

OS EIXOS DE ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS E A PROBLEMATIZAÇÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA

José Benedito de Almeida Júnior*

Resumo

Este artigo analisará dois aspectos do ensino de filosofia. Na primeira parte apresentaremos uma reflexão sobre o trabalho com os eixos de organização dos conteúdos de Filosofia para o Ensino Médio. Tendo em vista que, em geral, os estudiosos consideram a existência de dois eixos: Temas e História da Filosofia. Propomos, então, a concepção de três eixos: Temas, História e Áreas da Filosofia. Na segunda parte do artigo, trataremos das questões relativas à problematização como uma abordagem didática que pode ou não ser utilizada pelo professor em qualquer um dos eixos estruturais dos conteúdos, dessa forma, não consideramos a problematização um eixo orientador dos conteúdos de Filosofia.

Palavras-chave: Filosofia. Ensino de Filosofia. Conteúdos de Filosofia. Problematização.

Introdução

O objetivo deste trabalho é refletir sobre algumas questões relativas ao ensino de filosofia, principalmente, para o Ensino Médio e, em especial, sobre os **conteúdos de filosofia** e a **metodologia de ensino**.

Em primeiro lugar, acreditamos ser importante determinar o que chamamos de plano de ensino ou plano de curso. Para Libâneo o *plano de ensino* é “o roteiro organizado das unidades didáticas” (1990, p. 232), ou seja, a divisão dos conteúdos para a Educação Básica em cada um dos anos, incluindo a divisão por bimestres, trimestres ou outras formas de organização do ano letivo. O plano de ensino inclui, além dos conteúdos divididos em unidades, outros elementos tais como: os fundamentos teórico-metodológicos do ensino, as justificativas, os objetivos, a metodologia a ser empregada pelo professor para o desenvolvimento das aulas, o planejamento das atividades avaliativas, entre outros elementos. Nossos objetivos, para este trabalho, ficam restritos à divisão dos conteúdos de filosofia e à questão da metodologia de ensino.

Cabe observar, ainda, que o plano de ensino do professor de Filosofia deverá levar em

*Doutor em Filosofia e professor do Instituto e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: jbeneditoalmeida@gmail.com

conta, também, o *currículo* ou o Projeto Político Pedagógico da escola na qual irá ministrar as aulas. Rocha (2008) observou esta necessidade, pois a Filosofia, tal como as outras disciplinas, deve trabalhar em conjunto para o bom sucesso das atividades da instituição. Portanto, por um lado, o plano de ensino deve atender as exigências próprias da disciplina e, por outro, as do currículo da Escola, mas acima de tudo, o professor deve ter autonomia para decidir os conteúdos e a metodologia que empregará em seu trabalho, levando em conta, evidentemente, que não fará um trabalho solipsista, mas no conjunto de outras atividades paralelas da instituição.

Os eixos de organização do conteúdo ou eixos estruturais

Muitos estudiosos do ensino de filosofia não separam o que chamamos de *temas* dos *campos* ou *áreas da filosofia*. Tal concepção não é inadequada, porém podem-se distinguir elementos que tornam mais precisa a organização dos conteúdos de filosofia em um plano de ensino. Utilizamos o conceito de *eixos estruturais* para definir os elementos que orientam a organização dos conteúdos da filosofia. Os três eixos são: a História da Filosofia; as Áreas da Filosofia e os Temas de Filosofia.

Não se trata, de forma alguma, de propor um *critério de demarcação* entre os eixos do ensino de filosofia, porque, como sabemos pela própria história da filosofia, este caminho não é frutífero. Além disso, trata-se de uma análise teórica, cuja aplicação dos princípios dependerá das circunstâncias e das opções de cada professor: a escolha de um dos eixos como principal, implica, necessariamente, que os outros dois serão secundários, mas nunca descartados; deve-se entender, por fim, que a escolha do professor não altera essencialmente, de modo algum, a qualidade ou quantidade dos conteúdos.

Gallo, a respeito dos eixos estruturais do conteúdo de filosofia, afirma: “Temos ao menos três eixos em torno dos quais podemos construir um currículo de filosofia: um *eixo histórico*, um *eixo temático* e um *eixo problemático*.” (2010, p. 166) Observa-se, então, que não há distinção entre as áreas da filosofia e seus temas. Quanto ao terceiro eixo, escreveremos a seu respeito na segunda parte deste artigo.

