

## Ensino de Filosofia de uma perspectiva histórico-problematizadora<sup>1</sup> Teaching Philosophy from a historic-problematical perspective

Renê José Trentin SILVEIRA<sup>2</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é mostrar que o ensino de Filosofia, mesmo quando concebido como reflexão sobre problemas da realidade atual, não pode deixar de proporcionar aos alunos o contato com as obras dos filósofos e a história da filosofia, contato este que deve ocorrer pela mediação do professor. Partindo-se do sentido etimológico da palavra *filosofia*, procura-se evidenciar a natureza problematizadora e investigativa do filosofar e caracterizá-lo como busca do saber, a qual pressupõe a *admiração* e a *problematização* das crenças cotidianas. Nesse sentido, a filosofia é a crítica e a superação do senso comum, como salienta Gramsci. O caminho pelo qual a filosofia realiza essa busca do saber é a *reflexão* sistemática e crítica sobre *problemas* da realidade. Essa reflexão, por sua vez, apoia-se no pensamento dos filósofos do passado e do presente que se ocuparam desses mesmos problemas, trazendo contribuições essenciais para sua compreensão e enfrentamento. Desse modo, a história da filosofia passa a ser entendida como “[...] contínua solução de problemas colocados pelo desenvolvimento histórico.” (GRAMSCI, 2001a, p. 343), adquirindo novo significado para o ensino dessa disciplina. Delinea-se, assim, aquilo que se poderia denominar de *concepção histórico-problematizadora* do ensino da filosofia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Filosofia. Filosofia. Ensino Médio. História da filosofia.

### INTRODUÇÃO

Já se tornou lugar comum a opinião de que o principal objetivo da Filosofia<sup>3</sup>, no Ensino Médio (mas não exclusivamente dela), dada a natureza reflexiva e problematizadora dessa disciplina, é a formação do pensamento crítico dos alunos.

A princípio, não há o que objetar. O problema começa quando essa opinião aparece associada à ideia de que, para cumprir esse objetivo, o professor de Filosofia deve abandonar a abordagem pautada na história da filosofia e nos textos dos filósofos, ou seja, aquela que privilegia os *conteúdos* especificamente filosóficos, pois estes estariam muito distantes da realidade dos alunos, mostrando-se, portanto, inadequados para estimulá-los a pensar criticamente essa realidade. Por essa

<sup>1</sup> Este texto corresponde, em grande parte, à palestra intitulada *Estranhamento e desnaturalização: a pergunta como necessidade interna da Filosofia e suas implicações no Ensino Médio*, proferida pelo autor no curso *Currículo de Ciências Humanas: articulando teoria e prática – Filosofia e Sociologia – Módulo 1 (60h)*, promovido pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, no dia 24 de março de 2010, na cidade de Águas de Lindoia/SP.

<sup>2</sup> Professor do Departamento de Filosofia e História da Educação – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

<sup>3</sup> O termo *Filosofia* será grafado com inicial maiúscula apenas quando se referir à disciplina escolar.

perspectiva, seria oportuno substituir essa abordagem, pejorativamente denominada de “conteudista”, por outra que atendesse mais diretamente aos interesses imediatos dos alunos, como, por exemplo, a discussão de temas atuais relevantes por meio de diferentes recursos didáticos, como filmes, músicas, reportagens jornalísticas, documentários, pesquisas de campo, entre outros.

Ora, mas não é justamente nas obras dos filósofos, produzidas ao longo da história da filosofia, que os alunos poderiam encontrar *in loco e face a face* a criticidade que caracteriza o pensamento filosófico e em nome da qual se atribui a essa disciplina o objetivo acima mencionado e se justifica sua presença, no currículo escolar? Aliás, de que outra maneira seria possível saber e afirmar algo sobre a natureza da filosofia, senão pelo contato com as obras dos filósofos?

Essa opinião contraditória sobre o ensino de Filosofia torna-se ao menos parcialmente compreensível, quando se imagina que os que a sustentam têm em mente um jeito particular de ensinar a história da filosofia, o qual considera inadequado: como exposição abstrata e linear das diversas correntes filosóficas, na expectativa de que os alunos memorizem mecanicamente as principais ideias de cada pensador. Nesses moldes, realmente as aulas de Filosofia talvez não contribuíssem muito para sua formação crítica.

Mas as coisas não têm que acontecer necessariamente dessa maneira. O objetivo do presente artigo é mostrar que o ensino da Filosofia, mesmo quando concebido como reflexão sobre problemas da realidade atual, não pode dispensar o recurso à história da filosofia e aos textos dos filósofos se, de fato, quiser atualizar todo o seu potencial para a formação crítica dos estudantes. Para tanto, porém, é preciso conferir à história da filosofia um sentido muito distinto daquele acima mencionado, concebendo-a como “[...] contínua solução de problemas colocados pelo desenvolvimento histórico.” (GRAMSCI, 2001a, p. 343). É nessa direção que se procurará argumentar, nas linhas abaixo.

#### A FILOSOFIA COMO BUSCA DO SABER

É bastante conhecido e frequentemente citado, especialmente em textos didáticos, o sentido etimológico da palavra “filosofia”, a qual resulta da junção de dois termos gregos: *philo* = amigo ou amante + *sophía* = saber, sabedoria<sup>4</sup>. Filosofia,

---

<sup>4</sup> Em seu *Glossário de termos gregos*, Marilena Chauí (2002, p. 509) esclarece melhor o sentido desses termos: *Philia* significa “Amizade, viva afeição (sem idéia de sensualidade), sentimento de reciprocidade entre os iguais”. De forma semelhante, o verbo *philéo* significa, ao mesmo tempo, “sentir amizade por alguém”, “amar com amizade”, “acolher com prazer”, mas também “procurar, buscar, perseguir para encontrar” (CHAUÍ, 2002, p. 509). *Sophía*, por sua vez, significa “Sabedoria”. Originalmente, designava “habilidade manual para as artes e técnicas”. Posteriormente, passou a representar a “sabedoria moral ou prudência do homem razoável e sensato”. Por fim, adquiriu o significado de “conhecimento teórico em seu ponto de mais alta perfeição” (CHAUÍ, 2002, p. 511). É nesse último sentido que a palavra irá compor o vocábulo *philosophía*.

portanto, significaria amor ou amizade pelo saber, de modo que o filósofo seria a pessoa que experimenta, que vivencia esse amor.

