

A HISTÓRIA DA FILOSOFIA COMO REFERENCIAL NO ENSINO DE FILOSOFIA: SOBRE A CONCEPÇÃO DIDÁTICA DE FILOSOFIA: TEMAS E PERCURSOS

[THE HISTORY OF PHILOSOPHY AS A REFERENCE IN PHILOSOPHY TEACHING: ON THE TEACHING CONCEPTION OF FILOSOFIA: TEMAS E PERCURSOS]

Eliakim Ferreira Oliveira

E-mail: eliakim.oliveiras@gmail.com

ORCID 0000-0001-7101-5128

Mestre em Filosofia pela USP. Foi membro do Centro de Estudos de Filosofia Patrística e Medieval (Cepame) e do Grupo de Estudos da Latim Medieval (Gelm-USP), no qual contribuiu com a tradução das '83 questões diversas', de Agostinho de Hipona, disponíveis no site do CEPAME.

DOI: [10.25244/tf.v13i2.2567](https://doi.org/10.25244/tf.v13i2.2567)

Recebido em: 02 de março de 2020. Aprovado em: 01/04/2020

Caicó, ano 13, n. 2, 2020, p. 61-71

ISSN 1984-5561 - DOI: [10.25244/tf.v13i2.2567](https://doi.org/10.25244/tf.v13i2.2567)

Dossiê Afroperspectivismo e o Ensino de Filosofia



DOI: [10.25244/uf.v13i2.2567](https://doi.org/10.25244/uf.v13i2.2567)

**A história da filosofia como referencial no ensino de filosofia:
sobre a concepção didática de filosofia, temas e percursos**
FERREIRA OLIVEIRA, Eliakim

Resumo: O artigo tem por objetivo extrair a concepção didática do livro Filosofia: temas e percursos de modo a mostrar uma abordagem do ensino de filosofia que privilegie a história da filosofia não como centro, mas como referencial de ensino. Ao fim, o artigo discute os limites e vantagens dessa abordagem.

Palavras-chave: ensino de filosofia; história da filosofia; didática no ensino de filosofia.

Abstract: the article aims to extract the DIDACTIC conception from THE TEXTBOOK filosofia: temas e percursos in order to show a philosophy teaching approach that privileges the history of philosophy not as a center, but as a teaching reference. at the end, the article discusses the limits and advantages of this approach.

Keywords: philosophy teaching; history of philosophy; didactics in philosophy teaching.

“O jovem que terminou sua escolaridade estava acostumado a aprender. Daqui em diante, ele pensa que vai aprender filosofia, o que, entretanto, é impossível. pois ele deve agora aprender a filosofar”.

Kant

“Não podemos ter aqui a genealogia dos filósofos, nem o devir da verdade, e a filosofia corre o risco, em nossa obra, de não ser mais do que um catálogo de ‘pontos de vista’ ou de ‘teorias’”.

Merleau-Ponty

I. INTRODUÇÃO: APRENDER FILOSOFIA OU APRENDER A FILOSOFAR?

A questão do ensino e aprendizagem em filosofia não é recente. O fato de não ser recente e ainda assim poder ser formulada sem que sejamos acusados de anacronismo atesta a dificuldade de responder a ela satisfatoriamente. Poderíamos remontá-la à Antiguidade, mais especificamente aos diálogos de Platão, quando o filósofo investiga em *Ménon*, por exemplo, se é possível *ensinar a virtude*, uma questão cujas aporias evidenciam a dificuldade de transmitir um conhecimento. Poderíamos também remontá-la a Kant, cujo “*Anúncio sobre o programa de suas aulas para o semestre de inverno de 1765-1766*” põe de maneira explícita a questão do ensino e da aprendizagem de filosofia. Leia-se na seguinte passagem, que tomamos como primeira epígrafe deste artigo: “O jovem que terminou sua escolaridade estava acostumado a aprender. Daqui em diante, ele pensa que vai aprender filosofia, o que, entretanto, é impossível, pois ele deve agora aprender a filosofar” (KANT apud TERRA, 2013, p. 12). Aí já deparamos com um problema no interior da disciplina de filosofia, ao menos do ponto de vista kantiano, pois o filósofo aparentemente assume que é possível separar o conteúdo filosófico da investigação filosófica. Mas como é possível separar o filosofar da filosofia? Se, para Kant, podemos separar, é porque o filosofar não depende necessariamente das *filosofias*. Pelo contrário, *aprender filosofia é impossível* porque a aprendizagem desse domínio não é a apreensão de conteúdos prévios, mas o exercício de uma *ação*. O filosofar, nesse caso, não pode ser a repetição do que já se formulou em matéria de filosofia. Não podemos filosofar buscando os resultados da filosofia: não basta inventariar a história dessa ciência para, ao fim do processo, dar-mo-nos conta de que o filosofar é desse ou daquele modo. No ensino de filosofia, o ponto de vista kantiano implica, assim como a advertência de Merleau-Ponty (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 137), que não se deve correr o risco de simplesmente apresentar um catálogo de "pontos de vista" ou de "teorias", como em um quadro sobre o qual vão se sucedendo, meio ao acaso, posições antagônicas. Mas Kant é ainda mais radical: a posição do filósofo sugere que não só devem ser ensinados meros "pontos de vista", como é impossível aprender *filosofia*. O que se pode aprender é *filosofar*.