O mesmo amálgama entre *temas* e *áreas* é apresentado nas OCN (Orientações Curriculares Nacionais). Nesse documento, os autores optam por oferecer um conjunto de trinta temas, dentre os quais, destacam-se muitos que realmente aparecem de tal forma, como por exemplo: *validade e verdade; falácias não formais; vontade divina e liberdade humana; contratualismo; crítica à metafísica na contemporaneidade*. Por outro lado, traz alguns títulos

que descrevem áreas da filosofia como *Filosofia Analítica*; *Filosofia da Ciência o problema demarcação entre ciência e metafísica*. (OCN, 2008, pp. 34 – 35)

Observamos o mesmo amálgama no texto *L'Enseignement en Europe et Amérique du Nord* (UNESCO, 2011) o qual afirma:

Nos países da Europa onde a filosofia é ensinada no nível secundário, é costume opor duas abordagens didáticas: uma abordagem temática e uma histórica. A primeira discute a filosofia através do exame dos grandes temas de reflexão e dos conceitos que lhe são relativos, ao passo que a segunda transmite o saber filosófico pelo viés de uma exposição da história da filosofia, variando de filósofos da Antiguidade até os filósofos contemporâneos. (2011, p. 40)¹

Quanto ao *CBC* (Conteúdo Básico Comum) proposto pela Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais, há uma situação interessante. Nesse programa, propõem-se uma divisão orientada pelos **campos de investigação** que seriam “grandes áreas de questionamento e da pesquisa filosóficas” (p. 14) as quais seriam: ser humano; agir e poder; conhecer. Observam também que correspondem “em grande medida” às disciplinas filosóficas Antropologia Filosófica, Ética e Filosofia Política e Teoria do Conhecimento, o que nos levaria a constatar que no *CBC* há distinção entre os três eixos. Conquanto tenham apresentado os campos de investigação, algumas páginas antes, afirmam os autores que “**Um programa de Filosofia pode ser estruturado seja a partir da História da Filosofia, seja a partir dos temas.**” (p. 12). Observa-se que não há clareza da distinção entre as áreas e os temas do ensino de filosofia, apesar do termo “áreas” ou “campos” ter sido utilizado posteriormente.

O mesmo fenômeno pode ser encontrado no livro *Temas de Filosofia* (1992) no qual as autoras organizaram os capítulos em torno das áreas da Filosofia (o homem, o conhecimento, a moral, a política; e a estética), ou seja, Antropologia Filosófica, Teoria do Conhecimento e Filosofia da Ciência, Ética, Filosofia Política e Estética. Portanto, mesmo que os títulos dos capítulos indiquem uma abordagem temática o eixo estrutural da obra são as áreas da filosofia.

Por fim, o programa de vestibular da Universidade Federal de Uberlândia também apresenta o mesmo amálgama. Está organizado em torno dos “eixos temáticos”: Ética,

¹ Dans les pays d'Europe où la philosophie est enseignée au niveau secondaire, il est de costume d'opposer deux approches didactiques : une approche thématique et une approche historique. La première aborderait la philosophie à travers l'examen des grands thèmes de réflexions et de concepts qui y sont relatifs, tandis que la seconde transmettrait le savoir philosophique par les biais d'un exposé d'histoire de la philosophie même, allant des philosophes de l'Antiquité jusqu'aux philosophes contemporains.

Política e Teoria do Conhecimento. Cada eixo percorre a história da filosofia a partir de alguns autores referenciais, como, por exemplo, para o caso de Ética: Aristóteles, Kant, Nietzsche e Sartre. Em nossa perspectiva, portanto, tratar-se-ia mais de intitular os eixos que orientam o programa como “áreas da filosofia” do que como “eixos temáticos”.

Nossa intenção de diferenciar *temas* de *áreas* da filosofia surge a partir da constatação de que a organização dos conteúdos para um plano de ensino de Filosofia poderia distinguir o que é, por exemplo, optar por um bimestre letivo sob as áreas de Metafísica ou Filosofia Política, ou por temas como *poder*, *violência*, *o ser*, *a substância* etc. Por isso, aproveitando o termo “eixo” utilizado por Gallo, nossa proposta sugere a terminologia, como indicado no início do texto, **eixo estrutural** para os eixos em torno dos quais se organizam os conteúdos de Filosofia.

O primeiro eixo estrutural é **História da Filosofia** que divide os conteúdos nos períodos históricos e, em geral, é organizado a partir da obra dos filósofos. Assim temos uma concepção quadripartida da história. Os períodos históricos podem, ainda, ser subdivididos em outros, por exemplo, a História da Filosofia Antiga subdividida em três períodos: pré-socrático, clássico e helenístico; a História da Filosofia Medieval pode, por exemplo, ser dividida em dois períodos: Patrística e Escolástica; a Filosofia Moderna, por sua vez, é geralmente por áreas Teoria do Conhecimento, Filosofia Política, Metafísica e, por vezes, por fenômenos como o Iluminismo. Quanto à História da Filosofia contemporânea, em geral, não se a divide em períodos, mas correntes ou escolas filosóficas, como a fenomenologia e o existencialismo; o liberalismo econômico e o marxismo e outras, assim como acontece no período helenístico o qual normalmente é estudado a partir das “escolas”.

O segundo eixo estrutural é constituído pelas **Áreas da Filosofia**: Ética, Estética, Filosofia da Ciência, Filosofia Política, Lógica, Metafísica, Teoria do Conhecimento e outras. Neste caso, uma vez tomado uma Área, por exemplo, a Metafísica, ela pode ser subdividida nos períodos da História da Filosofia: metafísica em Parmênides e Heráclito; Platão e Aristóteles; Metafísica medieval, Agostinho e Tomás de Aquino; metafísica moderna de Descartes e Leibniz; para o período contemporâneo a crítica à metafísica em Comte e Nietzsche, a metafísica em Heidegger. Em virtude da carga horária, muitas vezes reduzida, os professores decidem por não tentar abordar todos os períodos históricos em que conceitos desta área foram motivo de reflexão.

