

# CONSTRUINDO IMAGENS PARA A FILOSOFIA: DISCUSSÃO SOBRE ALGUMAS DEFINIÇÕES INTRODUTÓRIAS AO SEU ENSINO

## *CREATING IMAGES FOR PHILOSOPHY: DISCUSSION OF SOME OF THE INTRODUCTORY DEFINITIONS FOR ITS TEACHING*

*André Luis La Salvia*<sup>1</sup>

**Resumo:** O artigo aborda e problematiza três imagens da filosofia presentes nos livros didáticos aprovados pelo PNLD de 2015. Por imagens da filosofia entendemos a definição e justificativa para tal disciplina. Qualquer prática de ensino passa pelas perguntas “o que é?” e “para que serve?” a filosofia. Nossa estratégia foi pesquisar os lugares-comuns presentes nos materiais didáticos e problematizar seus pressupostos a fim de repertoriar o processo formativo de professores na área.

**Palavras-chave:** Filosofia. Ensino de Filosofia. Imagem do pensamento. Livros didáticos.

**Abstract:** The paper discusses and problematizes three images of the philosophy present in the didactic books approved by the PNLD/2015. We understand images of the philosophy as the definition and justification for such discipline. Any teaching practice goes through the questions "what is it?" and "what is it for?". Our strategy was to research the common places present in the didactic materials and to problematize their assumptions to give formative conditions to the teachers of this area.

**Keywords:** Philosophy. Teaching philosophy. Image of thought. Didactic books.

### **Introdução**

O objetivo do presente artigo é refletir acerca de algumas definições e justificativas para a filosofia, frequentes em metodologias de ensino, particularmente nos livros didáticos aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do ano de 2015. Esta pesquisa surgiu na disciplina de Práticas de Ensino de Filosofia, da Universidade Federal do ABC (UFABC) e busca aprofundar a discussão sobre o papel formativo da filosofia, materializado nas tentativas de responder às questões básicas: o que é e para que serve a filosofia?

Os questionamentos são muito comuns entre os alunos que começam a ter essa disciplina e que, portanto, exigirão do futuro professor um posicionamento. Além de reiteradas no ambiente de sala de aula, tais perguntas são essenciais na história da filosofia e constituem os fundamentos do seu ensino. Desse modo, traçamos um

---

<sup>1</sup> Professor de Metodologia e Prática de ensino de Filosofia da UFABC. la.salvia@ufabc.edu.br

caminho de pesquisa que se inicia por localizar as diferentes definições e justificativas para a disciplina presentes em uma certa tradição escolar, circunscrevendo esse escopo aos livros didáticos aprovados pelo PNLD/2015. Para então, problematizar os fundamentos das definições encontradas.

Além da necessidade de o licenciando analisar criticamente algumas definições e justificativas para o ensino de filosofia, que são lugares-comuns presentes nos materiais didáticos e técnicas de ensino, também é preciso que problematize sua formação filosófica de modo a responder, à sua maneira, a duas questões básicas na construção de sua didática. Portanto, diante desse mapeamento de alternativas de ensino, o futuro professor pode articular suas posturas como docente e assim possuir um leque de diferentes estratégias a serem usadas de acordo com o diagnóstico das diversas situações que vier a encontrar.

Constatamos a presença de três lugares-comuns nos cinco livros do PNLD/2015<sup>2</sup> para apresentar a filosofia: passagem do mito para o logos, filosofia se origina no espanto ou na dúvida, e, por fim, a oposição entre senso comum e filosofia. As cinco obras analisadas são *Filosofando, introdução a filosofia*, de Maria Lúcia Arruda Aranha e Maria Helena Martins; *Filosofia: Experiência do Pensamento*, de Silvio Gallo; *Filosofia: por uma inteligência da complexidade*, de Celito Meier; *Fundamentos de Filosofia*, de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes; e *Iniciação à Filosofia* de Marilena Chauí.

Diante desse diagnóstico, decidimos pesquisar as três estratégias através da noção de “imagem do pensamento”, presente na obra *O que é a filosofia?*, de Gilles Deleuze e Felix Guattari. Nela, os autores defendem que todo filósofo é criador de conceitos, mas não é somente conceitos que ele inventa, ele também precisa propor uma imagem do pensamento que servirá como plano de imanência de onde saem suas criações. Essa imagem é definida como “a imagem que ele se dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento.” (1992, p. 47).

No livro *Conversações*, que reúne uma série de entrevistas e artigos, Deleuze responde a uma pergunta sobre a existência de um “progresso” em filosofia, a noção de imagem do pensamento também aparece:

---

<sup>2</sup> A presente pesquisa já estava em sua fase final quando o programa PNLD 2018 foi lançado, modificando a composição das obras oferecidas. Foi retirada a obra de Celito Meyer e acrescentadas: *Filosofia e Filosofias: existência e sentidos*, de Juvenal Savian Filho; *Diálogos, primeiros Estudos em filosofia*, de Ricardo Melani; *Filosofia, temas e percursos*, de João Vergílio Cuter, Luiz Repa, Marco Valentim, Paulo Vieira Neto, Roberto Bolzani Filho e Vinicius de Figueiredo; *Reflexões: filosofia e cotidiano*, de José Antônio Vasconcelos.