Quem ama se sente carente e desejoso do objeto amado, atraído por ele e, por isso, vai à sua procura. No caso do filósofo, como o objeto de seu desejo é o saber, o conhecimento, é a este que ele busca.

Essa atitude de busca apaixonada pelo saber, que caracteriza a filosofia e o filósofo, Platão a ilustra em sua obra *O Banquete*, recriando o mito do nascimento do amor, narrado por Sócrates tal como este o ouvira da sacerdotisa Diotima:

Quando nasceu Afrodite, banquetevam-se os deuses, e entre os demais se encontrava também o filho de Prudência, Recurso. Depois que acabaram de jantar, veio para esmolar do festim a Pobreza, e ficou pela porta. Ora, Recurso, embriagado com o néctar – pois vinho ainda não havia –, penetrou o jardim de Zeus e, pesado, adormeceu. A Pobreza, então, tramando em sua falta de recurso engendrar um filho de Recurso, deita-se ao seu lado e pronto concebe o Amor. Eis por que ficou companheiro e servo de Afrodite o Amor, gerado em seu Natalício, ao mesmo tempo que por natureza amante do belo, porque também Afrodite é bela. E por ser filho o Amor do Recurso e da Pobreza foi esta a condição em que ele ficou. Primeiramente ele é sempre pobre, e longe está de ser delicado e belo, como a maioria imagina, mas é duro, seco, descalço e sem lar, sempre por terra e sem forro, deitando-se ao desabrigo, às portas e nos caminhos, porque tem a natureza da mãe, sempre convivendo com a precisão. Segundo o pai, porém, ele é insidioso com o que é belo e bom, e corajoso, decidido e enérgico, caçador terrível, sempre a tecer maquinações, ávido de sabedoria e cheio de recursos, a filosofar por toda a vida, terrível mago, feiticeiro, sofista... (PLATÃO, [203 b-d], *O banquete*, 2008, p. 147-148).

O Amor tem, portanto, uma natureza cindida, fragmentada, conflituosa, pois é filho de pai sábio e rico e de mãe não-sábia e pobre. Por essa razão, o Amor situa-se entre a sabedoria e a ignorância. A sabedoria é a condição daquele que já possui todo o saber e, por isso, não tem necessidade de buscá-lo. É o caso dos deuses que, por isso, não filosofam. A ignorância, por sua vez, consiste em nada saber realmente, inclusive quanto à própria ignorância; ou seja, o ignorante ignora até mesmo o seu não-saber. E por ignorar sua ignorância, toma suas *opiniões* por saberes, satisfazendo-se com elas e dispensando-se de procurar saber mais do que imagina saber. Portanto, os ignorantes também não filosofam. Nas palavras de Platão:

Eis, com efeito, o que se dá. Nenhum deus filosofa assim ou deseja ser sábio – pois já é –, como se alguém mais é Sábio, não filosofa. Nem também os ignorantes filosofam ou desejam ser Sábios; pois é nisso mesmo que está o difícil da ignorância, no pensar, quem não é um homem distinto e gentil, nem inteligente, que lhe basta assim. Não deseja, portanto quem não imagina ser deficiente naquilo que não pensa lhe ser preciso. (PLATÃO, [204 a] *O banquete*, 2008, p. 148-149).

Quem então filosofa, pergunta Sócrates a Diotima, “[...] se não são nem os sábios nem os ignorantes?” A sacerdotisa responde: “[...] são os que estão entre esses

dois extremos [sabedoria e ignorância], e um deles seria o Amor.” (PLATÃO, [204 a] *O banquete*, 2008, p. 14). Mas o que ama e deseja o Amor? Ele ama o que é belo. Ora, uma das coisas mais belas, prossegue Sócrates, é a sabedoria (*sophía*). Portanto, o Amor ama e deseja a sabedoria. Ora, se amar (*philo*) a sabedoria (*sophía*) é filosofar, então o Amor filosofa, ou seja, é forçosamente filósofo.

Por conseguinte, o filósofo não se identifica nem com o sábio nem com o ignorante.<sup>5</sup> Não se julga de posse do saber, numa atitude dogmática e arrogante que dispensa a dúvida, o questionamento, a autocrítica, a investigação, a pesquisa. Tampouco ignora que não sabe o suficiente nem se acomoda às opiniões que adquiriu acriticamente e sem reflexão. Antes, reconhece sua ignorância, porém, por almejar superá-la, põe-se em busca do saber. Daí o filósofo situar-se a meio caminho entre o sábio e o ignorante, como esclarece Platão:

Com efeito, uma das coisas mais belas é a sabedoria, e o Amor é amor pelo belo, de modo que é forçoso o Amor ser filósofo e, sendo filósofo, estar entre o sábio e o ignorante. E a causa dessa sua condição é a sua origem: pois é filho de um pai sábio e rico e de uma mãe que não é sábia, e pobre. (PLATÃO, [204b] *O banquete*, 2008, p. 149).<sup>6</sup>

Se quem filosofa é aquele que se encontra entre a sabedoria e a ignorância, então o ponto de partida do filosofar é a *pergunta*, isto é, a atitude de inquietação, de insatisfação, de espanto, de admiração, de disposição para a investigação, para a pesquisa, que impulsiona à busca do saber.