O terceiro estrutural eixo é constituído pela perspectiva que orienta o curso por **Temas de Filosofia**: Verdade, Conhecimento, Silogismo, Bem, Ser, Essência, Aparência, etc. Facilmente percebe-se que a perspectiva temática também lança mão da história para

apresentar as diferentes teorias dos filósofos para os mesmos temas: por exemplo, a verdade em Tomás de Aquino; a verdade em Heidegger. Nota-se, igualmente, que os temas podem percorrer mais de uma área, por exemplo, *a verdade* pode tanto ser tema de Ética quanto de Metafísica; *o conhecimento* de Lógica ou Teoria do Conhecimento.

Outra questão que se coloca sob esta perspectiva dos eixos estruturais é que, para alguns estudiosos, haveria uma diferença qualitativa entre optar por um ou outro eixo para organizar os conteúdos. Estas posições podem ser sintetizadas desta forma: para os autores do CBC o eixo temático é mais adequado do que o histórico; para Gallo o eixo temático é mais adequado do que o histórico, mas ambos podem apresentar problemas de adequação; para os autores do texto da UNESCO o eixo temático e o histórico devem ser complementares, não havendo porque priorizar um ou outro.

Parece-nos questionável a proposição teórica do CBC em sua “defesa” da opção organização dos conteúdos de filosofia para um currículo (ou plano de ensino) pelos temas a partir dos argumentos que se seguem:

A análise e discussão de temas parecem mais adequadas à faixa etária à qual se destina o programa, pois tornam mais fácil estabelecer relações entre a reflexão filosófica e a experiência do aluno. Países que têm tradição no ensino de Filosofia no nível médio propõem programas temáticos, como é o caso de França e Portugal. (CBC, p. 13)

O eixo estrutural escolhido pelo professor seria mesmo decisivo para estabelecer tais relações?

Em nosso ponto de vista, nenhum dos três eixos está mais ou menos adequado à faixa etária. A organização dos conteúdos é uma orientação para o desenvolvimento das aulas, no entanto, o que determina a aproximação entre “a reflexão filosófica e a experiência do aluno” é a abordagem didática que será realizada pelo professor. A orientação dos conteúdos não diz nada sobre como será desenvolvido o trabalho propriamente didático do professor. Por exemplo, se dois professores trabalham a partir do mesmo plano de ensino os resultados em termos de aprendizagem dos alunos podem ser significativamente diferentes, em função das escolhas didáticas que cada um deles faz. O mesmo se dá com os livros didáticos: eles não determinam a metodologia didática do professor, mas a orientação dos conteúdos. Concordo que estes livros podem dificultar o trabalho mais do que facilitá-lo, em determinadas situações, mas não é o livro que “dá aula”. Quando ouço os estudiosos criticando os livros didáticos de forma generalizada percebo que a maioria não considera a autonomia do professor em relação ao livro, como se a obra escrita fosse capaz de tomar decisões

metodológicas pelos docentes.

O texto produzido pela UNESCO aponta o seguinte limite para o ensino de filosofia a partir do eixo histórico: sua exposição dos filósofos e suas obras não apresentariam os grandes debates conceituais. Ora, por que não? Qual concepção de história da filosofia subjaz a esta interpretação? Não sendo nosso objetivo neste trabalho analisar esta postura, apenas ressaltamos que – em nossa perspectiva – o ensino de História da Filosofia não é enciclopédico por excelência, mas como veremos, também pode ser objeto de aulas dialógicas e problematizantes ou meramente narrativas.

Relativamente à possível interação entre a História da Filosofia e seus Temas, temos duas posturas. A primeira é a de Gallo, que não aponta uma interação necessária entre o eixo histórico e o temático. Para o autor, enquanto o primeiro implicaria o risco de um ensino enciclopédico, o segundo, por sua vez, poderia ou não “ser tratado numa perspectiva histórica” (2010, p. 161). Perguntamos, como elaborar um plano de ensino de Filosofia, a partir do eixo temático, sem utilizar uma perspectiva histórica? Uma vez que se abordará a obra de pelo menos um filósofo, já estamos diante da História da Filosofia.

A segunda postura é a dos autores do texto da UNESCO, na qual, observam que esta oposição entre o ensino da filosofia por meio de temas ou da história da filosofia é apenas aparente e que: “[...] essas duas abordagens devem apoiar-se mutuamente e não poderiam ter um impacto real sobre os alunos senão articuladas uma à outra.” (2011, p. 41).²

Acreditamos que haja uma exigência mais forte do que as duas tendências apoiarem-se mutuamente; trata-se da impossibilidade de dissociar a História da Filosofia, das Áreas e dos Temas. Em qualquer eixo em torno do qual estejam organizados os conteúdos, haverá uma interação entre eles. Evidentemente, um ou outro será priorizado, mas não é possível excluir os outros.