Suponho que existe uma imagem do pensamento que varia muito, que tem variado muito ao longo da história. Por imagem do pensamento não entendo o método, mas algo mais profundo, sempre pressuposto, um sistema de coordenadas, dinamismos, orientações: o que significa pensar, e 'orientar-se' no pensamento. (...) Há pessoas para quem pensar é 'discutir um pouco'. Certo, é uma imagem idiota, mas mesmo os idiotas têm uma imagem do pensamento, e é apenas trazendo à luz essas imagens que se pode determinar as condições da filosofia. (...) É a imagem do pensamento que guia a criação dos conceitos. (DELEUZE, 1992, p. 185-6)

Na citação, há o sentido de que imagem do pensamento seria a definição que o filósofo dá para o que significa pensar e para o que pode o pensamento. Os filósofos fazem isso, até os idiotas fazem. Tais imagens guiam a criação conceitual, sendo elas tão criadas quanto os conceitos.

Desse modo, acreditamos que os três lugares-comuns para apontar o que é e para que serve a filosofia são imagens do pensamento, exatamente por traçarem um significado para o que é e o que pode a filosofia. Nesse sentido, nosso trabalho consiste, então, em destacar os trechos dos materiais didáticos que apresentam as três definições e depois problematizá-las, registrando sua origem ou possíveis controvérsias, com objetivo de contribuir para a formação do professor de filosofia.

## **1. Mito e filosofia**

Se percorrermos os livros didáticos de filosofia aprovados pelo PNLD/2015, perceberemos que a temática da passagem, ou ruptura, da mitologia para a filosofia ocorre em todos eles. Por isso pode ser considerado um dos clichês para revelar as origens da filosofia e, em consequência, sua definição. A referência bibliográfica básica, citada direta ou indiretamente, é Jean Pierre Vernant (1914-2007), mencionado nas obras de Chauí, de Cotrim e Fernandes e de Aranha e Martins. Apesar de não ser citado diretamente por Gallo e Meyer, a relação entre mito e filosofia é traçada por ambos. Gallo apresenta a ideia de convivência entre mito e filosofia, enquanto Meyer situa o mito numa posição inferior e necessária à chegada da filosofia, apresentada como racionalmente mais complexa. Pretendemos destacar como essas citações são feitas para posteriormente evidenciar sua origem e possibilidades críticas.

Chauí, por exemplo, observa que a filosofia surgiu, pois os gregos estavam ao mesmo tempo admirados com a realidade e insatisfeitos com as explicações da tradição

(os mitos), por isso passaram a exercer a razão para superá-la. É uma explicação na qual há visivelmente uma inferioridade nas “contradições e limitações” dos mitos, como ensina a autora

os estudiosos chegaram à conclusão de que as contradições e limitações dos mitos para explicar a realidade natural e humana levaram a filosofia a retomá-los, porém reformulando e racionalizando as narrativas míticas, transformando-as numa explicação inteiramente nova e diferente. (CHAUI, 2013, p. 30)

Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes não fazem um caminho diferente. E anunciam no princípio do capítulo 10 que “iniciaremos esta viagem pelo tempo e investigaremos como a consciência racional começou a suplantar a consciência mítica na Grécia antiga, engendrando essa aventura do pensamento, a filosofia, da qual derivam todas as ciências” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p. 166). Ensinam que entre os séculos VII e VI a.C. ocorre a passagem do saber mítico (alegórico) para o pensamento racional (logos). Afirmam que há um certo compartilhamento entre os dois ‘campos de saberes’, no sentido de que haveria lógica do mito e que a realidade filosófica incluía o poder lendário. Mais à frente, citam Vernant e a ligação do surgimento da filosofia com a *pólis*. Constatamos que não há o questionamento da aparente contradição entre a ideia de compartilhamento antes apresentada e de surgimento original, defendida por Vernant.

Celito Meyer possui uma abordagem diferente, identificando o mito, não somente a mitologia antiga como a ideologia contemporânea. Em sua leitura marxista da realidade, relata que a consciência mítica está ligada as emoções e intuição, a fragilidade humana e aos desejos de segurança e eternidade. Por esse motivo, o mito é

uma consciência receptiva do senso comum, é uma consciência situada, extrínseca, desprovida de problematização. Mas este momento primeiro e inicial responde a uma dimensão e uma necessidade estrutural do ser humano, na medida em que lhe proporciona segurança e identidade comunitária. A partir dessa realidade, a narrativa mítica alimenta e cultiva a capacidade imaginativa do ser humano. E, alimentando a imaginação, o ser humano despertará para a abstração, para a inferência. Aqui se localiza a origem existencial da filosofia. (MEYER, 2013, p. 47)

Celito Meyer não fala em ruptura, mas passagem gradativa. Nesse sentido, se assemelha à opção de Gallo (2013, p. 25) o qual expõe que “a filosofia não substitui a mitologia. Ambas continuaram convivendo”. Isso porque a filosofia possui suas origens gregas e a civilização grega construiu uma cultura pluralista. Os gregos eram estimulados a pensar por si mesmos, gostavam de discutir e polemizar, dessa forma,

o mito é uma narrativa fictícia e imaginada, cujo objetivo é explicar alguma coisa ou algum acontecimento (...) a mitologia não é uma religião sistemática e institucionalizada, mas uma espécie de religiosidade aberta e mutante. Sofreu transformações ao longo do tempo de acordo com novas influências culturais (GALLO, 2013, p. 25)

