

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO/PPG**

**A QUESTÃO DO MÉTODO EM DESCARTES: ABORDAGEM
METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO NÍVEL
MÉDIO**

JACKLENE BRIGLIA AMOÊDO

**Manaus-Am
2019**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO/PPG**

JACKLENE BRIGLIA AMOÊDO

**A QUESTÃO DO MÉTODO EM DESCARTES: ABORDAGEM METODOLÓGICA
PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Filosofia do Curso de Mestrado Profissional em Filosofia – PROFFILO, núcleo Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Linha de Pesquisa: Prática de Ensino de Filosofia

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Valcicléia Pereira da Costa.

**Manaus-Am
2019**

Ficha Catalográfica elaborada por Suely Oliveira Moraes – CRB 11/365

A523q Amoêdo, Jacklene Briglia.
A questão do método em Descartes: abordagem metodológica para o ensino de Filosofia no nível médio / Jacklene Briglia Amoêdo. Manaus: UFAM, 2019.

143 p.: il.: 21 cm

Orientadora: Profa. Dra. Valcicléia Pereira da Costa

Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Filosofia.

1. Filosofia. 2. Descartes. 3. Ensino médio. I. Costa, Valcicléia Pereira da (Orient.) II. Universidade Federal do Amazonas. III. Título.

CDU 1:37.046.14(043.3)

*A minha família, em especial aos meus
preciosos tesouros, Israel Jóshua Briglia
Amoêdo e Árian Yéshua Briglia Mendonça e a
minha estimada orientadora.*

AGRADECIMENTOS

A todo o momento, a DEUS, pelo dom da vida e por conceder-me saúde e forças para realizar esta jornada e me presentear durante esta caminhada com a companhia, o carinho e o apoio de pessoas maravilhosas. Obrigada, Senhor!

Ao meu amado pai, Ataliba Teles Briglia, por me estender a mão e ensinar-me a ser forte e decidida em momentos quando estou fraca, mas que surgem as melhores oportunidades para superar momentos difíceis da vida.

A Elzister de Menezes Briglia, minha mãe querida, por acreditar na minha força e determinação e pelo apoio generoso, espiritual e incondicional ao longo da minha existência.

Ao meu filho Israel Jóshua Briglia Amoêdo pelo seu amor rústico e incondicional. Ao meu filhote, Árian Yéshua Briglia Mendonça por seu carinho e por sempre dizer que me ama mesmo quando estou frenética.

A minha orientadora Prof^a. Dra. Valcicléia Pereira da Costa que apesar de pequena é uma pessoa fabulosa, que cuida de tudo e de todos com muito cuidado, e com toda sua sabedoria de espírito orientou-me com clareza e distinção.

Ao colega e Prof. Pedro Noronha Monsalve por ter aparecido em minha vida como um anjo e mostrou-me a porta de entrada deste estudo, meu carinho e respeito.

A minha amiga Rosemary Cavalcante Amorim, que entrou na minha vida como um anjo e permanece para sempre, meu infinito afeto e eterna gratidão.

A todos os amigos, colegas e professores da UEA, que direta ou indiretamente apoiaram-me no cumprimento deste trabalho, minha sincera amizade!

RESUMO

A questão do método é uma discussão antiga no meio acadêmico, e, ainda se constitui como um problema difícil de ser superado, principalmente no âmbito da Filosofia onde encontra profundas resistências. Entender como e por que um filósofo ou um pensador desenvolve suas ideias e as expõe em sua obra, não é tarefa muito fácil, pois o autor está sempre sujeito a diferentes e até distorcidas interpretações. O objetivo desta dissertação é compreender o método da forma expressada no pensamento do filósofo francês René Descartes em obras como: *Regras para a Direção do Espírito*, *Discurso do Método*, *Meditações Metafísicas* e *Princípios da Filosofia*, na perspectiva de compreendendo a questão do método a partir de Descartes seja possível adotar-se caminhos ou maneiras de caminhar para buscar superar os problemas de ensino e aprendizagem atualmente enfrentados pelos professores de Filosofia. A nossa preocupação enquanto docente do ensino médio é desenvolver atividades de intervenção metodológica para o ensino de Filosofia, em virtude de determinadas questões-problemas surgidas em sala de aula. Sendo assim, para desenvolver este trabalho em Descartes, e, no propósito de elaborar atividades práticas e significativas para o ensino e aprendizagem de Filosofia, procuramos subsídio em trabalhos de importantes pesquisadores e estudiosos da atualidade como Cerletti, Silveira, Chitolina, Lídia Rodrigo e Sílvio Gallo que dedicam seu tempo à questão da necessidade do professor adotar métodos de ensino de Filosofia, em especial, para o nível médio.

Palavras-chave: Filosofia. Descartes. Questão do método. Ensino médio.

ABSTRACT

The question of method is an old discussion in academia, and it is still a difficult problem to overcome, especially in the field of philosophy where it encounters deep resistance. Understanding how and why a philosopher or thinker develops his ideas and expounds them in his work is not an easy task, since the author is always subject to different and even distorted interpretations. The aim of this dissertation is to understand the method as expressed in the thought of the French philosopher René Descartes in works such as: *Rules for the Direction of the Spirit*, *Method Discourse*, *Metaphysical Meditations* and *Principles of Philosophy*, from the perspective of understanding the method question from de Descartes, it is possible to adopt ways or ways of walking to overcome the teaching and learning problems currently faced by philosophy teachers. Our concern as a high school teacher is to develop methodological intervention activities for the teaching of philosophy, due to certain problem issues that arise in the classroom. Therefore, in order to develop this work in Descartes, and in order to elaborate practical and meaningful activities for the teaching and learning of philosophy, we seek subsidy in the works of important researchers and current scholars such as Cerletti, Silveira, Chitolina, Lúdia Rodrigo and Silvio Gallo who devote their time to the question of the teacher's need to adopt methods of teaching philosophy, especially for the secondary level.

Keywords: Philosophy. Descartes. Question of the method. High school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Lenda do Curupira.....	101
Figura 2 –	Alegoria da caverna.....	103
Figura 3 –	Texto – Filosofia: a busca da sabedoria.....	104
Figura 4 –	Conexões textuais.....	105
Figura 5 –	A república de Platão sobre a verdade.....	105
Figura 6 –	Formas de balões.....	112
Figura 7 –	Tirinhas.....	113
Figura 8 –	O discurso do método.....	115
Figura 9 –	Marcello Quintanilha – quadro a quadro.....	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro temático adaptado do livro “Filosofia em sala de aula”, de Lídia Maria Rodrigo.....	99
Quadro 2 – Quadro temático adaptado do livro “Filosofia em sala de aula”, de Lídia Maria Rodrigo.....	108
Quadro 3 – Método recepcional.....	110
Quadro 4 – O método cartesiano.....	114
Quadro 5 – Regras para a direção do espírito.....	116
Quadro 6 – O que é o método billings?.....	120
Quadro 7 – Quadro temático adaptado do livro “Filosofia em sala de aula”, de Lídia Maria Rodrigo.....	123
Quadro 8 – Texto A consciência e o mundo.....	126

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 A QUESTÃO DO MÉTODO EM DESCARTES: TRAJETÓRIA DE UM MODO ESPECÍFICO DE PENSAR.....	14
1.1 Trajetória de vida, obras e pensamentos de Descartes.....	15
1.2 Percurso entre dúvida pessoal e dúvida metódica.....	21
1.3 As regras para bem conduzir a razão.....	25
1.4 Busca de um método universal: um caminho possível?.....	34
2 A QUESTÃO DO MÉTODO EDUCACIONAL: EXIGÊNCIAS, CONCEPÇÕES E REALIDADE ESCOLAR.....	40
2.1 A questão do método no ensino de Filosofia em nível médio: concepções filosófico-educacionais.....	48
2.2 A dúvida do ensinar filosofia à certeza do aprender a filosofar.....	55
2.3 A experiência do filosofar como mediação do ensino de Filosofia.....	61
2.4 Do perguntar filosófico às abordagens metodológicas.....	69
3 ABORDAGENS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA EM NÍVEL MÉDIO.....	74
3.1 Abordagens metodológicas e o fazer filosófico estratégico problematizado.....	79
3.2 A importância do método em sala de aula.....	82
3.3 As experiências de ensino e aprendizagem filosóficas.....	86
3.4 Alguns exemplos de estratégias metodológicas para aulas de filosofia em nível médio.....	91
CONSIDERAÇÕES.....	135
REFERÊNCIAS.....	140

INTRODUÇÃO

Este é um trabalho que investiga a possibilidade da proposta do método desenvolvido pelo filósofo francês René Descartes (1596-1650) ser utilizado nas aulas de Filosofia no nível médio.

O interesse em desenvolver uma pesquisa filosófica educacional partiu da nossa atuação enquanto docente do ensino médio que se depara com questões-problemas ao ministrar aulas, conforme um currículo programático escolar extenso, dentro de um tempo mínimo de contato do aluno com a disciplina de Filosofia, seus conteúdos, objetivos e metodologia de ensino. Acresce a isso a própria natureza do conhecimento filosófico, que exige aprofundamento reflexivo, e o extenso arcabouço teórico legado pela tradição filosófica nos 26 séculos de existência.

Nosso principal diálogo, envolvendo “A Questão do Método em Descartes: abordagem metodológica para o ensino de Filosofia no nível médio” corresponde ao destaque de algumas passagens que indicam cunho educacional e reflexões do filósofo René Descartes, em algumas importantes obras, o *Discurso do Método*: para bem conduzir a própria razão e buscar a verdade nas ciências¹, *Regras para a Direção do Espírito*² e *Meditações Metafísicas*, *Princípios da Filosofia*. O filósofo intercala reflexões de seu percurso formativo com a trajetória filosófica que conduziu a proposição do ‘método da dúvida’, considerada uma das mais importantes contribuições para a construção do pensamento moderno, do qual temos a oportunidade de absorver menções de contorno educacional favorável a refletir problemas educativos da atualidade. Estas obras foram escolhidas, por considerarmos que as mesmas apresentam acessos fundamentais do pensamento de Descartes para a educação e porque, a partir delas, é possível desenvolver de um modo prático um diálogo do pensamento cartesiano sobre a educação e as práticas de ensino de Filosofia no nível médio.

Apesar de Descartes não centrar em suas obras reflexões e proposições específicas sobre problemas educativos, buscou-se compreender o método da dúvida cartesiana, voltado ao fenômeno educacional, e como ponto de partida considera-se os aspectos epistemológicos desse **método** desenvolvido pelo filósofo, e a possibilidade de sua aplicação no ensino de

¹ Doravante: *Discurso do Método*. O título completo desta obra em francês é *Discours de la méthode pour bien conduire sa raison, et chercher la vérité dans les sciences*. Em português é *Discurso do método para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências*. Foi o próprio Descartes que publicou em francês em 1637 esta obra acompanhada de três ensaios que são parte de seus estudos científicos: *A Dióptrica*, *os Meteoros* e *a Geometria*.

² O termo *espírito*, aqui citado sempre será traduzido por *alma (mens) intelectual (intellectus)*, cultivando o seu significado primitivo (qualidade inata, característica natural) e indica em geral todo o conteúdo da alma, empregando-se no ponto de vista intelectual e em oposição à vontade. Sua definição mais precisa encontra-se na regra XII. (Nota glosada da tradução francesa de J. Sirven apud Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão).

Filosofia em nível médio.

Como apoio ao estudo e como este trabalho exige uma dimensão prática do problema, recorreremos de modo secundário às concepções e interpretação de alguns comentadores, historiadores da filosofia e de modo propositivo ao olhar pedagógico e metodológico de alguns estudiosos como Alejandro Cerletti, Lúdia Maria Rodrigo, Claudinei Chitolina, René Silveira, Sílvio Gallo, dentre outros estudiosos que pensam as práticas de ensino de Filosofia.

Na investigação, consideraram-se as análises bibliográficas e documentais, a adoção da observação direta e a pesquisa teórico-propositiva, que permitiram apresentar alternativas metodológicas aos sujeitos do conhecimento (professores e alunos de Filosofia) para realizarem com êxito o papel de cada um no processo de construção do conhecimento, bem como a adição de uma didática especial adequada a natureza da própria filosofia. A proposta ajudará a compreender e delinear objetivos adequados e alcançáveis para o ensino dessa disciplina em nível médio, de maneira a renovar suas metodologias e melhorar suas condições de ensino e aprendizagem.

O campo de pesquisa e amostragem limitou-se à minha própria experiência docente em escolas estaduais do nível médio no estado do Amazonas, onde experiências individuais são acumuladas, desenvolvidas e refletidas enquanto professora de Filosofia no ensino médio, apoiadas nas concepções de alguns filósofos e estudiosos que dedicaram ou dedicam seus esforços para compreender a inserção da Filosofia no ensino médio.

Julgamos importante compreender o processo de construção do saber filosófico, razão porque adotamos o estudo sobre o método e sua aplicação como sendo um caminho viável a ser percorrido na obtenção de tal conhecimento.

A escrita do texto está assentada no que se faz no que se pode fazer e no que se deve fazer em termos de método de ensino de Filosofia, de maneira a chamar a atenção de todos os agentes que atuam na escola (gestores, pedagogos, professores de Filosofia, pesquisadores educacionais, estudantes de Filosofia, pais de alunos) para as soluções estratégicas dos problemas do ensino de Filosofia em sala de aula. Tais problemas estão evidenciados nas possíveis respostas a questões do tipo: Até que ponto as aulas de Filosofia e suas metodologias têm contribuído para despertar o interesse e a consciência crítica dos jovens que chegam à escola? De que forma as aulas e conteúdos de Filosofia ajudam na consolidação da cidadania dos alunos em sua vida, seja pessoal ou profissional? Nesta dissertação de

cunho bibliográfico e propositivo, o foco concentra-se na forma sistemática da doutrina cartesiana³ aplicada aos seus contornos educacionais do ensino de Filosofia em nível médio.

Procurou-se para o norteamo deste trabalho dissertativo levantar algumas questões consideradas fundamentais e, na medida do possível elas encontram-se respondidas em cada um dos capítulos que compõe este trabalho. Essas perguntas são: Como Descartes compreende a questão do método? A proposta do método de Descartes ajuda a compreender o problema da questão do método no ensino de Filosofia? Qual a importância de ensinar e aprender Filosofia baseada em método de ensino? Como ensinar o que aprender em Filosofia? É possível com base no método de Descartes oferecer alternativas metodológicas para o ensino de Filosofia no nível médio? Levou-se em consideração os questionamentos acima elencados.

O primeiro capítulo, **A questão do método em Descartes: trajetória de um modo específico de pensar**, faz uma abordagem do contexto da formação intelectual de Descartes, apresenta algumas passagens de suas obras que demonstram inquietações do filósofo com relação ao problema educacional de sua época na perspectiva de compreender o seu pensamento. O segundo capítulo, **A questão do método educacional: exigências, concepções e realidade escolar** aborda a questão do método como um instrumento fundamental no processo do ensino e aprendizagem de Filosofia, partindo-se daquilo que se exige nos documentos oficiais e da experiência do filosofar que possibilita uma visão crítica e consciente dos elementos que interferem no desenvolvimento das capacidades e habilidades tanto do conduzir o pensar, quanto do fazer pensar dos alunos, mediante concepções metodológicas sobre o ensino de Filosofia no nível médio. O terceiro capítulo, **Abordagens metodológicas para o ensino de Filosofia no nível médio**, propõe evidenciar a importância do método e sua aplicabilidade em sala de aula, e em que medida as proposituras do pensamento de Descartes produz um ambiente positivo à prática educacional que seja possível ao professor de Filosofia contemporâneo compreender, afirmar e ir além de uma concepção filosófico-educacional, que seja prática e eficaz conforme a visão cartesiana, que desafia o professor a pensar e agir sobre as práticas desse ensino nas escolas. O texto considera o que está determinado nos documentos oficiais que delinham **competência e habilidades**⁴ que se

³ Em termos gerais, considera-se sistemático tudo aquilo que necessita de um método, de uma organização própria, de uma estrutura posta em prática para funcionar. Parte de um modelo simbólico da estrutura de um fenômeno, descreve e quantifica as relações entre os objetos do modelo com base na realidade.

⁴ Entenda-se por Competência a intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida por meio de ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais. Habilidades os componentes das competências que constituem um conjunto de ações que servem para a obtenção de um objeto: procedimentos, técnicas, estratégias, métodos [...] (ZABALA; ARNAU, 2010).

deseja desenvolver nos alunos, bem como as sugestões que dão sustentação às possíveis e contínuas evoluções da prática ou métodos de ensino do professor. Destarte, que essa prática reforce um ensino que cria conexão entre o que o aluno aprende na escola e o que ele faz fora dela, estabelecendo um parâmetro entre o ensino formal, o trabalho, o conhecimento e a vida prática do aluno. Finaliza-se a abordagem deste capítulo com as contribuições filosóficas e práticas voltadas para o ensino médio, de estudiosos que apontam caminhos para o ensino de Filosofia, por meio de proposituras ou atividades de sala de aula, considerando as menções de Descartes à educação e a utilização do método.

O texto dialoga com ideias e possibilidades, admitindo caminhos a uma práxis aberta a questionamentos, às dúvidas e descobertas, embasadas por um ensino que maximiza competência e habilidades, que ofereça uma melhor adequação dos conteúdos propostos para o ensino médio. Direcionando a ação docente a construção de possíveis atividades que venham a corroborar com as exigências de um ensino de Filosofia voltado para o diálogo e a reflexão crítica, assim como para a construção de um saber autônomo e autodeterminado, prazeroso e significativo. De modo que os alunos possam também perceber as potencialidades de uma educação capaz de transformar e oportunizar um novo olhar sobre a realidade histórica e a sua atual realidade.

Espera-se com o resultado deste trabalho intervir de modo significativo nas aulas de Filosofia, por meio das reflexões apresentadas sobre a questão do método e das proposições de atividades práticas, enriquecendo tanto nossa própria experiência individual quanto as possíveis experiências dos outros professores de Filosofia. A possibilidade de extensão desta experiência aos outros professores de Filosofia é significativa e pode ser observada no pensamento de Descartes, “[...] uma experiência individual poderá, se verdadeira, ser adotada por outros” (DESCARTES, 2011, p. 20).

1 A QUESTÃO DO MÉTODO EM DESCARTES: TRAJETÓRIA DE UM MODO ESPECÍFICO DE PENSAR

[...] o meu desígnio não é ensinar aqui o método que cada qual deve seguir para bem conduzir sua razão, mas apenas mostrar de que maneira me esforcei por conduzir a minha. Os que se metem a dar preceitos devem considerar-se mais hábeis do que aqueles a quem os dão; e, se falham na menor coisa, são por isso censurável (DESCARTES, 1987, p. 30).

O objetivo de Descartes no *Discurso do Método* não é fornecer uma fórmula unívoca de pensar aplicável a todos os homens, e sim mostrar qual a trajetória seguida por ele para encontrar um determinado modo de pensar que atendesse as suas exigências formativas, e que possibilitasse a ele ter discernimento e clareza em seus pensamentos e ações. Este modo de pensar é caracterizado pelo filósofo ao longo da obra como o método adotado por ele, e posteriormente conhecido como “método cartesiano” ou “método da dúvida”.

Entender como um filósofo desenvolve sua trajetória de pensar, base de sua concepção e doutrina filosóficas, é muito importante para apreender as particularidades do seu esforço intelectual que culminou na construção da sua obra. A partir dessa compreensão é possível acompanhar o processo de construção do método e sua aplicação e de que forma influenciará os seus leitores, notadamente em torno da questão do método.

O presente capítulo tem como propósito apresentar o método de Descartes, compreender como ele desenvolveu seu modo de pensar na busca de respostas às suas inquietações e dúvidas. Descartes apresenta de forma sistemática o seu método filosófico, conhecido como método cartesiano ou da dúvida, em algumas de suas obras como: *Regras para a Direção do Espírito*, *Discurso do Método*, *Meditações Metafísicas* e *Princípios da Filosofia*. Para atingir este propósito, recorreremos às passagens que ilustram as inquietações do filósofo, especialmente as relacionadas à sua formação escolar, às suas leituras de mundo propiciadas pelas suas viagens e as incursões no seu próprio pensamento, base de suas reflexões filosóficas. A compreensão da trajetória do pensar e do modo de construção do seu método visa pensar de que forma o método cartesiano pode contribuir para a construção de uma proposição didático-filosófica a ser aplicada pelo professor de Filosofia em suas aulas no ensino médio⁵.

⁵Alcançar o objetivo proposto no capítulo 1, sobre compreender a questão do método em Descartes, se fez imprescindível para buscar alternativas metodológicas para o ensino de Filosofia no nível médio, cujas estratégias serão desenvolvidas no capítulo 3 deste texto.

Nesta dissertação, a concepção filosófica de René Descartes, relacionada à doutrina e ao método da dúvida, será utilizada primeiro para compreender a problemática da presença da filosofia nas escolas, enquanto disciplina curricular, depois para pensar numa proposição a ser adotada nas aulas de Filosofia, permitindo dessa forma o que preconiza a legislação nacional de conciliação entre conteúdo e método. Em sua prática filosófica, o professor de Filosofia deve estar munido de um método de ensino, de preferência oriundo da própria filosofia. Neste capítulo, o foco concentra-se na forma sistemática da doutrina cartesiana⁶ aplicada aos contornos educacionais do ensino de Filosofia em nível médio.

1.1 Trajetória de vida, obras e pensamentos de Descartes

Antes de adentrar propriamente nas passagens do pensamento de Descartes, nas obras acima mencionadas, abordaremos brevemente sua trajetória de vida com a intenção de registrar os antecedentes que nortearam a sua formação intelectual e filosófica.

Descartes nasceu na França, em La Haye⁷, em 31 de março de 1596. Filho de Joachim Descartes e Jeanne Brochard. Os Descartes eram uma família constituída, sobretudo, de médicos e advogados, profissão exercida pelo seu pai. A primeira infância de Descartes é pouco conhecida, supõe-se que desde criança já apresentava uma saúde frágil, razão porque durante sua permanência no colégio jesuíta de La Flèche recebera um tratamento especial, “[...] não era obrigado a acordar às 5 da manhã com os outros meninos para as preces matinais, tendo permissão para repousar até a missa das 10” (SKIRRY, 2010, p. 11).

Descartes, aos 10 anos de idade, foi internado no colégio La Flèche, em 1606-7, segundo ele, uma “das mais célebres escolas da Europa” onde permaneceu até 1614, quando concluiu, com 18 anos, seus estudos normais e outros cursos complementares. Descartes (1987, p. 30) informa ainda na Primeira Parte do *Discurso do Método* que nesse colégio foi “nutrido nas letras desde a infância”, dentre elas Gramática, História, Poesia e Retórica. Confirma também estudos no âmbito das “artes ou ciências”, como Lógica, Análise dos geômetras e Álgebra (DESCARTE, 1987, p. 30). Os intérpretes do pensador acrescentam que dentre os conhecimentos adquiridos no âmbito das “[...] artes matemáticas” constam a Aritmética, Música, Geometria e Astronomia; e, no âmbito filosófico, “[...] cursos de metafísica, filosofia natural e ética” (SKIRRY, 2010, p. 11).

⁶ Vide nota 3.

⁷ É hoje conhecida como Descartes, uma comunidade francesa com 4019 habitantes e uma área de 38,08 km² no departamento de Indre-et-Loire, na região Centro, na Touraine. Disponível em: <http://www.fem.unicamp.br>.

Após a conclusão dos seus estudos, em 1614, ingressou no ano seguinte no curso de direito canônico e civil, na Universidade de Poitiers, onde se graduou em 1616. Apesar da tradição familiar na área jurídica, o filósofo decidiu não seguir carreira, optando por ingressar como voluntário, em 1618, no exército de Maurício de Nassau, ocasião em que empreendeu viagens a outros países como a Alemanha, local mencionado por ele no início da Segunda Parte do *Discurso do Método*, em que descreve as condições físicas e emocionais que possibilitaram a ele cultivar reflexões filosóficas necessárias à elaboração do seu método:

[...] o início do inverno me deteve num quartel, onde, não encontrando nenhuma frequência que me distraísse, e não tendo, além disso, por felicidade, quaisquer solitudes ou paixões que me perturbassem, permanecia o dia inteiro fechado sozinho num quarto bem aquecido onde dispunha de todo o vagar para me entreter com os pensamentos (DESCARTES, 1987, p. 34).

Foi durante essas viagens que Descartes conheceu e travou amizade com o matemático, físico, médico e filósofo neerlandês Isaac Beeckman (1588-1637), responsável pela reativação do seu interesse pelas ciências matemáticas, inclusive com a possibilidade de aplicar os princípios dessas ciências em outros campos do conhecimento, dentre eles a filosofia. Essa influência permitiu ao filósofo pensar nas artes matemáticas como uma maneira para alcançar um caminho seguro na busca do conhecimento, conforme expressa na Primeira Parte do *Discurso do Método*: “Comprazia-me, sobretudo com as Matemáticas, por causa da certeza e da evidência de suas razões” (DESCARTES, 1987, p. 32).

Em 1619, decide deixar as tropas de Nassau, e vai para a Alemanha onde continuou como soldado nas tropas de Maximiliano de Baviera. É nesse mesmo ano que ele envolveu na ideia do saber em sua totalidade, tem três sonhos que determinaram os rumos de sua vida, pois lhe deram a visão de uma ciência universal e lhe inspiraram a busca de um novo método (SKIRRY, 2010, p. 12). Um desses sonhos foi buscar o conhecimento no “grande livro do mundo” (DESCARTES, 1987, p. XI), circunstância em que decide realizar suas múltiplas viagens pela Europa.

Após renunciar a carreira militar, por volta de 1620, Descartes decide dedicar-se à investigação científica e filosófica. Nos anos subsequentes, o filósofo viaja por vários países da Europa, como França, Itália, Suécia e Holanda (Países Baixos), local em que morou durante algumas épocas de sua vida (1628-1649), sem nunca abandonar as suas investigações (DESCARTES, 1987, p. XII). Foi durante essas viagens que começou a redigir alguns

trabalhos, dentre eles *Regras para a Direção do Espírito*, obra inacabada e publicada posteriormente após a sua morte⁸.

O filósofo se interessava por diversas áreas do conhecimento, redigindo textos sobre diferentes temas, alguns deles o envolveram em algumas polêmicas de ordem religiosa, inclusive com ameaças a sua vida. Dentre as obras polêmicas situa-se o *Tratado do Mundo e da Luz*, que o filósofo não publicou após tomar conhecimento da condenação de Galileu Galileu, em 1633. Este evento influencia, a partir de então, a forma de expressar por escrito o seu pensamento, “[...] passando a se exprimir de forma embuçada e ambígua, para garantir a tranquilidade de sua vida e evitar a repressão da Igreja” (DESCARTES, 1987, p. XIII). Inicialmente, decide não mais publicar as suas obras, e, somente, em 1637, reconsidera sua decisão e publica, em francês, três pequenos tratados, a *Dióptrica*, os *Meteoros* e a *Geometria*, com um prefácio intitulado *Discurso do Método*. A obra constitui um marco histórico, pois rompe com a tradição existente à época de publicação somente em latim, língua considerada erudita. Alguns intérpretes conjecturam sobre as razões que levaram o filósofo a publicar em francês, dentre elas uma pretensão de tornar acessível suas ideias ao maior número possível de pessoas. Sete anos mais tarde, em 1644, publica a obra em latim, versão em que acrescenta o subtítulo “[...] para bem conduzir a razão e procurar a verdade nas ciências” (DESCARTES, 1987, p. XIII).

A partir de 1641, publica outras obras em latim, como *Meditações da Filosofia Primeira* (*Meditationes de Prima Philosophia*) e, em 1644, *Princípios da Filosofia* (*Principia Philosophia*), dedicada à princesa Elizabeth da Boêmia. Posteriormente, publica, em 1647, as mesmas obras em francês, a primeira, com o título de *Meditações Metafísicas*, e a segunda, com a denominação de *Princípios da Filosofia*. Em 1649, publica *As Paixões da Alma*.

Em 1649, Descartes a convite da rainha Cristina da Suécia viaja para Estocolmo para discutir Filosofia nas primeiras horas do dia. Devido aos rigores do clima nórdico, somados a sua saúde frágil, contraiu pneumonia, vindo a falecer em 11 de fevereiro de 1650.