Utilizar o termo “eixo” é uma metáfora interessante porque se trata exatamente disso: um deles será o eixo em torno do qual os outros orbitarão, de todo modo, a história, as áreas e os temas de Filosofia estarão presentes independentemente da forma como o professor organize seu plano de ensino. Por exemplo, se o professor escolhe como eixo os Temas de Filosofia, pode propor um conjunto de aulas em torno do “contratualismo”. Ora, ao abordar este tema, **necessariamente**, o professor remeter-se-á ao período histórico do tema, em geral, na modernidade. As áreas em que este tema pode ser inserido são Ética e Filosofia Política, principalmente. Desta forma temos: **Tema:** *contratualismo*; **História da Filosofia:** Filosofia

² [...] les deux approches doivent s'appuyer l'une sur l'autre et ne peuvent avoir d'impact réel sur les élèves qu'articulées l'une à l'autre.

Moderna; **Área:** Ética e Filosofia Política. Note-se que se acrescentarmos o problema gerador do contratualismo *qual é a origem do poder do Estado? O que o torna legítimo?* Esta estrutura de eixos não será alterada. Da mesma forma, se acrescentarmos os conceitos: *estado de natureza, estado civil, pacto social, soberania* a estrutura de eixos estará presente.

Tomemos como eixo a História da Filosofia, por exemplo, período Medieval. Ora, muitas áreas e temas estão presentes neste período, então é necessário sermos mais precisos: como tema, estudar-se-á o *ser* em Tomás de Aquino. Assim, temos: **História da Filosofia:** Filosofia Medieval; **Tema:** o ser; **Área:** Metafísica. Aqui, da mesma forma, se delinearmos melhor o problema gerador, não se alteram os eixos.

Tomemos como eixo as Áreas da Filosofia. Por exemplo, se o professor escolhe a área Filosofia da Ciência, deve estabelecer a qual período histórico se refere, em geral, filosofia contemporânea; é necessário, ainda, delimitar os temas possíveis desta área, destaques, então, a *verdade e a ciência*. Desta forma temos: **Área:** Filosofia da Ciência; **História da Filosofia:** Filosofia Contemporânea; **Tema:** verdade e ciência. O problema gerador, uma possível crítica ao neopositivismo do Círculo de Viena ou os conceitos de *falseabilidade e verificabilidade*.

Desta forma, podemos vislumbrar um aspecto que seria motivo para um outro trabalho, mas sobre o qual não pudemos deixar de apontar algumas reflexões aqui: observamos que alguns elementos constantes e obrigatórios no ensino de Filosofia são contemplados por todos os eixos: trata-se das obras dos filósofos, dos problemas e dos conceitos. Qualquer que seja o eixo – considerando que os outros dois estarão presentes – as obras dos filósofos, bem como seus nomes e algumas informações etiológicas, e os conceitos por ele tratados serão analisados.

Sobre os *problemas em Filosofia* podemos tecer algumas considerações que se encaixam nesta parte do artigo. No *CBC* há indicação que, ao lado de temas e conceitos, estamos trabalhando também *problemas de filosofia*, o que nos parece muito adequado. Acreditamos que, neste mesmo sentido, a proposta de Gallo também possa ser considerada adequada, porque há necessidade de se entender que os temas e a história da filosofia são motivados por problemas filosóficos. A respeito desta expressão, é interessante observar a proposta de Murcho que aponta para o fato de que alguns problemas de filosofia se apresentam em mais do que uma de suas disciplinas (esta expressão para Murcho tem o mesmo significado neste nosso trabalho de *áreas* da filosofia).

Quando se propõe organizar um currículo de filosofia a partir de problemas, necessariamente, subjaz a este programa os três eixos estruturais acima comentados. O efeito

retórico de intitular os conteúdos no plano de ensino em torno de temas, problemas ou conceitos pode ser bem mais estimulante para os alunos do que a organização em torno da História da Filosofia, mas efetivamente – como dissemos – não se constituem em eixos estruturais, são, no máximo, os títulos de unidades ou capítulos. Assim, vimos que tanto o *CBC* quanto o livro *Temas de Filosofia*, por mais que se apresentem títulos de unidades e capítulos intitulados como temas, organizam-se na verdade em áreas da filosofia; cada uma das áreas é desenvolvida historicamente; muitos temas e problemas de filosofia estão presentes nas propostas.

Com os livros didáticos se passa o mesmo. São organizados ora em torno do eixo histórico, ora em torno do eixo temático, ora em torno das áreas da filosofia; os títulos das unidades, dos capítulos e dos subitens são escolhidos, via de regra, pelo efeito retórico que produzem, sendo que os conteúdos são aproximadamente os mesmos ou equivalentes em termos de quantidade. Ainda que somente três tenham sido aprovados pela avaliação do MEC para o triênio 2012 – 2014, todos se equivalem neste aspecto. Há, porém, um livro no mercado editorial que, felizmente, não foi aprovado, trata-se da obra: *Dez lições de filosofia* (editora FTD). Neste caso os autores esvaziaram quase que completamente o conteúdo filosófico em favor de “assuntos” do cotidiano que lhes pareciam mais prementes do que a própria história da filosofia, que, como vimos, traz em seu bojo: as áreas, os temas, as obras dos filósofos, os problemas e os conceitos. Desta forma, proporcionam um suposto estudo de filosofia no qual o conhecimento da tradição filosófica não exerce um papel, propriamente, significativo, aparecendo de forma muito tímida e até mesmo, diríamos, envergonhada.