Por fim, Aranha e Martins ensinam que há uma passagem da consciência mítica para a filosófica e que existem pensadores de outros lugares que não a Grécia e que estão ligados à religião. As autoras apresentam a querela entre passagem e milagre, citam Vernant e o surgimento da *polis*, inclusive fazem uma ressalva quanto àqueles que veem certa inferioridade do mito:

a leitura apressada do mito nos leva a compreendê-lo como uma maneira fantasiosa de explicar a realidade, quando esta ainda não foi justificada pela razão. Sob este enfoque, os mitos seriam lendas, fábulas, credices e, portanto, um tipo inferior de conhecimento, a ser superado por explicações racionais. Tanto é que, na linguagem comum, costuma-se identificar o mito a mentira. (ARANHA; MARTINS, 2013, p. 25)

Com relação à origem dessa imagem da filosofia ensinada nas aulas, seria necessário lembrar algumas passagens de Jean Pierre Vernant as quais apresentam a ideia de que a filosofia surge como expressão radicalmente nova, porque estava vinculada à outra invenção grega, a *pólis*, e o seu modo de governá-la. Nas palavras de Vernant:

advento da *pólis*, nascimento da filosofia: entre as duas ordens de fenômenos os vínculos são demasiados estreitos para que o pensamento racional não apareça, em suas origens, solidário das estruturas sociais e mentais próprias da cidade grega. Assim recolocada na história, a filosofia despoja-se desse carácter de revelação absoluta que as vezes lhe foi atribuído, saudando, na jovem ciência dos jônios, a razão intemporal que veio encarnar-se no tempo. A escola de Mileto não viu nascer a razão: ela construiu uma razão, uma primeira forma de racionalidade. Essa razão grega não é a razão

experimental da ciência contemporânea, orientada para a exploração do meio físico e cujos métodos, instrumentos intelectuais e quadros mentais foram elaborados no curso dos últimos séculos, no esforço laboriosamente continuado para conhecer e dominar a natureza. (VERNANT, 2002, p. 141)

A leitura de Vernant contrapõe períodos do desenvolvimento grego antigo, concentrando-se nos períodos micênico, jônico e dos séculos VII e VI a.C, marcando características psicológicas e sociais em cada um deles. No período micênico, temos a predominância do rei que, no conforto do palácio, decide todos os rumos da comunidade. Desse modo, encontra ressonâncias entre a mitologia e os reis soberanos, identificando, no reinado dos deuses Oceano, Cronos, Zeus, uma espécie de paralelo à organização social.

Com o surgimento e o desenvolvimento da *pólis*, um novo modelo se instaura, convidando para o debate entre iguais aqueles interessados em traçar os rumos da cidade. E é nesse processo de sair do discurso mitológico ritualístico para a argumentação e defesa de pontos de vista que a filosofia passa a ser uma nova imagem do pensamento:

A cultura grega constitui-se, dando a um círculo sempre mais amplo – finalmente ao *demos* todo – o acesso ao mundo espiritual, reservado no início a uma aristocracia de caráter guerreiro e sacerdotal (a epopeia homérica é um primeiro exemplo desse processo: uma poesia de corte, cantada primeiramente nas salas dos palácios; depois sai deles, desenvolve-se e transpõe-se em poesia de festa). Mas esse desenvolvimento comporta uma profunda transformação. Tornando-se elementos de uma cultura comum, os conhecimentos, os valores, as técnicas mentais são levados à praça pública, sujeitos à crítica e à controvérsia (VERNANT, 2002, p. 55)

Vernant vai reforçar que esse processo é uma ruptura, alguns falam em milagre grego. Esta tese encontra muitos adversários: o próprio Vernant aponta as observações de Cornford que sinaliza a convivência, ou influência, decisiva do mito na primeira filosofia.

É cada vez mais crescente uma bibliografia que critica a originalidade grega para o ensino de filosofia. No caso brasileiro temos a contribuição de Renato Nogueira cujos textos *A lei 10639 e o ensino de filosofia* e *O Tabu da Filosofia (2014)*, apresentam que o tabu é não problematizar a maternidade e a paternidade grega. Sua argumentação se

sustenta em dois pontos: a presença de um racismo epistemológico eurocêntrico que apaga a influência egípcia e a ideia de origem pluriversal para a filosofia.

Existe um pressuposto embutido: a dominação política, econômica e social que o Ocidente empreendeu por meio da invasão, colonização, trocas assimétricas e assujeitamento dos povos africanos, ameríndios, asiáticos e da Oceania vem sempre articulada com uma dominação intelectual, com o estabelecimento de cânones acadêmicos ocidentais e com a recusa da validade epistêmica dos povos ‘colonizados’. Por isso a tese de que a filosofia – essa área tão sofisticada que funciona como signo do refinamento e suprassumo do humanismo ocidental – poderia ter uma origem fora da Grécia é tão rechaçada. (NOGUEIRA, 2014, p. 47)

Nogueira, porém, não pretende mudar a origem da filosofia da Grécia para o Egito. Prefere apostar em uma ideia de pluriversalidade da filosofia, ou seja, em vez de eleger um modelo como universal, afirma a multiplicidade das filosofias particulares, tal como a música ou a arquitetura que nasceram em vários lugares e não por imposição de condições históricas, geográficas ou étnicas.