Nesse sentido, em lugar de um ensino, digamos, enciclopédico da filosofia, em que predominaria a retenção de conteúdos diversos, Kant propõe um ensino voltado para a

**A história da filosofia como referencial no ensino de filosofia:
sobre a concepção didática de filosofia, temas e percursos**
FERREIRA OLIVEIRA, Eliakim

aprendizagem enquanto *exercício*. O objetivo dessa aprendizagem de filosofia não é a *retenção*, mas a *ação*. O filósofo escreve: “ele [o jovem] não deve aprender pensamentos, mas a pensar; não se deve levá-lo [*tragen*], mas conduzi-lo [*leiten*], se se quer que ele no futuro seja capaz de caminhar por si mesmo” (KANT apud TERRA, 2013, p. 12). A *condução* distingue-se, então, do mero *levar*: levar implicaria expor o *pensamento*, de modo a ser apreendido enquanto um *objeto*. Conduzir, em contrapartida, pressupõe estimular o jovem à *ação*, ao *pensar*. Como Ricardo Terra comenta:

O estudante deve ser *conduzido* para um certo caminho, de tal forma que possa com o tempo andar por conta própria e achar seu próprio rumo. Se ele for unicamente *levado* pelo mestre, o máximo que conseguirá será repetir suas teses sem nenhuma crítica e criatividade, o que é incompatível com a filosofia e o filosofar (TERRA, 2013, p. 12).

Fica claro que, para Kant, no ensino do filosofar, a *decoreba* é inútil, uma vez que é uma condição necessária da aprendizagem do filosofar a *autonomia*, a *crítica* de teses e a *criatividade*.

À luz dessas indicações, pode-se perguntar se, na “pedagogia kantiana”, haveria espaço para o estudo da história da filosofia ou se, na verdade, tal pedagogia se restringiria à colocação e solução de problemas filosóficos. Mas convém notar que talvez a dicotomia que aqui se prefigura, a partir da interpretação desse excerto de Kant, seja bastante artificial. Talvez Kant não estivesse invalidando inteiramente o estudo da história da filosofia, mas estivesse, em contrapartida, alertando para o fato de que a história da filosofia não pode substituir o filosofar. Mesmo na *Crítica da Razão Pura*, em que o filosofar tem, evidentemente, primazia, o exercício dele implica algum tratamento da história filosófica que o precede, o que nos leva a crer que a atividade de colocação e solução dos problemas filosóficos também se insere em uma história cujas respostas a esses problemas entrecrocavam-se. Há, e isso é inegável, uma história do filosofar cujo desenvolvimento consiste em debates entre os filósofos. Como compreender o ponto de partida do filosofar prescindindo do debate em que ele se insere? Em outros termos, como compreender o ponto de partida do filosofar sem compreender o seu ponto de partida na história do filosofar? O filosofar pode ser espontâneo, sim, o que não quer dizer que não seja histórico.