O breve relato acima ilustra o caminho percorrido pelo filósofo, com obras produzidas como resultado de suas dúvidas e questionamentos, algumas delas retomadas ao longo de vários anos, como é o caso das apresentadas nas *Regras para a Direção do Espírito*. Em algumas de suas obras, o filósofo explicita quais dúvidas conduziram o seu pensamento para o esboço e a construção de um método para organizar e conduzir as suas reflexões, e com isso

⁸ Na tradução portuguesa do opúsculo *Regras para a Direção do Espírito* consta uma breve nota sobre a diferença na data de composição da obra, entre 1620 a 1635, o que implica um longo período de retomadas e revisões no texto. Essa obra não foi publicada em vida, sua tradução holandesa apareceu em 1684, e a sua primeira edição em latim data de 1701.

pudesse alcançar o que procurava: “[...] eu sempre tive um imenso desejo de aprender a distinguir o verdadeiro do falso, para ver claro nas minhas ações e caminhar com segurança nesta vida” (DESCARTES, 1987, p. 33).

Compreender como Descartes ordenou as suas ideias, aplicou seu método na busca de respostas claras e distintas às suas questões, com exclusão das opiniões frágeis, causa de desconfianças e dúvidas, nos instigou a pensar na possibilidade do método cartesiano ser utilizado como um caminho possível para responder às inquietações e aos questionamentos oriundos durante a prática efetiva do ensino de Filosofia no ensino médio.

A questão do método é essencial para Descartes organizar as suas ideias, importante para a estruturação do seu pensamento filosófico, base para a superação dos conhecimentos considerados por ele como passíveis de dúvidas e erros, podendo, em nosso entendimento inicial ser utilizado para compreender os problemas educacionais da formação escolar de Filosofia em nossa época, sem perder de vista as diferenças espaciais e culturais (França e Brasil), e, temporais (séculos XVII e XXI).

Vale ressaltar que Descartes não é o único filósofo a questionar os problemas formativos e educacionais da sua época, mas suas reflexões sobre a sua própria formação escolar no séc. XVII manifestam algumas críticas ao sistema educacional, com base nos preceitos tradicionais da filosofia e ciência aristotélicas, que por muito tempo dominaram as escolas europeias.

Compreender o que o filósofo propôs sobre o seu método nos ajuda a compreender a lógica do seu pensar e a forma como o aplicou em suas obras, principalmente nas obras consideradas autobiográficas, a exemplo, o *Discurso do Método*, as *Regras para a Direção do Espírito* e as *Meditações Metafísicas*.

Alguns intérpretes expressam a dificuldade em registrar a data de composição e publicação das obras cartesianas, seja em latim ou francês, principalmente o opúsculo *Regras para a Direção do Espírito (Regulae ad directionem ingenii)*, em que a sua escrita é situada entre 1620 e 1635 e sua publicação póstuma. Este opúsculo é considerado a base para o trabalho posterior de Descartes sobre problemas complexos de matemática, ciência e filosofia. No total foram planejadas 36 regras, mas apenas 21 foram escritas, das quais somente 18 foram desenvolvidas. É uma espécie de passo a passo, uma metodologia para guiar o pensamento do investigador rumo ao alcance do conhecimento verdadeiro. Segundo o

filósofo e historiador francês Étienne Gilson (1884-1978)⁹, a obra *Regras para a Direção do Espírito* foi posteriormente abandonada por Descartes que as substituiu pelas 4 regras presentes no *Discurso do Método*.

A obra *Discurso do Método*, publicada em 1637 (em francês, o *Discours de la méthode*), é considerada uma sucinta exposição do método, ou das principais regras do método e, também, uma narrativa de eventos passados e autobiográfico intelectual do filósofo, em que descreve em primeira pessoa os fatos e as reflexões que o conduziram na busca de um princípio seguro para fundamentar as ciências. Nessa obra, Descartes descreve o caminho que vai da dúvida sistemática à certeza da existência de um sujeito pensante e expõe as regras que o orientaram à construção do seu método. Na obra, Descartes postula a razão como sendo a única fonte libertadora de qualquer opinião duvidosa caracterizada como dogmática. Ele faz, inclusive, alusão a uma reforma nos hábitos de pensar, a um roteiro prático de uso da razão, sendo esta razão a medida ou o modelo para todas as coisas.

A obra “*Meditações Metafísicas*” foi publicada pela primeira vez em 1641 (em latim, *Meditationes de Prima Philosophia*), e, novamente, em 1747 (em francês, *Méditations métaphysiques*) direcionada para um público mais amplo e popular. O objetivo do filósofo nesta obra é demonstrar o rigor e a objetividade da ciência. Ele parte do intuito de que deveria buscar uma base sob a qual todo conhecimento científico necessitaria ser construído, a partir de um método, e, pelo qual se construiria a “matemática universal”. Para isso, era essencial se desprender de todas as teorias até então construídas, e nas quais a ciência confiara, sejam elas de ordem empírica ou de ordem racional, visto que seus conhecimentos poderiam ser produtos de ilusão ou uso inadequado da razão. Com esta obra ele deseja pôr em prática o sonho que teve na Alemanha, em novembro de 1619, e divide as “*Meditações*” em seis partes, com o propósito de compreender a natureza da alma e de Deus, procurando demonstrar em que sentido a alma é distinta do corpo, e de que forma essa distinção interfere na apreensão e utilização do conhecimento humano. Sua intenção é demonstrar e legitimar a objetividade do saber científico, a partir da subjetividade humana, isto é, do próprio pensamento.

Sobre o problema da “crise da ciência”¹⁰ na época de Descartes, Chitolina (2013, p. 8-9) tece o seguinte comentário:

⁹ Gilson é um dos principais representantes do movimento neoescolástico europeu e grande especialista na obra de Santo Tomás de Aquino. Ensinou filosofia medieval em Harvard e na Sorbonne e foi membro do Collège de France. Líder do movimento neotomista de sua época, foi eleito imortal da Academia Francesa em 1946.

¹⁰ O conceito cartesiano de *ciência* não tem o sentido que lhe atribuímos hoje, abrange não apenas as ciências experimentais ou naturais, mas também a metafísica, a mecânica, a medicina e a moral. A separação entre filosofia (metafísica) e ciência

Desde o Renascimento (séculos XIV a XVI), a ciência busca integrar-se à técnica, a fim de conferir eficiência operacional a utilidade a seu saber. À época de Descartes a crise do conhecimento era uma crise de *legitimidade*; era necessário dar à ciência não só um fundamento sólido, mas um método rigoroso, que pudesse assegurar a unidade e o progresso do conhecimento. Para o filósofo, a estagnação ou o atraso no conhecimento era fruto da falta de método, assim como a esterilidade do conhecimento era fruto da falta de uma filosofia prática.

A proposta de Descartes para resolver o problema da legitimidade no conhecimento científico é instituir um método que, ao mesmo tempo, fosse utilizado como fundamento e como caminho para chegar a um conhecimento seguro acerca da realidade, sua compreensão e ação. Chitolina (2013, p. 8) acrescenta na mesma obra que: “A sabedoria, segundo Descartes, une teoria e prática, conhecimento e ação”.

Percebe-se a importância que Descartes dá para a organização das ideias na mente, de modo que o pensamento compreenda de maneira clara e distinta a totalidade da realidade que nos cerca, sob a indubitável e clara luz da razão.

Eu creio que nada se poderia fazer mais útil na Filosofia do que procurar uma vez com curiosidade e cuidado as melhores e mais sólidas razões e dispô-las numa ordem tão clara e tão exata que doravante seja certo a todo mundo serem verdadeiras demonstrações. Enfim, posto que muitas pessoas desejaram isto de mim, as quais tem conhecimento de que cultivei um certo método para resolver toda sorte de dificuldades nas ciências; método que, na verdade, não é novo, nada havendo de mais antigo do que a verdade, mas do qual eles sabem que me servi assaz felizmente em outras ocasiões; pensei que era de meu dever tentar algo neste tema (DESCARTES, 1987, p. 8).

Nas *Meditações*, Descartes põe em prática o método que havia organizado em sua obra *Discurso do Método*, com proposição de regras que fossem facilmente compreendidas e utilizadas pelas ciências, razão porque propõe apenas quatro regras, consideradas por ele como sendo regras fáceis e simples, claras e distintas¹¹. Em linhas gerais, as quatro regras de Descartes teriam a finalidade de orientar a razão para a busca de um conhecimento que fosse considerado “claro” e “distinto”, ou seja, que dissipasse a confusão e a insegurança gerada pela “crise da ciência”.

A ênfase de Descartes no poder da razão e na sua capacidade de fornecer um método capaz de conhecer e explicar as coisas de forma clara e distinta reside na escolha do filósofo

devemos, sobretudo, ao positivismo de Comte e seus seguidores. Já, a separação entre filosofia e teologia, razão e fé é responsabilidade de Descartes e outros pensadores modernos.

¹¹ É na perspectiva da utilização das regras simples, claras e distintas de Descartes que buscaremos compreender a prática do ensino de Filosofia no nível médio, ao mesmo tempo em que, propor por meio de estudos consolidados, algumas orientações metodológicas para este ensino, abordagem a ser desenvolvida no segundo e terceiro capítulo desta dissertação.

pela razão em detrimento da experiência sensível. Nas *Meditações*, ele defende que as ‘coisas imateriais’ são mais bem conhecidas do que as ‘materiais’, diferente da posição de Aristóteles e seus seguidores que defendiam que todo conhecimento advém das sensações, das experiências que se tem sobre as coisas antes mesmo de compreendê-las. Descartes defende que, toda e qualquer ideia é inata ao ser humano e não decorrem das sensações, pois são fixadas na mente por Deus, um ser infinito, eterno, perfeito e verdadeiro, como ele próprio define: “Pelo nome de Deus entendo uma substância infinita, eterna [...] e pela qual eu próprio e todas as coisas que são (se é verdade que há coisas que existem) foram criadas e produzidas” (DESCARTES, 1987, p. 39, grifo nosso). Ele condena, ainda, os modelos de explicação científica utilizados para explicar os fenômenos físicos pelos poderes que são próprios da natureza das coisas. Contrário a esse pensamento, Descartes propõe uma percepção inteligível do mundo, capaz de encontrar explicações compreensíveis aos fenômenos físicos, naturais, rompendo, dessa forma, com a visão do mundo enigmático e incompreensível.

Sua insatisfação com a sua formação escolar, seu desencanto com a ciência da sua época, o fez desejar expressar todos os caminhos que percorreu para resolver suas inquietações, chegando a uma conclusão de como proceder para buscar a verdade sobre as coisas por meio do seu próprio método.

1.2 Percurso entre dúvida pessoal e dúvida metódica

Descartes em todo o seu percurso formativo intelectual, seja filosófico ou científico, recebeu fortes influências do método aristotélico-escolástico quanto ao modo de pensar e agir sobre a natureza e a realidade que o cercava. Os filósofos escolásticos, por muito tempo cultivaram o método silogístico aristotélico como fonte inestimável na busca da verdade e de todo o conhecimento até então produzido. Com o tempo, surgiram os críticos modernos desse modo de produção ‘natural’ do saber, que se baseava na lógica aristotélica pela articulação de suas provas silogísticas para obter todo e qualquer conhecimento. Críticos, como Descartes, começaram a questionar as bases dos conhecimentos, até então, fundamentados no pensamento de Aristóteles, como sendo o único modo de alcançar o conhecimento verdadeiro. Diante das insatisfações dos críticos da época, fazia-se necessário estabelecer um novo método sobre o qual a filosofia embasaria seus estudos, e, assim, superaria o método aristotélico-escolástico. A questão consistia em como superar os paradigmas edificados em base na concepção aristotélica. Havia dentre os modernos os que eram adeptos da experiência,

os que contemplavam os ideais matemáticos e aqueles que tentavam buscar uma conciliação entre ambos, mas que na prática, um acabava prevalecendo sobre o outro pelos métodos que adotavam. Em meio aos debates sobre o método a ser adotado para se chegar ao conhecimento verdadeiro sobre as coisas, o pensamento de Descartes ganhou notoriedade e se tornou indispensável entre os pensadores modernos e os que vieram após ele, sendo por isso reconhecido como “pai da filosofia moderna”.

Quando Descartes retoma o modo grego de refletir e investigar presente nas obras legadas pelos filósofos, da busca pela verdade, ele critica os paradigmas medievais, como o escolástico, arraigados no teocentrismo, e com isso institui condições teórico-filosóficas para a sua superação. Sua crítica conduz, ainda, ao cultivo de um novo paradigma centrado no homem, denominada de antropocentrismo, que permitirá a emergência de um modo diferenciado de pensar, origem de várias concepções filosóficas ou mesmo a retomada de concepções anteriores ao período medievo, dentre elas o racionalismo, o empirismo, o ceticismo, o idealismo, o criticismo etc. Todas essas concepções e doutrinas filosóficas permitiram de alguma forma o desenvolvimento do pensamento moderno.

Descartes, na solitude do seu pensamento, procura trazer à realidade do mundo exterior, a capacidade natural de pensar, e o faz a partir do pensamento que duvida que desconfia da realidade atribuída pelos sentidos. O pensamento moderno passa a ter esta característica: se relaciona com o mundo a partir de uma estrutura de raciocínio comum – o método da dúvida – em que a realidade passa a ser determinada pelo espírito (intelecto). A mente que duvida passa a ser o que os homens têm em comum, permitindo a eles continuar em comunhão com o mundo quanto à realidade, a qual passa a ser comum porque deriva do mesmo processo de raciocínio. O método de produção da realidade, dado por meio do pensamento que duvida, é o maneira pela qual procura-se buscar encontrar explicações inteligíveis, absolutamente isenta de dúvidas, para os fenômenos da realidade.

Assim, para compreender o que uma coisa é, é preciso construir esse objeto de conhecimento no interior da própria mente. Com isso, toda a realidade pode ser um objeto da construção humana, enquanto possibilidade de compreensão racional. Portanto, independente do objeto a ser construído, a mente é capaz de realizar qualquer construção. Deduz-se com isso que, pela capacidade de pensar, o homem é capaz de produzir a sociedade, os processos educacionais e, inclusive, modificar a natureza.

O Discurso do Método é a obra em que Descartes lança as bases do pensamento que viria modificar toda a história da filosofia. Alguns anos depois suas ideias foram retomadas nas *Meditações Metafísicas*, obra em que busca uma base sólida para servir de alicerce a todo

conhecimento. Na época, a filosofia não se distinguia das outras ciências, e a obra deveria ser uma introdução para três escritos científicos, voltados para a meteorologia, a geometria e o estudo do corpo humano. Ao buscar um alicerce novo para a filosofia, Descartes rompeu com a tradição aristotélica e com o pensamento escolástico, que dominou a filosofia no período medieval. A separação entre sujeito e objeto do conhecimento, tornou-se fundamental para toda a filosofia moderna.

Em sua proposta racional pela busca do conhecimento verdadeiro, Descartes inaugura uma nova maneira de pensar, um novo modo de caminhar nos tempos modernos e futuros, bem como analisar e investigar as possíveis formas e causas do erro no processo do conhecer, criando um estilo filosófico próprio que se fixou na filosofia moderna e permanece nas discussões teóricas e práticas da contemporaneidade, dentre elas as educativas.

De modo geral, no *Discurso do Método* Descartes propõe uma nova direção do espírito (intelecto) para bem conduzir a razão, ele recomenda seguir não como os doutos (filósofos desde Aristóteles aos escolásticos) orientavam suas investigações pelo método dialético e pela álgebra, com regras complexas e simbologias que direcionavam a mente para um aspecto uno, o que impedia a reflexão de outras atividades. O filósofo convoca a todos a exercer a prática da filosofia, não apenas como reprodução de teoria dos outros, como até então os doutos faziam, mas como prática do pensar, em que o conhecimento é adquirido como um processo racional da própria capacidade humana. Dessa forma, o homem desenvolveria a sua autonomia do pensar, de modo que a busca pela verdade passaria a assegurar o saber como maneira de bem conduzir a vida, inclusive a do próprio filósofo. Tais ideias vão diferir dos ensinamentos aplicados pela ciência medieval, que se apoiavam nos dogmas teológicos como fontes de revelação, passíveis de serem colocados em dúvida pelo fato de não possuírem uma base racional.

Ainda na Primeira Parte do *Discurso do Método*, Descartes critica o modo como eram ministradas muitas das disciplinas tradicionais dos currículos das escolas jesuíticas, inclusive na escola La Flèche em que recebeu sua formação escolar, sem depreciar qualquer um que seja dos ensinamentos que recebera dos seus mestres, até mesmo as “más doutrinas” e, sem as quais não lhe seria possível atribuir qualquer valor, de modo a evitar que por elas se enganasse. Apesar das restrições de Descartes ao sistema escolar de sua época, ele recorre a alguns dos conhecimentos aprendidos em La Flèche para esboçar e apresentar as diretrizes do seu método, como salienta Skirry (2010, p. 21), ao comentar que o filósofo procurou “[...] manter os benefícios da lógica, da geometria e da álgebra, evitando seus defeitos. Como entre

os defeitos principais da dialética e da álgebra estão o número e variedade de regras, Descartes propõe apenas quatro regras para o seu novo método”.

A crítica de Descartes a variedade de regras utilizadas pelos escolásticos, considerada por ele como a causa das confusões e erros no processo do aprender e ensinar, dificultando dessa forma o aprendizado dos estudantes, impulsionou o filósofo a pensar na proposição de um método que ensinasse os seres pensantes a bem conduzir a própria razão, que tivesse como principal característica a obtenção de conhecimentos que fossem claros e distintos. Essa concepção da obtenção de ideias claras e distintas é melhor desenvolvida nas *Meditações Metafísicas* e nos *Princípios da Filosofia*, obras em que o filósofo procura explicitar que uma ideia é clara quando está nitidamente expressa na mente, sem qualquer obscuridade de seu conteúdo. Uma ideia é distinta quando não há qualquer confusão na percepção de cada uma das partes que formam a ideia como um todo. O método, considerado por ele como seguro, por conduzir a verdades claras e distintas, é proposto com apenas quatro regras, nomeadas conforme a sua função na ordenação do pensamento: da evidência ou da dúvida; da análise ou divisão; da síntese ou ordem e da revisão ou enumeração.

A obra em que Descartes explicita a sua **definição de método** é *Regras para a Direção do Espírito*, em que o próprio título da Regra IV esclarece a função do método: “O método é necessário para a busca da verdade”¹².

Entendo por método regras certas e fáceis, que permitem a quem exatamente as observar nunca tomar por verdadeiro algo de falso e, sem desperdiçar inutilmente nenhum esforço da mente, mas aumentando sempre gradualmente o saber, atingir o conhecimento verdadeiro de tudo o que será capaz de saber (DESCARTES, 1989, p. 24).

Na mesma obra, Regra I, Descartes expõe que a mente ou a razão é prioridade em relação aos objetos do conhecimento. A busca do conhecimento, para ele, é antes de tudo uma questão de método. Esse método é constituído por regras (procedimentos) com a finalidade de orientar a razão, de tal maneira que, evite-se o erro e amplie a verdade nas ciências. A proposta do método é conduzir a razão por um caminho certo e seguro, de modo que os homens dotados dessa razão, sejam capazes de, por meio desse método, usá-la corretamente, seja no processo da busca da verdade nas ciências ou nos processos de aprender, de ensinar e de ensinar a aprender.

¹² As regras propostas por Descartes serão elucidadas na sequência deste texto.

No Glossário da obra *Princípios da Filosofia*, Descartes menciona que a aplicação do método pressupõe: “[...] Proceder metodicamente significa que as coisas não acontecem por acaso, mas que são o resultado de uma actuação em conformidade com normas previamente estabelecidas” (DESCARTES, 1995, p. 114). Assim sendo, podemos deduzir que, em Descartes, o processo de conhecer não é fortuito, é resultado de um método que decorre da aplicação de procedimentos, sob a luz da razão, de maneira a estabelecer um conhecimento aplicável à realidade que seja certo e indubitável.

Sobre a função e a aplicação do método proposto por Descartes, Chitolina (2013, p. 48) afirma que:

A função do método não é prover o homem da faculdade de conhecer, uma vez que todo sujeito é naturalmente dotado da capacidade de pensar, mas ensinar a usar corretamente a razão. Segundo Descartes a função do método é direcionar ou disciplinar a razão, visto que o pensamento opera sobre os conteúdos representacionais (ideias, proposições, problemas). A aplicação do método visa, portanto, ampliar (aumentar) o poder natural da razão (a sua capacidade operacional), instituir e ordenar a atividade epistêmica, evitando esforços inúteis e desperdício de tempo.

Descartes considera essencial a instituição e utilização de um método, não para operacionalizar a própria razão, mas para ampliar e orientar o seu uso na busca de conhecimentos que sejam considerados seguro, claro e verdadeiro. Em sua concepção, é melhor não filosofar a querer filosofar sem método, o que possibilita inferir que, mais importante que ser capaz de pensar, é saber como exercitar e conduzir a razão.

1.3 As regras para bem conduzir a razão

Como já mencionado, o método proposto por Descartes, no *Discurso do Método* é considerado inovador, pois influencia tanto o pensamento filosófico, quanto o científico. Seu desígnio para bem conduzir o pensamento e alcançar o conhecimento verdadeiro é calcado nas regras matemáticas, consideradas por ele como capazes de fornecer “certeza e evidência de suas razões”. Ao recorrer aos fundamentos firmes e sólidos da Matemática, procura edificar os princípios do seu método, concedendo, dessa forma, um emprego para além das artes mecânicas, contemplando outros conhecimentos, como os filosóficos (DESCARTES, 1987, p. 40).

Descartes, mesmo tendo nas regras matemáticas um fundamento, não notava em nenhuma das ciências de sua época um real emprego das mesmas, instituindo a **dúvida**

metódica como mecanismo de validação do real. Como para ele a dúvida é o caminho que o conduziu ao método, e este método é o que conduz a razão ao conhecimento verdadeiro, ele parte da seguinte compreensão: aquela coisa que o havia enganado, mesmo uma única vez, não poderia ser digna de confiança alguma, tornando-se duvidosa. Tudo o que é duvidoso deve ser tomado como falso, pois a realidade só reconhece dois valores: o **verdadeiro** ou o **falso**. Assim, o filósofo passa a duvidar de tudo o que já está posto, para então, legitimar a realidade. Para ele, a única coisa que não se pode duvidar é da própria dúvida, pois duvidar que se duvide é duvidar do seu próprio pensamento.

A dúvida de Descartes se fundamenta na sistematização metódica da dúvida geral, não é uma dúvida cética, o seu propósito não é repousar dentro da dúvida, é servir-se dela como recurso para superar a própria dúvida. Diante disso, o filósofo decide que, para superar o embaraço e a obscuridade da sua mente pelas inúmeras regras e preceitos lógicos e matemáticos fornecidos ao seu espírito, se fazia necessário procurar outras vias que evitasse os seus defeitos e dessas cultivasse apenas os seus benefícios.

No *Discurso do Método*, Descartes, ao ponderar sobre a incerteza que paira sobre alguns conhecimentos, como os **costumes**, menciona que tal hábito não pode ser adotado na pesquisa da verdade, que assume como princípio a **dúvida metódica**. O trecho abaixo ilustra a inferência do filósofo:

De há muito observara que, quanto aos costumes, é necessário às vezes seguir opiniões, que sabemos serem muito incertas, tal como se fossem indubitáveis [...]; mas, por desejar então ocupar-me somente com a pesquisa da verdade, pensei [...] rejeitar como absolutamente falso tudo aquilo em que pudesse imaginar a menor dúvida, a fim de ver se, após isso, não restaria algo em meu crédito, que fosse inteiramente indubitável (DESCARTES, 1987, p. 46).

Descartes reitera tais ponderações, na obra *Regras para a Direção do Espírito*, quando menciona a necessidade de adotar somente aqueles conhecimentos considerados certos e indubitáveis: “Importa lidar unicamente com aqueles objetos para cujo conhecimento certo e indubitável os nossos espíritos parecem ser suficientes”. Para isso, assevera de que forma que conduziu o seu pensamento na busca da verdade: “[...] rejeitamos todos os conhecimentos somente prováveis, e declaramos que se deve confiar apenas nas coisas perfeitamente conhecidas e das quais não se pode duvidar” (DESCARTES, 1989, p. 14).

No *Discurso do Método*, a respeito da **verdade indubitável**, Descartes recomenda alguns princípios, dentre eles:

[...] o de jamais acolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal; isto é, de evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e de nada incluir em meus juízos que não se apresentasse tão clara e tão distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida (DESCARTES, 1987, p. 37).

Do mesmo modo, no seu ‘manual’ *Princípios da Filosofia*, Descartes reitera sobre as verdades indubitáveis, aquelas que a razão humana é capaz de fornecer e dessa forma chegar a um conhecimento claro e distinto:

Existem mesmo pessoas que, em toda a sua vida, nunca apreendem nada do que é necessário para bem fazer juízos. Porque o conhecimento sobre o qual queremos estabelecer um juízo [...] indubitável, deverá ser não só claro, mas também distinto. Chamo claro ao que é presente e manifesto a um espírito atento: do mesmo modo que dizemos ver claramente os objectos, quando estão presentes e agem intensamente [...] é tão precisa e diferente de todas as outras, que só compreende em si o que aparece manifestamente a quem a considera como deve ser (DESCARTES, 1995, p. 70, grifo nosso).

Ainda sobre a necessidade de um “espírito atento” para a busca das verdades indubitáveis, o pensador nas *Regras para a Direção do Espírito*, afirma que:

[...] não é apenas nas coisas sensíveis que se encontra esta necessidade, mas também noutras circunstâncias: por exemplo, se Sócrates diz que duvida de tudo, segue-se necessariamente que compreende ao menos que duvida; do mesmo modo, que sabe que pode haver algo de verdadeiro ou de falso, etc., pois estas consequências estão necessariamente ligadas à natureza da dúvida (DESCARTES, 1989, p. 75).

Os teóricos que recorrem ao pensamento de Descartes, e, até mesmo ao pensamento antigo de Platão ou de Sócrates, concordam que a busca pela verdade só é possível pela investigação constante, pelo esforço de análise de todos os ângulos da questão, com averiguação de suas hipóteses, opiniões e definições, condições necessárias para abolir todas as ilusões e/ou dúvidas geradas pelas “sombras da ignorância” (GOLDSCHMIDT, 2002).

De acordo com Buzon e Kambouchner (2010, p. 27), Descartes se utiliza da dúvida para combater as doutrinas célicas antigas e as de sua época e suas verdades estabelecidas. Essa dúvida, segundo este autor, é expressada por duas razões: “[...] considera provisoriamente como absolutamente falsas as opiniões que são apenas verossímeis e põe em questão radicalmente a existência de coisas que correspondam às ideias ou representações que delas possa ter a mente: objetos dos sentidos, da imaginação [...]”.

As inferências lógicas de Buzon e Kambouchner (2010) sobre o pensamento de Descartes procuram esclarecer o percurso seguido pelo filósofo para evitar ilusões e possíveis

erros, como consta no *Discurso do Método*, obra em que o filósofo estabelece um novo método como um caminho possível e simples, capaz de conduzir a mente humana a verdades claras e distintas. Esse novo método que, para ele é seguro, preserva os benefícios da lógica, da geometria e da álgebra, mas descarta as inúmeras e complexas regras, evitando seus erros. Sendo assim, Descartes (1987, p. 37) propõe apenas quatro regras pelas quais a mente, sob a orientação dessas regras, seja capaz de descobrir a tão almejada **verdade**: “[...] assim, em vez desse grande número de preceitos de que se compõe a lógica, julguei que me bastariam os quatro seguintes, desde que tomasse a firme e constante resolução de não deixar uma só vez de observá-los”.

A primeira regra do *Discurso do Método* constitui a base do pensamento cartesiano, pois fixa o fundamento da sua investigação, considerada pelos intérpretes como regra *da evidência ou da dúvida*.

[...] jamais acolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal; isto é, de evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e de nada incluir em meus juízos que não se apresentasse tão clara e distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida (DESCARTES, 1987, p. 37, grifo nosso)¹³.

Descartes nos convida ao **questionamento rigoroso** das nossas ilusões que constantemente pode nos induzir a erros, das nossas opiniões pré-concebidas sem nenhum fundamento, implica dizer que, para nos despirmos dos nossos pré-conceitos e vícios, a dúvida, ou o questionamento rigoroso é imprescindível, condição sem a qual a consciência filosófica não será adquirida e permaneceremos no senso comum. É um procedimento metodológico que, segundo Saviani, se faz necessário para “[...] levar a prática educativa desenvolvida pelos educadores brasileiros” (SAVIANI, 2009, p. 2).