A filosofia grega dos séculos VII e VI a.C. seria uma das expressões, um modo de fazer filosofia e não o modo de fazê-la. Essa argumentação é o oposto de Vernant, para quem “na história do homem, as origens geralmente nos escapam. Entretanto, se o advento da filosofia na Grécia marca o declínio do pensamento mítico e o começo de um saber de tipo racional, podem ser fixados a data e o lugar de nascimento da razão grega e estabelecido seu estado civil” (2002, p.109)

Além de um questionamento sobre a originalidade grega da filosofia pelo viés apresentado por Renato Nogueira, seria importante trazer outro referencial para estabelecer a crítica a esse lugar-comum do ensino de filosofia. Trata-se de utilizar historiadores gregos antigos, como Diogenes Laertius na sua monumental obra *Vida e doutrina dos filósofos ilustres* que problematiza que a filosofia poderia ter sua origem nos ensinamentos dos sábios gregos.

Diogenes Laertius foi um historiador grego que viveu no século III d.C. e pesquisou a vida e doutrina dos filósofos ilustres desde o começo da filosofia. No prólogo da obra, começa apontando que “segundo alguns autores o estudo da filosofia começou entre os bárbaros” (2008, p. 13). Segue relatando diferentes exemplos desses filósofos entre os egípcios, persas, babilônios, indianos, celtas, porém afirma que eles estão errados, que a filosofia surgiu entre os helenos.



Ao acompanhar o desenvolvimento dos capítulos da obra de Diogenes podemos perceber sua divisão entre os períodos da filosofia. O livro 1, *Origem e precursores da filosofia* tem um capítulo denominado *Os sete sábios. A origem da filosofia propriamente dita*. O livro 2 tem por título *Primeiros filósofos propriamente ditos e seus sucessores*, aqueles que a tradição chama de pré-socráticos. Nessa abordagem, Diogenes Laertius relata que, antes dos filósofos propriamente ditos, primeiro surgiram os sábios, ou seja, aqueles que “atingira a perfeição no tocante a alma” (2008, p. 15).

Os sábios gregos viveram por volta dos séculos VII e VI a.C. e procuravam ensinar os cidadãos através da invenção das primeiras “leis” e do exemplo. Costumavam se expressar por meio de frases que eram lições práticas de conduta e conhecidas por máximas. As quais foram elaboradas a partir das observações e experiências de vida. Os objetivos dos sábios eram ordenar e organizar a vida social, reconciliar e unificar a cidade inventando as leis e as regras para alguns tipos de relação entre as pessoas. Formavam, assim, um conjunto de ensinamentos das virtudes de um cidadão.

Nossa problematização não busca fechar essa questão, mesmo porque ela poderia conter um estudo muito mais aprofundado. O que desejamos é bifurcar os caminhos de abordagem para a origem da filosofia, tentando mostrar possibilidades de reapropriação para professores, na necessária construção que devem fazer para suas imagens da filosofia.

## **2. Origem no espanto e na dúvida**

Se a primeira imagem da filosofia procurava deslocá-la da mitologia, a segunda quer mostrar que sua origem se encontra na dúvida e no estranhamento do mundo, ou seja, ao não situar historicamente o espanto, esta via de apresentação aposta em uma atitude como origem da filosofia.

Novamente cada autor dos livros do PNL D/2015 o faz a sua maneira e quase todas relativamente diferentes do contexto filosófico de origem que poderia estar no livro *Alfa da Metafísica*, de Aristóteles, no *Teeteto*, de Platão e nos *Meditações metafísicas*, de Descartes.

Começamos a análise pela obra de Gallo, para quem o começo do filosofar é o estranho, o problemático, que encontramos em nosso cotidiano. Em consequência, “pensar filosoficamente é, portanto, refletir sobre os mais diversos problemas e



situações, partindo do zero, ou seja, sem aceitar automaticamente os conhecimentos recebidos” (GALLO, 2013, p.13).

Para o autor, devemos ensinar nossos alunos que o pensar é acontecimento raro, pois quando pensamos já não somos os mesmos, e isso é uma potência. Nesse caso em particular, há uma espécie de aproximação do clichê tradicional do espanto com a noção de problematização em Gilles Deleuze e Felix Guattari, influências predominantes no texto de Gallo.

Já Aranha e Martins (2013, p. 14) afirmam que

aproveitando a sensação de espanto que essa foto nos provoca, podemos fazer uma analogia com a filosofia. É ela que propicia um olhar de estranheza diante de tudo que nos parece óbvio: a experiência filosófica pressupõe constante disponibilidade para se surpreender e indagar.

As autoras dizem que experiência filosófica significa que, ao criar ou explicitar conceitos, os filósofos delimitam os problemas que os intrigam e buscam o sentido de tais pensamentos e ações a fim de não aceitarem certezas e soluções fáceis demais.