A problematização em filosofia

Passemos, agora, à segunda parte deste trabalho, na qual pretendemos discutir nossa perspectiva do “eixo problemático” e do motivo pelo qual o concebemos mais como uma proposta didática do que um eixo estrutural dos conteúdos de filosofia. Para tanto, analisemos as reflexões de Gallo, Rocha e Obiols a este respeito.

Em primeiro lugar, gostaríamos de observar que o termo “eixo problemático” ainda que correto, não será adotado, pois o substantivo “eixo”, utilizado para definir o organizador dos conteúdos no plano de ensino, não é adequado para esta reflexão, por isso, adotaremos o termo “abordagem”. Quanto ao adjetivo “problemático” observamos que ele comporta dupla significação, sendo uma delas negativa, indicando algo “difícil de interpretar”, “que não se compreende”. Assim, adotaremos a expressão “abordagem problematizante” ao invés de

“eixo problemático”.

O que seria, afinal de contas, uma abordagem problematizante? A reflexão de Zanoto e De Rose *Problematizar a própria realidade: análise de uma experiência de formação contínua* (2003) apresenta uma concepção de problematizar na perspectiva de quatro correntes, sendo três representadas pelos pensadores Dewey, Saviani, Paulo Freire e a última pela perspectiva construtivista. As autoras tinham por projeto verificar em que medida estas quatro correntes poderiam contribuir para a compreensão da ação de problematizar, em especial, na formação de professores. Acreditamos que a concepção em si pode também ser aplicada não somente à formação de professores, mas igualmente no trabalho com os alunos. Sintetizando a concepção, por elas proposta, afirmam que a ação de problematizar ocorre em três momentos: identificar problemas, buscar fatores explicativos e propor soluções. Aponta igualmente as seguintes características:

[...] 2) Ênfase no sujeito ativo, porque só dessa maneira ele constrói conhecimentos; 3) ter noção de problema tomado no sentido da reflexão filosófica, porque é preciso resgatar a problematicidade do problema [...]; a práxis é importante – se o problema se refere a algo que não se sabe, mas é preciso saber, melhor se este problema estiver relacionado à realidade de quem problematiza, para que a explicação e a solução redundem numa transformação dessa realidade -, a realidade é, então, ponto de partida e de chegada. (2003, p. 49)

Assim, a problematização não passa somente pelo ato de identificar problemas, no caso dos estudos deste trabalho, problemas filosóficos e apresentá-los aos alunos, mas é preciso fazer com que estes problemas da História da Filosofia, sejam problemas que interessem também aos alunos, para que estejam motivados a pesquisar e refletir, portanto, para tornarem-se sujeitos do conhecimento.

Assim, como já havíamos adiantado, a abordagem problematizante não é, exatamente, um eixo estrutural dos conteúdos filosóficos, mas uma proposta didática. Vimos com Zanotto e De Rose que a ação de problematizar é essencialmente didática e que, por isso mesmo, pode ou não ser utilizada nos eixos histórico, temático ou de áreas da filosofia. Para exemplificar melhor esta nossa perspectiva, recorramos ao que seria o oposto da abordagem *problematizante*: a abordagem *narrativa*. Paulo Freire em *A pedagogia do oprimido* (1987) define esta abordagem como uma educação bancária:

Quanto mais analisamos as relações educador – educandos, na escola, em qualquer lugar de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante –

o de serem relações fundamentalmente *narradoras, dissertadoras*. Narração de conteúdo que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar. (1987, p. 57)

A oposição entre a abordagem narrativa, ou bancária, e a abordagem problematizante, ou dialógica, está, justamente, no trato com a realidade concreta: “os conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação.” (FREIRE, 1987, p. 57) Paulo Freire define, então, como concepção problematizadora da educação que se aplica não somente à didática, mas também política. Devemos, porém, para este trabalho, concentrarmo-nos na questão didática da problematização. A educação problematizadora afirma a dialogicidade e se faz dialógica; ela ultrapassa a simples narração.

Saindo do campo da reflexão sobre a educação em geral e voltando ao campo dos estudiosos do ensino de filosofia, tratemos das reflexões sobre a problematização. Para Murcho, em seu artigo *Os problemas da filosofia*: “A filosofia é algo que cada um faz com sua própria cabeça, em diálogo crítico com os outros. A filosofia não consiste em ler textos e “comentar” o que esses textos dizem. A filosofia consiste em pensar nos mesmos problemas que são tratados nesses textos, o que é muito, muito diferente.” (2008). O ensino de filosofia pode abarcar estas duas realidades: ler e comentar os textos dos filósofos, mas este exercício, conforme o autor, não é a filosofia propriamente dita, e sim a reflexão sobre os problemas apresentados. Nossa questão seria tentar entender se os problemas, que serão objeto de reflexão, se limitam aos que os textos dos filósofos propõem ou se também podemos refletir sobre problemas que eles não propuseram, mas que hoje são importantes, tanto para o professor quanto para o aluno?

