto, a pergunta: *como eu ensino os conceitos dos filósofos?* Que os alunos irão exercitar o próprio pensamento, com base em conceitos dos filósofos ou seus próprios; que poderão pensar a partir do problema gerador da Filosofia de algum autor, ou de seus próprios problemas, achamos muito interessante, mas fica ainda a mesma pergunta sem resposta: como eu ensino as teorias filosóficas?

Nossa proposta é que ensinamos teorias filosóficas a partir do *tempo lógico*, quando nos debruçamos sobre o texto do filósofo (ou um excerto) e procuramos entender qual conceito ele forja ali, quais ideias pretende teorizar, quais argumentos utiliza para fundamentar suas ideias; ensinamos a partir do *tempo histórico*, quando, para chegar à compreensão de um conceito filosófico, lançamos mão de informações extemporâneas à letra própria do filósofo, a fim de compreender suas ideias: quais eram as questões filosóficas de seu tempo; quais eram as questões políticas e sociais; ao escrever essa obra, está respondendo a qual filósofo, a qual obra filosófica? Como Goldschmidt (1963) bem observou, os dois métodos apresentam vantagens e desvantagens, as quais devem ser medidas pelo professor na elaboração de suas aulas, abandonando qualquer sonho de interpretação inquestionável ou totalizante do pensamento filosófico, pois, conforme enfatiza Murcho (2008), a *natureza aberta* da Filosofia é o seu maior legado, e nós não podemos passar despercebidos disso, nem enquanto filósofos, nem enquanto estudiosos do pensamento filosófico alheio.

ALMEIDA JÚNIOR, J. B. Theoretical-methodological foundations of Philosophy teaching. *Educação em Revista*, Marília, v. 12, n.1, p. 39-50, Jan.-Jun. 2011.

ABSTRACT: This article aims to propose a theoretical and methodological foundation to the teaching of philosophy derived from the philosophy itself. This is the Victor Goldschmidt's proposal formulated as: logical time and historical time in the philosophical systems interpretation. We'll evaluate positive and negative aspects of both perspectives. We believe that the teaching of philosophy encompasses two tasks: to teach the history of philosophy or the philosophers' concepts and also, to teaching philosophize. Analyzing recent texts on the subject, this paper argues that current scholars should realize that teaching history of philosophy and philosophers' concepts is not just transmitting informations and should be studied as carefully as the task of to teaching philosophize.

KEYWORDS: Philosophy. Teaching. Methodology. Philosophize.

REFERÊNCIAS

- CERLETTI, A. Enseñanza filosófica: notas para la construcción de um campo problemático. Dossiê Ensino de Filosofia. *Revista Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 43-54, jul./dez. 2008.
- DANELON, M. Ensino de Filosofia e currículo: um olhar crítico aos parâmetros curriculares nacionais (ciências humanas e suas tecnologias e orientações curriculares para o Ensino Médio: Filosofia). *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 109-129, jan./jun. 2010.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a Filosofia?* Lisboa: Presença, 1992.
- GALLO, S. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na Educação Básica. Dossiê Ensino de Filosofia. *Revista Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 55-78, jul./dez. 2008.
- GOLDSCHMIDT, V. *A religião de Platão*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.
- KANT, I. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os pensadores).
- MURCHO, D. A natureza da Filosofia e seu ensino. Dossiê Ensino de Filosofia. *Revista Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 79-100, jul./dez. 2008.
- PALACIOS, G. A. Perguntas autoritárias: a questão do método, as monografias e o filosofar. Dossiê Ensino de Filosofia. *Revista Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 101-114, jul./dez. 2008.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALVES, D. J. *A Filosofia no Ensino Médio: ambigüidades e contradições na LDB*. São Paulo: Autores Associados: FAPESP, 2002.
- CEDES. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, v. 24, n. 64, set./dez. 2004.
- COLL, C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999.
- COSSUTA, F. *Elementos para a leitura dos textos filosóficos*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- CUNHA, J. A. *Filosofia na educação infantil: fundamentos, métodos e propostas*. Campinas: Alínea, 2002.