A segunda regra do *Discurso do Método* trata-se da *divisão*, também considerada como regra da *análise*: “[...] o de dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-las” (DESCARTES, 1987, p. 37-38, grifo nosso). Isso não quer dizer que a divisão analítica tomada por Descartes seja uma dissolução ou concepção fragmentada das coisas e do mundo. Ao contrário, a divisão é uma operação que só é possível ser realizada, de acordo com Descartes, por aquele que pressuponha a totalidade, e sem nunca perdê-la de vista. Assim, as

¹³ A “precipitação” consiste em julgar antes de ter chegado à evidência, e a “prevenção”, na persistência dos “prejuízos de infância”. Cf. *Princípios*, I, 45: “Denomino claro o que é presente e manifesto a um espírito atento [...] e distinto o que é de tal modo que compreende em si apenas o que parece manifestamente a quem o considere como se deve”. (Notas de Gérard Lebrun, tradução de Jacob Guinsburg e Bento Prado Jr., 1987).

dificuldades devem ser analisadas no maior número de partes possível, simplificando-as, para que a razão possa emitir um minucioso e completo entendimento das coisas ou das dificuldades.

Somente após o processo de análise de todas as partes da questão investigada, o filósofo apresenta e respalda a sua terceira regra, conhecida como regra *da síntese ou ordem*.

[...] conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e supondo mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros (DESCARTES, 1987, p. 38, grifo nosso).

A síntese cartesiana concilia o que foi analisado anteriormente, por meio da ordenação metodológica, e pressupõe a inclusão da totalidade das coisas para além da mera consecução ordenatória para, dessa maneira considerar o conhecimento a respeito de toda e qualquer dificuldade. Esta regra, contudo, ainda não é determinante para se chegar ao conhecimento verdadeiro sobre as coisas.

Descartes, por fim e, para que não reste nenhuma sombra de dúvida de cada passo a ser seguido em busca da verdade, apresenta-nos a quarta regra do seu método, considerada como regra da *revisão* ou da *enumeração*, “[...] fazer em toda parte enumerações tão complexas e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de nada omitir” (DESCARTES, 1987, p. 38, grifo nosso).

Tal inferência mostra quão importante se faz presente à **dúvida** no pensamento do filósofo, pois a partir dela ele propõe fazer uma revisão dos resultados de um dado conhecimento, aquele que, de uma maneira ou de outra, ainda não o considera claro e evidente. Assim, julgamos correto pensar que o **método** proposto por Descartes não nos leva a um movimento linear sobre as coisas possíveis de conhecer, mas a um movimento cíclico do ato constante do questionamento, próprio de quem tudo duvida, e o preceito da dúvida é a base do pensamento do filósofo.

Se analisarmos o esforço racional da aplicação e do exercício do método cartesiano utilizado para resolver questões referentes à Geometria e à Álgebra, não podemos deixar de perceber nos procedimentos de Descartes um eficaz ensinamento filosófico-educacional.

Francis Bacon (1561-1626) e René Descartes¹⁴ são dois pensadores que, no alvorecer da modernidade, dedicaram considerável atenção à **questão do método**, embora tenham concebido métodos diferentes para chegar ao conhecimento verdadeiro. Ambos, ao

¹⁴ Apesar de Bacon ser considerado o pai do empirismo moderno e Descartes o pai do racionalismo moderno, ambos consideram o método como o único caminho capaz de levar a um conhecimento verdadeiro.

conferirem severas críticas ao modo de produção do conhecimento da época, vão contribuir de modo significativo para fundamentar a nova concepção de verdade nas ciências e na filosofia. Bacon defende que a verdadeira manifestação do conhecimento se daria na união da teoria e da prática, da contemplação e da ação, embora teça críticas a quem se dedique a busca do conhecimento somente para ganhar a vida, sem se preocupar necessariamente com o progresso da ciência. Na mesma linha de pensamento, Descartes têm a plena convicção de que através do conhecimento científico o homem pode dominar a natureza e aplicar tal conhecimento para o benefício da humanidade. A ideia de utilidade do conhecimento está presente nos discursos teóricos defendidos pelos dois pensadores, com ênfase na ciência e na filosofia. Em artigo de Caroline Faria, ao refletir sobre o surgimento do método científico, a autora menciona que,

O método científico proposto por Descartes e que predominou até o final do século XIX e o início do século XX, ficou conhecido como ‘Determinismo Mecanicista’ e se resume aos seguintes princípios: o conhecimento é o resultado da captura de verdades por um sujeito sobre um objeto; o sujeito percebe o objeto a partir de exercícios sensitivos e racionais que devem ser organizados de forma metodológica a fim de se obter o conhecimento verdadeiro; o objeto é separado do observador; conhecer o objeto é igual a dominá-lo; para conhecer o todo, basta conhecer as partes; o método cartesiano, nesse sentido, implica em uma simplificação onde o objetivo é encontrar lei universal que explique todas as coisas; o mundo pode ser expresso por meio de equações matemáticas; o mundo deve ser compreendido, dominado e modificado em favor do homem (FARIA, s.d., s.p.).

Ainda que Bacon tenha fixado as bases para o método científico, é Descartes quem sistematiza tanto o método científico, quanto o método filosófico na modernidade, ao estabelecer regras que fundamentam o seu **método**. Descartes é considerado o pai do racionalismo moderno ao instituir a razão humana como condição para alcançar todo e qualquer conhecimento, sendo a razão um elemento primordial na compreensão do seu método. O filósofo fornece uma definição de **razão** e a identifica com o **bom senso** no início da sua obra *Discurso do Método*:

[...] o poder de bem julgar e distinguir o verdadeiro do falso, que é propriamente o que se denomina o **bom senso** ou a **razão**, é naturalmente igual em todos os homens; em seguida afirma: [...] não sei de quaisquer outras qualidades, exceto as que servem à perfeição do espírito; pois, quanto à razão ou ao senso, posto que é a única coisa que nos torna homens e nos distingue dos animais (DESCARTES, 1987, p. 29, grifo nosso).

Nas *Regras para a Direção do Espírito*, Descartes questiona as possíveis razões porque a maioria das pessoas não percebe o bom senso como sendo um princípio da razão

universal: “Sem dúvida, parece-me de espantar que [...] quase ninguém pense no bom senso ou nesta Sabedoria universal, quando tudo o mais deve ser apreciado, não tanto por si mesmo quanto pelo contributo que a esta traz”. Em seguida, ele assevera a importância da razão na investigação da verdade das coisas de tal modo a “[...] aumentar a luz natural da razão, não para resolver esta ou aquela dificuldade de escola, mas para que, em cada circunstância da vida o intelecto mostre à vontade o que deve escolher” (DESCARTES, 1989, p. 12-13, grifo nosso).

Pelo que se pode depreender, o filósofo já manifesta ter consciência de sua primeira certeza, a de que somente a razão pode fornecer ao homem a base para chegar a um conhecimento que seja indubitável, não só por estar presente em todos os homens, mas também porque pode funcionar do mesmo modo em todos os seres racionais, o que em tese caracterizaria o seu caráter universal. O problema é que nem todos os homens conduzem de forma adequada a sua razão, resultando em erros para alguns e em acertos para outros.

Segundo o filósofo, não basta ser dotado de razão, é preciso que a razão seja guiada por uma via segura, um caminho reto pelo qual todos os homens dotados de razão devam percorrer para potencializar sua capacidade de alcançar a verdade.

De um modo perspicaz, Descartes orienta-nos a seguir um percurso que posteriormente Immanuel Kant (1724-1804) denominará de fazer o “[...] uso público da razão”¹⁵, no sentido de alcançar todas as pessoas dotadas de **bom senso**, sem fazer nenhuma distinção, partindo da constatação de que a ignorância só prevalece naquele que não questiona ou não busca superar o que até então é concebido como conhecimento verdadeiro. Descartes propõe primeiramente desprezar tudo o que for dubitável, inclusive as verdades recebidas sem fundamentos. Depois, e por meio de um estudo reto, adotar a postura expressa no título da Regra I: “A finalidade dos estudos deve ser a orientação do espírito para emitir juízos sólidos e verdadeiros sobre tudo o que se lhe depara”, condição que considera adequada para que o homem possa ser capaz de expressar juízos de maneira livre e correta.

Se volvermos nossos estudos para a história da filosofia ocidental, é marcante a presença das reflexões sobre a busca da verdade tal como é concebida por Platão, que continuam a influenciar o modo de pensar e escrever de vários pensadores. Esse filósofo antigo faz do filosofar, antes de qualquer coisa, um amor à sabedoria, um processo de vida

¹⁵ Em Kant, a liberdade e a razão são imprescindíveis àquilo que se chamou de servir-se de si, e do fazer bom uso público da razão, como acrescenta: [...] o uso público de sua razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento entre os homens. Entendo, contudo sob o nome de uso público de sua própria razão aquele que qualquer homem, enquanto SÁBIO, faz dela diante do grande público do *mundo letrado* (KANT, 1985, p. 104). Em Descartes, refere-se a um livre exercício da razão, que pode ser publicamente produzido por qualquer um, de tal modo que desse exame público, coletivo, possa surgir um conhecimento indubitável. É um encontro da razão consigo mesma num procedimento livre e metódico.

interior incessante, um permanente aprendizado racional. Isso faz dele uma presença constante, como aliado ou como adversário de todos que, em qualquer época, aceitam o desafio de pensar corajosamente, que assumem o risco de aventurar-se com as ideias e as diferenciar das opiniões.

Descartes, ao criar um novo modo de organizar seu próprio pensamento, resgata o modo inaugurado pelos gregos de investigar as coisas e buscar a verdade de maneira clara e distinta. Ele propõe como fizera anteriormente Platão, em seus diálogos, buscar a verdade pelo exame minucioso de todas as opiniões e definições propostas pelos interlocutores, inclusive as hipóteses relacionadas a cada definição, todas são avaliadas, inclusive os caminhos que possam conduzir às experiências do pensar e/ou raciocinar, até não restar nenhuma dúvida a respeito.

Ao retomar o modo inaugurado pelos gregos de investigar as coisas e buscar a verdade, Descartes como escreve nas *Regras para a Direção do Espírito*, obra em que especifica as razões porque considera que o **método** é “necessário para a procura da verdade”, e sobre o método ele pondera que: “Ora, vale mais nunca pensar em procurar a verdade de alguma coisa que fazê-lo sem método: é certíssimo, pois, que os estudos feitos desordenadamente e as meditações confusas obscurecem a luz natural e cegam os espíritos” (DESCARTES, 1989, p. 23).

No *Discurso do Método*, Descartes apresenta as razões porque adotou um método para fundamentar os conhecimentos existentes em seu espírito que careciam de ser examinados e fundamentados em bases sólidas:

Não quis de modo algum começar rejeitando inteiramente qualquer das opiniões que porventura se insinuaram outrora em minha confiança, sem que aí fossem introduzidas pela razão, antes de despender bastante tempo em elaborar o projeto da obra que ia empreender, e em procurar o verdadeiro método para chegar ao conhecimento de todas as coisas de que meu espírito fosse capaz (DESCARTES, 1987, p.36-37, grifo nosso).

Observou-se que Descartes, em suas obras, tece críticas aos doutos que procuram a verdade sem um método ou adotam qualquer procedimento sem o respaldo da razão. Ele considera que, sem um método adequado, alguns deles incorrem no risco de emitir conhecimentos equivocados, o que resulta em uma busca infrutífera ou mesmo decorrente do acaso.

Vale ressaltar que a concepção clássica de verdade, que impulsionou as investigações filosóficas desde a antiguidade até a idade média, adquiriu uma nova compreensão a partir do

século XVI, quando Bacon e Descartes propõem a necessidade da instituição de um método como meio para investigar e alcançar a verdade nas ciências, como Descartes salienta no subtítulo do *Discurso do Método* “para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências”. Dessa maneira, uma nova concepção de verdade é apresentada e vai promover uma nova orientação ao pensamento, com a defesa de que a verdade teórica precisa corresponder à verdade prática.

Essas ponderações do filósofo podem ser consideradas tanto como um alerta como uma denúncia aos que investigam a verdade de qualquer maneira ou sem método. Também pode ser considerada como uma orientação para bem conduzir uma investigação adequada, sempre recorrendo ao concurso de um método de reflexão, evitando dessa forma possíveis implicações negativas.

De um modo geral, a **questão do método** é um problema que desde a antiguidade desperta o interesse e a reflexão dos filósofos, ganha impulso no século XVI e, ainda hoje, suscita interesse de teóricos de diferentes áreas, com ênfase no campo de atuação de cada uma delas. O método adotado nas ciências exatas e biológicas é diferente do método adotado no campo das humanidades, mesmo que alguns desses métodos sejam procedentes destas, como é o caso da filosofia. Alguns métodos desenvolvidos pelos filósofos são utilizados na área educacional, como, por exemplo, o dialético, o fenomenológico, o hermenêutico etc. Enquanto algumas áreas valorizam os métodos filosóficos, nem sempre os próprios filósofos ou estudiosos do pensamento filosófico valorizam ou aplicam tais métodos como deveriam, alguns deles chegando, inclusive a associar método de investigação com procedimentos ou técnicas pedagógicas.

No âmbito do ensino de Filosofia, observa-se uma resistência de alguns professores na adoção de métodos, sejam de reflexão ou de ensino, o que pode refletir negativamente na prática docente. O professor que contorna tal resistência e procura refletir sobre sua prática possui maior probabilidade de encontrar meios para superar as dificuldades em sala de aula e, com isso, melhorar sua atuação docente. Nesse sentido, o professor que reflete a sua prática de ensino adota uma postura recomendada pelos filósofos ao longo da história, refletir e questionar sobre a totalidade da realidade, incluindo a sua própria realidade. Tal postura se refletiria no seu modo de pensar e na sua prática educacional, com a busca de novas práticas de ensino, tal como preconiza os documentos educacionais para o ensino de Filosofia.

No dia a dia da tarefa de ensinar, o professor de qualquer disciplina se depara com inquietações do tipo, o que ensinar (conteúdo), qual método (caminho) e quais estratégias (técnicas) deve adotar em suas aulas. No caso do ensino de Filosofia, é preciso destacar a

natureza reflexiva da filosofia que não pode ser descurada do ato de ensinar, principalmente na relação conteúdo e método (filosófico ou não), considerando que vários filósofos tematizaram a questão do método como um problema filosófico. Dentre esses pensadores encontra-se Descartes, que recomenda a necessidade de organizar o pensamento, buscar um modo próprio de caminhar que seja favorável à investigação do conhecimento e aos modos de conhecer.

Em vista disso, será abordada, no próximo item, a concepção de um ideal universal expresso na possibilidade de um caminho possível a ser materializado por meio de um método com regras simples e fáceis, capaz de bem conduzir a razão humana de maneira clara e distinta na busca da verdade nas ciências, ou para bem orientar a vida pessoal.

1.4 Busca de um método universal: um caminho possível?

Pelo que podemos depreender do *Discurso do Método*, o que impulsionou Descartes a **proposição de um método** foi a sua aspiração à possibilidade de encontrar um **caminho** que fosse aplicável a todo e qualquer conhecimento, razão porque acrescenta ao título da obra *Discurso do Método* a justificativa de sua investigação: “para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências”. A pretensão de universalidade do filósofo estaria relacionada ao modo como os homens conduziam o seu pensar e, com isso, pudessem chegar a um mesmo conhecimento, válido universalmente para toda e qualquer situação e lugar.

A **questão do método** não é recente, está presente nas obras dos primeiros filósofos gregos, como Platão (427-347 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.), o primeiro menciona os métodos do seu mestre Sócrates (470-399 a.C.), como ironia, elencos e maiêutica, propõe e aplica o método dialético, o segundo recomenda e aplica diferentes métodos, como indução, dedução, demonstrativo etc. Enquanto os métodos de Sócrates influenciaram diretamente a formação do método platônico, indiretamente exerceram influência sobre a proposição dos métodos aristotélicos por meio das discussões travadas durante as aulas na Academia. Posteriormente, outros filósofos também desenvolveram e propuseram métodos de reflexão, de estudo e de ensino, influenciando proposições de historiadores da filosofia, como Victor Goldschmidt e Martial Guérault, e nas últimas décadas de estudiosos da filosofia e da história da filosofia, como Benedito Nunes, Franklin Leopoldo e Silva, Lídia Rodrigo, Walter Kohan etc¹⁶.

¹⁶As proposições de Benedito Nunes e Franklin Leopoldo encontram-se na coletânea “O ensino da filosofia no 2º grau”. As proposições de Lídia Rodrigo constam na obra “Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio”, coleção

Dentre os métodos propostos pelos filósofos, ao longo da história da filosofia, desde a sua aurora na cultura grega até o período hodierno, conhecidos como **métodos filosóficos**, constam: o da maiêutica; o da ironia; o do elencos; o da dialética platônica, o da dialética aristotélica, o da dialética hegeliana, o da dialética marxista; o da dedução e o da indução; o da escolástica; o resolutivo-compositivo; o racionalista; o da intuição; o da dúvida cartesiana; o transcendental; o geométrico; o hermenêutico; o fenomenológico; o histórico-crítico, o genealógico, entre outros. E, dentre os vários métodos e procedimentos propostos pelos historiadores da filosofia, denominados **métodos histórico-filosóficos**, constam: o das fontes e das biografias – horizontal – e o das estruturas – vertical, de Martial Guérout; o tempo lógico e o tempo histórico, de Victor Goldschmidt; o dogmático; o genético; o comparativo etc.

Goldschmidt (2002, p. IX), por exemplo, ao mencionar a problemática do método nos diálogos de Platão, observa diferenças no pensamento deste filósofo no que se refere ao método, gerando alguns problemas de entendimento, razão porque observa que: “[...] o problema dos procedimentos é diferente do problema do método”. Segundo ele, enquanto o método admite vários “graus” ou níveis de conhecimento, os procedimentos estão relacionados à “função do método”, sendo necessário primeiro distinguir a natureza e a área de onde procede o método, depois diferenciar e descrever o quadro em que se inserem os procedimentos de cada método.

No campo filosófico, o método pode ser compreendido num primeiro momento como um modo de pensar ou mesmo um modo de bem conduzir o pensar, num segundo momento como um modo de apresentar ou explicar este bem conduzir o pensar, origem tanto da doutrina quanto do procedimento relacionado ao método, tal como Descartes apresenta em algumas de suas obras, e que influencia tanto a filosofia quanto a ciência moderna. Vale lembrar que, na história da filosofia, Descartes é considerado o pai da filosofia moderna, e na ciência, o precursor do método científico conhecido como ‘mecanicista’.

Descartes, no *Discurso do Método*, defende que o homem, por sua aptidão natural de ser racional, é capaz de bem julgar e discernir o certo do errado, “[...] que é propriamente o que se denomina o bom senso ou a razão” (DESCARTES, 1987, p. 29). Apesar da mesma capacidade racional, nem todos os homens utilizam de maneira correta sua **razão**, o que, para ele, justificaria a necessidade de um **método**, ou seja, de um caminho que conduzisse de maneira segura ao alcance da verdade. Para Descartes, o método é a própria essência do

pensar, é o que fundamenta o pensar, e, por extensão, o próprio fazer filosófico. No que diz respeito ao que é próprio da natureza da razão humana, Chitolina (2013, p. 50) tece o seguinte comentário:

Com efeito, se a razão é o elemento constitutivo de nossa natureza, então o que está ao nosso alcance (em nosso poder) não é escolher entre sermos ou não racionais, mas entre fazermos bom ou mal uso de nossa razão; entre sermos ignorantes ou sábios. Por isso, a orientação da razão depende, como dissemos de um método, de um procedimento racional capaz de desenvolver, aumentar não a sua capacidade, mas a eficiência de sua operação e o rigor de seus resultados. [...] Assim, tudo o que se pode fazer é aprender a usar corretamente a razão, a capacidade de pensar e de conhecer.

Como ressaltado, a necessidade de adotar-se um método refere-se ao uso e aplicação da razão, como forma de potencializar o próprio ato de pensar. Por isso, mais importante do que pensar é saber como utilizar e operacionalizar a razão. É nesse sentido que a função do método se torna imprescindível, pois é por meio de um método que se torna possível orientar e potencializar a capacidade de raciocinar.

Quando Descartes propõe a universalização do conhecimento, concebendo sua filosofia por via de um **método universal**, ele pretende a unidade do conhecimento “Concebi uma filosofia”, diz ele a Burman, “[...] de maneira que pudesse ser recebida em todo lugar, mesmo entre os turcos, sem ofender a ninguém” (DESCARTES, 1987, p. 21). Sendo a razão instrumentalizada por um método, esse método, conhecido como cartesiano, tomará por base os preceitos matemáticos, o que não quer dizer que a Matemática deva ser aplicada a todo conhecimento do mundo, mas usar os princípios que são próprios da matemática para chegar a um conhecimento indubitável. Os preceitos matemáticos são considerados por ele como conhecimentos universais e necessários, na medida em que os juízos que provém deles são aceitos por todos que compartilham e utilizam de suas regras.

Assim, se estivermos dispostos a considerar a função do método em Descartes, se faz necessário compreender as relações que se estabelecem entre os processos mentais e os procedimentos metodológicos. É importante ressaltar que a função do método cartesiano é cultivar e potencializar a capacidade racional.

Bem conduzir a razão é uma questão de método que determina não a nossa capacidade de conhecer, mas a solidez de nosso conhecimento. Razão e método não se identificam, embora sejam solidários entre si na busca do conhecimento. O conhecimento é fruto da atividade (das operações) da razão quando procede segundo regras. Nesse sentido Descartes afirma que o conhecimento é essencialmente uma questão metodológica, na medida em que para bem conduzir a razão é necessário seguir um caminho, proceder de acordo com determinadas regras. Conhecer implica

aprender a usar e operar corretamente a razão. Porém, em que consiste o uso correto da razão? [...] Para Descartes, o uso correto da razão consiste em distinguir o verdadeiro do falso (CHITOLINA, 2013, p. 49).

Embora Descartes não pretenda instituir uma ciência universal, ele percebe que os raciocínios da ciência matemática fornecem as bases para a proposição das regras do método que pretende aplicar universalmente. É o próprio filósofo que esclarece a relação do seu método com a matemática e especifica a sua utilidade:

Com efeito, o emprego das regras que agora vou dar é muito mais fácil no seu estudo, para o qual, mais do que em qualquer outro gênero de questões, é de todo suficiente. A sua utilidade para adquirir uma maior sabedoria é tal que não recearei afirmar que esta parte do nosso método não foi inventada por causa dos problemas matemáticos, antes são estes que importa estudar quase só por mor de a cultivar (DESCARTES, 1989, p. 93).

Na Quinta Parte do *Discurso do Método*, podemos inferir que Descartes destaca a questão da utilidade do método para resolver algumas teses científicas. Dentre essas teses científicas a definição de “máquinas orgânicas complexas”, atribuída aos animais irracionais, que assinala a teoria mecanicista conferida ao filósofo. Descartes, com efeito, conjectura que, por muitas vezes, o ser humano age de maneira impulsiva ou mecânica como os animais, bem como esses outros animais imitam o ser humano em suas falas e gestos, mas não quer dizer que eles sejam dotados de espírito que os assemelhe aos seres humanos, como podemos verificar nas palavras do próprio filósofo:

E não se deve confundir as palavras com os movimentos naturais, que testemunham as paixões e podem ser imitados pelas máquinas assim como pelos animais; nem pensar, como alguns antigos, que os animais falam, embora não entendamos sua linguagem: pois, se fosse verdade, porquanto têm muitos órgãos correlatos aos nossos, poderiam fazer-se compreender tanto por nós como por seus semelhantes. É também coisa mui digna de nota que, embora existam muitos animais que demonstram mais indústria do que nós em algumas de suas ações, vê-se, todavia, que não a demonstram nem um pouco em muitas outras: de modo que aquilo que fazem melhor do que nós não prova que tenham espírito; pois, por esse critério, tê-lo-iam mais do que qualquer de nós e procederiam melhor em tudo; mas, antes, que não o têm, e que é a natureza que atua neles segundo a disposição de seus órgãos: assim como um relógio, que é composto apenas de rodas e molas, pode contar as horas e medir o tempo mais justamente do que nós, com toda a nossa prudência (DESCARTES, 1987, p. 61, grifo nosso).

Diante desta concepção de Descartes, podemos inferir que muito dos comportamentos do ser humano estão sujeitos a **imitações mecânicas**. No entanto, ele reconhece que o homem, por desenvolver a capacidade de ser reflexivo e criativo isso o torna diferente dos

outros animais. Tal capacidade é manifestada, principalmente, por meio da linguagem quando esse homem responde de forma criativa e não mecânica ao ambiente em que vive.

O **método**, por seus critérios de rigor, de cuidado, de prevenção, de divisão, de ordenação e classificação, passou a ser considerado o alicerce de muitos conceitos científicos que vieram a ser desenvolvidos nos anos seguintes, de grande importância para a humanidade: o sistema de coordenadas cartesiano, o cálculo, a geometria analítica e outros.

Segundo alguns intérpretes do pensamento cartesiano, com ênfase no objeto da ciência moderna, a grande contribuição do filósofo para a investigação científica foi a pretensa descaracterização de um mundo enquanto qualitativo e sua redução a um mundo puramente quantitativo. É preciso observar que nem tudo que é atribuído a Descartes encontra respaldo em suas obras, considerando que algumas passagens pertencentes ao próprio processo reflexivo do filósofo, ao serem descontextualizadas, acabam por validar concepções contrárias ao pensamento do autor. A exemplo, quando Descartes menciona a eficiência do relógio na mensuração da precisão do tempo, ele ressalta o resultado do poder criativo da razão humana e não necessariamente considera o relógio como paradigma da eficiência mecânica. Portanto, ele não atribui ao relógio um poder além da sua utilidade, o sentido de mecanização não tira do seu criador a sua capacidade inventiva.

Neste texto, a **questão do método** é concebida como o esforço filosófico de demonstrar aquilo que se pode conhecer com os recursos da capacidade racional, da possibilidade do homem encontrar por si mesmo os seus próprios caminhos ou maneira de caminhar, como o processo de aplicação e de avaliação da eficiência ou não de tais caminhos, com a possibilidade de refazer aquilo que não deu certo. Se a maneira de caminhar mostrar-se eficiente nos seus resultados, pode ser adotada sobre a forma de um método, uma maneira de caminhar em diferentes áreas, inclusive na educacional. Se ao contrário, a maneira de caminhar não der certo, pode ser reformulada parcial ou total ou mesmo abandonada, sendo necessário pensar na possibilidade de um novo caminhar.

No caso do ensino de Filosofia, os documentos educacionais exigem a adoção de **métodos de ensino** para transmitir o conteúdo filosófico ou não, o que nem sempre é adotado por todos os professores da disciplina. Enquanto alguns professores reproduzem apenas o que aprenderam durante o processo da sua formação acadêmica, perdendo de vista a diferença dos graus de ensino e aprendizagem, outros professores demonstram a sua inquietação diante das dificuldades vivenciadas em sala de aula, seja quanto a dificuldade manifestada pelo aluno em aprender o conteúdo ou mesmo se interessar pela disciplina, seja pela dificuldade do professor em identificar as possíveis causas do desinteresse e das dificuldades do aluno e com isso

procurar buscar meios adequados para superá-los. Somente quando o professor toma consciência de tais dificuldades ele é capaz de tornar-se um agente de transformação da sua própria prática docente, passa a considerar o aluno como um dos sujeitos do processo do aprender, num processo de interação aprender-pensar/aprender-conhecer (alunos, professores de Filosofia, pesquisadores e leigos).

2 A QUESTÃO DO MÉTODO EDUCACIONAL: EXIGÊNCIAS, CONCEPÇÕES E REALIDADE ESCOLAR

Durante todo o século XX, a questão do método perpassou todas as ciências, configurando-se como uma situação problemática instituidora de novos processos de conhecimento e lançando novas luzes sobre a constituição das ciências contemporâneas. Do mesmo modo que a linguagem é uma questão problemática na cultura científica contemporânea, assim é a questão do método na Filosofia e na pesquisa em educação (GHEDIN; FRANCO, 2006, p. 136).

Pensar a questão do **método** para o ensino de Filosofia não significa dizer que pretendemos instituir uma técnica mecanicista de cunho matemático, mas propor possibilidades de pensar sobre a filosofia e o seu ensino, visando encontrar uma proposta de intervenção didático-filosófica que atenda a natureza da filosofia e as exigências da política educacional para o ensino de Filosofia em nível médio. Problematizar a filosofia e o seu ensino e as condições em que se realizam a sua aprendizagem constitui uma exigência que não pode mais ser ignorada pelos que atuam com a filosofia em suas diferentes modalidades, notadamente em nível médio, momento em que a maioria dos jovens tem o primeiro contato com os conhecimentos filosóficos.