Não nos percamos, todavia, em uma interpretação da filosofia de Kant. O que nos interessa é o modo como Kant nos ajuda a pensar a relação, no ensino de filosofia, entre a filosofia enquanto atividade do pensamento e a filosofia enquanto história de conteúdos filosóficos. É que a relação entre esses dois aspectos não precisa ser, necessariamente, dicotômica, e o fato de não ser dicotômica pode resultar, justamente, em uma concepção didática do ensino de filosofia. Essa é uma lição que nos ensina o *Filosofia: temas e percursos* (FIGUEIREDO *et alli*, 2016): se, por um lado, esse livro didático aborda o ensino de filosofia de modo a evitar a mera decoreba de conteúdos (de fato, o livro assume voltar-se à análise crítica de problemas filosóficos), não abre mão, por outro lado, de destacar que se direcionar à história da filosofia contribui em muito para o ensino da análise crítica de problemas filosóficos. Como Roberto Bolzani Filho, um dos autores do livro, ressaltou em uma entrevista que concedeu a nós:

Sendo a filosofia uma atividade histórica para a qual a ideia de progresso deve ser encarada com muita cautela, pode-se mostrar que o passado pode estar vivo e ser

**A história da filosofia como referencial no ensino de filosofia:
sobre a concepção didática de filosofia, temas e percursos**
FERREIRA OLIVEIRA, Eliakim

relevante para pensar o presente. Se aceitamos essa ideia básica, podemos trabalhar de forma construtiva a relação entre a filosofia e sua história. O livro que produzimos foi elaborado, em linhas gerais, com base nessa convicção (BOLZANI FILHO, *no prelo*).

Essa ideia básica organizará nosso estudo dos aspectos didático-metodológicos de *Filosofia: temas e percursos*. Mas é preciso que fixemos um sentido ao problema do ensino de filosofia. Por ensino disciplinar de filosofia entendemos uma noção aparentada com aquela discutida por Carlos Eduardo Guimarães: a disciplina como matéria de ensino que possui regras próprias a serem aplicadas de modo a superar as dificuldades impostas pelas propriedades do domínio do saber no qual a disciplina se insere. Nessas condições, convém perguntar se é necessário, no caso do ensino e aprendizagem da filosofia, “observar um método, um conjunto de regras e preceitos” (GUIMARÃES, 1982, p. 33) e qual é a particularidade desse método, dessas regras e desses preceitos. No caso de *Filosofia: temas e percursos*, qual seria esse método? Como, a partir dele, seria possível viabilizar uma postura didática ligada ao filosofar e à sua história?

II. A CONCEPÇÃO DIDÁTICA DE FILOSOFIA: TEMAS E PERCURSOS

Um primeiro ponto de incidência para compreendermos a concepção de didática que orienta esse livro está na afirmação de que “o estudo da filosofia é inseparável do contato com os autores que fizeram a história do pensamento” (FIGUEIREDO *et alli*, 2016, p. 12). Nesse contato, os autores contrastam uma abordagem ativa e outra passiva: os estudantes poderiam simplesmente decorar as principais teses de cada um dos filósofos. Contudo, há a possibilidade de exercer a atividade de pensamento buscando compreender o que levou os filósofos a pensar o que pensaram. Trata-se de uma atividade que eleva o estudante a pensar com a história da filosofia, permitindo flagrar o pensamento em sua atividade discursiva e enriquecendo os próprios pontos de vista com as matérias discutidas. Devemos reconhecer, aí, o núcleo da concepção de ensino e aprendizado em filosofia.

Nesse sentido, quando se vai ensinar filosofia, não se pode prescindir de recorrer à história do pensamento filosófico. Os autores deixam claro que há uma inseparabilidade entre o estudo da filosofia e os autores que participam de sua história. Recorrer a essa história não pode redundar na mera reprodução do pensamento desses autores sem a preocupação de entendê-lo e relacioná-lo — e aí o vínculo entre o filosofar e a história da filosofia se torna bastante frutífero para o ensino dessa disciplina. A *decoreba*, em filosofia, é “desinteressante e pouco pedagógica” (FIGUEIREDO *et alli*, 2016, p. 8-9). O trecho seguinte confirma esse requisito: “O essencial é despertar a atenção para saber *por que e como* os filósofos de todos os tempos pensaram o que pensaram” (FIGUEIREDO *et alli*, 2016, p. 9). No ensino de filosofia, quando o aluno e o professor se voltam para os autores que formam sua história, colocam-se no lugar daqueles que pensaram e compreendem por que e como pensaram o que pensaram. O livro pressupõe, portanto, que é condição para o ensino de filosofia um processo de reconstrução do pensamento daquele autor que é objeto de estudos. Não basta lê-lo ou reproduzir o que ele escreveu se não houver, nesse processo, um estímulo a tomar o pensamento do autor a partir das questões por ele postas. Ensinar filosofia é compreendido, portanto, como encontrar razões e modos do pensamento em um