Em síntese do que foi refletido acima, podemos dizer que quando pensamos a questão de “problematizar o problema” deve-se compreender a dupla relação do pensamento com a realidade; como vimos, a primeira pode ser compreendida como *contextualização* e a segunda como *problematização*. Em primeiro lugar, compreender o problema na perspectiva da história da filosofia; contextualizá-lo: quem era o filósofo, quais eram as instituições sociais de seu tempo, por que isso ou aquilo se convertia em problema para sua época; quais as soluções propostas? Um bom exemplo seria o caso do debate entre os filósofos sobre as soluções para o problema da intolerância religiosa no momento histórico conhecido como “guerras de intolerância”, temos respostas em Bayle, Voltaire, Rousseau, Montesquieu e

outros mais. A primeira fase da problematização é, portanto, uma etiologia ou contextualização. Não basta o professor ou o livro didático narrarem a situação e as ideias é preciso ensinar aos alunos de tal forma que compreendam a dramaticidade da situação proposta.

Analisemos, agora, a proposta da abordagem problematizante a partir da leitura da obra de alguns estudiosos do ensino de filosofia.

Conforme Gallo:

Em minha visão, esta abordagem abarca as duas anteriores, na medida em que permite tanto o acesso aos temas filosóficos mais relevantes quanto à história da filosofia. Mas também avança para além delas, pois toma a filosofia como uma ação, uma atividade, posto que se organiza em torno daquilo que motiva e impulsiona o filosofar, isto é, o problema. (2010, p. 163)

Concordamos com Gallo quanto aos efeitos – que a abordagem problematizante abarca todos os eixos estruturais - mas não pela mesma causa, ou seja, porque a abordagem problematizante seria um eixo mais amplo do que os outros. A abordagem problematizante é uma metodologia de ensino que pode ser aplicada, ou não, para qualquer opção de organização dos conteúdos por parte do professor.

A análise de Rocha (2008) sobre este tema remete-nos a uma perspectiva diferente da adotada pelos autores e documentos anteriormente citados. Em sua concepção, são eixos da Filosofia: história, problemas e método. Cada um destes eixos seria mais adequado para os diferentes níveis de ensino. Em suas palavras: “[...] no Ensino Fundamental o *guia* didático e formacional é o método; no Ensino Médio, o guia são os problemas; no Ensino Superior, o guia *deve ser* o estudo rigoroso dos textos clássicos da Filosofia” (2008, p. 123)

Observa-se, portanto, que se trata mais de discutir a abordagem metodológica de ensino do que eixos estruturais. Em nossa perspectiva, os eixos estruturais estariam presentes em todos os níveis de ensino com a função de organizar os conteúdos expostos no plano de ensino. Assim, no ensino fundamental, se trata de utilizar mais o método como guia formacional, de qualquer modo, no plano de ensino haverá uma organização dos conteúdos que nos remeterá à história da filosofia, às áreas e aos temas, pois são indissociáveis. No ensino médio o mesmo fenômeno ocorrerá, pois se o guia didático é a história da filosofia é preciso declarar quais períodos serão estudados, quais áreas e temas. Não fica inteiramente claro como a História da Filosofia pode ser um “guia didático”; a nosso ver, a História da Filosofia, como dissemos, pode ser um eixo estrutural dos conteúdos, a orientação didática ou

guia didático a partir do qual se ensinará filosofia será, necessariamente, uma abordagem problematizante ou narrativa.

Para Obiols (2002) há uma oposição entre o ensino tradicional que toma como objetivo o “ensino puramente conceitual” e o “ensino sem conteúdo”. O caminho intermediário entre estes dois extremos considera a importância do conceito, mas também – se assim podemos dizer – da contextualização da filosofia. Desta forma, as estratégias didáticas apontam para três momentos: um início problematizante, um desenvolvimento analítico e um encerramento sintético, que corresponde à distinção “concreto – abstrato – concreto” (2002, p. 121)

Para definir o início problematizante, Obiols afirma:

No primeiro momento, o do início, trata-se de colocar um problema ou questão filosófica que será objeto de consideração: a colocação do problema é responsabilidade fundamental do professor, é uma proposta de trabalho que deve incluir as ações necessárias para que os estudantes façam seu esse problema ou questão filosófica: trata-se de problematizar o problema, de provocar perplexidade e despertar o interesse frente aquilo que será objeto de tratamento. (pp. 121 – 122)

Observa-se, portanto, que se trata mais de métodos de ensino do que métodos de organização dos conteúdos. Quando Obiols afirma “ações necessárias” ou “provocar perplexidade” não está se referindo à organização dos conteúdos em eixos, mas em estratégias de ensino. Sua crítica ao ensino tradicional remete-se então, não ao seu conteúdo, mas ao seu método, entendendo “ensino puramente conceitual” como um ensino narrativo que valoriza mais a memorização do que a aprendizagem significativa. Sua crítica ao “ensino sem conteúdo” nos remete a uma situação na qual o método didático problematizante se impõe sobre o próprio conteúdo da filosofia, portanto, há uma completa ausência dos eixos estruturais neste método.