É justamente no contato dos alunos com o conhecimento filosófico que a metodologia do ensino de Filosofia deve ser caracterizada como um ato questionador da realidade prática que não seja puramente teórica, mas problematizadora, consciente dos desafios, das dúvidas e certezas que correspondem ao universo da metodologia filosófica e, muito importante para uma boa formação dos sujeitos envolvidos no processo, especialmente, professores e alunos.

Quanto à importância do ensino e estudos da filosofia para qualquer indivíduo pensante, sua relevância para o desenvolvimento e fundamento das ciências, para as condutas morais, para a organização política e os problemas da existência humana, é uma proposta tentadora de se responder, visto que são inúmeras suas contribuições. Porém, e, não menos importante destacaremos o que está estabelecido oficialmente pelo Ministério da Educação, enquanto exigências, justificativas e metas de aprendizado para o aluno do ensino médio. Partindo do princípio que, enfatizar a importância oficial é o mesmo que argumentar que só exigimos do estado aquilo que ele próprio estabelece.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 - CF estabelece os direitos e os deveres de todo cidadão. O direito à educação entre outros é um deles e que está amparado no Art. 6º da

Constituição Federal¹⁷. No Cap. III, seção I, Art. 205 da CF, especifica qual a finalidade da educação em nível nacional:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, s.p.).

Este mesmo preceito é reiterado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, nº 9.394/96, Art. 2º, bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio - PCNEM, no Art. 35, inciso II quando determina a finalidade da educação no ensino médio: “[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 2000, s.p.).

Com a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que alterou o Art. 36 da LDB, ficou estabelecida a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e de Sociologia em todo o Ensino Médio. A mudança foi inserida no Art. 1º, com o seguinte teor: “Serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (BRASIL, 2008, s.p.).

As alterações na lei é resultado das manifestações de vários educadores, dos membros do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) que, conforme Parecer nº 22/2008, assegura a Filosofia e a Sociologia como componentes curriculares das escolas do ensino médio, que “[...] atenda normas complementares e medidas concretas que devem ser fixadas pelos respectivos sistemas de ensino”, em todos os anos de duração do Ensino Médio (BRASIL, 2008, p. 5). E, que devem, “[...] zelar para que haja eficácia na inclusão dos referidos componentes, coibindo-se atendimento meramente formal ou diluído, e garantindo-se aulas suficientes em cada ano e professores qualificados para o seu adequado desenvolvimento” (BRASIL, 2008, s.p.).

Também está previsto na LDB, nos PCNEM (BRASIL, 2000) para a Filosofia e nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN's) (BRASIL, 2006) - que a filosofia tem o papel de auxiliar no desenvolvimento do exercício da cidadania. Esses documentos preconizam que a filosofia deve constar nos currículos do ensino médio como disciplina obrigatória para cumprir uma função específica: despertar a cidadania. A despeito de a legislação enfatizar a educação como responsável pelo desenvolvimento da cidadania,

¹⁷ A nova redação do Art. 6º da CF é dada pela Emenda Constitucional n. 90 de 2015.

nem sempre esclarece o modo como essa ‘cidadania’ será obtida, deixando ao encargo dos professores essa tarefa. No caso específico da filosofia em sua função educacional, exigir de uma disciplina o cumprimento de uma finalidade específica incorre no risco de atribuir à Filosofia um caráter puramente instrumental. Essa possibilidade é criticada pelo documento quando menciona a ‘Identidade da Filosofia’:

Independentemente, neste momento, de qualquer avaliação acerca da concepção que se apresenta na legislação, cabe ressaltar, em primeiro lugar, que seria criticável tentar justificar a Filosofia apenas por sua contribuição como um instrumental para a cidadania (BRASIL, 2006, p. 25).

Sobre essa exigência legal, é necessário refletir para esclarecer o que seja cidadania e o tipo de cidadania que os professores de Filosofia devem buscar alcançar em suas aulas. Por isso, a tentativa de resposta para as três questões: o que é cidadania? Que tipo de cidadania os documentos oficiais almejam? Como os professores podem formar nos dias atuais sujeitos cidadãos?

Em linhas gerais, para responder a primeira questão – O que é cidadania? –, uma das possibilidades é que cidadania passou a ser entendida como o ato do ser humano constituir-se como pessoa em sua vivência coletiva, entre tantas outras, como um ser que constrói o mundo humano, material e simbólico em que vive. E a filosofia, ao abranger os campos da ética, da estética e da política, ela consegue transmitir e construir conhecimentos que sejam úteis a uma educação inovadora, na perspectiva de proporcionar embasamento teórico e prático ao ideário neoliberal¹⁸. Tal proposição é expressa de modo perceptível nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de filosofia* e nas *Orientações Curriculares Nacionais para o ensino de filosofia*, quando competência e habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes estão associadas com o estudo da filosofia, em acolhimento a ideia de cidadania e, a partir de três diretivas: os valores éticos, estéticos e políticos.

De acordo com Cerletti (2009), a filosofia enquanto disciplina a ser ofertada nos currículos escolares possui uma ‘função institucional’, é o resultado de decisões políticas vinculadas aos interesses do poder instituído, que condiciona o seu estabelecimento a uma série de variáveis – políticas, políticas educacionais, econômicas e socioculturais. Com isso, é possível inferir de acordo com o autor, que o Estado exige o cultivo de determinados saberes, especialmente de áreas como a filosofia, “[...] como instrumento para a criação de ‘consciência’ cívica, de cidadania ou de direitos humanos” (CERLETTI, 2009, p. 73). Mas,

¹⁸ Entenda-se por ideário neoliberal o conjunto de ideias difundidas pelo sistema político-econômico do neoliberalismo, tais como a ideia de flexibilidade, ética, competência, igualdade e etc.

será que a filosofia consegue atender às expectativas estabelecidas pelos documentos oficiais que resguarda o ensino de filosofia como disciplina obrigatória e para a cidadania?

A esse respeito, podemos observar na afirmação de Cerletti que:

As instituições educativas não são lugares neutros. Conformam o cenário de permanentes e múltiplas disputas políticas, econômicas, sociais e culturais. Tampouco os saberes que circulam por elas são ingênuos. Os conhecimentos que chegam a institucionalizar-se e a radicar-se nos programas oficiais costumam ser o que emergem de enfrentamentos, conflitos e lutas [...] os conhecimentos como as práticas consagradas que se dão no interior dos estabelecimentos educativos [...] tudo isso não deixa de produzir permanentemente efeitos de dominação e homogeneização (CERLETTI, 2009, p. 72).

Resguardadas as considerações do autor, podemos inferir que, embora a filosofia tenha sido incluída nas instituições escolares por uma questão política que viu na filosofia admissíveis utilidades, ao fazer parte dos currículos, o professor poderá com as aulas de Filosofia criar ambientes que propiciem uma aprendizagem do filosofar, que não seja puramente teórica, mas que o ensino de Filosofia nas instituições escolares promova um saber que oriente os alunos a pensar e questionar a realidade, ao mesmo tempo em que os motive a buscar os meios possíveis para transformar tal realidade. A função prática do ensino de Filosofia tal qual sua função crítica, têm muita relevância em sala de aula, possibilita aos alunos, professores de Filosofia e historiadores educacionais a questionar o papel da educação nos ambientes escolares e compreender a importância da filosofia na educação dos sujeitos cidadãos.

Quanto à resposta a segunda questão – Que tipo de cidadania os documentos oficiais almejam? –, podemos observar o processo de formação do ser cidadão em um contexto histórico-social determinado por uma série de fatores que direta ou indiretamente influenciam a constituição nacional de um dado país, dentre eles conjecturar a sua relação com os direitos e deveres preconizados pela CF (1988), tratado especificamente no seu artigo 205, sobre a educação enquanto um direito de todos e dever do Estado e da família. Embora o Estado reconheça que a educação é seu dever e um direito do cidadão, ele compartilha com a família o seu papel formativo, e atribui à educação extraordinária função no processo de desenvolvimento e formação dos cidadãos. Nesse aspecto, nos permite inferir que a questão do preparo do cidadão para a cidadania tem caráter indefinido, visto que é apresentada de forma generalizada, sem que se especifique exatamente o que seja cidadania. Preserva-se, ainda, mesmo que de forma generalizada, a função educativa no que tange à formação profissional, mas não elucida a maneira que essa formação deve ser efetivada. Tal

competência fica a cargo da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN), que também preconiza essa formação para o mundo do trabalho de forma generalizada.

A terceira questão – Como os professores podem formar nos dias atuais sujeitos cidadãos? – está diretamente relacionada à segunda, considerando que os documentos oficiais exigem uma ação docente para alcançar uma determinada finalidade, o “preparo para o exercício da cidadania”. Em linhas gerais, é possível observar que ser cidadão implica viver em sociedade, conhecer seu *ethos*, onde os homens constroem, conforme as suas necessidades e interesses, um modo próprio de ser, pensar e agir. Em tese, caberia à educação formar um cidadão consciente dos seus direitos e deveres, crítico da sua realidade e capaz de construir a sua própria história, sendo, portanto, considerado um sujeito ativo e consciente e não um objeto desse processo histórico. Isso significa que não existe educação senão para a construção da cidadania plena, quer seja do indivíduo ou da sociedade, em que o sujeito cidadão por meio dessa educação deve ser preparado para atuar como agente consciente do seu papel na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

O Art. 35 da LDB, inciso III, assinala o perfil do aluno ao concluir o ensino médio e expõe suas finalidades, e destaca “[...] aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, grifo nosso). Dentre estas finalidades, três delas referem-se diretamente ao campo de abrangência da filosofia. A ética é um ramo da filosofia, a crítica é o alicerce da reflexão filosófica e o desenvolvimento da autonomia intelectual é fruto de uma educação humanística. Vale ressaltar que a Filosofia e a Sociologia são as únicas disciplinas do currículo da educação básica cuja necessidade para o exercício da cidadania é explicitamente reconhecida pela lei.

Assim, e de acordo com as alterações realizadas na LDB, o saber filosófico (bem como o sociológico) é importante para a formação integral do aluno, e que o conhecimento mediado pelo ensino desses dois saberes é necessário para despertar no aluno um pensamento acurado, sistemático, autônomo e crítico sobre a realidade cotidiana e os acontecimentos da existência humana, oportunizando, com isso, o desenvolvimento de competência e habilidades relevantes para a sua formação como um cidadão ético, político e crítico dos acontecimentos da realidade.

Apesar da formação do sujeito crítico ser uma meta para todas as disciplinas, e a criticidade estar presente nos conteúdos das demais disciplinas¹⁹, a ênfase dada pelos

¹⁹ O caráter crítico pode ser notado em boa parte dos objetivos expostos nos conteúdos dos livros didáticos das diferentes disciplinas na atualidade, porém, é para a disciplina Filosofia que os documentos oficiais estabelecem notório rigor crítico.

documentos oficiais educacionais, quanto à formação do sujeito crítico, estabelece a crítica como um dos principais fatores que justificam a importância da filosofia na formação do sujeito cidadão. Apesar da relevância legal, a realidade educacional das escolas brasileiras nem sempre proporcionam um ambiente adequado e estimulador ao pensamento crítico, como, por exemplo: proporcionalidade professor e número de alunos, fator tempo e quantidade de conteúdos filosóficos. Em virtude da quantidade de aulas dispostas para a disciplina Filosofia, uma vez por semana, e em face da relevância da criticidade em todas as disciplinas, podemos inferir que o sistema brasileiro de ensino exige da Filosofia uma responsabilidade maior na formação do sujeito crítico do que das demais disciplinas. Diante de tais exigências legais e suas dificuldades de efetivação prática, a filosofia nas atuais condições nem sempre consegue atender de forma satisfatória o que está preconizado nos documentos oficiais para o ensino de Filosofia em nível médio.

Sobre a importância da crítica no pensamento filosófico, o filósofo Martin Heidegger (1889-1976), no seu livro “Que é Pensar?” (2002), defende que o ‘pensamento crítico’ é aquele genuinamente filosófico. Heidegger e Kahnemann (2002, p. 202) é radical, ao afirmar que “a ciência não pensa”, no sentido em que a ciência não questiona e nem critica o mundo, caberia a ela somente interpretar esse mundo. A crítica deve ser pensada como uma reflexão das verdades inquestionáveis, deste modo fica limitado o papel da ciência como formadora de sujeitos críticos. Em sala de aula os conhecimentos científicos são ensinados como sendo verdades absolutas e inquestionáveis, apenas o senso comum estaria sujeito à crítica, como se nenhum outro conhecimento, independente de sua origem pudesse ser questionado. Para a filosofia, da mesma maneira que ela tece críticas ao senso comum, os demais conhecimentos também são passíveis de críticas, daí o papel relevante da filosofia na formação do sujeito crítico, no mínimo compatível ao das outras áreas do saber.

A Filosofia enquanto disciplina obrigatória possui metas a serem alcançadas ao final do ensino médio, sendo estabelecidos pelos PCN’s os tipos de competência e habilidades que o aluno precisa desenvolver em cada uma das três grandes áreas de abrangência:

Representação e comunicação: Ler textos filosóficos de modo significativo; Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.
Investigação e compreensão: Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.
Contextualização sociocultural: Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico tecnológica (BRASIL, 2007, p. 64, grifo nosso).

Os PCN's, além de definir competências, apontam caminhos significativos e pertinentes para desenvolver habilidades práticas no ensino da Filosofia. Eles propõem, por exemplo, a adoção de práticas docentes que visem: “a conexão interna entre conteúdo e método”, a adoção pelos alunos da “capacidade de problematização” e de “apropriar-se reflexivamente do conteúdo” estudado; a necessidade de pôr o aluno em contato com a “tradição e a história da filosofia”, incluindo “conceitos, temas, problemas e métodos” nela elaborados (BRASIL, 1999, p. 335). É a partir dessas diretrizes e visando àquelas competências que a Filosofia, segundo os PCN's, pode proporcionar a formação geral e humanizada exigida atualmente pela “sociedade científico tecnológica”.

Segundo os documentos oficiais, os **conteúdos filosóficos** devem corresponder aos problemas concretos da atualidade, levando em conta a importância da tradição filosófica e os **métodos de investigação** adequados para este ensino. Para um conteúdo filosófico ser transmitido evitando-se dois problemas que inviabilizam sua efetivação em sala de aula – o academicismo ou a banalização –, faz-se necessário a utilização de um **método de ensino**, não um único método como via de regra, mas uma pluralidade de métodos que possam ser testados e aplicáveis a cada realidade escolar.

René Silveira, ao abordar a questão da filosofia enquanto disciplina, propõe 12 teses como possíveis caminhos para tentar resolver problemas inerentes do ensino da Filosofia em sala de aula. A Tese 3 faz referência explícita ao objeto de nossa investigação, ao afirmar que: “[...] a Filosofia se constitui num saber elaborado, erudito e esse saber abrange simultânea e indissociavelmente, conteúdo e método. Por isso, ela deve figurar no currículo escolar como disciplina obrigatória e não como tema transversal” (SILVEIRA, 2007, p. 85).

Enquanto disciplina obrigatória responsável por um saber elaborado e erudito, que contempla 26 séculos de existência, a Filosofia apresenta particularidades que não podem ser desvinculadas da natureza específica de sua área, a saber: a reflexão rigorosa e sistemática, o questionamento constante e contínuo, a criticidade, e uma visão desprovida de preconceitos. Para que a filosofia exerça a sua função rigorosa e erudita ela não pode acontecer ao acaso, o que em tese já exclui da ação docente de Filosofia a improvisação e a espontaneidade. Assim sendo, é possível inferir que o ensino de Filosofia está intrinsecamente relacionado ao conhecimento dos seus fundamentos, de suas concepções, dos seus processos e do modo como os filósofos a definiram ao longo da História da Filosofia. É preciso considerar o fato que os alunos, em comparação com outras disciplinas, desejam uma definição de filosofia

pronta e acabada, o que em princípio não valoriza os diferentes contextos culturais e históricos em que os filósofos produziram os seus conhecimentos.

Por isso, é importante que o professor ressalte em suas aulas os fundamentos da filosofia, incentivando os alunos a conhecê-los de forma rigorosa e sistemática, procurando aplicá-los no processo de construção do pensar do aluno, relacionando os problemas abordados pelos filósofos com os problemas enfrentados na realidade. Esse processo de construção do pensar conduz os alunos a construir uma definição de filosofia por eles mesmos, cabendo ao professor o papel de mediador entre o conhecimento da tradição e a construção própria do conhecimento dos alunos diante das questões e dos problemas da realidade. Esse aspecto do ensino de Filosofia é abordado por Saviani (2009, p. 26), engano na data, é 2009 como já estava na Ref.) quando explicita a necessidade de desenvolver nos alunos a capacidade de reflexão radical, rigorosa e de conjunto. E, para que o aluno supere a condição de senso comum e adquira uma consciência crítica, é preciso dominar e empregar certos conceitos filosóficos contidos nas próprias obras filosóficas, necessários à compreensão mais aprofundada dos temas e problemas que serão objetos da reflexão filosófica.

Ao aprender o conteúdo filosófico, o aluno aprende ao mesmo tempo, um *método* de reflexão, como aponta Silveira (2007, p. 87), em sua Tese 3. Pois, ao raciocinar com o filósofo estudado, compreendendo a estrutura e o processo de construção de suas ideias, o aluno vai compreendendo sua maneira de pensar, de organizar as ideias e seus argumentos, ou seja, o aluno vai aprendendo a refletir com o próprio filósofo. A indissociabilidade entre conteúdo e método, tal como preconizada nos PCN's (1999) e destacada por Trentin Silveira quando menciona que:

Destarte, de um ponto de vista propedêutico, a conexão interna entre conteúdo e método deve tornar-se evidente: que o estudante tenha se apropriado significativamente de um determinado conteúdo filosófico significa, ao mesmo tempo, que ele se apropriou conscientemente de um método de acesso a esse conteúdo (SILVEIRA, 2007, p. 89).

Essa vinculação do conteúdo e método está indicada na Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio do Estado do Amazonas (2012, p. 28), como um mecanismo estratégico de ensino:

Os conteúdos [...] comportam uma bagagem de assuntos a serem trabalhados pelos professores, conforme as especificidades necessárias para cada nível de ensino. [...]. E os procedimentos metodológicos, como sugestões, auxiliam o professor nas atividades a serem experienciadas pelos educandos, ressaltando-se que se trata de

um encaminhamento que norteará a elaboração de um Planejamento Estratégico Escolar (grifo nosso).

Cabe esclarecer, como adverte Silveira, que o fato dessa indissociabilidade dos conteúdos filosóficos mediante as obras dos filósofos e os métodos de ensino, não corresponder a transmissão ou memorização mecânica dos conceitos e teorias como na prática pedagógica tradicional, é preciso sim relacionar os conteúdos com a realidade e os problemas concretos dos alunos, possibilitando uma aprendizagem significativa, ao mesmo tempo em que suscite neles o apetite filosófico.

Diante dessas considerações, assumimos uma tarefa desafiadora e complexa, mas que ousamos percorrer ao fazer uma breve trajetória dos métodos de ensino e de aprendizagem, partindo de um modo sutil da teoria pedagógica platônica até a perspectiva moderna do método em Descartes, e, sob a égide de novos olhares de especialistas que ampliem os horizontes metodológicos a diferentes práticas de ensino de Filosofia em nível médio na atualidade para qualquer docente que ouse ensinar e, ao mesmo tempo, aprender.

2.1 A questão do método no ensino de Filosofia em nível médio: concepções filosófico-educacionais

Pensar a filosofia e a sua prática de ensino é também refletir e investigar o problema filosófico em sua interface educacional, o que implica pensar o ensino da Filosofia em todos os seus aspectos: filosóficos, didático-filosóficos, político-educacionais e/ou pedagógicos. Sendo assim, buscamos nesta parte do texto mostrar algumas passagens com menções de cunho educativo, em quatro obras de Descartes citadas anteriormente, que nos permitem fazer uma breve análise das práticas filosófico-metodológicas voltadas ao ensino de Filosofia em nível médio.

A filosofia como disciplina curricular em nível médio, apesar de mostrar-se como uma disciplina complexa, apresenta expressivas contribuições no contexto educacional. O momento atual da educação brasileira passa por profundas reformas com incidência nos campos: ético, político, cultural e tecnológico. A filosofia, como uma área do saber com uma longa tradição de mais de 26 séculos, enfrentou e ainda enfrenta uma série de obstáculos, superando alguns e outros a serem superados, como é o caso da sua permanência no currículo nacional, a execução de todas as suas exigências em um tempo exíguo de interação com os alunos em sala de aula, que envolve seus objetivos, conteúdos, metodologia de ensino e

avaliação. Dentre os obstáculos a serem superados pela disciplina Filosofia, encontram-se a crescente insegurança de alguns professores no que diz respeito à continuação de sua obrigatoriedade nacional, ao papel do professor enquanto formador de uma geração, ao mesmo tempo, que seja crítica e preparada para o mundo do trabalho. Para superar algumas dificuldades em sala de aula, o professor consciente não pode mais eximir-se do seu papel enquanto um transmissor e mediador de conhecimentos, ele precisa adotar posturas inovadoras procurando despertar nos seus alunos o interesse pelos estudos, especificamente dos conteúdos filosóficos classificados por alguns como complexos. Sem a participação dos alunos o professor de qualquer área do saber não consegue exercer o seu papel com eficiência, principalmente em áreas que exigem uma profunda reflexão dos conteúdos legados pela tradição, como é o caso da filosofia. Por isso, é imprescindível sensibilizar os alunos para participarem das aulas e de suas atividades, exercitando o pensar filosófico de forma criativa por meio de estratégias de leitura e interpretação de textos filosóficos ou não filosóficos que despertem a atenção e a curiosidade dos alunos, depois a transposição daquilo que foi interpretado em pequenos textos, condição basilar para a experiência filosófica em qualquer nível de ensino.

No tocante a necessidade da participação dos alunos nas atividades do pensar filosófico, Descartes, no *Discurso do Método*, compartilha com os seus leitores o “caminho” encontrado por ele para enfrentar e superar as suas dificuldades, por meio de um esforço que exige a participação individual em experiências formativas, do pensar por si mesmo e do comunicar o pensado:

[...] tendo o desígnio de empregar toda a minha vida na pesquisa de uma ciência tão necessária, e tendo encontrado, um caminho que me parece tal que se deve infalivelmente achá-la, se o seguirmos, [...] e convidar os bons espíritos a esforçarem-se por passar além, contribuindo, cada qual segundo sua inclinação e seu poder, para as experiências que seria preciso fazer, e comunicando outrossim ao público todas as coisas que aprendesse, a fim de que os últimos comessem onde os precedentes houvessem acabado, e assim, juntando as vidas e os trabalhos de muitos, fôssemos todos juntos muito mais longe do que poderia ir cada um em particular (DESCARTES, 1987, p. 64, grifo nosso).

Na via do pensamento desenvolvido na última parte da citação supramencionada, Descartes, também, nas *Regras para a Direção do Espírito*, retoma a necessidade das experiências individuais serem compartilhadas com a finalidade de encontrar confluências entre elas, permitindo identificar conhecimentos em comum que possibilitem avançar, sobretudo em questões relevantes ao saber humano – científico, filosófico ou pessoal: “É preciso acreditar que todas as ciências estão de tal modo conexas entre si que é muitíssimo

mais fácil aprendê-las todas ao mesmo tempo do que separar uma só que seja das outras” (DESCARTES, 1989, p. 13). Observa-se com isso, que o filósofo enfatiza a necessidade das ciências procurarem dialogar entre si, que elas não se fechem em seus objetos, impedindo dessa forma o progresso de cada uma e de todas em conjunto. Por conseguinte, considera que as ações particulares que excluem as ações conjuntas das ciências, podem gerar efeitos negativos evitando que as experiências da maioria contribuam para o avanço no conhecimento de cada uma.

Descartes, ao criticar o sistema de ensino de sua época, instiga-nos a pensar o problema das especialidades dos saberes, de que modo tais saberes podem ser ensinados sob a forma de disciplinas, levando-se em consideração os conteúdos específicos preconizados nos documentos oficiais para cada área e modalidade de ensino. Esses mesmos documentos enfatizam a necessidade das disciplinas dialogarem por meio de um ensino interdisciplinar, embora não indiquem como o ensino interdisciplinar deva ser realizado.

A oferta do ensino médio, de acordo com os atuais documentos oficiais fortalecidos na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (nº. 9394/96), representa um marco divisório na composição e estruturação da etapa final da educação básica brasileira. Vale destacar alguns aspectos em dois artigos que merecem destaque.

No Art. 35, da Seção V, do Ensino Médio, estabelece que a **etapa final da educação básica**, terá duração mínima de 3 (três) anos, dentre outras terá como finalidades:

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 2016, grifo nosso).

No Art. 36, na Seção I que trata do **currículo do ensino médio**, observará o disposto no capítulo e, dentre outras as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

IV – serão incluídas a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (Idem, grifo nosso).

Conforme os aspectos destacados acima, podemos inferir que a ausência de uma orientação mais específica e menos abrangente daquilo que está estabelecido nos documentos oficiais prejudica o seu cumprimento, e promove a continuação de ações docentes isoladas que inviabilizam a articulação entre os saberes e desses com a realidade dos alunos. As ações isoladas podem ser consideradas um dos obstáculos para a formação integral do aluno da forma como é preconizado pelos documentos oficiais. Essa é uma das razões porque consideramos a propositura cartesiana como um caminho viável em busca de uma possível intercomunicação entre as áreas do saber e entre esses saberes, e o pensar do aluno sobre sua própria realidade.

Ainda que Descartes ressalte, em *Regras para a Direção do Espírito*, que a investigação da verdade não tenha por finalidade resolver num primeiro momento as dificuldades de escola, o aumento da “luz natural da razão” que caracteriza a primeira proposição defendida pelo filósofo, pode fornecer condições para escolhas acertadas em todas as circunstância da vida, dentre elas, as dificuldades da própria escola. Por isso, ele indica como meio para investigar a sério tudo o que se queira conhecer e, com isso, ampliar o poder da razão, considerar o trabalho em conjunto dos saberes, expresso em sua época pelo que denominava como ‘ciência’. E, prossegue elucidando que as ciências de sua época trabalhadas em consonância uma com as outras, possibilita aos homens ampliarem seus conhecimentos diante de si mesmos e do mundo.

Se alguém quiser investigar a sério a verdade das coisas, não deve escolher uma ciência particular: estão todas unidas entre si e dependentes umas das outras; mas pense apenas em aumentar a luz natural da razão, não para resolver esta ou aquela dificuldade de escola, mas para que, em cada circunstância da vida, o intelecto mostre à vontade o que deve escolher. Em breve ficará espantado de ter feito progressos muito superiores aos de quantos se dedicam a estudos particulares, e de ter obtido não só tudo o que os outros desejam, mas ainda coisas mais elevadas do que as que podem esperar (DESCARTES, 1989, p. 13, grifo nosso).

Esta reflexão cartesiana ajuda-nos a compreender o problema gerado pelo positivismo que propôs a especialidade dos saberes, razão pela qual os documentos oficiais educacionais (LDB, PCNEM, DCNEM, OCEM e outros) estabelecem necessidade de possíveis **conexões entre os saberes e metodologias**, nos reportando para a importância de considerarmos nas

práticas de ensino a **questão da interdisciplinaridade** ou a interligação entre os saberes de tal modo que essa inter-relação resulte na ampliação ou **produção de novos conhecimentos**.

Nesse sentido, o professor de Filosofia precisa ocupar efetivamente o espaço escolar, fazendo com que a filosofia não seja ministrada somente como mais um saber, mas como um saber reflexivo que precisa da coparticipação dos alunos, razão porque o professor de Filosofia precisa pensar em modos próprios de ensinar os temas e problemas filosóficos, e, em coparticipação com os professores das demais disciplinas.

Nos últimos anos percebe-se um movimento que abre espaço para novas perspectivas do ensino da Filosofia, principalmente quando os egressos dos cursos de filosofia instigam as instituições superiores a prepararem melhor os seus alunos para a realidade da prática docente no ensino médio. Ao longo dos anos trabalhados no magistério, podemos afirmar que, geralmente, a ênfase teórica em detrimento da prática docente repercute negativamente no modo de ensinar Filosofia nas escolas médias.