Tomemos o exemplo dos primeiros filósofos. O que eles perguntavam? Basicamente, perguntavam-se sobre as causas dos fenômenos naturais. Por isso, foram chamados de filósofos físicos ou da natureza. Eles se intrigavam, entre outras coisas, com o problema do *movimento*. Não tanto o movimento no sentido de deslocamento espacial, mas principalmente o movimento como passagem de um estado a outro, isto é, aquele movimento que é inerente a cada ser e que faz com ele deixe de ser o que é e se transforme em outra coisa. Eles se indagavam, por exemplo: por que a semente jogada na terra se transforma na planta? Por que a madeira, ao queimar, torna-se brasa, carvão e cinza? Por que a água, de líquida se muda em gelo e em vapor? Por que o fruto, de verde se torna maduro para, por fim, apodrecer? Por que os seres vivos nascem, crescem, se reproduzem e morrem? Por que o frio se torna

<sup>5</sup> Uma longa tradição atribui a Pitágoras a origem da palavra *philosophos*. Segundo essa tradição, em certa ocasião, ao ser chamado de sábio (*sophós*) por um interlocutor (provavelmente Léon, tirano da cidade de Fliús), Pitágoras teria recusado o elogio e se autointitulado amante ou amigo da sabedoria (*philosophos*). A esse respeito, ver: Laêrtios (2008, p. 15). Maria Helena da Rocha Pereira, porém, esclarece que estudos mais recentes tendem a tomar a palavra como de origem platônica. A esse respeito, ver: Pereira, 1987, nota 68, p. XXV; Platão, 1997, nota 26, p. 265.

<sup>6</sup> Nicola Abbagnano (1982, p. 422) explica: “A Filosofia como pesquisa é oposta por Platão de um lado à ignorância, de outro à sabedoria. A ignorância é a ilusão da sabedoria e destrói o incentivo à pesquisa (Conv. 204, a). Por outro lado, a sabedoria, que é a posse da ciência, torna inútil a pesquisa: os Deuses não filosofam (Ibid. 204 a; *Teet*, 278 d). A pesquisa define o *situs* próprio da filosofia.”

quente e o quente se torna frio? Por que o que é vivo é úmido e coeso, enquanto o que está morto seca e se fragmenta? Por que as estações do ano se sucedem umas às outras, sempre na mesma ordem? Enfim, por que as coisas não permanecem como são? Esses filósofos queriam entender as razões de todo esse movimento. Que forças o impulsionam? Como ele começou? Por que não cessa? E mais: se as coisas mudam o tempo todo, se não permanecem as mesmas, de modo que o que vemos agora, no instante seguinte já se transformou em outra coisa, como podemos confiar no conhecimento que temos delas? Será mesmo possível conhecer o mundo que nos cerca?

Esse tipo de questionamento exige capacidade de *admiração*. Não no sentido mais comum da palavra, de apreciar, venerar ou respeitar alguma coisa ou pessoa, mas a admiração compreendida como “[...] experimentar ou ficar dominado por sentimento de assombro, de estranheza diante de algo que se desconhece ou que não se espera.” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 87). E foi justamente esta a atitude dos primeiros filósofos. Por isso, Aristóteles (1973, p. 214) considera a admiração como o ponto de partida do filosofar:

Foi, com efeito, pela admiração que os homens, assim hoje como no começo, foram levados a filosofar, sendo primeiramente abalados pelas dificuldades mais óbvias, e progredindo em seguida pouco a pouco até resolverem problemas maiores: por exemplo, as mudanças da Lua, as do Sol e dos astros e a Gênese do Universo.

Platão também afirmara no *Teeteto*, pela boca de Sócrates, que “[...] a admiração é a verdadeira característica do filósofo,” e que ela está na origem da filosofia (PLATÃO, [155d], 2001, p. 55).

É a capacidade de admiração, de espanto, de assombro, que possibilita a formulação da pergunta, ponto de partida do filosofar. Convém, no entanto, advertir que perguntar filosoficamente nem sempre é tarefa fácil. Retornando ao mito platônico, é interessante notar que, nele, o Amor está longe de ser “[...] delicado e belo, como a maioria imagina.”; ao contrário, “[...] é duro e seco, descalço e sem lar, sempre por terra e sem forro, deitando-se ao desabrigo.” e “[...] convivendo com a precisão.”, graças à natureza carente de sua mãe (PLATÃO, [203 b-d], *O banquete*, 2008, p. 147-148). Da mesma forma, a pergunta filosófica também é, por vezes, difícil, incômoda, trabalhosa, sofrida, perturbadora, causadora de conflitos, inquietações, crises. Ao decidir fazê-la, o filósofo se depara com toda sua pobreza, sua limitação, sua finitude, sua incompletude, enfim, com sua condição humana, isto é, de não-deus que, portanto, pouco ou nada sabe do mundo que o cerca e de si mesmo. No fundo, a pergunta filosófica pressupõe uma espécie de “sei que nada sei” socrático como ponto de partida para a busca do saber. Em outras palavras, ela exige humildade para reconhecer a própria ignorância e, a partir do incômodo gerado por esse reconhecimento, buscar sua superação com coragem e determinação. Afinal,

graças à natureza do pai, o Amor que caracteriza o filosofar é também “insidioso”, “corajoso”, “decidido”, “enérgico”, “caçador terrível”, “ávido de sabedoria e cheio de recursos”, capaz de perseguir o saber e a verdade implacavelmente. Humildade e coragem são, pois, as virtudes primordiais do filósofo!

#### ATITUDE CRÍTICA E PROBLEMATIZAÇÃO

A admiração, portanto, requer um distanciamento das crenças costumeiras que permita sua *problematização*. Na visão de Marilena Chauí (2005, p. 18):

Admiração e espanto significam que reconhecemos nossa ignorância e exatamente por isso podemos superá-la. Nós nos espantamos quando por meio do nosso pensamento, tomamos distância do nosso mundo costumeiro olhando-o como se nunca o tivéssemos visto antes...

Com efeito, não existe filosofar sem problematização do mundo, da vida, da realidade, dos valores, das opiniões, do saber. Se tudo é aceito como verdade irrefutável, não há razão para perguntar, para investigar e, portanto, para filosofar.