Neste mesmo sentido encontramos as definições de Obiols quando trata da aplicação do modelo formal para o ensino de filosofia. Vimos que apresenta três momentos para o ensino de filosofia: concreto – abstrato – concreto. Ora, o momento da história da filosofia é justamente o abstrato, conforme descrito abaixo:

Textos filosóficos e história da filosofia constituem as duas fontes fundamentais que deverão ser objeto de estudo pelos alunos, com a ajuda do professor. [...] a leitura da bibliografia e o trabalho com as guias de estudo supõe um aluno que realize uma série de atividades intelectuais variadas e de distinta complexidade, que lhe permitam compreender criticamente um texto

(compreensão do vocabulário, localização do contexto de sua redação, idéias principais ali sustentadas, argumentos em favor delas, pressupostos dos quais se parte, ambigüidades, questões vagas etc.) (2003, p. 128)

Por fim, podemos dizer que tanto para Gallo quanto para Obiols, o ensino problematizante de filosofia necessita da história da filosofia:

É evidente, por outro lado, que centrar o currículo no eixo problemático não pode significar o desprezo pela história da filosofia. a história deve estar lá, sempre presente como pano de fundo, como a fonte na qual buscamos o saber filosófico sistematizado. [...] é justamente a história que nos garante a possibilidade de estabelecermos, sempre, um novo começo, que não é nenhuma *reinvenção da roda*, mas o exercício de cada um fazer por si mesmo o movimento de pensamento que fizeram os filósofos ao longo da história. (GALLO, 2010, p. 165)

Os problemas filosóficos, a nosso ver, não constituem um quarto eixo, porque mesmo que os conteúdos filosóficos no plano de ensino ou nos capítulos dos livros didáticos tragam os “problemas de filosofia” como títulos de unidades e subunidades de trabalho, temos, como substrato para a organização destes problemas as estruturas fundamentais: história, temas e áreas da filosofia.

Como podemos constatar, não basta que o professor de filosofia apresente um problema a ser entendido pelos alunos, é preciso que “façam seu o problema”, ou seja, que os alunos consigam transformar o problema que lhes é alheio em um objeto de reflexão com o qual tenham identidade e motivação para estudar. Por isso, problematizar o problema é uma estratégia fundamental para que o ensino de filosofia não seja “puramente conceitual”. Evidentemente, a mera narração dos conteúdos de filosofia, por mais que descrevam problemas, não são capazes de fazer com que os alunos tornem seus os problemas da história da filosofia.

Todavia, como o professor pode fazer para que os alunos tornem deles os problemas filosóficos? É preciso que compreendam a situação concreta na qual os problemas emergiram na história – isto é, a primeira etapa da problematização: a *contextualização* do problema – e fazer com que, ao trazer para as situações concretas existenciais que vivem, possam ser relacionadas – na medida do possível – àqueles problemas expostos fazendo com que tome para si sejam “deles” o que era um problema “alheio”, completando, assim, a segunda etapa da problematização ou a problematização propriamente dita.

O segundo momento, problematizar o problema é, portanto, encontrar formas didáticas de fazer com que os alunos, mais do que entender compreendam o assunto – pois isto a

abordagem narrativa também é capaz de fazer – tragam aquela problemática para sua realidade e pensem soluções para os próprios problemas, de forma mediada pelo conteúdo e pelo professor. Problematizar é o momento no qual os alunos, até mesmo para melhor contextualizarem, trazem estas questões para o seu tempo, fazem comparações sobre o momento em que vivem e aquele vivido pelos filósofos; encontrem os problemas do nosso tempo e proponham soluções. Aqui, também necessitam da mediação do professor para que a aula possa ocorrer de modo dialógico e todos se tornem sujeitos do conhecimento.

Há questões que precisam ser delineadas de uma maneira mais clara pelos estudiosos, por exemplo, enquanto na perspectiva de Obiols a problematização é o primeiro passo para a abordagem do conteúdo de filosofia, para Aranha e Martins seria o último de quatro passos necessários para a leitura de um texto filosófico. Conforme as autoras do *Temas de filosofia*:

Nesse nível nos distanciamos do texto e pensamos em assuntos ou problemas que, embora levantados a partir de sua leitura cuidadosa, vão além dele. É quando nos perguntamos: naquela época, ou sociedade, eram assim; e hoje, como é? Tal coisa é validada para *x*; e para *y* como é? Ao problematizar, estamos indagando sobre outras possibilidades e exercitamos a imaginação, a coerência, o raciocínio. Abrimos nossos olhos para novos significados, para nossa leitura do mundo. (p. 15)

A análise das autoras indica, novamente, a fusão entre os dois conceitos: o de contextualizar e o de problematizar. Ao investigar a questão, por exemplo, “naquela época, ou sociedade, era assim” trata-se de contextualizar o tema de estudos; quando se questiona, “e hoje, como é?” Isto é problematizar porque exige comparação entre o que é vivido pelos alunos e o que foi vivido pelo filósofo e que motivou a escritura de seu texto.