A respeito desse ensino de Filosofia, e, enquanto disciplina integrante do currículo escolar, sua prática é altamente questionada. Os professores necessitam tomar consciência de que ensinar Filosofia não é realizar uma simples transmissão de conteúdo ou uma disciplina a mais a ser ensinada. É importante que se desenvolva práticas de ensino que estimulem o pensamento crítico, cultivando nos alunos habilidades e competências para enfrentar as adversidades que poderão surgir em suas vidas, e que estejam preparados para enfrentá-las como cidadãos, conscientes do seu papel social. Essa disciplina é fundamental na vida de todo ser humano, visto que permite a prática de análise, reflexão e crítica oportunizando a descoberta do conhecimento sobre o mundo e sobre o próprio homem.

O ensino de Filosofia precisa também assegurar o seu campo de atuação, que laboriosamente vem sendo restringido. É preciso versar sobre que concepção e que conteúdos de filosofia devem ser estudados, considerando que seu ensino deve ser refletido a partir de uma prática filosófica de fato, que oriente o espírito a pensar clara e autonomamente, por intermédio de um saber articulado, organizado e planejado, mas para tanto, é preciso organizar o seu currículo com identidade própria. É certo que, não existe receita pronta para ensinar a Filosofia, mas recomenda-se que as concepções e os conteúdos filosóficos sejam abordados com seriedade e comprometimento, adotando-se métodos para ensinar a pensar e que sejam adequados à transmissão dos conteúdos (filosóficos ou não), para que dessa forma o saber filosófico conquiste o respeito, a credibilidade, a importância e seu espaço na comunidade escolar.

No que diz respeito ao ensino da Filosofia, podemos inferir que uma boa parte da tradição filosófica preocupava-se com as questões de cunho pedagógico, Descartes por sua vez, embora não tivesse a intenção de contribuir efetivamente com uma proposta para a educação, entremostrava suas inquietações educacionais, uma vez que, a forma com a qual adequou a sua vida e as reflexões da experiência de sua formação educativa, resultou não só na chamada de atenção da humanidade sobre a necessidade do método como também nos apresentou um método (da dúvida metódica ou hiperbólica) como caminho indubitável e seguro para bem produzir seus conhecimentos.

No que se refere às questões de cunho filosófico e educacional paira-nos a inquietação de onde partir para problematizar a relação entre prática de ensino e Filosofia. Dos procedimentos metodológicos e do ensino de Filosofia? Da história da própria Filosofia e/ou dos temas filosóficos? Da disciplinaridade e da interdisciplinaridade? Dos sujeitos da aprendizagem e os objetos do conhecimento? Das subjetividades e experiências cotidianas nas relações sociais e suas contradições? Diante de tantas inquietações, o método, ao longo da história humana, tem se configurado como um problema constante em toda história da filosofia.

A história da filosofia ocidental é marcada pela presença de teóricos que refletiram direta ou indiretamente acerca da problemática do pensar e do ensinar a pensar, alguns deles indicando trajetórias, outros sinalizando para busca de alternativas de investigação, como por exemplo, o método dialético proposto por Platão²⁰ que, influenciou o modo de pensar e escrever de vários pensadores. Em seus diálogos, a busca pela verdade é conduzida pelo exame minucioso de todas as opiniões e definições propostas pelos interlocutores, inclusive as hipóteses relacionadas a cada definição, todas são avaliadas, inclusive os caminhos que possam conduzir às experiências do pensar e/ou raciocinar. Ele faz do filosofar, antes de qualquer coisa, um amor à sabedoria, um processo de vida interior incessante, um permanente aprendizado racional. Isso faz dele uma presença constante, como aliado ou como adversário, de todos que, em qualquer época, aceitam o desafio de pensar corajosamente, que assumem o risco de aventurar-se com as ideias e as diferenciar das opiniões.

Alguns pensadores incluíram em suas obras, além de suas reflexões sobre o cosmos, o homem e sua inserção nos ambientes natural e social propostas relacionadas a dois tipos de trajetórias: ao percurso de descoberta pessoal na senda filosófica, como a *Carta VII*, de Platão,

²⁰ O **método dialético platônico** conserva os elementos da ‘maiêutica socrática’ no sentido de que o método filosófico é um diálogo a partir de uma hipótese (opinião) e uma crítica (esforço do espírito) dessa hipótese, para nesse esforço, superar os contraditórios e chegar à essência (ideia) que se formou a respeito daquela hipótese.

As Confissões, de Santo Agostinho, e o *Discurso do Método*, de René Descartes; e ao percurso de acesso que alguns pensadores propuseram ao tema de suas obras, como os diálogos *Fedro*, *Sofista*, *A República*, de Platão, o *Discurso do Método*, *Regras para a Direção do Espírito*, *Meditações Metafísicas* e os *Princípios da Filosofia*, de René Descartes. Em alguns casos, o próprio pensador nomeia o método empregado em sua obra para investigar e alcançar o objetivo almejado, adentrar no entendimento de alguma temática ou problemática. Em outros casos, os procedimentos e métodos não são nomeados, mas são apresentados de tal forma que salientam como o autor procedeu no processo de reflexão e composição de sua obra. Tanto no primeiro como no segundo caso, as obras filosóficas são objeto de interpretação, explicação e comentário, seja de outros filósofos ou de pensadores denominados historiadores da filosofia.

Conforme Guérout (1970), toda e qualquer obra está condicionada ao emprego de uma ‘técnica’ de composição que é peculiar a cada autor, do mesmo modo deve haver uma técnica de compreensão para a obra filosófica que deve ser diferente das demais, visto que a filosofia enquanto área do conhecimento adota estruturas que aparecem nos textos dos filósofos, e que concedem sentido ao desenvolvimento dos temas, das razões do autor, da finalidade da obra e das doutrinas diversas contidas no texto. Cada autor coloca questões e apresenta respostas aos temas que considera como problema filosófico. Para compreender as razões de tais problemas, o leitor não deve partir de definições exteriores, mas sim da estrutura de pensamento do autor. É por isso que todo texto filosófico expressa o pensamento lógico do seu autor, contém a concepção, o ensinamento, os argumentos, a doutrina, e em alguns casos poder ser utilizado como modelo de análise e compreensão do pensamento de outros filósofos.

Guérout (1970) propõe um método de compreensão da estrutura lógica do texto de um autor, expressão escrita do seu pensamento, caminho que pode ser percorrido desde que o leitor procure adentrar na estrutura racional e acompanhe o processo do pensar do autor.

Essa maneira de apresentar o problema do ensino de Filosofia foge ao modo habitual, uma vez que o anseio ou a necessidade de buscar caminhos/alternativas de intervenção prática e metodológica para o ensino de Filosofia, para a compreensão dos problemas da sala de aula, enquanto experiência individual, nem pode ser ignorado nem pode ser relegado à solução dos pretensos especialistas, mas precisa ser pensado pelo próprio professor de Filosofia.

Nesse sentido, o problema acerca desse ensino foi aparentemente esquecido no cotidiano da prática do professor de Filosofia por diversas razões, ou porque o professor ocupou o espaço escolar com o mesmo pensamento das outras disciplinas, descurando dessa

forma da natureza reflexiva da filosofia, ou porque ele esperou que outros teóricos (pedagogos) propusessem soluções aos seus problemas, adotando dessa forma uma postura acomodada, incompatível com a dinâmica reflexiva da filosofia. Tal postura faz com que alguns professores valorizem mais o plano de ensino em termos quantitativos, quanto mais conteúdo melhor, e não preste muito atenção ao processo do filosofar pelo aluno. O professor de Filosofia precisa ocupar efetivamente o espaço escolar, fazendo com que a filosofia não seja ministrada somente como mais um saber, mas como um saber reflexivo que precisa da coparticipação dos alunos, razão porque o professor de Filosofia precisa pensar em modos próprios de ensinar os temas e problemas filosóficos.

Caberia fazer uma autorreflexão da minha própria prática docente, esse papel de reprodutor de conteúdos em que alguns professores de Filosofia se colocaram ao longo dos anos, geralmente confortável em termos intelectuais, em detrimento de uma postura dinâmica no desenvolvimento dos conteúdos filosóficos, não é mais aceitável em nossa época. Para justificar o ponto de vista anterior, faço referência à minha própria posição em sala de aula, enquanto professora de Filosofia: antes não havia me questionado sobre o que era necessário fazer para ser um professor de Filosofia. Até porque, só muito depois da minha certificação de licenciada em filosofia é que comecei a ministrar a disciplina, até então não havia feito uma introspecção sobre como seria minha prática ou qual método de ensino poderia ser utilizado em sala de aula para ensinar Filosofia.

Com base nas **concepções histórico-filosóficas educacionais** e nas **passagens do pensamento de Descartes**, é possível inferir que o professor de Filosofia para conduzir o seu pensar na busca de alternativas para melhorar as suas aulas, precisa primeiro procurar se libertar das suas antigas e usuais receitas evitando conduzir-se por atos e pensamentos errados no processo do ensinar. Somente assim, conforme esses estudos, o professor poderá realizar uma revolução do pensamento: a começar por uma experiência individual racional proposta no *Discurso do Método*.

2.2 A dúvida do ensinar filosofia à certeza do aprender a filosofar

Para facilitar o entendimento do processo de construção do ‘ensinar filosofia’, ou aprender a filosofar, partiremos da concepção legitimada por Cerletti (2009), em que o autor defende que qualquer proposta didática adotada pelo “professor-filósofo” para o ensino de filosofia deve ter como prerrogativa um conjunto de pressupostos filosóficos relacionados ao

que ele concebe por filosofia, por filosofar, por ensinar filosofia e, até mesmo por sua utilidade. O autor propõe que as estratégias metodológicas para o ensino filosófico devem ser concebidas como sendo uma base ao problema filosófico e não somente como uma questão didático-pedagógica.

A proposta de Cerletti (2009) do ensino da filosofia como um **problema filosófico** força o professor de Filosofia a refletir sobre sua prática de ensino com os jovens do ensino médio, bem como os procedimentos adotados para propiciar o acesso aos conhecimentos dos filósofos. O autor sugere a efetiva leitura dos textos filosóficos como ‘campo propício ao filosofar’, embora ressalte que a leitura não pode ser considerada como único meio ou fim em si mesmo. O autor alerta quanto à necessidade de planejamentos e adoção de estratégias que permitam que a filosofia (especificamente no ensino médio) seja apreendida e vivenciada pelos alunos como uma ‘atitude de inquietação’, de ‘questionamento’ e de ‘crítica’, condições necessárias à emancipação intelectual. O autor critica o ensino como retenção enciclopédica de saberes. Esse sentido também é encontrado na obra de Sánchez Gamboa (2013), quando utiliza a expressão “saberes já elaborados” que comparamos com a acepção de Cerletti (2009), “retenção enciclopédica de saberes”, no sentido de treinamento de capacidades cognitivas a serem praticadas.

As dificuldades enfrentadas pelo professor de Filosofia no ensino médio para responder aos problemas didáticos decorrem muitas vezes da própria formação do professor, de qual concepção e perfil profissional foi trabalhado na academia. Nesta linha de raciocínio, Rodrigo (2014) pondera que,

Há, portanto, uma divisão de trabalho, ou uma dicotomia entre formação específica e formação pedagógica: na faculdade ou departamento de filosofia o professor aprende ‘o que ensinar’, na faculdade de educação aprende ‘como ensinar’. Não é raro que essas duas frentes de trabalho possuam concepções divergentes e até mesmo conflitantes sobre o perfil do professor de filosofia no nível médio (RODRIGO, 2014, p. 68).

As observações de Rodrigo (2014) possibilitam inferir que, tanto a formação acadêmica específica quanto à formação pedagógica, dissociadas uma da outra, acarretam dificuldades para a prática docente da Filosofia em nível médio. Rodrigo (2014) observa que a ênfase na formação de especialistas ou de pesquisadores tende a considerar a licenciatura como inferior ao bacharelado, causa dos conteúdos fragmentados, superficiais, embasados em informações de manuais e bibliografias secundárias, e a formação do professor em sentido

amplo destinada à docência, embora nem todos os graduandos, futuros professores de Filosofia, atuem em sua área de formação.

A autora considera que, se o professor de Filosofia estivesse consciente das falhas de sua formação acadêmica inicial, ele poderia buscar por si mesmo o aprimoramento de suas habilidades e competência, por meio da participação em atividades científicas, cursos de aperfeiçoamento que o ajudasse a realizar com sucesso sua tarefa de ensinar Filosofia. Com essa iniciativa, ele tornaria sua formação pessoal uma tarefa contínua, tornando-se dessa forma um profissional competente.

Retomando a concepção de Cerletti (2009), podemos considerar, em termos gerais, que o ponto decisivo da concepção do “ensino de filosofia como problema filosófico” é a busca de respostas para uma sucessão de questionamentos sobre a filosofia e o seu ensino em nível médio: “Que é ensinar filosofia?”; o “Que é aprender filosofia?”; “O que ensinar ou transmitir no ensino de filosofia?” ou ainda “Como ensinar o que aprender em filosofia?”.

A proposta de Cerletti (2009) convida o professor de Filosofia a refletir e a procurar entender sua prática docente, desde sua formação acadêmica, as dificuldades enfrentadas no ‘chão da escola’ e a conscientização da necessidade de busca de soluções por eles mesmos. Tal atitude vem ao encontro do que Immanuel Kant (1724-1804), recomendava no texto *O que é esclarecimento?*, como “*sapere aude*” (ouse saber), ou em outros termos, “tenha a coragem de te servir de teu *próprio* entendimento” (KANT, 2011, p. 24). Ou, como propõe Cerletti (2009), a envolver-se de outras maneiras com os conhecimentos, que não seja a pura memorização enciclopédica e sua mera reprodução.

Destarte, primeiramente Cerletti (2009) acena para a possibilidade do professor de Filosofia pensar questões fundamentais como “O que é filosofia?” e o “Que é ensinar filosofia?”, depois para a adoção de uma atitude reflexiva e criativa sobre a realidade docente na escola, como forma de enfrentamento e desvelamento dos atuais problemas encarados pelos professores em nível médio, e não como um obstáculo a ser mascarado ou como fronteira intransponível, que só nos deixa a opção da reprodução do saber já pronto e acumulado.

Cerletti (2009) e Rodrigo (2014) acordam quanto à necessidade de combater a mera reprodução ou a simples difusão de conteúdos aos alunos. Rodrigo (2014) observa que, embora o professor possa atuar também como pesquisador, sua função principal não é propriamente a de produzir conhecimentos filosóficos inéditos, apesar de nada impedir de assim fazê-lo, mas tomar para si a capacidade de transformar a Filosofia em um saber possível de ser ensinado. A autora recomenda que,

[...] o professor não pode limitar-se a reproduzir o discurso do especialista, nem igualar-se a ele ou ocupar o seu lugar, mas elaborar uma modalidade do saber que não é produzida pelo pesquisador acadêmico: o saber didático-filosófico, ou seja, aquele que institui mediações capazes de possibilitar que a filosofia seja um saber ensinável. Desse modo, ele deixa de ser mera caixa de ressonância de um conhecimento filosófico já consolidado, para ser o produtor de uma forma própria e específica de discurso (RODRIGO, 2014, p. 70).

Pelo que foi exposto, é possível afirmar que o professor de Filosofia precisa realizar um trabalho filosófico que seja reflexivo, crítico e criativo, conforme as condições da realidade escolar onde atua, sem tornar-se um mero reproduzidor dos conhecimentos filosóficos, para que dessa forma o aluno também possa se transformar em um sujeito reflexivo, criativo e crítico sobre si mesmo e o seu mundo. Mas para cumprir essa função muitas das dificuldades escolares que envolvem o ensino de Filosofia precisam ser superadas, como a deficiência na formação dos professores, o reconhecimento das dificuldades dos alunos em aprender os conteúdos filosóficos, principalmente em um tempo mínimo de contato com a disciplina em nível médio.

Ensinar filosofia implica estabelecer claramente o que se sabe e ter humildade para admitir o que não se sabe, que em Sócrates é reconhecer a própria ignorância. Partindo dessa compreensão, o ato de duvidar o que se sabe, de ampliar o seu campo de pesquisa, de desenvolver o diálogo e reconhecer as potencialidades e as possibilidades de ensino e de aprendizagem filosófica ou não, se torna extremamente importante no processo de construção e reinvenção do ensino.

Nesse processo, o papel do professor não é apenas o de ensinar, mas mediar o conhecimento, criando condições para que o aluno desenvolva suas habilidades. Para que isso aconteça, o aluno deve estar motivado por algo propiciado pelo professor em sala de aula, que desperte no aluno o interesse em aprender coisas novas, oferecendo-lhe possibilidades de um novo horizonte, uma nova maneira de ver e atuar no mundo.

É inquestionável a importância filosófica e a contribuição que ela oferece na formação e na educação dos sujeitos do conhecimento, seja do nível médio ou superior. Entretanto, de nada adiantará se ela não for bem desenvolvida pelo profissional da educação, o professor. O processo de ensinar e aprender envolve uma série de questionamentos, inclusive a própria definição dessas ações, cabendo a ele a compreensão das diferenças entre cada um desses processos, bem como saber escolher a melhor maneira de trabalhar um determinado tema. Seus métodos devem ser revisados constantemente em prol das necessidades, das circunstâncias e da aprendizagem dos alunos. Por esse motivo, é preciso não apenas pesquisar para se apropriar dos conceitos, mas pô-los em prática, pois o objetivo do professor de

Filosofia deve ser acima de tudo criar condições para que o aluno potencialize suas habilidades e competência, por meio de um ensino reflexivo, criativo e significativo, a fim de conduzi-los a uma nova visão de mundo e novas práticas sociais.

Neste sentido, Rodrigo (2014) inicia suas preocupações sobre o ato de ensinar, partindo da necessidade do professor de Filosofia despertar nos alunos o ‘apetite pelo filosofar’, ao mesmo tempo em que oferece aos professores de Filosofia, possibilidades concretas para o trabalho em sala de aula, bem como os convida a refletir sobre seu próprio trabalho criando para isso “suas próprias unidades didáticas”.

Segundo Rodrigo (2014), para que o saber filosófico se torne pessoalmente significativo, motive e desperte interesse do aluno é preciso conceber estratégias didáticas capazes de estabelecer alguma forma de relação entre esse saber e as referências culturais e experiências de que os estudantes já são portadores ao ingressar na escola. Segundo Aspis e Gallo (2009, p. 75-76), para que os alunos mostrem interesse/apetite pelas questões filosóficas, “[...] é interessante que haja uma sensibilização às questões problemas que serão propostas pelo professor”. Assim sendo, o planejamento das aulas é um passo importante, e nele deve se pensar as estratégias viáveis para aproximar os alunos das questões filosóficas às quais eles devem saber que vão tratar de questões humanas fundamentais da nossa realidade. Para isso, como diz Aspis e Gallo (2009, p. 80-81) o professor de Filosofia em sua ação docente deve se munir “de recursos como filmes, músicas, reportagens, poesias, etc, que envolvam os temas a serem abordados, bem como adotar táticas de aula que propiciem o livre expressar das opiniões e sensações dos alunos em relação ao material mostrado”. Passada esta fase da **sensibilização**, estes autores propõem a **problematização do tema** que se dá pela “provocação das questões; em seguida os estudos se farão por meio da leitura de textos filosóficos e a posterior escrita filosófica”.

Gallo (2014) orienta o professor de Filosofia quanto à possibilidade de se fazer em sala de aula um exercício escolar, pensando em aulas de Filosofia no ensino médio a partir da ‘pedagogia dos conceitos’ articulada em torno de quatro momentos didáticos: a **sensibilização**, a **problematização**, a **investigação** e a conceituação. O autor enfatiza a necessidade de se **inventar** uma prática do ensino de filosofia no Brasil, de modo que o aprendizado de Filosofia faça sentido aos estudantes.

Na esteira deste pensamento, Rodrigo (2014, p. 99-100) propõe um planejamento das atividades por meio de:

[...] unidades didáticas, visando à consecução de objetivos educativos em relação a determinado conteúdo. [...] Não há nenhuma pretensão de que elas sejam tomadas como modelos universais e imutáveis [...], mas demonstrar de que modo seria possível colocar em prática as concepções expostas e defendidas na obra, na qual todos os elementos que compõem o processo ensino-aprendizagem são organizados com coerência metodológica: objetivos específicos, conteúdo, sequência de atividades, recursos didáticos e avaliação.

Tais proposições didático-filosóficas permitem-nos inferir que a relação entre teoria e prática está centrada na articulação metodológica entre ambas, o que não significa necessariamente uma unidade entre elas, e se produz na contradição, ou seja, expressa um movimento de interdependência em que uma corresponde à outra. É necessário que o educador compreenda que teoria e prática não se separam, ou seja, a relação teoria e prática formam um todo organizado, e que o resultado desse processo tem propósito libertador. Nesta perspectiva, Freire adverte que:

É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente (FREIRE, 1987, p. 125).

A fragmentação, a distância entre os conteúdos geram desinteresse e, por conseguinte, uma aprendizagem sem significado, sem sentido para o aluno. A pesquisa aguça a curiosidade do aluno e possibilita novas descobertas, o que não acontece com o ensino baseado na mera reprodução, o qual não aponta para um ensino baseado na busca autônoma de respostas, que ofereça ao aluno a possibilidade de descobrir novos caminhos e maneiras novas de caminhar. O processo interdisciplinar possibilita a integração entre áreas diferentes de conhecimento e uma aprendizagem significativa. Permite não apenas acumular conhecimentos técnico-científicos de áreas e polos diferentes, como também compreender que trabalhar os saberes é um modo de preparar os indivíduos para melhor entender e enfrentar as dificuldades do mundo.

Ao buscar compreender as concepções que envolvem a questão dos métodos de ensino, partindo da teoria pedagógica platônica até a concepção moderna do método em Descartes, e, sob o ponto de vista de alguns pesquisadores e estudiosos da Filosofia no intuito de ampliar nossos horizontes filosóficos educacionais por meio de práticas metodológicas possíveis de serem adotadas no ensino de Filosofia em nível médio, podemos afirmar que a tarefa é complexa e bastante desafiadora, mas que ousamos percorrer.

2.3 A experiência do filosofar como mediação do ensino de Filosofia

A temática “A Questão do Método em Descartes: abordagem metodológica para o ensino de Filosofia no nível médio” é um trabalho centrado diretamente em duas obras de René Descartes, *Discurso do Método* e *Regras para a Direção do Espírito*, e indiretamente em outras duas, *Meditações Metafísicas* e *Princípios da Filosofia*, em que o pensador intercala reflexões de seu percurso formativo com a trajetória filosófica que conduziu a proposição do ‘método da dúvida’, considerada uma das mais importantes contribuições para a construção do pensamento moderno, do qual temos a oportunidade de absorver menções de contorno educacional favorável a refletir problemas educacionais da atualidade.

A decisão em pesquisar um tema relacionado à busca de métodos adequados a especificidade do ensino de Filosofia não surgiu de forma intempestiva e desvinculada de um propósito profissional, é fruto das inquietações, dificuldades e alternativas vivenciadas na prática docente com alunos do ensino médio em escolas públicas. Dentre essas inquietações, origens de inúmeros questionamentos docentes constam a necessidade de encontrar caminhos para tornar o conteúdo filosófico acessível à compreensão dos alunos, e, com isso, criar estratégias de ensino que promovam o interesse, o apetite filosófico, a capacidade de reflexão e a reinvenção do que foi apreendido e compreendido racionalmente pelo aluno, elementos importantes para a promoção e construção do pensar crítico e da emancipação intelectual.

Após a minha formação docente superior em filosofia, e, apesar do curso de Licenciatura em Filosofia objetivar explicitamente a formação de professores, almejava atuar com desenvoltura na área, no entanto, o início da minha prática docente mostrou que nem sempre a academia prepara o licenciando para uma futura atividade docente, o que inevitavelmente aumentam os desafios a serem enfrentados na carreira enquanto um profissional da educação.

Ao longo dos anos trabalhados em escolas públicas do Estado do Amazonas com a disciplina Filosofia em nível médio, constato que nem todos os professores que ministram a disciplina têm formação na área, alguns deles, formados em outras áreas de humanidades, são designados para ministrar filosofia, como carga complementar. Como exemplo, é possível mencionar duas situações, a saber: a do professor de Filosofia que ministra outras disciplinas como Sociologia, História ou Artes; e a de professores de Sociologia ou de História que complementam carga horária com a disciplina de Filosofia²¹. Nesta segunda situação, tais

²¹ A Resolução nº 110/2011– CEE/AM, de 22/08/2011, em seu Art. 3º – Parágrafo único estabelece que, comprovada a **carência de licenciados**, podem assumir a docência desses componentes curriculares, em caráter temporário, por um prazo

professores tiveram acesso aos conhecimentos em uma ou duas disciplinas filosóficas, como Introdução à Filosofia ou Ética, o que não os prepara adequadamente para atuar com a Filosofia, dito de outro modo, eles estão formalmente desprovidos, teórico e metodologicamente, para tratar com propriedade dos conteúdos programáticos dessa disciplina.

Num primeiro momento, a intensão era *in loco* investigar, por meio de questionários, qual o real sentimento dos alunos diante desse tipo de ensino, se a falta de motivação ou a falta de interesse dos alunos para estudar e assimilar os conteúdos da disciplina estaria de alguma forma relacionada com a formação do professor, com a sua prática metodológica, ou ainda com o tipo de relação que o professor estabelece com os alunos em sala de aula. Pensei inclusive em elaborar uma compreensão dos resultados da prática do ensino de Filosofia, investigando os diferentes modos de agir desses professores, seja dos formados ou não formados em filosofia; da diferença de atitudes entre eles, seja dos que percebem o problema e procuram estratégias de superação, ou dos professores que reproduzem as metodologias de seus professores da academia. Porém, a proposta de desenvolver uma pesquisa de campo que apurasse *in loco* não apenas a formação de cada um desses professores, suas metodologias de trabalho, bem como as dificuldades dos mesmos ao ministrarem suas aulas de Filosofia no ensino médio, ela foi descartada logo quando o assunto foi esbarrado em questões procedimentais burocráticas, que dificultariam e prolongariam a execução e a elaboração do texto final dissertativo.

Em princípio, tomou-se por objeto de estudo e reflexão as minhas próprias experiências educacionais desenvolvidas e observadas ao longo dos anos na rede pública de ensino no Estado do Amazonas, em diversas escolas estaduais do ensino médio, em diferentes municípios. As constatações de que nem todos os profissionais que atuam com a Filosofia são formados na área, de que muitos problemas que envolvem a prática do ensino em nível médio não são enfrentados somente pelos professores de Filosofia, conduziram na inferência de que os próprios docentes precisariam procurar alternativas de solução aos problemas que estivessem ao seu alcance, dentre eles a adoção de estratégias metodológicas que atendessem minimamente tanto as diretrizes educacionais quanto a especificidade da filosofia em sua prática educacional. Por isso, ao realizar leituras de obras filosóficas, procurei conhecimentos que pudessem dar conta da minha inquietação sobre o problema do método no ensino de

de até 4 (quatro) anos a contar da vigência desta Resolução, os profissionais na seguinte ordem de prioridade. Os itens I e II deste artigo esclarecem que uma das condições do docente para atuar no ensino médio com a Filosofia e Sociologia é que tenha cursado e registrado no histórico escolar, pelo menos 180 horas de disciplinas de conteúdos filosóficos ou sociológicos, para lecionar as duas disciplinas, respectivamente (grifo nosso).

Filosofia. Em minha busca, encontrei nas obras do filósofo René Descartes alguns indicativos, mesmo que preliminares, mas que podiam fornecer elementos para responder as minhas inquietações docentes. Dos textos do filósofo, dois deles despertaram o meu interesse: no *Discurso do Método* o filósofo menciona sua trajetória formativa, com referência aos seus anseios iniciais, suas frustrações e inquietações, algumas delas que o conduziram a busca de um caminho para melhor organizar seu próprio pensar; nas *Regras para a Direção do Espírito*, o pensador apresenta as regras estabelecidas por ele para melhor organizar o seu pensamento e, com isso, solucionar as dificuldades geradas durante a sua formação no colégio La Flèche. As inquietações do filósofo apresentavam aspectos similares às minhas, razão da escolha em utilizar suas ponderações e direcionamentos para investigar e refletir a problemática do método no ensino de Filosofia.

Buscar compreender como o filósofo Descartes resolveu suas inquietações intelectuais, quais alternativas pensou e adotou até encontrar o “método da dúvida”, foi a maneira utilizada como possível ‘caminho’ para tentar resolver as inquietações e dificuldades relacionadas ao ensino de Filosofia em nível médio ao ministrar, por exemplo, um conteúdo programático extenso em um tempo exíguo de 50 minutos semanais. Em vista disso, as reflexões cartesianas foram adotadas como um caminho propedêutico para auxiliar o professor de Filosofia na orientação dos alunos a adquirirem o hábito da leitura, da escrita e da interpretação dos textos filosóficos e não filosóficos.