A problematização, por sua vez, está diretamente associada à atitude crítica. Esta, como explica Chauí (2005, p. 18), possui uma face negativa e uma positiva. A face negativa consiste em “[...] dizer não aos ‘pré-conceitos’, aos ‘pré-juízos’, aos fatos e às ideias da experiência cotidiana, ao que ‘todo mundo diz e pensa’, ao estabelecido.” É buscar distanciar-se das opiniões correntes, do senso comum, dispondo-se a duvidar delas, a problematizá-las. A face positiva, diz a autora, é justamente a interrogação sobre as coisas, visando à obtenção de uma resposta bem fundamentada, coerente, racional, que permita a superação da opinião anterior e o avanço para um saber qualitativamente superior.

Problematizar, desse modo significa ver como *problema*, isto é, como não satisfatoriamente resolvido ou explicado, como passível de dúvida e de averiguação, aquilo que em geral é aceito com naturalidade, com tranquilidade.

Não se trata, porém, de questionar por questionar, descompromissadamente. Nem toda pergunta, dúvida ou questão é problemática. Como enfatiza Saviani, o que caracteriza o problema é a “necessidade”:

Assim, uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema. Algo que eu não sei não é problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema. (SAVIANI, 2007, p. 17).

Tomemos um exemplo do universo escolar, assim como faz o autor supracitado: para um estudante de Geografia do Ensino Médio, saber décor e salteados os nomes dos afluentes do rio São Francisco não é, a rigor, um problema, pois, a princípio, ele não vê qualquer necessidade em conhecê-los. Não há, portanto,

para este aluno, nenhum sentido em memorizá-los. Essa memorização só passa a ser um problema para ele quando se torna condição para sua aprovação. Nesse caso, porém, seu verdadeiro problema não é o desconhecimento dos nomes dos afluentes, mas o risco de retenção, de fracasso na escola. Em situações como essa, a “decoreba” ou a cola pode se transformar em expedientes para solucionar o problema.

Como, então, distinguir uma pergunta problemática de outras que não o são? Saviani (2007) dá uma pista interessante, chamando a atenção para o fato de que a necessidade que caracteriza o problema tem uma dimensão *subjetiva* e uma *objetiva* que estão dialeticamente entrelaçadas e que não podem ser separadas.

A dimensão subjetiva consiste na percepção e na tomada de consciência pelo indivíduo de uma determinada necessidade. Isso é da maior importância, pois, sem essa consciência, a necessidade e o problema sequer existiriam para esse indivíduo.

Mas esse aspecto subjetivo não é tudo. Se reduzirmos a necessidade a ele, considerando-a apenas da perspectiva da percepção individual, seremos forçados a concluir que ela (e, portanto, também o problema) será sempre relativa, variando ao sabor das diferenças e preferências pessoais. Assim, uma mesma situação poderia ser “problemática” para uns e “não-problemática” para outros. E, como no relativismo as opiniões são todas igualmente válidas, não haveria meios nem razões para decidir a favor de uns ou de outros, ou para diferenciar os problemas reais dos “pseudoproblemas” (SAVIANI, 2007, p. 18-19), ou ainda para distinguir os conteúdos curriculares relevantes dos que não o são.

É justamente a dimensão objetiva da necessidade que possibilita evitar esse relativismo. Tal dimensão se refere às circunstâncias históricas que produzem a necessidade, que permitem que ela aflore num determinado contexto, que conferem a ela existência real e concreta, possibilitando que dela se tome consciência. Na realidade, toda necessidade é sempre historicamente produzida.

Ocorre que ambas as dimensões subjetiva e objetiva da necessidade nem sempre são imediatamente percebidas pelos alunos, necessitando de uma *ação mediadora* que as explicita e faça com que sejam apreendidas pela consciência individual. Retomemos o exemplo anterior. Digamos que o professor de Geografia proponha aos alunos um estudo sobre o rio São Francisco e seus afluentes, mas agora com um enfoque diferente. De imediato e por si mesmos, é provável que os estudantes ainda não consigam enxergar a necessidade e a relevância desse estudo. Afinal, para que ele serve? Que relação pode haver entre os rios da bacia do São Francisco e a vida desses estudantes, especialmente se não são moradores daquela região?

Cabe, então, ao professor, atuando como *mediador* entre os alunos e o conteúdo a ser desenvolvido, *problematizar* esse conteúdo, salientando a *necessidade* de seu estudo. Uma forma pela qual ele pode fazer isso é explicitando a dimensão

objetiva dessa necessidade, isto é, identificando as condições históricas que tornam esse estudo necessário, que fazem dele um problema concreto.

Para tanto, o professor pode, por exemplo, situar o assunto “bacia do rio São Francisco” no contexto da discussão sobre os prós e os contras da transposição das águas desse rio, mostrando que, na realidade, este é um tema que diz respeito a toda a sociedade, uma vez que envolve questões sociais que afetam a todos, tais como preservação ambiental, desenvolvimento econômico e combate à pobreza. Essa contextualização, ao mesmo tempo em que traz à tona a dimensão objetiva da necessidade da reflexão sobre este problema (o da transposição das águas do rio São Francisco), também favorece a percepção subjetiva dessa necessidade, na medida em que permite ao aluno ver mais claramente sua relevância, o quão ele está relacionado à sua própria vida e a importância de que, como cidadão, seja capaz de se posicionar conscientemente sobre ele.

Assim, torna-se uma necessidade (subjetiva e objetiva) e, portanto, um problema, para o aluno, conhecer não apenas os nomes, mas as condições dos afluentes do rio São Francisco, as variações climáticas, o relevo e a vegetação das regiões por eles banhadas, sua importância e seu significado material e simbólico para as economias locais e para as populações ribeirinhas, os diversos interesses econômicos e políticos envolvidos na questão, entre inúmeros outros aspectos que podem ser explorados, inclusive multidisciplinarmente, a partir dessa temática. Uma vez problematizado e contextualizado, o conteúdo ganha sentido concreto, o que favorece a motivação para seu estudo.