Por sua vez, Cotrim e Fernandes ensinam que experiência filosófica está ligada a quatro atitudes: analisar, duvidar, dialogar e ter consciência. Afirmam que “a filosofia começa, de modo geral, com uma análise” e que a dúvida “sintetiza os dois primeiros passos da experiência filosófica – o estranhamento seguido do questionamento” (2013, p. 33). Novamente, os autores parecem não seguir um certo rigor no emprego das palavras. Mesmo assim, poderíamos inferir que a dúvida e o estranhamento estão ligados à origem do filosofar.

Celito Meyer, por sua vez, relata que filosofar é problematizar a realidade que nos cerca não a aceitando como dada. Só que a filosofia não é apenas isso, pois ela organiza metodicamente sua busca por explicações, princípios e pressupostos que a fundamentam. Essa busca deve ser atenta a multiplicidade de explicações possíveis para a realidade.

Desse modo, Meyer introduz sua visão da filosofia como atividade complexa:

o olhar que caracteriza a postura filosófica busca articular leitura e visões possíveis para um mesmo tema, para uma mesma realidade. Essa habilidade não é natural, nem comum. É preciso que aprendemos a ver de forma diferenciada. Essa nova visão brota de uma nova inteligência, inteligência da articulação, inteligência da complexidade, uma vez que percebe que todas as coisas são articuladas e de que é

impossível um conhecimento profundo sem perceber as relações que constituem a complexidade do real. (MEYER, 2013, p. 52)

E, por fim, Chauí diz que a Filosofia é uma fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e práticas que começa com a admiração ou com o espanto chegando a citar diretamente Platão e Aristóteles (2013, p. 19), mas que se desenvolve por meio de uma atitude filosófica a qual se configura como alicerçada em três capacidades: análise, reflexão e crítica.

Para que essas três atividades se realizem, é preciso que a filosofia se defina como busca do fundamento (princípio, causas e condições) e do sentido (significação e finalidade) da realidade em suas múltiplas formas indagando o que essas formas de realidade são, como são e porque são, e procurando as causas que as fazem existir, permanecer, mudar e desaparecer. (CHAUI, 2015, p. 26)

Quanto aos fundamentos para adoção dessa origem buscando apresentar a filosofia, há pelo menos duas na história da filosofia: na Antiguidade na *Metafísica*, de Aristóteles e no diálogo *Teeteto*, de Platão e na modernidade reaparece na dúvida metódica de Descartes. Aproximamos essas informações pois elas possuem um fundo comum que é a ideia de que o humano tem uma predisposição natural para pensar. Está em Aristóteles quando observa que “todos os homens, por natureza, tendem ao saber”, e em Descartes quando afirma que o bom senso é a coisa melhor distribuída. Desse modo, pensar é uma faculdade natural do humano, entretanto precisa ser despertada, e a dúvida, o espanto, a admiração funcionam como disparadores dessa faculdade. Mas como isso acontece?

Se formos até o livro *Alfa*, da *Metafísica*, encontraremos o ensinamento de que

fica claro a partir das afirmações dos que primeiro cultivaram a filosofia. De fato, os homens começaram a filosofar, agora como na origem, por causa da admiração, na medida em que inicialmente, ficavam perplexos diante das dificuldades mais simples, em seguida, progredindo pouco a pouco, chegaram a enfrentar problemas sempre maiores, por exemplo, os problemas relativos aos fenômenos da lua e aos do sol e dos astros, ou os problemas relativos à geração de todo o universo. (ARISTÓTELES, *Metafísica*, I 982b12-982b17)

Aristóteles revela que, depois de possuir praticamente tudo do que precisa para o conforto e bem-estar, os humanos buscaram esse tipo de conhecimento, visando a sair do seu estado de ignorância. O ser humano desnaturaliza seu olhar porque está livre dos

afazeres práticos, ele passa a ter o tempo e o conforto necessário para se admirar com o cotidiano. Esta passagem de Aristóteles talvez faça eco a algo que já estava no diálogo *Teeteto*, de Platão:

Teeteto - Pelos deuses, Sócrates, causa-me grande admiração o que tudo isso possa ser, e só de considerá-lo, chego a ter vertigens.  
Sócrates - Estou vendo, amigo, que Teodoro não ajuizou erradamente tua natureza, pois a admiração é a verdadeira característica do filósofo. Não tem outra origem a Filosofia. (PLATÃO, *Teeteto*, 156c-156d)

Aqui temos a admiração, em grego *thaumazein*, apresentada como origem da filosofia e por isso é uma imagem da filosofia muito utilizada pedagogicamente para iniciar o seu ensino. Os autores transformam o espanto em uma atitude perene. Não significa que o espanto aconteceu e começou-se a filosofar, mas que é uma disposição que acompanha o filosofar sempre e que os alunos precisam desenvolver essa atitude para pensar filosoficamente. Nos casos citados acima, Aristóteles explica o contexto de origem desse espanto, enquanto que Teeteto admira o movimento filosófico operado por Sócrates.