Investigar uma reconhecida orientação metodológica filosófica ou não, ou mesmo tomá-la como ponto de partida para pensar determinados problemas, implica buscar alternativas de soluções viáveis que possam ajudar a superar tais problemas como, por exemplo, os problemas enfrentados pelos professores de Filosofia no nível médio. É uma maneira de começar a construir novos caminhos para o ensino de Filosofia, como uma forma de superar o distanciamento entre conteúdo e método, teoria e prática, conforme o que é previsto na proposta curricular de Filosofia, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN’s):

Apropriar-se do método adequado significa, primariamente, portanto, construir e exercitar a capacidade de problematização. Nisto consiste, talvez, a contribuição mais específica da Filosofia para a formação do aluno do Ensino Médio: auxiliá-lo a tornar temático o que está implícito e problematizar o que parece óbvio. Portanto, a competência de leitura significativa de textos filosóficos consiste, antes de mais nada, na capacidade de problematizar o que é lido, isto é, apropriar-se reflexivamente do conteúdo (BRASIL, 1999, p. 335).

Entretanto, Silveira (2007, p. 89) questiona que,

[...] se o que há para aprender em Filosofia são conteúdos e métodos específicos, contidos nas obras dos filósofos, na linguagem filosófica e na história da filosofia, então é necessário que ela figure no currículo escolar como disciplina, e não como tema transversal, com carga horária suficiente para viabilizar o trabalho sistemático com tais obras e ministradas por professores devidamente habilitados, com adequada formação filosófica e pedagógica.

De acordo com este autor, não há como o professor se eximir da responsabilidade do enfrentamento e superação dos problemas que lhes são apresentados, como o excesso de conteúdo exigidos pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM) em um tempo mínimo em sala de aula, considerando que a disciplina no estado do Amazonas é somente uma vez por semana nas três séries de ensino médio. É preciso que o professor de Filosofia tenha consciência da natureza da filosofia enquanto concepção de ensino, da necessidade de preparar seus alunos para a reflexão, a problematização e a compreensão crítica da realidade em que vivem, indicando temas, conteúdos, conceitos e teorias que sejam mais relevantes para alcançar tal fim. O professor não pode perder de vista que, durante o processo de planejamento e execução dos conhecimentos filosóficos, já está presente também a dimensão política, como assinala Silveira (2007) na Tese 7: a “[...] seleção de temas e autores a serem estudados, tem sempre uma dimensão política, e que não é uma escolha neutra” (2007, p. 99). Em seguida, na Tese 8, reitera essa assertiva, ao afirmar que: “[...] o trabalho pedagógico possui sempre uma dimensão política” (SILVEIRA, 2007, p. 100).

Essa dimensão política presente na seleção dos conteúdos de Filosofia a serem ministrados aos alunos, tal como apontada por Silveira (2007), corrobora o que Cerletti (2009) destaca como sendo o ‘ponto inicial’ do ensino de Filosofia, não como uma questão meramente pedagógica, mas como um “problema filosófico” e também político a serem refletidos por todos os agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Incluir a dimensão política, no sentido de que toda e qualquer produção humana é resultado das relações que se estabelecem entre os indivíduos, destes com os outros homens e a natureza, significa contemplar o homem em suas múltiplas dimensões. Não seria diferente ao se tratar da escolha de temas e autores que, de um modo ou de outro vão refletir diretamente no indivíduo, e, conseqüentemente, no modo de vida que ele assume em sociedade. E, nesse processo de desenvolvimento do homem enquanto um indivíduo capaz de ver e atuar no mundo, os conhecimentos por ele absorvidos vão influenciar significativamente no seu ser

político, tornando-o ao mesmo tempo, produto e produtor de cultura, mas também criador e transformador da sua realidade e da sua história.

Esse posicionamento é reiterado por Silveira (2007, p. 101 apud MARX, 1985a, p. 329), com base na concepção de Marx de que: “[...] os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”.

Assim, nas reflexões de Silveira (2007) sobre o ensino de Filosofia, este autor infere que o professor de Filosofia ao escolher os conteúdos que serão ministrados aos seus alunos, independentemente de sua concepção filosófica, ele repassa de certa maneira toda a bagagem ideológica impregnada nos livros didáticos selecionados inicialmente pelo *Ministério da Educação e Cultura* (MEC), depois disponibilizados para ‘seleção’ dos professores da área. Isso significa que tanto os livros didáticos quanto os temas, as metodologias de ensino e os modos de avaliação contém neles tal ideologia que será implicitamente repassada e absorvida pelos alunos. E, por mais que o professor da disciplina queira se esquivar dessa carga doutrinária e adotar uma postura neutra, seu posicionamento é prejudicado porque a ideologia encontra-se muitas vezes velada, o que nem sempre é percebida por todos os professores. Essa pretensa postura neutra aparece em frases do tipo “não gosto de política”, “estou aqui para fazer somente o meu trabalho” ou “prefiro não opinar”, o que na prática docente incorre no risco de apenas legitimar e reforçar tais doutrinas.

Assumir este ou aquele tipo de ensino, segundo o professor Cerletti (2009), é uma questão de **concepção de filosofia** enquanto saber com mais de 26 séculos de existência, o que implica que o professor de Filosofia precisa adotar uma atitude filosófica diante de si mesmo, da sua relação como os outros e com o mundo. Concepção esta que, ao ser adotada pelo ‘professor-filósofo’, precisa estar presente desde a escolha dos conteúdos, durante o processo de transmissão aos alunos até a sua verificação por meio das diferentes formas de avaliação. Essa concepção também é compartilhada por Silveira, na Tese 7, quando defende que a escolha dos conteúdo é responsabilidade do professor, embora reconheça a existência de posições contrárias, como pode ser constatado no trecho abaixo:

Parece haver uma opinião bastante difundida entre professores e estudantes de Filosofia segundo a qual a escolha do conteúdo programático dessa disciplina deve ter como critério a satisfação dos interesses imediatos dos alunos, a fim de motivá-los ao seu estudo (SILVEIRA, 2007, p. 96).

A questão da escolha dos conteúdos conforme o interesse dos alunos é interessante, porém como adverte Silveira (2007, p. 97), “[...] se for apenas com base nos interesses dos alunos, implica correr o risco de excluir do conteúdo temas relevantes para a sua formação, a qual, seria empobrecida”. Para resolver esse impasse quanto a participação ou não dos alunos na escolha dos conteúdos, recorreremos mais uma vez a Cerletti (2009, p. 13) que nos aponta dois possíveis caminhos: o primeiro seria a necessidade do professor “construir uma identidade filosófica, reconhecível em qualquer expressão da filosofia ao longo do tempo”; o segundo que precisa considerar que “a Filosofia se caracteriza pela reinvenção constante da própria significação”. Com isso, o autor defende que para levar adiante o ato de ensinar filosofia deve-se adotar uma série de decisões filosóficas e, em seguida, elaborar os recursos mais convenientes para tornar essa tarefa possível e significativa.

Essa proposta, apontada por Cerletti (2009), confere aos professores de Filosofia um papel fundamental e os convida a adotar uma postura ativa, não somente como eventuais transmissores de receitas universais oferecidas por estudiosos, mas como ‘professores-filósofos’ que refletem e recriam sua própria didática em função do contexto e das condições em que devem ensinar. E ensinar Filosofia é, acima de tudo, possibilitar o livre pensar, que se inicia com o ‘perguntar filosófico’. Nesse sentido, é possível inferir que os professores de Filosofia devem adotar como premissa fundamental, desenvolver a atitude reflexiva em seus alunos, possibilitando que eles ampliem seus pensamentos de forma crítica e ousem a pensar por si mesmos.

Cerletti (2009, p. 9) afirma também que um ‘bom professor’ não é aquele que ministra aula somente em condições favoráveis, é, principalmente, “[...] aquele que consegue ensinar em condições diversas”, de modo que possa ser capaz de buscar alternativas e repensar sua prática e o conteúdo que pretende ensinar, bem como sua relação com a Filosofia. É nesse contexto que se forja o elemento fundamental do filosofar – o desejo de saber - e, portanto, do ensinar Filosofia, numa constante tarefa de reinvenção das perguntas e das respostas, algumas delas colocadas pelos pensadores outras pelos próprios alunos, de forma que elas tenham sentido e sejam significativas, possibilitando com que os alunos compreendam a sua existência humana, a sua inserção no mundo e a sua própria realidade.

Em linhas gerais, este autor defende a concepção de que não é possível separar a filosofia do filosofar, e que o filosofar se sustenta na articulação da pergunta filosófica, a qual é organizada dentro de um contexto real e objetivo e que se veicula por meio de conceitos significativos.

Analisar o exercício da Filosofia a partir da perspectiva abordada por Cerletti (2009), enquanto um problema filosófico significa entender a impossibilidade de ensinar Filosofia sem os pressupostos filosóficos necessários ao seu ensino. E que o ato de ensinar pressupõe, portanto, uma **concepção prévia** do que é filosofia, para então decidir **o que** (conteúdo) e **como** (método) ensinar.

No ensino de Filosofia, tão importante quanto o processo de filosofar é conduzir os alunos a encontrar sentido no conteúdo filosófico estudado, pois da compreensão do sentido da teoria ligada à prática depende o sucesso de sua aprendizagem.

Em sua *práxis* filosófica, o professor de Filosofia não pode ignorar que a filosofia não é apenas um saber assentado historicamente, é, sobretudo, uma experiência do pensar, o próprio filosofar, ou seja, uma atividade inteligível capaz de transformar não só a maneira do ser humano compreender a si e o mundo, como também o modo como constrói e desconstrói a realidade. Ele precisa conceber também que o ensino de Filosofia, independentemente do nível ou modalidade de ensino, deve levar os alunos a terem proximidade com a filosofia, que seja tanto teórica quanto prática, alicerçada por um ensino que se motiva na experiência do filosofar.

No sentido da experiência do filosofar, Cerletti (2009) convida-nos a pensar o ensino de Filosofia como “problema filosófico”, de modo a ajudar o professor de Filosofia a refletir sobre os problemas de sua prática docente, não apenas como questões pedagógicas, mas, sobretudo, como questões eminentemente filosóficas e também políticas. O autor defende que para levar adiante o ato de ensinar filosofia deve-se adotar uma série de decisões filosóficas e, em seguida, elaborar os recursos mais convenientes para tornar essa tarefa possível e significativa. A proposta desse autor confere aos professores de Filosofia um papel fundamental e os convida a atuar não somente como transmissores de receitas universais oferecidas por estudiosos, mas como filósofos-professores que refletem e recriam sua própria didática em função do contexto e das condições em que ensinam. Ensinar Filosofia é, acima de tudo, possibilitar o livre pensar, que se inicia com o perguntar filosófico. Nesse sentido, de acordo com Cerletti (2009), os professores de Filosofia devem ter como premissa fundamental, desenvolver a atitude reflexiva em seus alunos, possibilitando que ampliem seus pensamentos de forma crítica e atrevam-se a pensar por si mesmos.

Ao longo dos anos trabalhados com a filosofia em nível médio enfrento dificuldades de toda ordem, para algumas delas estudo alternativas de solução, dentre elas, criar maneiras práticas e criativas e não menos teóricas para alcançar a compreensão dos alunos sobre os conteúdos filosóficos. Busco começar sempre com questões ou conteúdos menos complexos

até chegar aos mais elaborados, relacionando sempre que possível esses conteúdos com a vida prática dos alunos. Neste formato de ensino, sem me dar conta, já aplicava em sala de aula a regra 3 do *Discurso do Método* de Descartes, quando deixo claro que para alcançar a aprendizagem ou conduzir os alunos ao conhecimento, inicio fazendo inferências simples sobre um determinado conteúdo para avançar pouco a pouco para o conteúdo seguinte e pouco mais complexo. Ainda como escopo desta regra 3, sempre que possível, seguindo uma ordenação histórica desses conteúdos, sempre levando em consideração o grau de aprendizagem em que se encontram os alunos. Adotei uma forma de desenvolver os conteúdos programáticos, que na maioria das vezes, num primeiro momento se dá através de pesquisas em fontes bibliográficas e com prazos de entrega, num segundo momento cada equipe desenvolve seu tema por meio de uma técnica de apresentação pré-estabelecida (teatro, júri simulado, paródia, filmagem, seminário, roda de conversa, debate etc.) e, ao final mediante os critérios de avaliação, também pré-estabelecidos, faz-se uma análise comentada da apresentação do tema, conforme as anotações observadas e necessárias para aprofundar o assunto. Dessa maneira, se faz possível chamar a atenção dos alunos e cultivar neles o ‘apetite filosófico’, principalmente naqueles alunos que não o tem.

A prática educacional baseia-se na proposição e busca de objetivos que se materializam por meio de uma ação intencional e sistemática para oferecer aprendizagem. Os objetivos são fundamentais para a determinação de propósitos definidos e claros quanto às potencialidades que precisam ser desenvolvidas. O método por sua vez é a maneira ou modo de caminhar pelo qual os conteúdos serão ministrados em sala de aula e os objetivos serão alcançados. As estratégias visam alcançar objetivos, portanto, há que ter clareza e bom senso sobre aonde se pretende chegar no instante que acontece o processo de ensino e aprendizagem. Por isso, os objetivos que norteiam a prática educacional devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos. Cabendo aos professores de Filosofia procurar se apropriar de métodos para dinamizar as condições de realização do ensino. De maneira especial, refiro-me aos meios utilizados pelos professores de Filosofia na articulação do processo de ensino, de acordo com cada atividade e resultados esperados.

De modo preliminar, ao iniciar a construção deste texto dissertativo, foi despendido esforços de leitura e compreensão do pensamento de Descartes, ressaltando e absorvendo alguns aspectos importantes do pensamento do filósofo para nos ajudar a pensar filosofia e sua relação com a educação e sua prática. A questão do erro, por exemplo, o pensador reflete sobre a possibilidade do erro, ser próprio de quem enfrenta o pensamento, “[...] pode acontecer que me engane, e talvez não passe de um pouco de cobre e vidro o que eu tomo por

ouro e diamantes” (DESCARTES, 1987, p. 30). Essa abertura de um possível erro nas práticas de ensino nos remete a adotar uma consciência de que, no esforço da dúvida, ao menos nos dispomos a filosofar. Eis o motivo pelo qual, desde muito cedo, Descartes sentiu a necessidade de estabelecer um método por meio do qual conseguiria questionar de forma gradativa o seu conhecimento, que o conduziria a reflexões e máximas, e, aos poucos, o elevaria ao mais alto grau que o seu espírito e a duração de sua existência lhe permitissem chegar.

Com sua proposta de pensar, Descartes instituiu uma ‘revolução científica’ na maneira de ver e conhecer o mundo, os homens e as coisas, estabelece o que os modernos e contemporâneos conheceriam por método cartesiano – da dúvida metódica ou hiperbólica. A dúvida do *Discurso do Método* está intimamente ligada à busca e proposição de um método enquanto forma de pensar, esse, é, portanto, seu primeiro elemento na busca da verdade, o qual vai estar presente tanto nas suas obras *Discurso do Método*, *Regras para a Direção do Espírito*, como também nas *Meditações Metafísicas* e *Princípios da Filosofia*²². A compreensão da necessidade de adoção de um método que conduza a razão na busca do conhecimento verdadeiro nos moveu.

2.4 Do perguntar filosófico às abordagens metodológicas

A filosofia pode ser entendida como uma maneira de pensar e refletir sobre a existência humana e a realidade na qual o homem está inserido. A atividade teórica que o ensino de Filosofia desenvolve é de extrema importância para ajudar a compreender o homem, e todos os problemas que cercam a sua existência prática. Por isso, Ghedin defende que, “A Filosofia é a atividade teórica de reflexão e de crítica de problemas apresentados pela realidade, e esses problemas refletem necessidades e exigências de uma época e de uma realidade” (GHEDIN, 2009, p. 55).

O problema do método, portanto, tem sido uma preocupação permanente entre todos aqueles interessados pelo ensino de Filosofia. Já não se caracteriza mais como um problema indiscutível ou difícil de ser superado. Se pensarmos mais profundamente, ainda estamos no propósito de busca da superação tanto do problema filosófico, quanto do problema metodológico.

²² Vale mencionar que as *Regras para a Direção do Espírito*, apesar de ser uma obra inacabada, constitui uma fonte valiosa para compreender as concepções do filósofo Descartes a respeito da questão do Conhecimento e da questão do Método.

Desde os gregos antigos até os dias atuais continuam as divergências no que diz respeito ao que se entende por filosofia e o que se entende por filosofar. Por sorte, isso não impediu que a Filosofia tenha se firmada, durante séculos, e, apesar dos obstáculos de ordem política ou estrutural que enfrenta no meio das diferentes sociedades, das instituições universitárias ou escolas de ensino médio a filosofia conquistou seu espaço. E, quando se trata do como ensiná-la, ou transmiti-la, o problema fica mais latente e intrigante, mas não é uma tarefa impossível. Nosso principal interesse no momento é aprofundar a questão.

Diante desse interesse, ressalta-se que o enfoque filosófico da atualidade está centrado no ensino de Filosofia, tal qual é defendido por Cerletti (2009), como sendo um problema filosófico, político e não apenas pedagógico. Na concepção de Leopoldo (1986, p. 157-161), há pelo menos dois enfoques da **história da filosofia** que podem ser adotadas no ensino de Filosofia: o histórico (que toma a história da filosofia como centro) e o sistemático (que prioriza o ensino da história da filosofia como referencial para tratar de temas desejados). No primeiro enfoque, o autor afirma que, a história da filosofia é o ponto central do ensino, por meio do qual o pensamento dos alunos do ensino médio será melhor conduzido ao se apropriarem, de forma didática, dos conceitos e das soluções dos problemas filosóficos já concebidos pelos filósofos da história filosófica, para assim, possibilitar soluções aos problemas da contemporaneidade. No segundo enfoque, a primazia do ensino é dada aos temas, em que a história filosófica será abordada de modo ilustrativo quando requisitada para apoiar as discussões temáticas que não estão presas ao tempo histórico ou a qualquer linha de pensamento filosófico estabelecido, mas que servem para compreender e auxiliar as discussões temáticas e seus problemas presentes.

Contudo, Leopoldo (1986) vai explicar que ambas as formas de ensinar Filosofia, numa perspectiva histórica, enfrentam dificuldades: na primeira perspectiva, aparecem dificuldades de ordem cronológica, de distanciamento e de isolamento relativo às questões, que podem ser resolvidas se adotadas linhas de pensamento ou linhagem filosófica; na segunda perspectiva, as dificuldades estão voltadas para a organização teórica e didática, das especificidades e contexto, que exigem maior esforço na ordenação dos temas e do conhecimento histórico filosófico por parte do professor de Filosofia, para não aplicar apenas o “livre pensar”.

O ensino de Filosofia também é discutido pelos professores de Filosofia e estudiosos em questões filosóficas, e, por outro lado pelos estudantes de filosofia e pelos leigos filósofos da atualidade, que refletem este ensino enquanto **função educativa**: aquela que se ocupa **dos saberes e das práticas**, como explica Kohan (2008, p. 19).

Podemos deduzir que, todos os professores de Filosofia que exercem sua atividade de sala de aula, enfrentam diariamente o desafio de ensinar. E, em se tratando do ensino de Filosofia, como sendo aquele professor que vai pela sua primeira vez ministrar aula no nível médio ou sendo aquele profissional cuja formação não é filosófica, nos parece que a função desse professor fica mais difícil de ser desempenhada. Inevitavelmente cabe ao professor de Filosofia que tem ou não formação filosófica estar preparado para responder as questões fundamentais e algumas vezes desconfortáveis que lhe serão feitas: o que é Filosofia? Qual a sua utilidade? O que é filosofar? Por que ensinar Filosofia?

Aos poucos se constrói estratégias de respostas para melhor conduzir o incômodo gerado pelas inevitáveis perguntas de sala de aula. Por exemplo, podemos responder **o que seja filosofia** de acordo com nossa orientação filosófica, com o que diz determinados pensadores ou com o que for mais cômodo responder. Sua **utilidade** pode ser respondida por meio de demonstrações práticas pelo ato de **refletir sobre os problemas da realidade**, de modo a ajudar a **desenvolver o pensar** sobre as coisas e sobre o mundo.

Ao que se pode perceber, o problema do ensino de Filosofia não é apenas pedagógico ou didático, é antes um problema filosófico, pois carece de uma melhor compreensão ou definição do seu objeto de estudo, diferentemente das outras disciplinas que tem seu objeto ou campo definido. Na filosofia a definição do seu campo ou objeto de estudo já se constitui como um problema filosófico, uma vez que necessita de uma resposta mais clara e evidente. Nesse sentido de responder às perguntas que surgem em sala de aula, Kohan infere que,

[...] qualquer que seja a estratégia que desenvolvamos para driblar as perguntas há algo de malabarismo, de querer esquivar, em última instância, uma resposta clara e precisa. Quer dizer, sempre ficará algo não satisfeito, não resolvido, pelas respostas que demos – ou que nos demos –, que dará a sensação de que algo falhou (KOHAN, 2008, p. 23).

Assim, o fundamental problema que envolve o ensino de Filosofia diz respeito ao seu mais constante enfrentamento, é o que move o filosofar, pois a cada dia o professor de Filosofia precisa se reinventar e reinventar as suas estratégias de ensino para dar conta de um distanciamento ou vazio inesgotável, como se continuamente lhe faltasse algo, próprio da atividade do filosofar. E, esse é o papel desempenhado por todos aqueles que escolheram vivenciar de algum modo a Filosofia: fazer do filosofar um ato significativo.

Mas, e quanto aos professores e alunos que não escolheram viver a filosofia, mas foram escolhidos para vivenciá-la? É possível que os mesmos sejam contagiados pela pretensão de ensinar Filosofia ou pelo encanto de filosofar? A resposta não está

necessariamente em afirmar que o ensino de Filosofia compete promover e exercitar esta ou aquela habilidade, apesar de constituírem-se aspectos importantes na busca do conhecimento. De um lado a questão do ensino se reduziria a um problema técnico, a adoção de uma didática. Por outro, a atitude do professor seria o de facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, o ensino de Filosofia em nada se distinguiria do ensino das demais disciplinas, pois a abordagem do problema giraria em torno da mesma questão: encontrar um bom método para passar “do senso comum a consciência filosófica”, como defende Saviani (2009). Para avançar nessa questão, Kohan (2008) nos propõe que “[...] tendo sempre presentes esses problemas, o melhor seria enfocar a questão de outra perspectiva, mudar o eixo das perguntas e ver se temos melhor resultado”. A questão do problema poderia então ser proposta de uma outra forma: “[...] sob certas condições, qualquer um poderia chegar a filosofar? Ou melhor qualquer um poderia colocar determinados tipos de perguntas e tentar, em alguma medida respondê-las?” (KOHAN, 2008, p. 26).

Eis que podemos estabelecer o que pode ser definido como ponto de partida e próprio do ensino filosófico: a atitude questionadora, crítica e desconfiada do filosofar (KOHAN, 2008, p. 27). O ensinar passa a ter uma atitude questionadora e problematizadora, seria mesmo que rever os próprios questionamentos ou colocar em dúvida tudo o que seja questionável, como nos orienta filósofos como Sócrates, Descartes ou Deleuze. Contudo, quando se diz que qualquer um poderia filosofar ou ter uma atitude filosófica, não significa dizer que qualquer um deseje filosofar. Diante disso, qual seria a atitude do professor-filósofo?

Se olharmos para trás Sócrates nos diria que “Se a alma contemplou todas as coisas em seu estado original, pode-se deduzir que aprender é recordar” (PAVIANI, 2008, p.72). Aristóteles sustentaria que, “Todos os homens desejam por natureza saber”. Já Descartes nos lembraria que “O bom senso (razão) é a coisa do mundo melhor partilhada” (DESCARTES, 1987, p. 29). Podemos perceber em cada um deles a positividade e confiabilidade na capacidade do pensar, do fazer uso da razão. Essa seria a atitude do professor-filósofo, conduzir o aluno a pensar por si mesmo, desviá-los da simples e mera reprodução daquilo que já foi pensado. Mas para tanto, é preciso orientá-los ao desafio de argumentar, de recriar, de produzir novos conhecimentos, munindo-os de teorias, sim, mas conectas à uma realidade prática e significativa que o conduza a novas práticas e pensamentos, numa constante reinvenção de si e do mundo. Mas como conduzir o aluno a pensar ou mesmo despertá-lo para o desejo de querer pensar por ele mesmo, se o pensamento não é ensinável? E, ensinar o que já foi pensado é apenas reprodução de uma ideia ou pensamento, não o conduz a um novo

conhecimento, seguramente esse não é um fim último da filosofia, o fazer filosófico exige de nós muito mais que isso.

Assim sendo, como seria ensinar filosofia? No campo de atuação filosófica teria espaço para problematizar o conhecimento produzido, duvidar das ideias assentadas no próprio pensar e no pensar do outro? Não nos custa lembrar que toda proposta de ensino filosófico deve ter por princípio o diálogo, considerando o que o aluno traz consigo, o que ele pensa e o que se ensina como ressalta Cerletti (2009, p. 87), “[...] ensinar significa retirar a filosofia do mundo privado e exclusivo de uns poucos para colocá-la aos olhos de todos, na construção coletiva de um espaço público”. Trata-se, portanto de colocar em evidência todo e qualquer conhecimento que seja produzido pela razão, de tal modo que este seja refletido, aceito ou contestado por todos indistintamente.

3 ABORDAGENS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA EM NÍVEL MÉDIO

No Discurso do Método, Descartes observa que, se ficamos presos a um determinado objeto de estudos – por exemplo, a natureza de determinadas figuras geométricas –, o poder do intelecto é restringido pela necessidade de visualizar os objetos particulares em questão (COTTINGHAM, 1995, p. 41).

A história nos mostra que os conhecimentos legados pelos filósofos durante muito tempo concentraram-se na busca de resposta às inúmeras inquietações do homem sobre diferentes aspectos da realidade: cosmos, natureza, existência de si mesmo e demais problemas humanos. Com o tempo, os filósofos direcionaram suas investigações para determinadas áreas do saber, tentando buscar respostas aos seus e aos demais questionamentos que surgiam em seu tempo histórico, procurando se aprofundar cada vez mais em problemas específicos. O atual momento histórico, com ênfase nas questões da existência humana e sua inserção social, também busca entender os problemas da formação do homem enquanto um ser inteligente e prático. Nesse direcionamento, pensar a filosofia e a sua prática de ensino é também refletir e investigar, enquanto problema filosófico, em sua interface educacional, o que implica pensar o ensino da Filosofia não apenas em seus aspectos pedagógicos, como também didático-filosóficos e político-educacionais.

Todo ensino tem em vista transmitir às novas e futuras gerações o legado cultural acumulado. O centro da questão passa a ser tanto **o quê** ensinar (conteúdos) quanto **o como** ensinar (método de ensino), ou seja, o modo pelo qual todo o ensino é realizado para atingir a aprendizagem almejada, origem da expressão **ensino-aprendizagem**.

A política educacional para o ensino de filosofia em nível médio prescreve a necessidade da iniciação filosófica se realizar por meio da **leitura de textos** eminentemente filosóficos ou de outras estruturas, sendo necessário que aluno seja capaz de: “Ler textos filosóficos de modo significativo; Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros [...]” (BRASIL, 2007, p. 64).

Que tipo de leitura pode ser realizada no ensino de Filosofia, considerando que esta habilidade é exigida em todas as disciplinas, independentemente do nível de ensino? No ensino de Filosofia não basta decodificar apenas os sinais, mas tentar adentrar na estrutura do pensamento do autor, procurando descobrir as razões pelas quais o autor desenvolveu a temática, qual a lógica do seu pensamento, quais os argumentos utilizados para justificar e fundamentar o seu raciocínio. Um texto filosófico possui particularidades que não podem ser

ignoradas, sob pena de não compreender ou mesmo deturpar o pensamento do filósofo com uma leitura fragmentada e superficial.

Embora em todo processo de ensino cada conteúdo estudado deva ser realizado pela leitura, condição necessária para a compreensão e interpretação de um tema ou problema, a leitura dos textos filosóficos exige um modo diferenciado de pensar que atenda a própria natureza reflexiva da filosofia. Em filosofia a leitura não pode ser uma expressão puramente passiva, como se fosse à reprodução de um conteúdo qualquer, é necessário que o aluno se aproprie desse conteúdo de modo consciente, reflexivo e crítico.