Em suma, ambas as dimensões subjetiva e objetiva da necessidade devem ser contempladas pela problematização filosófica. Nas palavras de Saviani: “Diria, pois, que o conceito de problema implica tanto a conscientização de uma situação de necessidade (aspecto subjetivo) como uma situação conscientizadora da necessidade (aspecto objetivo).” (SAVIANI, 2007, p. 18).

### **O SABER A QUE BUSCA A FILOSOFIA**

O desejo de saber que incita o filósofo a perguntar não é mera curiosidade. Pelo menos não uma curiosidade de fácil satisfação, como parece ser a das crianças que, embora perguntadeiras, em geral se contentam facilmente com respostas superficiais ou mágicas, desprovidas de rigor lógico e fundamentação.

A pergunta filosófica, ao contrário, quer ir mais fundo, ultrapassando as aparências; é uma pergunta pela essência das coisas, pelos seus fundamentos, pelas suas causas mais profundas, pelos seus fatores determinantes; é uma pergunta que exige explicação racional, demonstração rigorosa, metódica e sistemática. O filósofo, ao indagar sobre um determinado tema, quer ir além das crenças e das opiniões vigentes a respeito dele. Numa palavra, quer superar o senso comum.



Com efeito, o conhecimento que permanece no âmbito da opinião, os gregos antigos o denominavam *dóxa*<sup>7</sup>. Por sua vez, como vimos, o saber almejado pelo filósofo (objeto de sua filia) é *sofía*, isto é, um saber mais elaborado, submetido ao exame cuidadoso da razão, expresso por meio de demonstrações bem fundamentadas e que se pretende verdadeiro independentemente das opiniões particulares. É aquele tipo de saber procurado por Sócrates, com seu método dialético:

Diferentemente dos sofistas, Sócrates mantém a separação entre opinião e verdade, entre aparência e realidade, entre percepção sensorial e pensamento. Por isso, sua busca visa alcançar algo muito preciso: passar da multiplicidade de opiniões contrárias, da multiplicidade de aparências opostas, da multiplicidade de percepções divergentes à unidade da idéia (que é a definição universal e necessária da coisa procurada). (CHAUÍ, 2002, p. 188).

Essa exigência racional que caracteriza a pergunta filosófica e o filosofar é que levou Platão a diferenciar, no Livro V de *A República*, o *filodoxo* (amigo da opinião) do *filósofo* (amigo do saber):

[Sócrates] – Por conseguinte, dos que contemplam a multiplicidade de coisas belas, sem verem a beleza em si, nem serem capazes de seguir outra pessoa que os conduza até junto dela, e sem verem a justiça, e tudo da mesma maneira – desses, diremos que têm opiniões sobre tudo, mas não conhecem nada daquilo sobre que as emitem.

[Glauco] – Forçosamente.

[Sócrates] – E agora os que contemplam as coisas em si, as que permanecem sempre idênticas? Porventura não é isso conhecimento, e não opinião?

[Glauco] – Também é forçoso.

[Sócrates] – Não diremos também que têm entusiasmo e gosto pelas coisas que são objeto de conhecimento, ao passo que aqueles só o têm pelas que são do domínio da opinião? Ou não nos lembramos que dissemos que esses apreciam e contemplam vozes e cores belas e coisas do gênero, mas não admitem que o belo em si seja uma realidade?

[Glauco] – Lembramo-nos.

[Sócrates] – Logo, não os ofenderemos de alguma maneira chamando-lhes amigos da opinião em vez de amigos da sabedoria? Acaso se irritarão fortemente conosco, se dissermos assim?

[Glauco] – Não, se acreditarem no que eu digo, porquanto não é lícito irritar-se contra a verdade.

[Sócrates] – Por conseguinte, devemos chamar amigos da sabedoria, e não amigos da opinião, aos que se dedicam ao Ser em si?

[Glauco] – Absolutamente (PLATÃO, [479e – 480a], 1987, p. 264-265).

<sup>7</sup> Segundo Chauí, o termo *dóxa* significa: “Opinião, crença, reputação (isto é, boa ou má opinião sobre alguém), suposição, conjectura”. É derivado do verbo *dokéo* que, dentre outros, possui o seguinte significado: “escolher, decidir, deliberar e julgar segundo os dados oferecidos pela situação e segundo a regra ou norma estabelecida pelo grupo”. Posteriormente, articulando-se com o verbo *doxázo*, adquire a conotação de uma “modalidade de conhecimento” e passa a incorporar o sentido de “ter uma opinião sobre algumas coisas, crer, conjecturar, supor, imaginar, adotar opiniões comumente admitidas”. É por este último significado, ressalta Chauí, que *dóxa* pode ter um sentido pejorativo de conhecimento falso, preconceito, conjectura sem fundamento.” (CHAUÍ, 2002, p. 499).

Pode-se dizer, assim, que a filosofia é a busca do conhecimento verdadeiro, da verdade escondida atrás das aparências. Esse é o objetivo último da problematização filosófica. Nesse sentido, o filosofar pressupõe a crítica e a superação do senso comum.<sup>8</sup>

O meio pelo qual a filosofia empreende essa busca do conhecimento verdadeiro é a *reflexão*. A esse respeito, é sempre útil recordar a já bastante conhecida explicação de Saviani (2007, p. 20-24) sobre as exigências da reflexão filosófica, a saber: a *radicalidade*, no sentido de ir às raízes do problema em questão; o *rigor*, isto é, a condução coerente e metódica do raciocínio e da argumentação; a *totalidade* ou *perspectiva de conjunto*, indicando que o objeto da reflexão não deve ser tomado isoladamente, mas em sua relação com o contexto mais amplo em que está inserido. A filosofia seria, assim, para o autor, uma reflexão radical, rigorosa e de totalidade sobre os problemas da realidade.