**A história da filosofia como referencial no ensino de filosofia:
sobre a concepção didática de filosofia, temas e percursos**
FERREIRA OLIVEIRA, Eliakim

processo de tomada de consciência das questões que o produziram. “Trata-se”, escrevem os autores, “de *auxiliar sua curiosidade a vir à superfície*” (FIGUEIREDO *et alli*, 2016, p. 9). Descobrimos, nessa passagem, em que consiste o *despertar da atenção*: está pressuposto que o aluno é dotado de uma faculdade — a da *curiosidade*. Essa faculdade é passível de estar entre *sono* e *vigília*, e é função essencial do professor de filosofia estimular a passagem de um estado a outro, da *modorra da curiosidade* ao *despertar da curiosidade*. Mas como o despertar da curiosidade pode redundar, em particular, na atenção diante de um *problema filosófico*? Há uma premissa que fundamenta essa proposta didática: “[...] problemas filosóficos brotam espontaneamente em nossa reflexão, desde que o mundo é mundo” (FIGUEIREDO *et alli*, 2016, p. 9). Com efeito, é o testemunho da experiência que nos garante essa premissa: “desde que o mundo é mundo”, os seres humanos ocupam-se de problemas que podem ser qualificados como filosóficos. “Você logo perceberá”, os autores asseveram, “que questões filosóficas estão por toda parte” (FIGUEIREDO *et alli*, 2016, p. 9) (dá-se a pensar, aqui, que fazem parte do mundo circundante); os autores prosseguem destacando que essa não é apenas uma evidência atual, mas histórica: “Não é um acaso se, da Antiguidade grega até os dias de hoje, grandes pensadores tenham se ocupado de filosofia” (FIGUEIREDO *et alli*, 2016, p. 9). A explicação naturalista na base da qual se pode assumir essa proposta didática, se antes se limitava a estabelecer uma identidade comum entre a faculdade da curiosidade e os problemas filosóficos, agora também se estende para uma continuidade real entre o mundo antigo, onde teria surgido a filosofia, e o nosso mundo, de agora, em que o professor de filosofia busca ensinar a filosofia produzida ao longo da história. Se eles pensaram em problemas filosóficos, é porque aguçaram sua curiosidade. “*A curiosidade é o primeiro passo para se fazer filosofia*” (FIGUEIREDO *et alli*, 2016, p. 9). É essa *curiosidade*, assim nos parece, o fundamento dessa proposta didática: todos, filósofos, professores e estudantes de filosofia, podemos partilhar da mesma curiosidade através da qual pensamos os problemas filosóficos que estão em toda parte:

Por isso, o que um livro de Filosofia deve procurar fazer é acolher nosso espanto e nossa admiração diante dos mistérios e dos problemas trabalhados pelos filósofos, mistérios e problemas que também são nossos (FIGUEIREDO *et alli*, 2016, p. 9).

Mas a assunção de uma continuidade radical entre o mundo antigo e o nosso não tornaria contraproducente pôr-se a pensar por que e como os autores antigos pensaram o que pensaram? Ora, se a continuidade é radical, o pensamento antigo se torna trivial, pois ele é tão atual que se ganharia pouco com a reconstrução dele: sua atualidade já o coloca como plenamente construído. De que serve então a tentativa de reconstruir o que os antigos pensaram? A concepção didática do *Filosofia: temas e percursos* é mais complexa do que se pode supor ao assumir que o livro simplesmente toma os problemas filosóficos como inseridos em uma atualidade perpétua. O livro assume, sim, uma continuidade e uma atualidade do passado filosófico. Mas a assunção dessa continuidade não é radical: voltar-se ao passado filosófico e reconstruir o pensamento de seus autores é também reconhecer os abismos que nos separam deles. Na entrevista com o filósofo Roberto Bolzani Filho, quando reduzimos a proposta didática do livro ao ensino de problemas filosóficos que permanecem em nosso horizonte, o autor foi taxativo: assumir a permanência de problemas filosóficos

**A história da filosofia como referencial no ensino de filosofia:
sobre a concepção didática de filosofia, temas e percursos**
FERREIRA OLIVEIRA, Eliakim

[...] não quer dizer necessariamente que só se possa falar de continuidades, nunca de rupturas. O conhecimento da história da filosofia é imprescindível em ambas as possibilidades. Se algo novo irrompeu na filosofia do presente, essa novidade só pode ser bem-compreendida em cotejo com o passado (BOLZANI FILHO, *no prelo*).