Não podemos nos esquecer de que este caminho também é alimentado pelo conceito da dúvida assim como desenvolvida por Rene Descartes que fez dela um princípio para o seu filosofar. Na elaboração do cogito cartesiano, a dúvida desempenha um papel de fundamento, ao afirmar que

logo depois me dei conta de que, enquanto eu queria de tal modo considerar como falsa qualquer coisa, era preciso necessariamente que eu, que a pensava, fosse todavia alguma coisa. Por isso, dado que a verdade Eu penso, logo existo é tão irremovível e certa que não poderia abalar nem mesmo as mais extravagantes suposições dos céticos, julguei poder aceitá-la sem hesitar como o princípio primeiro da minha filosofia. (DESCARTES, *apud* NICOLA, 2005, p. 228)

Referida postura de Descartes de duvidar dos conhecimentos adquiridos é aproximada da noção de espanto pelos livros didáticos em um movimento de descrever habilidades filosóficas que procuram justificar uma certa superioridade em ser alguém que duvida dos conhecimentos comuns ou se espanta com os mistérios do mundo diante daqueles que seguem um cotidiano sem surpresas.

Nessa segunda imagem da filosofia podemos notar que há deslocamento de uma questão histórica para a apresentação de uma atitude filosófica. Nesse sentido, é

importante para o professor de filosofia observar o contexto original a partir do qual essa atitude é exaltada. O professor de filosofia precisa questionar a natureza dessa admiração/espanto/dúvida. Precisa perguntar se o espanto é natural, como quer Aristóteles, surge com o tempo livre após terminado os afazeres domésticos. Como se estivéssemos destinados a nos espantar com os mistérios da vida. A admiração de Teeteto e a dúvida de Descartes também parecem brotar naturalmente naquele que na presença de Sócrates admira os movimentos de sua maiêutica ou em Descartes e sua obstinada luta contra os conhecimentos anteriormente dados como certos e que precisava passar em revista.

O espanto/dúvida surge naturalmente ou seria disparado pelo exterior? Ou seja, no encontro com as coisas, são elas que disparam nossas inquietações e vontade de conhecer, questionar, pensar? Por exemplo, Gallo e Kohan (2000, p. 183) promovem uma reinterpretação da admiração e trocam-na por uma certa indisposição, insatisfação com os saberes estabelecidos, ou seja, a filosofia começa como uma certa insatisfação com as explicações dadas e a consequente busca por outras repostas.

E mais, é possível ensinar alguém a se espantar? A escolha teórica por esta imagem do pensamento trás implicações didáticas que não podem ser negligenciadas. Esse caminho parece dizer que não podemos aceitar passivamente os fatos e acontecimentos para filosofar, então para ensinar isso teríamos que fazer em nossas aulas o movimento de questionar um fato ou um saber. Porém, essa insatisfação pode ser encontrada em outras áreas dos saberes estabelecidos, bem como no comportamento adolescente ou nas ações políticas. Dessa forma, não relacionar essa insatisfação disparadora da filosofia com todo um conjunto de atitudes e procedimentos, bem como temas de pesquisa pode não singularizar como filosófica essa abordagem didática.

### **3. Filosofia contra o senso comum**

A última imagem da filosofia analisada aqui é aquela que pretende dizer para que ela se destina. Em nossa análise, encontramos o diagnóstico de que as cinco obras do PNL/D/2015 apresentam o argumento de que ela serve para ter uma postura mais reflexiva do que o senso comum, criando uma dicotomia entre um pensar cotidiano e banal e um pensar complexificado, fruto do contato com a filosofia.

O senso comum é descrito como um velho companheiro da humanidade, pois é formado pelas credices, ditados populares, opiniões repetidas pelas pessoas. As frases

de efeito as quais todos repetem porque todos repetem, os clichês, como ‘todo político é corrupto’, ‘panela velha é que faz comida boa’, ‘casa de ferreiro, espeto de pau’, ‘o amor é lindo’ são exemplos do senso comum. Este seria uma primeira espécie de pensamento que pode explicar situações do cotidiano, mas sem articulação e profundidade.

Os livros didáticos analisados tomam como pressuposto que os alunos sabem que essas frases são expressão de um senso comum, e que a filosofia vem para nos salvar deles, pois são ingênuos e preconceituosos. Ou seja, o que esses livros pressupõem é que o pensar é uma faculdade natural no humano, todos nascemos pensantes, e que o pensamento pode passar por etapas, sair de uma certa ingenuidade e aderir a uma reflexão complexa e profunda.

Chauí afirma que a filosofia é “não aceitar como naturais, óbvias e evidentes as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana, jamais aceitá-los sem antes havê-los investigado e compreendido” (2013, p.17). Complementa falando sobre a utilidade desse movimento:

se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil, se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil, se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e a nossa sociedade os meios para sermos conscientes de nós mesmos e de nossas ações numa prática que deseja liberdade e felicidade para todos for útil. (CHAUÍ, 2013, p 26)

Essa postura coloca na filosofia um papel de reserva de criticidade da sociedade como um todo, como uma espécie de salvação contra a ingenuidade. É exatamente por ser aquela que desperta os alunos para a criticidade que a ela encontra a sua utilidade e justificativa para ser ensinada no nível médio. Cotrim e Fernandes, de seu lado, enaltecem uma atitude filosófica de reflexão frente o senso comum do fluxo normal do cotidiano. De certa maneira, conecta essa apresentação com a anterior, pois é se admirando/espantando com o senso comum que despertamos e justificamos a filosofia nas escolas.