Todavia, a reflexão filosófica não tem que partir do zero. Afinal, muitos dos problemas com que nos deparamos nos dias de hoje já foram objeto da investigação de filósofos do passado e mesmo do presente, os quais nos legaram contribuições de enorme relevância para a compreensão e o enfrentamento desses problemas. Dessa maneira, o filosofar que praticamos hoje deve se valer dessas contribuições, incorporando em sua problematização as perguntas, os conceitos, as teorias e os métodos elaborados pelos filósofos ao longo da história. É evidente que isso exige do sujeito que pratica esse filosofar uma opção por esta ou aquela abordagem filosófica, por este ou aquele pensador. E essa opção é, a um só tempo, epistemológica e política. Mas, seja como for, o recurso aos filósofos, isto é, à história da filosofia, é essencial para que a compreensão do problema investigado avance qualitativamente em relação ao senso comum e propicie sua crítica e sua superação.

#### IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO

A capacidade de perguntar, de se distanciar do senso comum, de analisar criticamente a realidade, de problematizar, não é algo que se adquira espontaneamente. Pelo menos não com o rigor exigido pela filosofia. Em consequência, essa capacidade precisa ser estimulada, aprendida, praticada e constantemente aprimorada.

A filosofia, por sua natureza reflexiva, talvez seja realmente o terreno mais propício para o cultivo dessa capacidade. Entretanto, o primeiro passo a ser

---

<sup>8</sup> A esse respeito, vale lembrar a posição de Gramsci (2001b, p. 100-101) segundo a qual a filosofia se diferencia do senso comum por nela se destacarem “[...] características de elaboração individual do pensamento.”, ao passo que no senso comum “[...] destacam-se as características difusas e dispersas de um pensamento genérico de uma certa época em um certo ambiente popular”. Por seu caráter crítico, coerente e unitário, a filosofia é uma “ordem intelectual”, o que o senso comum não pode ser, dado seu caráter acrítico, assistemático e desagregado. Em suma: “A filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum e, nesse sentido, coincide com o ‘bom senso’, que se contrapõe ao senso comum” (GRAMSCI, 2001b, p. 96). Para uma compreensão mais aprofundada da relação entre filosofia e senso comum, na perspectiva gramsciana, ver: Gramsci, 2001a, 2001b.

dado em favor desse objetivo refere-se a algo que se aplica a todas as disciplinas, indistintamente: a instauração na sala de aula de um *ambiente dialógico*, no qual todos se sintam livres e à vontade para expressar suas dúvidas e opiniões acerca dos assuntos tratados. Tal ambiente supõe que as relações professor-aluno e aluno-aluno sejam pautadas em princípios como: democracia, amizade, respeito mútuo, humildade, cordialidade e solidariedade, renunciando-se a toda e qualquer forma de autoritarismo e arrogância.

A esse respeito, porém, Marilena Chauí tem uma posição instigante. Para ela, a relação professor-aluno é assimétrica, de modo que, a rigor, não pode haver diálogo entre eles, pelo menos no ponto de partida do processo pedagógico. E é preciso reconhecer essa assimetria, para não transformar o diálogo em uma caricatura, em um engodo, em um mecanismo ideológico de dissimulação da própria assimetria que concorra para perpetuá-la.

Mas afirmar a impossibilidade do diálogo no ponto de partida não significa que a relação professor-aluno deva ser autoritária. Muito pelo contrário. Todo o esforço do professor deve estar voltado para a superação dessa assimetria, de sorte que, com o tempo, a figura do aluno desapareça e em seu lugar surja um novo professor. Assim, frisa a autora: “O diálogo é ponto de chegada e não ponto de partida, só se torna real quando o trabalho pedagógico termina e o professor encontra-se com o não-aluno, o outro professor seu igual.” (CHAUÍ, 1980, p. 39).

Enquanto isso não ocorre (e exatamente como condição para que ocorra), o diálogo que deve haver é do aluno com o pensamento e com a cultura, e no qual o professor atua como mediador: “O diálogo do aluno é com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais e transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor, simples mediador [...]” (CHAUÍ, 1980, p. 39). Sem esse dialógico cultural, corre-se o risco de que as discussões em sala de aula se convertam em meros bate-papos superficiais e inconsequentes, que até podem ser respeitosos, animados e prazerosos, porém, que são incapazes de conduzir a uma renovação crítica do senso comum.

No caso específico do ensino de Filosofia, a cultura a que Chauí se refere nada mais é do que o pensamento dos filósofos expresso nas obras por eles produzidas ao longo da história. Cabe, portanto, ao professor de Filosofia proporcionar aos alunos as mediações didáticas necessárias para que dialoguem com esse pensamento e, apropriando-se da reflexão nele contida, aprimorem seu próprio jeito de pensar.

Um segundo passo para ajudar os alunos a adquirir uma atitude problematizadora é fazer a reflexão proposta nas aulas de Filosofia partir de *problemas*. Não, porém, de supostos “problemas supremos” ou “problemas filosóficos” (GRAMSCI, 2001a, p. 341) previamente fixados, de forma abstrata e arbitrária; e muito menos de “pseudoproblemas”, escolhidos por critérios exclusivamente

subjetivos, seja pelos alunos, seja pelo professor. Em vez disso, o professor pode propor o exame de problemas concretos, extraídos da realidade vivida pelos alunos e pertinentes às diversas subáreas da filosofia, como por exemplo:

- 1) Na *filosofia política*: O que significa ser cidadão numa sociedade como a brasileira? Como se pode definir a democracia e quais as condições necessárias para que ela exista de fato? O que é participação política e qual e sua importância? O que é o Estado e quais as formas de sua organização? O que é o poder político, que papel ele cumpre na sociedade e como é exercido nas diversas formas de governo? Como os diferentes modos de exercício do poder político interferem na vida dos cidadãos? Por que há desigualdade social, pobres e ricos? É possível uma sociedade sem classes? O que é o trabalho e em que condições ele se realiza na sociedade atual? Seria possível uma outra forma de organização do trabalho? Por que sentimos necessidade de consumir mais e mais mercadorias? Como entender esse consumismo?
- 2) Na *epistemologia*: O que significa conhecer? Quais são os diferentes níveis de conhecimento e como eles se relacionam entre si? É possível conhecer a verdade sobre as coisas? O que é, afinal, a verdade? O que é a ideologia e como ela nos afeta?
- 3) Na *Ética*: O que são os valores morais? Como eles surgem? Quem os estabelece? Como se define uma ação moral? O que são o bem e o mal? Quando uma ação é moralmente justa, boa? Qual a diferença entre ética e moral? O que é liberdade e de que formas ela pode ser concebida e praticada? Como se define a noção de justiça?
- 4) Na *filosofia da religião*: O que é religião? Que papel ela exerce em nossa vida? Precisamos dela? A religião é o “ópio do povo”? O que significa essa expressão? O que é ter fé? Deus existe? Como podemos concebê-lo? Fé e razão são compatíveis? Fé e política se misturam?
- 5) Na *antropologia filosófica*: O que é o homem? Como ele se relaciona com o mundo, a natureza e os outros seres humanos? Como nos relacionamos com nosso corpo e nossa sexualidade? Como vemos o “outro”, isto é, o “não-eu” e que papel atribuímos a ele, em nossa vida? Que atitude adotamos diante da perspectiva de que um dia vamos morrer? O que é o amor e como nós o experimentamos? Como ele é apresentado em nossa sociedade?
- 6) Na *Estética*: o que é o belo? Quem fornece os critérios de julgamento do belo e do feio, numa sociedade de classes? Por que os padrões de beleza e feiúra mudam com o tempo? Belo e feio são historicamente determinados ou dependem apenas da percepção subjetiva de cada pessoa?

Esses são apenas alguns exemplos, em meio à infinidade de problemas que podem ser eleitos como objeto da reflexão filosófica em sala de aula e a respeito dos quais se encontra uma farta literatura de referência na história da filosofia. É possível

que os alunos não se deem conta, subjetivamente e de imediato, da necessidade de refletirem filosoficamente sobre tais temas, o que, porém, não é motivo para que não sejam trabalhados. Cabe ao professor, na condição de mediador no processo pedagógico, criar as condições para que tomem consciência dessa necessidade, ajudando-os a problematizar temas como esses, quer dizer, a vê-los como problemas que também lhes dizem respeito. Mesmo quando os conteúdos programáticos são previamente fixados pela escola ou pela política educacional vigente, a liberdade do professor nunca é totalmente anulada. Resta-lhe sempre alguma margem de manobra que lhe possibilita, na medida do possível e se ele assim o desejar, problematizar esses conteúdos, articulá-los com a realidade dos alunos e abordá-los à luz do pensamento dos filósofos historicamente contextualizado, mesmo que para isso lhe seja necessário acrescentar atividades e textos complementares. Fazer bom uso dessa margem de liberdade é um desafio para o professor, mas também, ao mesmo tempo, ocasião para que afluam, ainda com mais intensidade, sua competência profissional, sua criatividade e seu compromisso político com uma educação de qualidade.

Como, porém, selecionar os problemas que serão objeto de estudo, nas aulas de Filosofia? Um possível ponto de partida para essa seleção é a própria experiência dos alunos, os conhecimentos que eles já possuem, inclusive no campo da filosofia. Por exemplo: o que eles já sabem ou pensam sobre democracia, desigualdade social, liberdade, justiça, conhecimento, valores, religião e assim por diante? Esses e outros problemas abordados pelos filósofos, em diferentes períodos históricos, assim como inúmeros conceitos por eles produzidos em suas reflexões permeiam também o cotidiano dos estudantes, manifestando-se, por exemplo, na sua linguagem. Afinal, como lembra Gramsci (2001b, p. 93), a linguagem não é um amontoado de “[...] palavras gramaticalmente vazias de conteúdo [...]”, mas “[...] um conjunto de noções e conceitos determinados[...]”, muitos dos quais tiveram sua origem na filosofia. É nesse sentido que, para esse autor, “[...] todos são filósofos, ainda que a seu modo, inconscientemente, já que, até na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na ‘linguagem’, está contida uma determinada concepção do mundo.” (GRAMSCI, 2001b, p. 93). Como, no entanto, em geral, os alunos possuem apenas “informações soltas e fragmentárias” desses assuntos, desprovidas de rigor metodológico e de crítica, o seu “filosofar” é ainda espontâneo, típico do senso comum. Daí porque partir dos conhecimentos que os alunos já possuem antes de empreender o estudo sistemático desses assuntos é, na realidade, partir do senso comum. Contudo, este é justamente o caminho para que venham a elaborar criticamente sua própria concepção do mundo, seu próprio pensamento e avancem na conquista de uma consciência mais crítica da realidade, da vida e de si mesmos. Parece ser exatamente isso o que propõe Gramsci:

No ensino da filosofia dedicado não a informar historicamente o aluno sobre o desenvolvimento da filosofia passada, mas a formá-lo culturalmente, para ajudá-lo a elaborar criticamente o próprio pensamento [...] é necessário partir do que o aluno já

conhece, da sua experiência filosófica (após lhe ter demonstrado que ele tem uma tal experiência, que é um 'filósofo' sem o saber). (GRAMSCI, 2001b, p. 119).

Uma vez delimitados os temas-problemas que serão objeto da reflexão filosófica, a história da filosofia passa a ser a principal referência para essa reflexão.<sup>9</sup> Aliás, a própria história da filosofia pode ser interpretada dessa maneira, isto é, como uma “[...] contínua solução de problemas colocados pelo desenvolvimento histórico [...]” (GRAMSCI, 2001a, C10, p. 343). Cumpre, por conseguinte, evidenciar a dimensão objetiva desses problemas, dos quais se ocuparam os filósofos, mostrando as razões pelas quais a reflexão sobre eles se fez necessária em um determinado momento histórico. Para tanto, é preciso que o professor analise, junto com os alunos, “[...] a história real das modificações sociais”, pois é nessa história que “[...] surgem (ou são apresentados) os problemas que o filósofo se propõe e elabora [...]” (GRAMSCI, 2001a, p. 341-342). Trata-se, em outros termos, da exigência de “[...] historicização das respectivas filosofias”, isto é, da explicitação do “[...] nexos histórico entre os filósofos e a realidade histórica que os movia [...]” (GRAMSCI, 2001a, p. 342).