Com efeito, se é possível vislumbrar as continuidades, é porque houve rupturas. Mas como o livro poderia, em sua exposição, tanto aguçar a espontânea curiosidade filosófica dos alunos, que evidencia a atualidade dos problemas filosóficos, quanto as rupturas ao longo da história da filosofia? Em outros termos, em que consiste o método de *Filosofia: temas e percursos*? Eis, então, a necessidade de analisarmos a estrutura do livro.

III. ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DE FILOSOFIA: TEMAS E PERCURSOS

Há de se pensar nas diretrizes e debates que balizam a formulação e aplicação do livro didático de filosofia, em virtude da existência de um campo de forças que tenciona essas relações didático-metodológicas. Ora, *Filosofia: temas e percursos* não é o primeiro a adotar como concepção didática a ideia de que o estudo da filosofia se caracteriza pela a atividade de compreensão das razões pelas quais certas questões e certas posições foram formuladas ao longo de um percurso histórico. Já em *História da filosofia: centro ou referencial?*, Franklin Leopoldo e Silva assinalava que o estudo da filosofia não se separa do estudo da história da filosofia, o que lhe permitia medir as implicações mais gerais para o ensino. Com efeito, Silva nota que, diferentemente do que ocorre na ciência, não há em filosofia um corpo conceitual unitário formado ao longo do tempo e responsável por expressar o aperfeiçoamento de descobertas fundamentais. Essa exclusão incide, por conseguinte, sobre a noção de progresso do saber, retirando qualquer privilégio do conhecimento atual como abordagem historicamente mais apropriada da realidade. Se a filosofia é indissociável de sua história, são outras as razões que explicam essa união, pois se trata agora de ter olhos abertos às “sucessivas retomadas que somente podem ser compreendidas se devidamente contextualizadas em cada sistema ou em cada autor” (SILVA, 1986, p. 153). E completa Silva: “o ensino de filosofia não tem que ser um inventário das soluções e dos procedimentos; tal coisa não teria sentido na medida em que não existem soluções e procedimentos que tenham triunfado e se cristalizado como mais ou menos definitivos” (SILVA, 1986, p. 154). Desse ponto de vista, não é difícil perceber que o núcleo didático de *Filosofia: temas e percursos* é análogo ao de *História da filosofia: centro ou referencial?*, uma vez que os autores desconsideram o recurso à história da filosofia como instrumento para fornecer aos estudantes respostas definitivas e posições insuperáveis.

Todavia, a partir desse núcleo didático, é possível interrogar sobre a existência de formas de utilização da história filosofia para o nível do ensino. A natureza dessa interrogação torna-se problemática na medida em que Silva propõe duas definições sensivelmente diferentes, cujas consequências determinam a organização do material didático. A primeira agrupa sob a designação “centro” a postura de focalizar os sistemas de pensamento na ordem histórica de seu desenvolvimento, visando a “familiarizar os alunos com os problemas e as formas de encaminhamento das soluções” (SILVA, 1986, p. 154). A segunda, que é responsável por tomar a história da filosofia como referencial de temas a tratar, tem como ponto central a ideia de que “os

**A história da filosofia como referencial no ensino de filosofia:
sobre a concepção didática de filosofia, temas e percursos**
FERREIRA OLIVEIRA, Eliakim

temas são tratados independentemente dos sistemas ou autores, levados em conta apenas na medida em que propiciam os indispensáveis referenciais para a discussão” (SILVA, 1986, p. 157). Não resta dúvida de que *Filosofia: temas e percursos* faz um uso referencial da história da filosofia, empregando-a como recurso ilustrativo para determinados temas, uma vez que o campo de unidades do livro é organizado pela exposição de pares conceituais, cada um dos quais funcionando como chave de leitura para a abordagem de temas filosóficos. Mas o que buscamos de fato saber, à luz dos critérios propostos em *História da filosofia: centro ou referencial?*, são as vantagens e as dificuldades envolvidos nesse formato. Se a adoção de uma perspectiva referencial da história da filosofia propicia referenciais indispensáveis para a discussão, quais seriam as suas implicações para o ensino? Como, a partir disso, se articula a organização do material didático?