Que tipos de atividades devem ser adotadas para saber se o conteúdo filosófico foi ou não compreendido pelos alunos? A política educacional prescreve a necessidade do aluno demonstrar a sua compreensão seja por escrito ou verbalmente: “Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes” (BRASIL, 2007, p. 64). Para o atendimento desta diretriz, costumeiramente os professores adotam a prova escrita como um mecanismo de verificação do conteúdo estudado, o que pode ocasionar insegurança tanto na construção dos textos quanto na expressão verbal dos mesmos, ou ainda na aversão da disciplina, dentre essas disciplinas a filosofia.

De um modo geral, o papel conferido ao professor não é apenas de transmitir conteúdos, mas de mediar tais conteúdos criando condições para que os alunos desenvolvam competência e habilidades para transformar os conteúdos em conhecimentos. Em princípio, essa atitude atende a tríplice finalidade a ser alcançada pelo professor no cumprimento de sua função, conforme a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*: “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, Art. 2º). Como desenvolver as potencialidades do aluno em nível médio, tendo em vista as particularidades da filosofia e do educando em diferentes fases de desenvolvimento, desde a fase inicial (infância), a de transição (adolescência) e a fase de maturação (adulta)?

De acordo com os PCNEM’s (2016), a presença da filosofia no nível médio e sua natureza crítica e reflexiva não pressupõe que as demais ciências estão eximidas de seu papel crítico e reflexivo, indispensável à formação do aluno. Essa competência eminentemente de natureza filosófica, mas não exclusivamente, deve conferir ao aluno tal capacidade crítica e reflexiva. Neste sentido, conforme questionamento contido no próprio texto oficial, o mesmo indaga e responde que:

A pergunta que se coloca é: qual a contribuição específica da Filosofia em relação ao exercício da cidadania para essa etapa da formação? A resposta a essa questão destaca o papel peculiar da filosofia no desenvolvimento da competência geral de fala, leitura e escrita – competência aqui compreendida de um modo bastante especial e ligada à natureza argumentativa da Filosofia e à sua tradição histórica. Cabe, então, especificamente à Filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania (BRASIL, 2016, p. 26).

Em tese, a LDB preconiza a associação do “pleno desenvolvimento” com o “exercício da cidadania”, com o “mundo do trabalho”, e, da “cidadania” com o “mundo do trabalho”. Mas o que podemos considerar como pleno desenvolvimento do educando? Num primeiro momento, o professor não pode descurar daquilo que é inerente ao ser humano, sua capacidade de pensar, condição necessária para compreender a si mesmo e a realidade que o cerca. Ao longo da história da filosofia a maioria dos filósofos destacaram a razão como uma das formas para o homem apreender e dar significado às coisas percebidas pelos sentidos, bem como investigar a própria capacidade de pensar e aquilo que é fruto desse pensar. Dentre esses filósofos destaca-se Descartes, pensador que fundamenta a parte teórica e a parte propositiva deste texto.

De um modo geral, os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000) em consonância com a LDB (9.394/96, Art. 2º) pressupõem que, ser cidadão é exercer a capacidade de continuar aprendendo, e, dessa maneira se preparar tanto para o exercício da cidadania quanto para o mundo do trabalho, de modo a se adaptar às constantes mudanças ocorridas no processo socioeconômico e, seguir produzindo de forma eficiente e atuante.

No que diz respeito à atuação do professor, os PCN's preconizam uma série de diretrizes acerca das condições necessárias para o exercício da docência em Filosofia no nível médio, sendo necessário que o professor de Filosofia tenha “[...] capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento” (BRASIL, 1999, p. 31). A formação filosófica do professor em nível superior deverá habilitá-lo a cultivar e desenvolver nos seus alunos tais capacidades, por meio da adoção de estratégias e atividades de ensino que despertem para o exercício filosófico, em que a leitura não seja somente repetição, mas seja um momento de reflexão sobre o pensar do autor, e do pensar do próprio aluno, condição para que ele possa refletir a sua própria realidade.

Trata-se também de estimular a capacidade do aluno para identificar problemas e formular respostas que ultrapassem a mera repetição, apoiados, ao mesmo tempo, em conhecimentos prévios. A noção de competência é sempre interior a cada disciplina, não havendo uma compreensão universal que contemple as disposições legais de todas as áreas. Tais competências só podem ser trabalhadas e reconhecidas à luz dos parâmetros conceituais específicos. Em certos casos, a competência se mostra na elaboração de hipóteses, visando à solução de problemas. Em outros casos, porém, uma vez que competências não se desenvolvem sem conteúdos nem sem o apoio da tradição, a competência pode significar a recusa de soluções aparentes por recurso ao aprofundamento sistemático dos problemas. Também, a noção de competência não pode ser determinada univocamente por uma questão que a estruture.

Em razão disso, o currículo do ensino médio, segundo os PCN's, deve estar comprometido, ao mesmo tempo, com esse “novo significado do trabalho no contexto da globalização” e com o “sujeito ativo, a pessoa humana”, que precisa se aprimorar para atuar no mundo do trabalho e na prática social (BRASIL, 1999, p. 25).

E, o papel do professor é de extrema relevância e cautela ao mediar o que está estabelecido em documentos oficiais (LDB, PCN, OCEM, etc), com o que é de interesse dos alunos e de seus próprios interesses. Tal mediação exige do professor lidar com situações nem sempre preconizadas pelos documentos educacionais ou vice versa, dentre eles, os conflitos de interesses gerados pelas dificuldades sociais e econômicas, pela própria estrutura familiar, pela fase de amadurecimento pela qual passam os alunos etc.

Com isso, podemos dizer que, após uma jornada de longos anos como professora de Filosofia no ensino médio, assumimos um posicionamento maduro e consciente da nossa prática, sempre procurando melhorar nossa forma de trabalho, por meio de pesquisas e leituras prévias filosóficas e não filosóficas, no intuito de oferecer um conhecimento curricular diferenciado e de qualidade ao nosso aluno do nível médio.

Ao ensinar a filosofia para o nível médio o papel do professor de Filosofia é no mínimo despertar no aluno um novo olhar sobre o mundo, que permita a ele buscar suas próprias respostas, por meio de perguntas essenciais suscitadas por ele mesmo, por exemplo: “o que faço aqui?”, “para que serve tudo isto?”, “o que é certo e o que é errado?”, “devo ser justo?”. Enfim, questionamentos que aos olhos da maioria pode parecer algo sem significado, ignorado e não aceito, mas que no mínimo acendam no aluno um desejo ou curiosidade de aprender a pensar. A pensar neste mundo cheio de contradições e caótico no qual ele vive,

tentar entender e criar atitudes que venham ao encontro de uma vida diferenciada enquanto possibilidade de reflexão e ação refletida sobre a sua realidade.

Para que isso aconteça, o aluno deve ser motivado pelo professor com atividades dinâmicas e criativas, direcionando-o a fazer pesquisas, leituras e escritas de maneira que tais atividades manifestem nele o interesse/apetite em aprender coisas novas, oferecendo-lhe possibilidades de um novo horizonte, uma nova maneira de ver e atuar no mundo.

É nessa perspectiva de um olhar mais atento e crítico sobre o mundo e a realidade na qual atuamos, de respeito às potencialidades e as limitações do aluno e de si mesmo que nos propusemos estabelecer uma relação saudável de ensino e aprendizagem. Preparada essa base sólida de respeito e reconhecimento do que é possível na busca pelo conhecimento, acreditamos que cada professor cria e estabelece métodos de ensino, sinalizando caminhos mais seguros e apropriados para uma aprendizagem mais significativa e de qualidade.

Na área da educação essa questão de adotar o método mais apropriado para se ensinar é bastante discutida, e a conclusão que a maioria chega, é que não há um método unívoco para ensinar. E, no ensino da Filosofia essa discussão é muito mais preeminente, a ponto de se radicalizar e dizer que não há método para ensinar filosofia, o que pode ser ensinado, como diria Kant, é o filosofar.

No entanto, no meu entender, e resgatando uma possível compreensão do que seja método, enquanto caminho possível, a partir de Platão a Descartes, faremos uma abordagem razoável da importância e da necessidade de se adotar não um, mas diferentes caminhos para o ensino da Filosofia.

A priori podemos dizer que o processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades desempenhadas pelo professor e pelos alunos. Estes, pelo estudo das matérias, que, sob a direção do professor, vão atingindo progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades mentais.

O professor, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos, utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos, que chamamos de **métodos de ensino**. Por exemplo, para a atividade de explicar a matéria corresponde o método de exposição; para a atividade de estabelecer uma conversa ou discussão com a classe corresponde o método de elaboração conjunta. Os alunos, por sua vez, sujeitos da própria aprendizagem, utilizam-se de métodos de assimilação de conhecimentos. Por exemplo, para a atividade dos alunos de resolver tarefas corresponde o método de resolução de tarefas; para a atividade que visa o domínio dos processos de conhecimentos científicos numa disciplina corresponde o método investigativo; para a

atividade de observação corresponde o método de observação e assim por diante. Com isso, podemos inferir que os métodos de ensino são os caminhos e as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir os objetivos do trabalho docente em relação ao conteúdo específico. Eles delineiam a forma de interação entre ensino e aprendizagem, entre o professor e os alunos, cujo resultado é assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operacionais dos alunos.

É consenso entre professores e alunos que a filosofia na educação escolar abre caminho para aguçar o espírito crítico, para a dúvida metodológica, para a imprevisibilidade da busca e da reflexão, para o diálogo constante entre os saberes. Esta reflexão também diz respeito ao ensino da Filosofia no ensino médio, onde se concentra a minha prática pedagógica. Mostrando que a filosofia é fundamental a todos os tipos de aquisição de saberes, é aberta, é flexível, não limita o ato do filosofar, seu ensino considera temas e conteúdos conforme o nível de escolaridade ao que se exige uma postura crítica e disciplina intelectual dos sujeitos envolvidos nesse caminhar.

Sendo assim, é possível concluir que não há método único de ensino, mas uma variedade de métodos cuja escolha depende de muitos fatores, dentre eles: dos conteúdos da disciplina, das condições didáticas específicas a cada realidade escolar, das inclinações da formação do professor, das particularidades socioculturais e do potencial intelectual dos alunos de cada sala que naturalmente não é homogêneo, mas que o professor de Filosofia precisa estar preparado para enfrentar diariamente.

Nessa perspectiva de aprimoramento da prática de ensino, nossos estudos cartesianos e as leituras orientadas por estudiosos em filosofia, como Cerletti, Silveira, Rodrigo, Aspis e Gallo, foram de extrema relevância para o desenvolvimento de estratégias metodológicas que pudessem auxiliar e enriquecer as nossas experiências de sala de aula, de uma maneira consciente e operante, tendo em vista as dificuldades que implicam no melhor desempenho da prática efetiva do ensino de Filosofia no ensino médio.

3.1 Abordagens metodológicas e o fazer filosófico estratégico problematizado

Ensinar Filosofia pressupõe uma decisão, requer mudança de atitude, possibilita o pensamento livre de qualquer influência e permite desejar o filosofar, desejar o pensar, despir-se de conhecimentos pré-concebidos, na tarefa de criar condições ou um ambiente propício ao filosofar. O desafio consiste em ensinar algo que seja favorável à atitude filosófica, que não inicia com um conhecimento ou alguma capacidade específica, mas com uma atitude

questionadora, que coloca em dúvida o próprio filosofar. Mas como se deve proceder para possibilitar percorrer novos caminhos na busca da verdade. Com quais critérios será possível recomendar uma metodologia do ensino de Filosofia que seja adequada à organização e construção do pensamento filosófico?

Um ensino de Filosofia que privilegia a problematização do conhecimento, inclusive as suas estratégias metodológicas de ensino, além de fornecer possibilidade de argumentação e crítica dos conteúdos filosóficos ou não filosóficos estudados, permite transcender as aparências das coisas e do mundo. Por isso, faz-se necessário problematizar, para então adquirir uma atitude filosófica. Porém, os problemas ou visão de mundo dos quais se ocupam os alunos do ensino médio, não costumam ser de uma postura indagadora.

Se antes de colocar em prática o fazer filosófico é preciso problematizar a filosofia ou, como diria Cerletti (2009), buscar compreender primeiramente que é filosofia, para depois ensinar como filosofar, que em termos educacionais, pressupõe que o ensinar precederia ao como ensinar, seria antes de tudo repensar o próprio ensino, e em seguida tomar a atitude de abandonar velhas práticas e buscar novas possibilidades. Descartes resolveria esse dilema nos propondo a duvidar de tudo e de qualquer conhecimento pré-concebido e percebido como verdade indubitável, seria colocar sob suspeita o próprio ato de duvidar, tornando a dúvida “hiperbólica”: “[...] passaria a duvidar até mesmo das ideias claras e distintas, que o espírito espontaneamente admite como evidentes” (DESCARTES, 1987, p. XIV). Voltando-se ao problema que permeia esta pesquisa seria colocar em dúvida a própria possibilidade **do ensinar** para somente e depois **o como ensinar**. É necessário que o professor domine o conhecimento daquilo que se ensina, condição para ter clareza e segurança do pensar e do ensinar. Mas a questão não se encerraria, o problema apenas estaria posto e suscetível de solução.

Nessa perspectiva, podemos ainda recorrer a Descartes no *Discurso do Método* que nos chama a atenção para a necessidade de nosso espírito ser guiado por regras simples e fáceis para bem conduzir o pensamento e obter a verdade sobre tudo. Podemos dizer que a preocupação nos tempos modernos de Descartes de encontrar um caminho certo e seguro para a razão é o que nos move na contemporaneidade colocando em evidência esse problema educacional: encontrar um caminho ou práticas metodológicas que possam superar as dificuldades de ensinar os conteúdos de Filosofia em sala de aula para o nível médio.

Comenius (1592-1670) anunciou na sua *Didática Magna* (1638) que é possível ensinar tudo a todos, desde que possamos entender os mecanismos pelos quais se processam o conhecimento, para isso é preciso percorrer caminhos que levam ao aprendizado, buscar um

caminhar simples e fácil que ajude o pensamento a produzir conhecimento verdadeiro sobre as coisas. Esse esforço é inevitável para todos aqueles que desejam se aventurar na busca incessante pelo saber, e produzir os métodos mais possíveis e seguros de ensinar. Há quem diga que não existe método para aprender, o que existe são métodos ou maneiras de ensinar.

[...] afirmar que não sabemos como alguém aprende, não significa dizer que não sabemos como alguém ensina. [...] ou dizer que o aprendizado é uma espécie de acontecimento, que foge ao nosso controle, não significa de modo algum dizer que o ensino se faz ao acaso. O professor precisa munir-se de um repertório, construir estratégias de aula, definir seus objetivos e traçar suas linhas de ação (ASPIS; GALLO, 2009, p. 69).

Portanto, o filosofar é o resultado de um caminhar que se faz com método, é um processo determinado por regras que orientam o pensar. E, para iniciar um fazer filosófico é preciso antes sanar o problema dos procedimentos, buscando fazer por si mesmo seu próprio percurso, tentando sempre e de maneira autônoma conduzir seu pensamento, construindo por si mesmo conhecimentos claros e distintos.

Esse processo da busca por um método tanto quanto o processo do filosofar é caminho árduo a ser percorrido, mas não impossível de realizar. No que diz respeito à aplicação desse processo em sala de aula, é eminentemente necessário à presença do ‘professor-filósofo’ como sendo o mediador desse iniciar filosófico com seus alunos. Por outro lado, o aluno só vai conseguir caminhar por ele mesmo, criar suas próprias estratégias de aprendizagem quando na ausência do professor. Não significa dizer que o professor-filósofo deva abandonar seus métodos, suas estratégias de ensino, ao conseguir atingir o que pretendia, mas ao contrário, que invariavelmente esses métodos possam ser reinventados, num processo constante de abandono e apego para se abandonar de novo.

Na maneira de pensar de Aspis e Gallo,

[...] assumir um método específico para o ensino de filosofia seria amarrar o professor e os alunos em uma camisa de força, que não necessariamente tornaria possível o exercício do pensamento. Por outro lado um ‘espontaneísmo’ absoluto por parte do professor ou dos alunos tampouco oportuniza a experiência do pensamento (ASPIS; GALLO, 2009, p. 71).

Trata-se de um eterno retorno do fazer filosófico, e das práticas metodológicas, com vistas a se traçar uma panorâmica do quadro real **do quê** e **do como** se ensinou e se aprendeu que, conseqüentemente resultará em **por que** e **para quê** se ensinou e se aprendeu.

Nesse jogo filosófico educacional, paira a preocupação da instituição escolar com a falta de interesse dos alunos em aprender, com as técnicas disponíveis e por meio das práticas

de ensino que são aplicadas. Esta preocupação é legítima, a considerar a história do desenvolvimento e efetivação da disciplina Filosofia nas escolas de ensino público, a importância da sua utilidade na vida dos alunos, bem como a complexidade de compreensão dos seus conteúdos.

Isso tudo vai resultar não apenas na maneira de saber o que ensinar ou como ensinar, mas também no modo como os alunos serão conduzidos ao saber e fazer filosófico de maneira que desperte neles o prazer de filosofar. Mas o que é filosofar? Para Descartes seria percorrer a *Metafísica* (Carta Prefácio).

3.2 A importância do método em sala de aula

Antes de qualquer inferência sobre Filosofia e sua prática de ensino em sala de aula, faz-se necessário esclarecer o que se entende por **método** e **metodologia**, pois são dois termos geralmente utilizados como sendo a mesma coisa, entretanto, vale estabelecer a diferença que cabe entre eles, ao mesmo tempo dizer que, apesar de serem termos com significados diferentes não se anulam um ao outro.

Em termos gerais, a palavra **método** significa caminho para chegar a um fim; conjunto de procedimentos técnicos e científicos; sistema educativo ou conjunto de processos didáticos. Assim, ao investigar métodos de ensino e de aprendizagem, trata-se de perquirir um caminho para se chegar ao objetivo proposto.

Segundo Abbagnano (1962, p. 640), o termo **método**, oriundo do termo grego *méthodos* (metá + hodos) e do latim *methodus*, apresenta dois significados fundamentais: o primeiro significado está relacionado a todo tipo de pesquisa ou orientação de pesquisa; o segundo direcionado a uma técnica particular de pesquisa. Enquanto o primeiro significado abrange toda forma de pesquisa, incluindo o processo de “investigação”, a “doutrina” e os argumentos utilizados no processo investigativo, o segundo especifica o procedimento e as técnicas adequadas a cada pesquisa, para que a mesma seja considerada válida do ponto de vista filosófico ou científico. Haja vista a similaridade desses dois significados para o termo método, não é raro confundir método com metodologia.

Existe uma diferença singular entre os dois termos, mas que não é antagônica, pelo contrário, ambos os termos se complementam. Enquanto **método** diz respeito ao caminho ou maneira de caminhar, a **metodologia** representa o conjunto dos procedimentos metódicos de uma ou mais ciências, cujo objetivo está ligado ao *estudo dos métodos*, ou melhor, indica o conjunto de procedimentos técnicos de averiguação ou de controle utilizado por uma ou mais

ciências, visando garantir o uso cada vez mais eficaz das técnicas de procedimentos para que se produza o conhecimento, conforme defende Abbagnano (1962, p. 640).

Toda essa questão se justifica pela necessidade indispensável da existência de um método ou de possíveis caminhos para se chegar a um fim, o que envolve técnicas e recursos de ensino no processo de construção desse caminho. Com isso, destacaremos alguns desses métodos ou técnicas e recursos de ensino mais comuns e aplicados em sala de aula: aula expositiva, debates em equipe (argumento e contra-argumento), estudo de temas, seminário em equipe, pesquisa de situações-problemas, júri simulado (Defesa de Sócrates), atividades interativas, dramatização, história em quadrinho, leituras dinâmicas, construção de textos livres e direcionados, montagem de textos filosóficos, paródias temáticas, acrósticos, atividades extraclasse (peripatético) etc.

Quanto aos recursos, o professor pode e deve se utilizar os mais variados, para auxiliar e ampliar as condições de aprendizagem de seus alunos. Dentre esses recursos educativos podemos destacar, os mais clássicos como: os textos escritos (filosóficos e não filosóficos), os livros didáticos, as revistas (filosóficas e temáticas), os jornais (científicos, políticos e econômicos) e aqueles de uso tecnológico, mais utilizados nesta era virtual, tais como: data show, correio eletrônico (e-mails), o whatsapp (aplicativo), internet, vídeos, filmes etc.

Assim, para que os objetivos educacionais sejam alcançados é importante que os conteúdos sejam percebidos, pelos sujeitos do conhecimento, como algo dinâmico e significativo, possíveis de serem pensados, refletidos e recriados. Nessa perspectiva, se os recursos didáticos forem bem aproveitados, podem auxiliar o professor na reflexão e representação da realidade de diferentes formas, tornando o estudo mais prazeroso, ao mesmo tempo em que, ajuda a dirimir os problemas de compreensão, interpretação e assimilação dos conteúdos que podem prejudicar o processo de aprendizagem.

Retomando a questão específica deste estudo sobre a prática do ensino de Filosofia, pode-se considerar que o fim último das metodologias e métodos de ensino seria a aprendizagem do aluno de maneira eficaz. Deduz-se com isso que, todos os professores de Filosofia que exercem sua atividade de sala de aula, enfrentam diariamente o desafio de ensinar. E, em se tratando do ensino de Filosofia, e daquele professor que vai pela sua primeira vez ministrar aula no nível médio ou sendo aquele profissional cuja formação não é filosófica, nos parece que a função desse professor fica mais difícil de ser desempenhada. Inevitavelmente cabe ao professor de Filosofia, que tem ou não formação filosófica, estar preparado para responder as questões fundamentais, algumas vezes desconfortáveis, mas inevitáveis que lhe serão feitas: o que é Filosofia? Qual a sua utilidade? O que é filosofar?

Porque ensinar Filosofia?

O professor precisa estar preparado diante dos diversos questionamentos de sala de aula, e, pouco a pouco, conforme a necessidade, construir estratégias de respostas para melhor conduzir o incômodo gerado pelas inevitáveis perguntas que surgem durante esse processo de ensino de Filosofia. Por exemplo, é possível responder o que seja filosofia de acordo com a concepção filosófica de cada um, com o que diz determinados pensadores ou com o que for mais cômodo responder. Sua utilidade pode ser respondida por meio de demonstrações práticas pelo ato de refletir sobre os problemas da realidade, de modo a ajudar a desenvolver o pensar sobre as coisas e sobre o mundo. Assim, o problema do incômodo das perguntas pode ser encarado com maior eficácia se o professor de Filosofia tiver leituras prévias na área, superando tal desconforto pelas diferentes maneiras de respostas.

No que diz respeito ao ensino de Filosofia em nível médio, o docente enfrenta problemas em sala de aula que exigem sua reflexão e ação, especificamente no que se refere à busca de um caminho que o conduza a solução de problemas e, por extensão, por um melhor caminho para resolver tais problemas ou outro problema de sua vida. Nessa perspectiva de ensino, a contribuição filosófica de Descartes para a educação consiste na proposta do método segundo e sem o qual a razão não se organiza para medir o conhecimento verdadeiro.

A proposta de Descartes é expandir a luz natural da própria razão, mostrando aos seus leitores como ele conseguiu conduzir seu próprio espírito, não a partir de um pensamento dos outros, mas a partir do seu próprio pensar, de sua própria experiência pensante, considerada por ele como a própria experiência filosófica. Sua proposta enquanto experiência individual do pensar busca compreender a origem de alguns problemas no âmbito do conhecimento humano, dentre eles a dicotomia entre as impressões fornecidas pelos sentidos e as intelectuais, e entre os objetos físicos e os racionais.

No caso da prática do ensino de Filosofia, o professor enfrenta dificuldades que nem sempre consegue resolver de imediato, causa de angústias e inquietações. Em algumas situações, ele procura soluções em obras de autores especializados, que nem sempre atendem a especificidade da filosofia em sua relação educacional, o que força o professor a buscar soluções por si mesmo, assim como fizera Descartes em sua época. Se por um lado a experiência docente orienta o professor em um determinado caminho, por outro essa mesma experiência conduz a constatação de que não existe solução única para todos os problemas docentes, sendo necessário refletir sobre cada situação e contexto. No que se refere ao papel do professor de Filosofia em sua prática docente, Cottingham (1995, p. 64) alerta quanto aos

limites da ‘percepção sensorial’, “[...] quando utilizada de forma criteriosa, como Descartes sugere nas Regras, a experiência auxilia o intelecto a alcançar a verdade”.

Através do cultivo de leituras de cunho filosófico-metodológico, é possível inferir da importância da filosofia e da sua contribuição na formação e na educação dos sujeitos reflexivos e críticos dos problemas da realidade. Mas, a princípio pode-se dizer que de nada adiantará se a filosofia em sala de aula não for bem desenvolvida pelo profissional da educação, o professor.

Assim sendo, ao trabalhar com a prática de ensino de Filosofia em nível médio, o professor de filosofia deve buscar caminhos que oportunizem o despertar do senso crítico, da capacidade criativa, coerente e autônoma dos seus alunos para que dessa maneira eles possam estar mais bem preparados a atuarem no mundo com expressividade, sabedoria, retidão e bom senso. Para tanto, faz-se necessário a adoção de métodos e técnicas de ensino como caminhos possíveis para alcançar um fim ou se chegar à verdade sobre as coisas.

Nessa busca de caminhos possíveis, o papel do professor como motivador é muito importante, mas não é nada fácil. Se o que se deseja é proporcionar um espaço escolar de aprendizagem que seja mais prazeroso e significativo, por si mesmo essa pretensão já é um grande desafio. Tal espaço escolar almejado, somado à motivação do professor, exigirá que as atividades preparadas por ele desafiem incansavelmente o aluno a pensar, a buscar por ele mesmo conhecer, informar-se em fontes confiáveis e diversificadas, a desenvolver a sua capacidade crítica, organizando, elaborando e reconstruindo o seu próprio saber.

O ensino da Filosofia no nível médio com base em atividades criativas e significativas abre caminho para despertar o senso crítico nos sujeitos do conhecimento, aluno e professor, como também para a dúvida metodológica de ensino e os processos de aprendizagem, para a necessidade da busca e da reflexão constante. Essa necessidade de busca e reflexão não é apenas para melhorar a organização e elaboração do pensamento do aluno, mas também para melhorar e repensar a práxis do professor que, ao ensinar filosofia no ensino médio, faz da filosofia uma disciplina conteudista. Portanto, pensar novos métodos de ensino de Filosofia é fundamental para a organização e elaboração de novos conhecimentos. Trata-se de adotar métodos que sejam flexíveis, mas que exigem uma postura crítica, por vezes radical para bem conduzir a razão e procurar elaborar conhecimentos verdadeiros, uma maneira de desenvolver o que podemos chamar de rigor intelectual.

O papel do professor no contexto escolar, especialmente se tratando do ensino de Filosofia em nível médio, é ensinar por meio de diferentes estratégias, motivando o aluno a pesquisar, buscar conhecer a sua realidade e se posicionar diante dela de maneira crítica,

coerente e emancipatória. Para isso, o professor precisa ser criativo, conhecer bem a proposta filosófica educacional, ser agente de moderação e aplicação dos conteúdos de acordo com o nível escolar do aluno, saber aplicar com eficiência tal proposta em sala de aula por meio de atividades dialogadas, com conteúdos que permitam fazer uma relação da teoria com o cotidiano dos alunos, levando-os a questionarem a si mesmo e o papel que cada um desenvolve nesse processo de construção e reconstrução da realidade.

Levando em consideração o conhecimento como sendo uma construção do real, a partir do pensamento que duvida da própria realidade tal como se apresenta, problematizando seus fundamentos, contextos, perspectivas e projeções, se faz necessário que o professor conduza o aluno a perceber a importância do pensar por si mesmo, a fazer suas próprias análises e escolhas, a compartilhar ideias e projetos, sendo capaz de entender que isso tudo promove o saber, a segurança e a emancipação intelectual.

Não há como acumular determinados conhecimentos fugindo dos conteúdos, eles são necessários para a formação dos alunos, pois é a partir dos temas e/ou problemas filosóficos ou não filosóficos que as ideias ou os pensamentos vão se organizando na mente e se constituindo em conhecimentos. A diferença ou a importância desse trabalho conteudista dependerá de como os temas ou problemas serão apresentados e discutidos com os alunos de uma forma que seja dinâmica, mais clara e aprofundada.