Conclusão

Acreditamos que a síntese deste trabalho pode ser definida da seguinte forma: é possível ensinar os conteúdos da filosofia, tendo em vista os eixos estruturais, de forma narrativa ou problematizante.

No plano de ensino do professor de filosofia a organização dos conteúdos orienta-se pelos eixos estruturais; a metodologia didática orienta-se, por exemplo, pela perspectiva problematizante ou narrativa, dependendo das opções de cada professor. Os autores de livros didáticos e os autores de currículos oficiais de filosofia devem se preocupar menos em oferecer uma proposta que queira direcionar o trabalho dos professores e ocupar-se mais com a organização de materiais adequados aos objetivos didáticos; que seja compreensível para os

alunos e que não dificulte o trabalho do professor; cujo planejamento defina claramente um eixo principal e os secundários; que esteja solidamente ancorado nos textos dos filósofos, trazendo com eles os problemas e os conceitos.

Obiols afirmou, como citamos mais acima, que a proposição, colocação do problema, é responsabilidade exclusiva do professor. Evidentemente os planejadores também podem sugerir problemas aos professores, no entanto, não devem fazer destes planos “camisas de força”, somente na situação existencial de cada aula e de cada turma é que se torna possível delinear em que medida os problemas da filosofia podem ser mais ou menos problematizados pelos alunos.

Concordamos, pois, com Libâneo, quando afirma sobre o método didático de *investigação e solução de problemas*:

O uso desta técnica visa não apenas a aplicação de conhecimentos e situações novas no âmbito da matéria, mas também à situações da vida prática. Favorece o desenvolvimento das capacidades criadoras e incentiva a atitude de participação dos alunos na problemática que afeta a vida coletiva e estimula o comportamento crítico perante os fatos da realidade social. (1990, p. 166)

Não é porque um curso está organizado em torno do eixo História da Filosofia ou Áreas da Filosofia que, necessariamente, implicará em aulas *narrativas*. Da mesma forma que, não é pelo fato de estarem os conteúdos organizados em torno de *Temas* de filosofia que as aulas serão, necessariamente, problematizantes. Acreditamos ter demonstrado nosso pensamento até aqui, indicando que não há ligação direta entre a organização curricular – ou dos conteúdos – e a metodologia de ensino.

SYLLABUS ORGANIZATIONAL AXES AND THE PROBLEMATIZATION OF PHILOSOPHY TEACHING

Abstract

This paper analyzes two aspects of philosophy teaching. In the first part, we present a reflection on the works on high school philosophy organizational axes. Giving that, generally, the scholars consider the existence of two axes, Themes and History of Philosophy. We propose three axes: Themes, History of Philosophy and Areas of Philosophy. In the second part, we deal with issues related to the problematization as a didactic approach that may or may not be used by the teacher in any of the syllabus structural axis. Thus, we do not consider problematization as a guiding axis of the philosophy syllabus.

Keywords: Philosophy. Philosophy Teaching. Philosophy syllabus. Problematization.

Referências

- CBC. *Conteúdo Básico Comum*. Autores: BIRCHAL, Telma; KAUARK, Patrícia; MARQUES, Marcelo. Governo do Estado de Minas Gerais, Secretaria de Estado de Educação. Disponível: <<http://crv.educacao.mg.gov.br>>.
- GALLO, Sílvio. Filosofia. Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos. *Coleção Explorando o Ensino*. v. 14. Coord. Gabriele Cornelli, Marcelo Marques e Marcio Danelon. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. (*Orientações curriculares para o Ensino Médio, volume 3*). Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Brasília, 2008. 133p.
- MURCHO, Desidério. Disponível em: <http://www.esec-alberto-sampaio.rcts.pt/filosofia/problemas_filosofia_murcho.htm>. Acesso em 23 mar. 2012.
- OBIOLS, G. Uma introdução ao ensino de filosofia. *Coleção Filosofia e Ensino*. Trad. Sílvio Gallo. Ijuí: Unijuí, 2002.
- SAVIANI, D. Do senso comum à consciência filosófica. *Col. Educação Contemporânea*. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados, 1983.
- UFU. Programa de Filosofia para o vestibular: Disponível em : <http://www.ingresso.ufu.br/sites/default/files/anexos/procel/20102/PS20102_Filosofia.pdf> . Acesso 20 mar. 2012.
- UNESCO. L'Enseignement de la philosophie en Europe et Amérique du Nord. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Paris, 2011.
- ZANOTO, M. A. do Carmo e DE ROSE, T. M. Santana. Problematizar a própria realidade: análise de uma experiência de uma formação contínua. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 45 – 54, jan./jun. 2003.

Recebido em: março de 2012
Aprovado em: abril de 2012