No que concerne à perspectiva referencial da história da filosofia, Silva assinala que uma das vantagens dessa postura reside precisamente na liberdade de escolha dos temas, uma vez que o uso dela não se prende a nenhuma ordem previamente estabelecida, nem mesmo cronológica, o que permite articular sob a mesma égide o pensamento de autores situados em períodos históricos diferentes. Em contrapartida, essa flexibilidade é acompanhada da dificuldade de organização dos assuntos tratados, na medida em que exige um conhecimento mais amplo da história da filosofia e um esforço maior quanto à ordenação dos temas, a fim de evitar o risco de transformar a mobilidade em “livre pensar” (SILVA, 1986, p. 158). Certamente, o *Filosofia: temas e percursos* se vale dessa liberdade na estruturação de suas unidades, bastando ver que cada módulo pode ser lido separadamente, ou, ainda, numa ordem diferente daquela apresentada. Como explicam os autores: “você pode, digamos, fazer um estudo sobre diferentes aspectos da teoria do conhecimento” (FIGUEIREDO *et alli*, 2016, p. 11). Mas nem por isso o livro deixa de proporcionar “uma visão razoavelmente precisa do pensamento dos autores tratados e dos diferentes estilos de reflexão” (SILVA, 1986, p. 158), pois o campo de cada unidade é organizado segundo uma ordenação precisa: ao discutir um par conceitual, a unidade explora os diferentes desenvolvimentos conceituais, provendo a cada módulo um nível de aprofundamento e de complexidade do assunto. Em outras palavras, a unidade não só apresenta o estudante às grandes ideias em torno de um tema filosófico, mas também o conduz à complexidade dessas ideias conforme o desenvolvimento que elas receberam de diferentes filósofos. Assim, fica claro que “cada Unidade propõe um *percurso reflexivo* que fornece uma ampla compreensão acerca das variações admitidas pelos temas essenciais da filosofia” (FIGUEIREDO *et alli*, 2016, p. 10-11).

Se, por um lado, o problema da organização deve ser posto em termos de um percurso reflexivo, por outro, cumpre saber como esse percurso lida com o inconveniente da dificuldade de precisão. Com efeito, Silva explica que oferecer uma visão razoavelmente precisa do pensamento dos autores implica a tarefa de leitura dos próprios textos filosóficos, colocando “as imensas dificuldades envolvidas nessas leituras, o mais das vezes áridas e de difícil compreensão, exigindo em muitas ocasiões um domínio razoável de terminologia específica” (SILVA, 1986, p. 158). Trata-se de proporcionar uma compreensão rigorosa do assunto tratado, cujo desafio consiste em coordenar o recorte textual à viabilidade didática. Ora, *Filosofia: temas e percursos* não se furta da necessidade dessas leituras, uma vez que os autores consideram que a leitura e a interpretação dos textos filosóficos constitui um excelente meio para compreender as razões pelas quais problemas são levantados e posições são sustentadas. Escrevem eles: “o importante, ao lermos um trecho de determinado texto filosófico, é observar o pensamento em ação, não para aderir a ele irrefletidamente, mas para flagrar a razão em sua atividade discursiva, argumentativa, retórica” (FIGUEIREDO *et alli*, 2016, p. 12). Tomemos como exemplo a segunda unidade, cujo tema reside no par razão e paixão. Após uma introdução geral no primeiro módulo (“uma espécie que se diz racional”), a unidade passa a abordar a relação entre “virtude e paixão”, utilizando para tanto a transcrição de uma passagem da *Ética a Nicômaco*, na qual Aristóteles discute o que vem a ser a