Nessa perspectiva, o pensamento dos filósofos, as diferentes filosofias, devidamente contextualizadas, passam a constituir os referenciais teóricos e metodológicos (conceitos, categorias analíticas, teorias, métodos de refletir) para a compreensão e a crítica dos temas-problemas abordados nas aulas de Filosofia. Além disso, o contato com o pensamento desses autores permite aos alunos, com a mediação do professor, perceber o seu “estilo reflexivo” (SÃO PAULO, 1992, p. 20), sua forma de perguntar, de indagar, de se distanciar do senso comum, de assumir uma atitude crítica, enfim, de problematizar a realidade de seu tempo, constituindo, também nesse sentido, uma rica oportunidade de aprendizado. De acordo com a proposta curricular de Filosofia da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - CENP, publicada em 1992:

Este estilo reflexivo não pode ser ensinado formal e diretamente, como uma técnica que se aprende, mas pode ser ilustrado quando professor e alunos refazem o percurso da interrogação filosófica, identificando a maneira peculiar pela qual os filósofos construíram suas questões e suas respostas. (SÃO PAULO, 1992, p. 20).

Em suma, as considerações acima constituem um esboço daquilo que se poderia denominar *concepção histórico-problematizadora* do ensino da filosofia e que permitiria superar tanto o engessamento desse ensino, quando reduzido à exposição linear das ideias dos filósofos, quanto sua descaracterização, quando diluído no “vale tudo” da abordagem temática desprovida de contextualização histórica e de

<sup>9</sup> Sobre a importância da história da filosofia no ensino dessa disciplina, ver também, na obra: *O ensino da filosofia no segundo grau*, São Paulo: Sofia Editora SEAF, 1986, organizada por Henrique Nielsen Neto, os capítulos: “A filosofia no segundo grau (sua importância, sua especificidade)”, de Milton Meira Nascimento (p. 115-118) e “História da filosofia: centro ou referencial?”, de Franklin Leopoldo e Silva (p. 153-162).

articulação com a história da filosofia. Basicamente, trata-se de entender o ensino da Filosofia como *reflexão sobre problemas* (nos termos aqui apresentados) *mediatizada pela história e pela história da filosofia*. Tal concepção, certamente, ainda carece de maior elaboração, sistematização, detalhamento, fundamentação, tarefa que demandará avançar nas investigações. Desde já, porém, pode-se perceber que, a partir dessa perspectiva, a história da filosofia ganha novo significado, muito mais concreto e palpável, assumindo papel decisivo na formação crítica dos alunos.

SILVEIRA, R. J. T. Teaching Philosophy from a historic-problematical perspective. *Educação em Revista*, Marília, v. 12, n.1, p. 139-154, Jan.-Jun. 2011.

**ABSTRACT:** The objective of this article is to show that the teaching of Philosophy, even when it is conceived as a reflection about actual problems of reality, one must provide the students the works of philosophers and the history of philosophy, which should be mediated by the professor. Starting with the etymological meaning of the word philosophy, try to show clearly the problematical and investigative nature of the philosophizing and characterize it as a search for knowledge, which one assumes the *admiration* and *problematization* of everyday beliefs. In this meaning, philosophy is the criticism of common sense, as Gramsci points out. The path by which philosophy fulfils this search for knowledge is the systematic critical *reflection* about *problems* of reality. This reflection, in its turn, based oneself on the thoughts of the philosophers of the past and of the present who were also concerned with the same problems, bringing essential contributions to one's comprehension and confrontation. Thus, the history of philosophy can be understood as "a continuous solution of problems brought about by historical development" (Gramsci, 2001a, C10, §31, p. 343), acquiring a new meaning for the teaching of this subject. This is what one could call *historic-problematical conception* of the teaching of Philosophy.

**KEYWORDS:** Teaching of Philosophy. Philosophy. High-school. History of philosophy.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. Tradução coordenada e revisada por Alfredo Bosi com a colaboração de Maurício Cunio et al. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. Tradução de Vincenzo Cocco. São Paulo: Victor Civita, 1973. p. 205-244. (Os Pensadores, livros 1 e 2).
- CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2005.
- \_\_\_\_\_. Ideologia e educação. *Educação e sociedade*, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 24-40, jan. 1980.
- \_\_\_\_\_. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. 2. ed. revista, ampliada e atualizada. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. v. 1.
- GRAMSCI, A. Caderno 10 (1932-1935): a filosofia de Benedetto Croce. In: \_\_\_\_\_. *Cadernos do Cárcere*. Edição Carlos Nelson Coutinho com Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a. p. 275-430.

- \_\_\_\_\_. Caderno 11 (1932-1933). Introdução ao Estudo da Filosofia. In: \_\_\_\_\_. *Cadernos do Cárcere*. Edição Carlos Nelson Coutinho com Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001b. p. 81-226.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LAËRTIOS, D. *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*. Tradução do grego, introdução e notas de Mário da Gama. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.
- PEREIRA, M. H.da R. Introdução. In: PLATÃO. *A República*. Tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987. p. V-LXI.
- PLATÃO. *A República*. Tradução e notas de Maria H. da R. Pereira. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.
- \_\_\_\_\_. *O Banquete*. Rio de Janeiro: Difel, 2008.
- \_\_\_\_\_. Teeteto. In: \_\_\_\_\_. *Teeteto - Crátilo*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Coordenação Benedito Nunes. 3. ed. rev. Belém: Editora Universitária UFPA, 2001. p. 33-142.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o Ensino de Filosofia: 2º Grau*. São Paulo: SE/CENP, 1992, (2. Versão Preliminar).
- SAVIANI, D. A filosofia na formação do educador. In: \_\_\_\_\_. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 17. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 11-29.