Meyer faz uma leitura mais politizada do rompimento com o senso comum, como um processo de “desocultar, desmascarar e desmistificar ideologias que impedem de lançarmo-nos na busca de uma leitura mais abrangente do real” (2013, p. 57). Afirma que o ensino de filosofia forma uma consciência filosófica que busca ressignificar a

própria existência, dando novo sentido a si e ao mundo. Justifica a filosofia como uma atitude crítica e libertadora das ideologias do senso comum, conforme as passagens abaixo:

como resultado da ação das ideologias, temos o senso comum no qual encontramos um modo de pensar ingênuo e acrílico, permeado pela ideologia que impede a visão autônoma, gerando uma mentalidade preconceituosa, já que é irrefletida. (...) a filosofia se realiza como saber desperto, crítico, atento as sutilezas, hábil no diagnóstico de distorções presentes nos discursos e contradições presentes na sociedade. (MEYER, 2013, p.57)

Citando expressamente a importância de se desenvolver uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto, Aranha e Martins afirmam que sua proposta de ensino de filosofia visa a um desenvolvimento de um filosofar mais profissional ante um filosofar espontâneo que seria comum a todos. Esse processo ainda toma Sócrates como o ideal de filósofo, como aquele que questionava os saberes comuns estabelecidos, questionando-os e buscando um saber mais ‘verdadeiro’ e complexo. Nas palavras das autoras,

por meio daquele olhar diferente, ela busca outra dimensão da realidade além das necessidades imediatas nas quais o indivíduo encontra-se mergulhado ao tornar-se capaz de superar a situação dada e repensar o pensamento e as ações que ele desencadeia, o indivíduo abre-se para a mudança. Tal como o artista, (...), o filósofo incomoda o imobilismo das coisas feitas e muitas vezes passadas. (ARANHA; MARTINS, 2013, p. 17).

Por fim, Gallo, em sua proposta didática baseada na criação de conceitos, aponta que “o pensamento filosófico acontece quando somos tirados do lugar comum” (2013, p. 10). Explica que isso é um acontecimento raro, não é corriqueiro e começa quando propomos problemas, associando a criação filosófica com a colocação deles

os conceitos não estão prontos e acabados, mas estão sempre sendo criados e recriados de acordo com as circunstâncias, de acordo com as necessidades, dependendo dos problemas enfrentados a cada momento. Cada filósofo cria seus próprios conceitos ou recria conceitos de outros filósofos. Ao criar ou recriar conceitos o filósofo esta agindo sobre si mesmo, criando a si mesmo, construindo sua vida. (GALLO, 2013, p. 13)

Gallo é o único que cita diretamente Gramsci (2013, p. 13) para diferenciar todos os homens e os filósofos, sendo que esses últimos filosofam com mais intensidade que os homens comuns.

Na tentativa de reconstruir a origem dessa imagem da filosofia, talvez possamos dizer que se trata do texto *Caderno 11, apontamentos para uma introdução e um encaminhamento no estudo da filosofia e da história da cultura* (1932-33), da obra *Cadernos do Cárcere*, de Antonio Gramsci. Suas ideias foram amplamente divulgadas no Brasil por conta da produção de Antonio Saviani chamada *Educação do senso comum à consciência filosófica*.

Primeiro, podemos destacar uma passagem do próprio Gramsci para problematizar essa origem.

É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características desta “filosofia espontânea”, peculiar a “todo o mundo”, isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que geralmente se conhece por “folclore”. (GRAMSCI, 1999, p. 93)

Gramsci parte da ideia de que há um filosofar espontâneo na própria linguagem que utiliza versões vazias de conteúdo de palavras que possuem construções filosóficas, no senso comum e no bom senso e no folclore. Porém, essa dimensão do filosofar precisa ser superada por uma versão mais complexa, ou seja, é preciso passar para um segundo momento, “ao momento da crítica e da consciência”. Nas palavras do italiano, que se pergunta ante esse senso comum, não

é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 1999, p. 94)

Dermeval Saviani, em sua obra *Educação do senso comum à consciência filosófica*, define a importância da reflexão filosófica para a abordagem dos problemas da filosofia da educação. Para ele, a reflexão é um repensar, um pensamento em segundo grau. Ela seria um ato de retomar, reconsiderar, revisar, vasculhar numa busca



constante de significado, prestar atenção, analisar com cuidado. O autor tira duas conclusões a partir dessa conceituação: que isso é filosofia e que todo homem é “naturalmente levado a filosofar” (SAVIANI, 1996, p.16). Entretanto tal reflexão, para ser filosófica, precisa de três características: ser radical, rigorosa e de conjunto. Chega a definir a filosofia como uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) dos problemas que a realidade apresenta (SAVIANI, 1996, p.20).

Saviani, ao estabelecer os fundamentos de sua visão do que seria a filosofia da educação, acaba por se influenciar pela visão de Gramsci do que é a filosofia e de seu papel. E as consequências dessa transposição teórica são penetrantes, uma vez que nos livros didáticos – principalmente na obra de Aranha e Martins, tal conceito reflexão é expresso literalmente (2013, p.20-1). Chauí não o cita literalmente, porém diz que a reflexão filosófica é sistemática (2013, p 23) e procura os fundamentos (2013, p.25), que são pelo menos duas das características propostas por Saviani. Cotrin e Fernandes e Gallo também não o mencionam. Os dois primeiros utilizam-se da ideia de que a filosofia é metódica, citando Descartes. Gallo, como já apontamos acima, diferencia o pensar comum do filosófico pela intensidade. Já Meyer faz um interessante exercício de se apropriar das noções de radical e rigoroso, como definidas por Saviani, porém, sem citá-lo. Entretanto, ele troca a característica de conjunto por sua teoria da complexidade, ou seja, característica de “integrar as múltiplas dimensões integradoras da realidade” (2013, p. 37).