**A história da filosofia como referencial no ensino de filosofia:
sobre a concepção didática de filosofia, temas e percursos**
FERREIRA OLIVEIRA, Eliakim

virtude e qual seria a relação dela com as paixões humanas. A partir dessa leitura, o livro situa o estudante nos termos próprios ao vocabulário de Aristóteles, como o vocábulo "alma", e apresenta uma interpretação responsável por esclarecer a posição de Aristóteles sobre a relação entre virtude e paixão. Nessa esteira de ideias, o módulo seguinte, intitulado “a rejeição das paixões”, transcreve, por sua vez, uma passagem das *Cartas a Lucílio*, na qual Sêneca aborda de outro ponto de vista os conceitos de razão e paixão, dessa vez ligando a paixão aos vícios humanos. Novamente, a partir da leitura do texto, os autores colocam em cena uma reflexão sobre a posição de Sêneca, indicando até mesmo as oposições com relação à tese de Aristóteles. Seguindo esse procedimento, a unidade avança mobilizando passagens das obras de Hume e de Schiller, para extrair da letra dos textos as ideias dos autores. À luz dessas indicações, importa observar que a dupla função de transcrever uma passagem do texto filosófico e conduzir, a partir disso, uma reflexão interpretativa é justamente o que permite fazer um uso referencial da história da filosofia sem abrir mão de oferecer uma visão razoavelmente precisa do pensamento tratado. Sem dúvida é importante conhecer as ideias gerais dos pensadores, mas convém avançar para além do contato com elas, convidando o estudante a pensar, a partir da leitura do texto, como o uso dos termos revela a construção dessas ideias e como elas sustentam uma posição a respeito do assunto tratado. É em vista disso, justamente, que a organização de *Filosofia: temas e percursos* torna viável coordenar rigor e didática.

Outra vantagem assinalada por Silva encontra-se precisamente em “interesse e atualidade”. Com efeito, a liberdade de organização dos temas permite despertar o interesse “pela diversidade e contraposição das soluções, conferindo dinamismo à exposição ou à discussão” (SILVA, 1986, p. 157). E esse interesse pode se tornar tanto mais agudo quando um assunto é trazido para a discussão em função de sua atualidade. Explica Silva: “as aulas podem ser organizadas de tal maneira a se constituir uma 'arqueologia da atualidade', mostrando que o recurso ao passado filosófico auxilia a compreensão do presente, quando este recurso é utilizado em função do presente” (SILVA, 1986, p. 157). Essa vantagem depara, todavia, com um obstáculo ligado à redução da contextualização dos autores tratados. Ora, ninguém ignora que os problemas e as soluções propostos pelos filósofos estão inseridos em contextos históricos os mais diversos, de modo que um sistema de pensamento situa-se necessariamente em relação ao “contexto cultural no qual o autor está inserido e que determina em parte a sua linguagem, a aceitação e a rejeição de determinados parâmetros de pensamento” (SILVA, 1986, p. 157). Nessas condições, toda a questão, para Silva, torna-se discernir se é suficiente, do ponto de vista do ensino e aprendizagem em filosofia, tomarmos os sistemas e os autores como “ilustração de determinados temas”. Como, por exemplo, abordar a relação entre natureza e subjetividade sem referi-la aos filósofos modernos, tais como Descartes e Kant?

É certo que a contextualização convida a refletir sobre o que torna o período histórico um fator determinante para o desenvolvimento do pensamento de um autor. Mas importa notar que ela não constitui um obstáculo intransponível para *Filosofia: temas e percursos*, pois, de um lado, a concepção didática desse livro busca elevar o estudante a pensar com a história da filosofia, estimulando-o, a partir da interpretação dos textos, a adotar uma postura ativa de compreensão; de outro, a organização do livro não deixa de oferecer o equivalente à contextualização dos autores e de seus pensamentos. Apesar de cada unidade ser organizada conforme o percurso reflexivo de um tema, de modo a dispor de uma ordem interna, existem duas formas de interações entre as unidades. Em primeiro lugar, cumpre notar que o mesmo filósofo é tratado mais de uma vez ao longo do livro, variando segundo o percurso temático proposto. Como explicam os autores, “em cada uma delas [unidades], o filósofo irá revelar uma faceta de seu pensamento, sua contribuição para o tema em análise” (FIGUEIREDO *et alli*, 2016, p. 11). Descartes, por exemplo, aparece tanto na unidade dedicada à “dúvida e certeza” quanto naquela em que se discute “realidade e aparência”, o que deixa claro qual é sua contribuição não só para a teoria do conhecimento, como também