Ao que nos parece, essa é uma pressuposição filosófica que precisa ser construída conjuntamente com os alunos e não lhes ser dada pronta. Isso significa que não se pode tomar o pensar como algo natural e comum a todos, fazendo do senso comum uma espécie de filosofar primordial, bem distribuído entre todos como um filosofar espontâneo.

O próprio pensar é uma agitação, agitação violentada por um fora e o pensar precisa ser estimulado. No caso contemporâneo ele já é, desde a mais tenra infância, capturado pelas estruturas midiáticas propagandísticas dos diversos meios de comunicação que amplificaram o poder de alcance do senso comum. Ou seja, o senso comum não é uma aceitação passiva de ideias já prontas, mas uma complexa rede de adesão a ideias dominantes que se rivalizam com as filosóficas, não sendo simples a passagem de uma para a outra.

Dessa forma, seria interessante discutir que frases como “todo político é corrupto” são construções simplórias, altamente presentes na inflação das mídias em

que estamos imersos, e que elas são repetidas como se representassem expressões do pensamento. No entanto, podemos criar outras instâncias de problematização do que é política, do que é corrupção, ou seja, a aula de filosofia precisa garantir que, de fato, essa passagem faça sentido e ocorra em sala de aula

Ao se desnaturalizar o pensar, não tomá-lo como natural é que ele pode se libertar das opiniões amplamente difundidas. É como se desmontássemos a construção do senso comum, se perguntando de que forma ele surge e nos dá pensamentos prontos, além de qual o papel dos poderes e das mídias nesse processo. E não naturalizar o pensar e naturalizar a passagem de um pensar comum para um complexo.

### **Considerações finais**

O objetivo desta pesquisa é problematizar o processo de apresentação da filosofia no ensino médio, tematizando as práticas mais utilizadas, com vistas à formação de professores nessa área de ensino. A pesquisa nos materiais didáticos evidencia alguns lugares-comuns do ensino de filosofia, os quais, muitas vezes, tendem a ser naturalizados pelos professores em formação. Desse modo, corre-se o risco de não se problematizar os pressupostos da construção das imagens tradicionais de se ensinar filosofia e de se inibir a elaboração de estratégias próprias.

Ser professor envolve tomar decisões didáticas, mas elas trazem implícita ou explicitamente decisões filosóficas. Nesse sentido, nosso trabalho consistiu em convidar o professor de filosofia a refletir sobre a imagem do pensamento que está formando para os seus alunos. Ao lhes dizer o que é e para que serve a filosofia, um professor dá um sentido a essa palavra e por isso precisa conhecer os pressupostos envolvidos nos lugares-comuns que vier a utilizar, bem como ter criatividade para inventar seus próprios itinerários formativos.

### **Referências**

- ARANHA, M. L.; MARTINS, M. H. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 2013.
- ARISTÓTELES, *Metafísica*, trad. Giovanni Reali, 4 ed. Editora Loyola, 2014.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: filosofia: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.
- CHAUÍ, M. *Iniciação à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2013.
- COTRIM, G.; FERNANDES, M. *Fundamentos da Filosofia*. São Paulo: Saraiva, 2013.

- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DIOGENES LAERTIOS. *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*. Brasília, Editora UnB, 2008
- GALLO, S. *Filosofia: Experiência do Pensamento*. Ed Scipione, SP 2013.
- GALLO, S.; KOHAN, W. O. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Org.). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*, Vol.1. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1999.
- MEYER, C. *Filosofia – por uma inteligência da complexidade*. Pax Editora, 2013.
- NICOLA, U. *Antologia ilustrada da Filosofia: das origens à Idade Moderna*. São Paulo: Globo, 2005.
- NOGUEIRA, R. O tabu da filosofia. In: *Filosofia* (São Paulo), v. 1, p. 45, 2014.
- OLIVEIRA, R. J. O livro didático de filosofia em foco. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. MEC, SEMTEC, 2004.
- PLATÃO, Teeteto. In: *Platão Diálogos*, Teeteto/Crátilo. Tradução Carlos Alberto Nunes, Ed UFPA, 2001.
- SAVIANI, D. *Educação Do Senso Comum a Consciência Filosófica*; Coleção Educação Contemporânea 11ª Ed. -1996. Ed. Autores Associados.
- VERNANT, J. P. *As origens do pensamento grego*. Trad. Isis Borges B. Da Fonseca, Difel, 2002.
- VON ZUBEN, M. C; ARAÚJO, J. S.; COSTA, I. M. Avaliação dos principais livros didáticos de filosofia para o ensino médio existentes no mercado editorial brasileiro. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 20: maio-out/2013, p. 157-178.

*Recebido em: 30/07/2018*

*Aprovado em: 26/09/2018*