**A história da filosofia como referencial no ensino de filosofia:
sobre a concepção didática de filosofia, temas e percursos**
FERREIRA OLIVEIRA, Eliakim

para a revolução filosófica e científica moderna. Em segundo lugar, *Filosofia: temas e percursos* cuida de assinalar os pontos de passagem do livro e sugerir remissões de um tema a outro, contribuindo para identificar, desse modo, “as alterações que os temas discutidos foram sofrendo ao longo da história, da Antiguidade até os dias de hoje” (FIGUEIREDO *et alli*, 2016, p. 11). Prova disso são os quadros informativos que situam os contextos histórico, literário, científico, social e político em que foram enunciadas as teses examinadas no percurso. Dessa maneira, torna-se evidente que as unidades não deixam de oferecer uma visão das grandes classificações históricas em que os autores e seus pensamentos se inserem.

Uma vez esclarecido esse procedimento, fica claro que a possibilidade de escolha de um tema atual não se separa da retomada e da interpretação dos textos filosóficos. Nesse uso referencial da história da filosofia, não se trata de direcionar o estudante a um esforço de reciclar as filosofias passadas, mas se trata de estimulá-lo a compreender como os filósofos desenvolveram seus pensamentos acerca de temas que ensejam alguma continuidade. Se *Filosofia: temas e percursos* pode aguçar a curiosidade filosófica dos alunos, que evidencia a atualidade dos problemas filosóficos, quanto às rupturas ao longo da história da filosofia, é porque a contribuição didático-metodológica desse livro recorre à história da filosofia para destacar referenciais indispensáveis para a discussão, estimulando o processo de exame das premissas, dos pressupostos e dos conceitos que constroem o pensamento de um autor. E é justamente esse processo de exame que traz como contribuição ao estudante um auxílio indispensável para elaborar de maneira clara e rigorosa as razões que sustentam os seus próprios pontos de vista sobre um assunto: “para você se questionar e se posicionar quanto a assuntos diversos: das ciências à ordem política, passando pela sociedade, a finitude humana, a natureza, a arte... tudo isso é matéria de reflexão filosófica” (FIGUEIREDO *et alli*, 2016, p. 9).

Tendo como fundo tais questões, vê-se que a filosofia pode ser constituída como um domínio de saberes cuja apreensão demanda um esforço a ser efetuado mediante uma didática, ocupando, portanto, naturalmente um lugar como disciplina escolar. Não só porque impulsiona a reflexão sobre todas as outras disciplinas, como também porque impulsiona a reflexão sobre problemas e soluções a respeito do mundo que nos cerca. Mas é preciso notar que esse impulso só se torna possível graças à concepção ativa do estudo de filosofia, concepção segundo a qual o aprendizado se faz tanto mais agudo quando convida a pensar, por meio da interpretação dos textos, as razões pelas quais um problema e uma posição são expressamente formulados.

REFERÊNCIAS

BOLZANI FILHO, Roberto. **Entrevista com Roberto Bolzani Filho**. In: *Trans/Form/Ação*, a ser publicada no primeiro trimestre de 2021.

FIGUEIREDO, Vinicius de (org.); BOLZANI FILHO, Roberto; REPA, Luiz; CUTER, João Vergílio; VALENTIM, Marco; NETO, Paulo Vieira. **Filosofia: temas e percurso**. Manual do professor. Volume único. Ensino Médio. Componente curricular: Filosofia. 2. ed. São Paulo: Berleandis & Vertecchia Editores, 2016.

GUIMARÃES, Carlos Eduardo **A disciplina no processo ensino-aprendizagem**. In: *Didática*, São Paulo, 18: 33-39, 1982.

DOI: [10.25244/uf.v13i2.2567](https://doi.org/10.25244/uf.v13i2.2567)

**A história da filosofia como referencial no ensino de filosofia:
sobre a concepção didática de filosofia, temas e percursos**
FERREIRA OLIVEIRA, Eliakim

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Por toda parte e em parte alguma.** In: *Signos*. Tradução Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SILVA, Franklin Leopoldo e. **História da filosofia: centro ou referencial?** In: NETO, H. N. (Org.). *O ensino de Filosofia no 2º grau*. São Paulo: SOFIA: SEAF, 1986, p. 153-162.

TERRA, Ricardo Ribeiro. **Não se pode aprender filosofia, pode-se apenas aprender a filosofar.** In: *discurso*, 40 (2013): 9-38.