A questão inicial é perceber que para um conteúdo ser bem desenvolvido em sala de aula ele precisa ser tanto melhor concebido pelo professor, como diria Cerletti (2009) 'é uma questão de concepção', quanto fazendo os ajustes necessários, buscando por meio da pesquisa o aprofundamento do conteúdo e o planejamento de aulas com atividades significativas e inovadoras.

Acredita-se que um dos maiores deveres da filosofia enquanto disciplina aplicada em nível médio é o desenvolvimento de um senso crítico, algo que, sem dúvida, se faz muito difícil sem um trabalho voltado à questão da concepção de ensino e de esclarecimento de temas ou problemas de filosofia. Entretanto, a questão que será ressaltada por último é a de identificação dos alunos do ensino médio com os futuros docentes e a filosofia trabalhada de forma interdisciplinar.

3.3 As experiências de ensino e aprendizagem filosóficas

Desde que comecei a lecionar em 1992, e, foi tão logo que concluí o então Ensino de 1º e 2º graus na rede pública do Estado do Amazonas, busco alternativas de ensino-

aprendizagem que possam despertar o interesse dos alunos em sala de aula e fora dela, tratando de temas teóricos vinculando-os com a vida prática. Isso aconteceu ministrando diferentes disciplinas, em séries distintas, em um mesmo ano letivo – não foi nada fácil, mas instigou-me a buscar construir caminhos possíveis para realizar um ensino que proporcionasse aos alunos obter o conhecimento necessário para atingir os objetivos propostos em cada uma das disciplinas ministradas. Até então, e, depois de quatro anos lecionando para alunos do nível médio, sendo uma professora recém-formada com apenas o 2º grau de ensino, entrei na universidade para cursar Filosofia, obtendo grau no ano 2000. Nesse período de curso superior comecei a ministrar filosofia para os alunos do 2º grau, depois para o ensino superior. Foi um grande desafio, pois deste período em diante começava a ministrar aulas de acordo com a minha formação superior específica (Filosofia) e tinha que fazer a diferença para dar conta dessa responsabilidade – era uma cobrança pessoal. Desde essa época, procuro desenvolver em sala de aula, maneiras de proporcionar ‘experiências filosóficas’ que sejam significativas para os alunos, o que exige de mim um maior esforço, mas é também muito instigante e prazeroso.

A proposta de um ensino significativo impulsiona-me a trabalhar as teorias filosóficas de modo que façam sentido e tenham alguma relevância diante das questões emergentes sobre fatos distintos e que causam algum impacto na sociedade brasileira, em especial nos alunos que estão em fase de amadurecimento, seja intelectual, moral, ético, político, cultural ou até psicológico, de maneira a dar conta dessa tarefa desafiadora no dia a dia em sala de aula, na escola pública estadual do ensino médio, no Estado do Amazonas.

No momento em que assumimos o desafio de ensinar filosofia no ensino médio, adotamos o princípio de não subordiná-la a propósitos de interesses específicos, seja para alcançar resultados em vestibulares ou associar o ensino de filosofia a qualquer natureza de concepção ideológica ou doutrinação. A intenção desde o início foi estimular o aluno a desenvolver suas potencialidades cognitivas que pudessem conduzi-lo a pensar por ele mesmo, e, adotar uma postura crítica, coerente e atenta diante do mundo e de sua realidade.

O método estratégico adotado ao longo dos anos de magistério envolve a exposição temática, por meio de um texto que seguidamente será discutido pelos alunos. Antes de debater a temática, os alunos são motivados por meio de um vídeo, de uma música ou mesmo a letra dessa música, de trechos de um filme que retrata o tema. Por meio da motivação e da mediação do professor o aluno será conduzido a perceber a temática que será discutida. Em seguida, é apresentado o texto ao aluno que pode ser um texto filosófico, de um pensador clássico da história da filosofia ou outro estilo de texto organizado para aquela aula; esse texto

também pode ter outras abordagens, científicas, jornalísticas, artísticas e culturais. Daí procede-se à leitura e discussão do texto. Nesse momento, pode-se fazer um trabalho de aprendizado da leitura, de atenção ao rigor conceitual, às preocupações filosóficas em torno à investigação de um tema. Procura-se fazer com que o texto produza um questionamento real para os alunos, e não meramente um ‘questionamento intelectual’ ou ‘escolar’. Para desenvolver uma estratégia didático-filosófica, exige-se o mínimo de esforço individual como também uma interação direta com os professores de outras áreas.

Na escola estadual de ensino médio onde leciono atualmente, pela questão da redução de turmas, a carga horária de filosofia foi compartilhada com outra escola e de modalidade diferente – EJA – isso faz do ensino de Filosofia um desafio maior ainda, turmas e modalidades de ensino diferentes, não há um único professor da mesma área para compartilhar experiências, apesar de não inviabilizar a troca de experiências entre professores de áreas diferentes.

Mas, se o papel da filosofia ou a sua função na escola estivesse envolto em incógnitas, o mesmo não se podia dizer sobre o tipo de ensino e modo de como ensinar predominantes nas instituições em que atuávamos, pois se tratava de um ensino fortemente conteudista, transmitido sistematicamente por aulas do tipo expositivas das mais variadas versões (palestras, seminários, etc.) e submetido às mesmas regras, horários, modos de avaliação, recursos didáticos e finalidades de todas as demais disciplinas. Na verdade, essa é a realidade na maior parte das escolas do país e que foi descrita no texto “O ensino de filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais” (FÁVERO et al, 2004), que serviu de base para um relatório da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) sobre o ensino de Filosofia.

[...] em termos de métodos, técnicas e materiais de ensino, de longe o método mais utilizado é o da aula expositiva, muitas vezes com o apoio do debate ou de trabalhos em grupo. [...] A maioria dos professores adota o livro didático (manuais), ou compõe apostilas com formato semelhante ao do livro didático (FÁVERO et al, 2004, p. 273).

O ensino de Filosofia que nos deparamos nas escolas estava submetido a um modelo que, além de não se adequar ao modo como compreendíamos o aprendizado filosófico, pelo contrário, muitas vezes operava contra ele. Foi graças a esse contato diário com o ensino de Filosofia, nesse contexto específico, que uma série de inquietações foi suscitada, bem como muitos questionamentos e problemas dos mais diversos tipos vieram à tona. Ora eram questões de caráter prático que, na maioria dos casos, referiam-se aos métodos e estratégias

didáticas, para saber **como** – em uma aula semanal de 45 minutos e em um único ano de estudo (o primeiro do ensino médio) – atrair a atenção e com isso ensinar filosofia para um público jovem, cuja cabeça era treinada para aprovação nos diversos Processos Seletivos Seriadados (PSS) existentes naquela época; ora eram problemas de natureza teórica, pois, nos faziam pensar, por exemplo, sobre o significado e o papel da filosofia naquela realidade. Todavia, o questionamento ou problema despertou em nós um interesse maior que era saber em que consiste ou como ensinar e aprender filosofia no ensino médio.

À priori quando decidi problematizar a prática de ensino de Filosofia na perspectiva de propor uma nova metodologia e rotina escolar, a fim de promover uma aprendizagem mais significativa do aluno e torná-lo sujeito ativo do processo, tinha como propósito identificar e compreender as dificuldades de ensino de filosofia que impedem o professor a “não promover” uma prática criativa, prazerosa e emancipadora, por exemplo. Ou saber, quais as dificuldades do professor em desenvolver atividades interdisciplinares? Ou ainda, se o professor é consciente de suas dificuldades de ensino, por que não adota novas práticas para a aprendizagem do aluno em sua rotina? A partir desse diagnóstico por amostragem de uma dada realidade, construir-se-iam metodologias ou estratégias de ensino. Todavia isso não foi possível em detrimento do tempo para identificar tais dificuldades, desenvolver um estudo teórico e apresentar uma proposta metodológica de ensino-aprendizagem, e fui orientada a pensar e a propor uma prática de ensino de filosofia embasada apenas nas minhas próprias experiências docentes em nível médio.

A concepção de ensino que adotamos ao longo do nosso trabalho docente decorre da maneira como experienciamos e compreendemos a filosofia. De forma preliminar, definimos a filosofia como uma ação e um produto da inteligência, que constrói um tipo de saber em que o teórico e o prático, sem se anularem, estão profundamente conectados. A partir disso, podemos inferir que a filosofia é uma experiência do pensamento e que o ensino de Filosofia deve ser experiencial, ou seja, deve proporcionar aos alunos oportunidades de experimentarem o filosofar e se tornarem verdadeiros praticantes da filosofia, ou como costume dizer “aprendizes de feiticeiros”.

No que diz respeito à experiência filosófica de Descartes, podemos afirmar que sua fundamentação consiste no método, na eficiência e na simplicidade de sua prática, ao invés de primar pelo “[...] grande número de preceitos de que se compõe a Lógica” (DESCARTES, 1987, p. 37). Segundo Descartes, tais preceitos dificultam o processo de construção do

raciocínio. Por isso, seu desígnio é oferecer ao seu espírito²³ um caminho reto e seguro para melhor conduzir sua vida. A abordagem de ‘experiência do filosofar’ aqui apresentada, não corresponde com ‘experimentação’ no sentido próprio que é utilizado pelo método científico matemático ou experimental, diz respeito aos princípios que regulam a forma como orientamos a nossa própria vida.

Nessa mesma linha de pensamento, Lorieri (2002) afirma que filosofar é uma necessidade profundamente humana, porque, além do questionamento, muitas das respostas acabam tornando-se princípios que pautam a forma como o homem conduz a sua vida. Para o autor, a concepção racionalista de homem, expressa na definição de Descartes como “uma coisa que pensa” institui uma nova forma de conceber o homem, pois enquanto ser que pensa sobre tudo, seu próprio ato de pensar torna-se objeto de dúvida, reconhecendo na dúvida um meio de validar a razão, e, por extensão, o sujeito pensante. É nesse contexto de um ser que pensa que o professor de Filosofia precisa instaurar um ambiente propício ao filosofar, ao desejo de busca pelo saber. Nessa perspectiva, o ensinar filosofia não somente é repetição de perguntas e respostas prontas, é a tarefa do aluno cultivar o hábito de perguntar e responder, numa constante reinvenção das perguntas e das respostas que sejam significativas para ele.

No que se refere ao ensino de Filosofia, seja nos âmbitos escolar ou acadêmico, pairam inquietações e reflexões de como se dá a atuação dos professores de Filosofia com relação à estruturação e aplicação dos conteúdos curriculares, e também da importância dos procedimentos didáticos no ensino de Filosofia, para assim consolidar a sua presença no cotidiano escolar da educação básica. A Filosofia enquanto disciplina integrante do currículo escolar é altamente questionada. Os professores necessitam tomar consciência de que ensinar Filosofia não é realizar uma simples transmissão de conteúdo ou uma disciplina a mais a ser ensinada. É importante que se desenvolva práticas que estimulem o pensamento crítico, cultivando nos alunos habilidades e competências para enfrentar as adversidades que poderão surgir em suas vidas, mas que estejam preparados para enfrentá-las como cidadãos, conscientes do seu papel social. Essa disciplina é fundamental na vida de todo ser humano, visto que permite a prática de análise, de reflexão e crítica, oportunizando a descoberta do conhecimento sobre o mundo e sobre o próprio homem.

O ensino de Filosofia precisa também assegurar o seu campo de atuação, que laboriosamente vem sendo recuperado. É preciso versar sobre que concepção e que conteúdos de Filosofia devem ser estudados, considerando que seu ensino deve ser refletido a partir de

²³ No sentido de (*mens intellectus = alma intelectiva*).

uma prática filosófica de fato, que oriente o espírito a pensar claramente e autonomamente, por intermédio de um saber articulado, organizado e planejado, mas para tanto, é preciso organizar o seu currículo com identidade própria. É certo que, não existe receita pronta para ensinar a Filosofia, mas recomenda-se que seja bem aplicada para que dessa forma conquiste o respeito e a credibilidade na comunidade escolar.

3.4 Alguns exemplos de estratégias metodológicas para aulas de filosofia em nível médio

Uma das maneiras de conduzir o ensino de Filosofia é planejando **o quê** se deseja ensinar, **como** e **para quem** se quer ensinar, mas não basta planejar, é preciso colocar em prática o que foi planejado, levando em consideração que, em algum momento, será necessário utilizar-se da improvisação. Porém, para evitar fazer da improvisação uma estratégia diária e irresponsável, é importante adotar previamente alguns procedimentos.

Entendemos que adotar estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem de Filosofia é imprescindível para se cultivar o ‘apetite filosófico’ naqueles sujeitos que não o tem, como diz Lídia Maria Rodrigo. Faz-se importante estabelecer uma possível metodologia, não aquela do domínio de técnicas objetivas, mas aquela por meio da qual os sujeitos do conhecimento encontrem sentido, seja sob o prisma do seu ensino ou da sua estratégia metodológica como mediação da sua ensinabilidade e aprendizagem dos seus alunos.

Na perspectiva de adotar estratégias metodológicas embasadas em algumas passagens do pensamento de Descartes que, a meu ver sinalizam para questões educacionais, dediquei-me em apresentar nesta parte do texto algumas atividades práticas, relacionando conteúdos (filosóficos e não filosóficos), métodos didático-filosóficos e de avaliação, tendo como ponto de partida o que nos foi orientado enquanto atividade de Laboratório de Ensino de Filosofia, durante as aulas do curso de Mestrado Profissional em Filosofia-PROFFILO, meu objetivo foi a partir dessa primeira atividade, ampliar e elaborar algumas outras proposituras pedagógicas para o ensino de Filosofia em nível médio.

Na esteira do pensamento de Descartes com viés educacional, no meu caso sobre a prática do ensino de Filosofia, adotei como estratégia inicial de ensino, a utilização de ‘regras simples e fáceis’ para serem aplicadas no cotidiano em sala de aula, e que permitem orientar as atividades práticas do professor. Nesta perspectiva metodológica de ensino, a professora, Lídia Maria Rodrigo na sua extensa experiência universitária com a disciplina Didática Especial para o Ensino da Filosofia, e preocupada com os problemas teóricos e práticos desse ensino, aponta a necessidade de abrir mão da abordagem historicamente sistematizada, por

outra, mais adequada e coerente com os objetivos do ensino de Filosofia em nível médio, do ponto de vista didático, abordagem outra que parte de temas e problemas e não do conhecimento já sistematizado, principalmente se se pretende construir uma aprendizagem subjetivamente significativa (RODRIGO, 2014, p. 54). Trata-se da visão histórica da filosofia como referencial como proposta pessoal da autora, mas que não invalida outros programas que adotem como eixo central a história da filosofia. Neste sentido, a autora por meio da sua obra “Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio” oferece aos professores possibilidades efetivas para o trabalho em sala de aula, mas também os convida a refletir sobre seus próprios trabalhos e a elaborar seu próprio programa de trabalho na disciplina de Filosofia para o nível médio.

O **método expositivo** é a mais comum e mais utilizada prática de ministração de aula para apresentar os mais diversos e variados conteúdos de filosofia e uma primeira maneira de aproximação dos alunos com os temas. Ao longo dos anos atuando como professora, fomos adquirindo experiências e adotando algumas práticas de ensino de Filosofia em nível médio, e, uma proposta de estratégia que acreditamos ser interessante e desafiadora é a metodologia fundamentada na ‘pesquisação’, em que os alunos se comprometem com determinadas atividades e se deparam com o desafio da busca de solução de um problema ou com a construção de um determinado projeto, seja este disciplinar ou interdisciplinar. Isso motiva os alunos a terem um contato com o tema de maneira autônoma, reflexiva e restritiva ou não, vai depender da predisposição de cada um na busca pelo conhecimento.

Fazer pesquisa é antes de tudo aventurar-se no conhecimento, é desenvolver uma caminhada, é possibilitar realizar suas próprias experiências, é uma estratégia de ensino, um exercício de aprendizagem. A dinâmica do processo todo pode ser tão prazerosa quanto árdua, trata-se essencialmente de sistematizar-se para responder às perguntas, para satisfazer uma curiosidade, para compreender um problema que geralmente se mostra complexo ou intrigante.

Demo (2011), na obra “Pesquisa: princípio científico e educativo” apresenta uma interessante análise de como a pesquisa pode contribuir como instrumento de formação, como princípio educativo, e com isso melhorar a qualidade do ensino. O autor explica que a pesquisa deve ultrapassar as “lides científicas”, e, se tornar uma parte ativa no processo de formação educativa dos cidadãos. O autor defende que o saber científico pode e deve tornar-se formação educativa quando se constitui em um esforço sistemático e criativo de preparação própria, condição para se construir nos alunos um projeto de emancipação social, que deve procurar dialogar criticamente com a realidade. O autor critica os resultados alcançados pelo

fazer científico quando não incorpora a autonomia e criatividade na formação dos alunos, resultando em uma desconexão entre a teoria e a prática, os conteúdos ensinados e a metodologia de aprendizagem. Quando o professor adota tal atitude, o autor considera que, “[...] predomina entre nós a atitude do imitador, que copia, reproduz e faz prova. Deveria impor-se a atitude de aprender pela elaboração própria, substituindo a curiosidade de escutar pela de produzir” (DEMO, 2011, p. 10).

Nessa mesma linha de raciocínio, Demo propõe:

Primeiro, é preciso distinguir a pesquisa como princípio científico e a pesquisa como princípio educativo. Aqui vamos trabalhar a pesquisa principalmente como pedagogia, como modo de educar, e não apenas como construção técnica do conhecimento. Bem, se nós aceitamos isso, então a pesquisa indica a necessidade da educação ser questionadora, do indivíduo saber pensar. É a noção do sujeito autônomo que se emancipa através de sua consciência crítica e da capacidade de fazer propostas próprias (DEMO, 2011, p. 22).

Segundo o autor, faz-se necessário, primeiramente, distinguir o tipo de pesquisa adequada à educação e ao processo de ensinar o aluno a “saber pensar”, depois descobrir meios de como tornar a pesquisa educativa exequível e conexa à realidade dos agentes envolvidos no processo educativo, contemplando o cotidiano dos alunos e dos professores, a relação da escola com a sociedade. Para que a pesquisa seja utilizada na escola como princípio educativo, é preciso que o professor da disciplina tenha o hábito e conheça técnicas de pesquisa. Em tese, a pesquisa deveria ser parte integrante e norteadora do processo de estudos e formação acadêmica dos professores, condição para que ele atue como mediador da pesquisa a ser desenvolvida durante seu processo de ensino. Esse processo é considerado a base propulsora de um ensino de qualidade, em que o conhecimento seja significativo para o aluno.

Essa forma de pensar é adotada por Descartes, quando ele afirma que, “A finalidade dos estudos deve ser a orientação do espírito para emitir juízos sólidos e verdadeiros sobre tudo o que se lhe depara” (DESCARTES, 1989, p. 11). Esta passagem inicial, presente nas *Regras para a Direção do Espírito*, marca a diferença entre a ciência medieval, que apelava para um saber dogmático, desprovido de fundamentação teórica, e o tipo de saber proposto por Descartes que procurava buscar um fundamento sólido para todo conhecimento, e que não fosse susceptível de erro. É possível afirmar com isso que Descartes está preocupado em dar ao conhecimento uma base irrefutável, que pudesse ser usado em diversas situações de maneira plena. Em princípio, podemos assinalar o começo de um tipo novo de saber, aquele que critica o conhecimento revelado da concepção escolástica como primeira fonte de

verdade, marcando o início de um novo padrão de construção do conhecimento, uma nova maneira de saber ou chegar à verdade pela luz da razão.

Com isso, pode-se inferir que o pensamento cartesiano implica no abandono de uma tradição arraigada ao saber revelado. Descartes, ao propor o padrão matemático, tomado como racionalista, cria um terreno em que o saber humano aconteça com base em princípios racionais²⁴. Este modo de pensar já reflete a sua importante contribuição ao conhecimento, acentuando a diferença entre o pensamento medieval e o moderno, que se inicia com bases sólidas e retas na livre busca do saber. Esse raciocínio indica ao professor de Filosofia que, ao se desprender dos rigores engessados e sem significação em que se abordam os conteúdos curriculares, pode suscitar um conhecimento novo e criativo nos seus alunos em sala de aula e fora dela.

Em se tratando do ensino de Filosofia, e, levando-se em consideração o pensamento de Descartes, faz-se necessário estabelecer um caminho, uma maneira de caminhar que seja fácil e segura, ou ainda como propõe Cerletti (2009), que é um estudioso em filosofia: é preciso pensar o ensino de filosofia como sendo um “problema filosófico”, de modo que possamos refletir os problemas da prática docente, fazendo-se perguntas necessárias para aos poucos se construir respostas e soluções significativas. Isso exige tempo, sensibilização, disponibilidade, organização e discussões entre professores, alunos representantes de turma e a equipe pedagógica.

Sendo a pesquisa um aporte para a construção do pensar, propõe-se que as atividades de pesquisa comecem em sala de aula, através de grupos de estudos, que resulte no aprofundamento dos textos filosóficos ou não filosóficos, na apreensão e elaboração dos argumentos e significação dos conteúdos e, por meio de uma proposta didático-filosófica que seja preferencialmente interdisciplinar.

Por experiência própria, é possível inferir que a aprendizagem fundamentada em projetos justifica uma metodologia em que os alunos se envolvem ativamente com atividades desafiadoras que contêm um propósito e um produto final. Essa aprendizagem fundamentada em projetos agrega conhecimentos em áreas diferentes e motiva o desenvolvimento de competências, como o pensar crítico, o trabalho em equipe, o senso de liderança etc. A ideia de se trabalhar com projetos envolve a proposta de integrar conhecimentos e estimular habilidades, como a imaginação criadora, a proatividade, a empatia, a colaboração, a

²⁴ Uma das teses que Descartes sustenta é a de que os poderes inatos da mente humana, se corretamente guiados, podem levar o homem ao conhecimento certo da verdade, de modo mais eficaz do que todo o aprendizado herdado das eras passadas (COTTINGHAM, 1995, p. 91).

resolução das dificuldades, a superação de limites etc. Todo projeto tem uma procedência que se materializa em um problema ou uma dificuldade a ser enfrentada, que não é fácil de ser resolvida, e que precisa de uma solução. O método de ensino por meio de projetos transforma o aluno em um sujeito ativo, crítico, criativo e autônomo, capaz de buscar soluções para as suas dificuldades no processo de desenvolvimento da sua aprendizagem.

De acordo com as nossas experiências, o planejamento da aprendizagem por meio de projeto deve acontecer duas semanas antes do final do ano letivo, quando professores, alunos e pedagogo devem se reunir para escolher o tema gerador, selecionar os conteúdos de acordo com cada disciplina e os níveis de ensino e aprendizagem, se necessário conversar com especialista em projetos escolares que pode participar das reuniões, entender os problemas ou as dificuldades da escola e orientar na elaboração do projeto que é desenvolvido continuamente pela comunidade escolar e revisado nas duas primeiras semanas antes do ano letivo seguinte, e, num processo contínuo e dinâmico repensar o projeto com todas as suas ações, fazer as alterações necessárias para reaplicá-lo novamente.

Nos três últimos anos, em virtude das minhas demandas profissionais diversificadas foi difícil encontrar tempo e disponibilidade para desenvolver um trabalho escolar noturno fundamentado em projeto. Mas ressalto que as experiências vivenciadas ensinando a partir de projetos, tiveram resultados significativos na aprendizagem e na vida dos alunos, bem como na vida de todos os professores envolvidos. A primeira pergunta que devemos nos fazer ao trabalhar com projetos é se o tema gerador escolhido vai causar interesse nos alunos durante cinco meses. Essa pergunta precisa ser respondida de imediato, mesmo que hipoteticamente, para depois disso, dar prosseguimento a essa proposta de ensino. Essa questão-problema pode ser relacionada com a 1ª regra do *Discurso do Método* de Descartes, que é o ponto de partida de todo e qualquer busca do conhecimento, é a certeza indubitável de estar fazendo a coisa mais corretamente possível, evitando a precipitação ou um futuro equívoco pela escolha daquele tema. Nas escolas em que desenvolvi aprendizagem por meio de projetos, nós professores trabalhamos em duplas (áreas afins) e com turmas de 40 a 50 alunos, em atividades separadas, e, também em atividades integradoras, conforme o planejamento e o cronograma de execução das atividades daquele mesmo projeto.

Como método de execução da aprendizagem por meio de projeto sempre são estabelecidas algumas regras gerais que devem ser adotadas por cada projeto escolar e que faz parte da culminância do projeto: amostra pública dos resultados (alunos e professores), apresentação cultural envolvendo um ou mais temas trabalhados (alunos) e avaliação do projeto por pares (professores). Observa-se com este procedimento, a presença da adoção de regras

indispensáveis, como orienta Descartes, para bem conduzir, neste caso, a maneira de caminhar para cumprir uma meta; a análise das atividades executadas permite que os alunos aprendam uns com as atividades e as explicações dos outros, este procedimento é orientado por Descartes na 2ª regra do *Discurso do Método* quando ele afirma que as dificuldades são mais bem resolvidas se cada uma das partes for bem analisada, quantas vezes forem necessárias; ainda o método da aprendizagem por meio de projeto permite que cada passo desenvolvido no processo seja lembrado pelos alunos e pelos professores envolvidos, compartilhando saberes e experiências, coadunando com a 3ª regra do *Discurso do Método* quando Descartes diz que é imprescindível organizar, por em ordem as ideias, agrupando aquilo que foi anteriormente separado para ser melhor compreendido e reorganizado. Além de visualizar os equívocos pontuais, essas atividades podem criar novos caminhos para que o professor introduza novos temas possibilitando que os alunos prossigam na compreensão e ressignificação dos conteúdos e de suas produções é o que Descartes, por fim estabelece como a 4ª regra do *Discurso do Método* quando ele afirma a necessidade de revisar tudo o quanto foi aprendido de modo que não reste qualquer dúvida, equívoco ou omissão de qualquer parte do processo.

Esse método de aprendizagem por projeto não é nada recente, muito menos uma ideia revolucionária, mas que acredito que dá certo e ajuda a envolver a comunidade escolar como um todo no processo de ensino e aprendizagem, que por muitas vezes é árduo, mas que pode ser realizado de maneira mais prazerosa, comprometida e significativa.

Como citado anteriormente, após o contato e as nossas leituras do trabalho da professora Lídia Maria Rodrigo voltado para o ensino de Filosofia em nível médio nos despertou interesse, pois ela apresenta uma proposta simples e prática de planejamento de trabalho docente por meio de quadros temáticos, e a construção de unidades didáticas de acordo com cada nível de ensino, com duração das horas-aula para cada tema escolhido, apresentando também nesse quadro os objetivos, os conteúdos, as atividades, os recursos didáticos e as formas de avaliação dos conteúdos a serem trabalhados. Assim, o professor terá uma noção prévia e geral do que vai ser aplicado em sala de aula, com qual propósito e quais os procedimentos que cada conteúdo ou tema será explanado aos alunos. Como parte desse planejamento, apresentamos ainda de maneira detalhada alguns temas e atividades de sala de aula, indicando as competências e habilidades que se deseja desenvolver com aquele tema naquela determinada série de ensino. Esse tipo de procedimento está embasado na proposta cartesiana como uma maneira de conduzir a razão de modo simples e claro ou ainda como parte do processo de ensino de Filosofia em nível médio, enquanto planejamento de

atividades práticas da forma como é orientada por Lídia Maria Rodrigo por meio de unidades didáticas.

A proposta da Lídia Rodrigo é que seja trabalhada a leitura em sala de aula, de diferentes tipos de textos, de preferência de pequenos textos tanto de filósofos da tradição como de não filósofos, para com isso aguçar o interesse/apetite dos alunos na leitura de diferentes temas filosóficos. Por exemplo, antes que seja realizada a leitura e escrita de diferentes textos, é importante realizar um momento de provocação, de sensibilização do tema ou problema, que segundo Aspis e Gallo (2009, p. 21-22): “[...] pode ser pensada como a primeira etapa do curso na qual o professor pode trazer o interesse dos estudantes para os temas escolhidos, a partir do uso de diversos materiais”. Na sequência das aulas, o professor pode, por exemplo, durante a leitura do texto *Regras para a Direção do Espírito*, de Descartes, fazer uma contextualização do período histórico e cultural sobre o momento em que viveu o filósofo, para que o aluno possa ter uma melhor compreensão sobre o pensamento do tempo em que ele viveu, indo ao encontro do que recomenda Leopoldo (1986, p. 161), de que “[...] contextualização refere-se à informação necessária para inserir o assunto tratado num quadro maior”. Essa breve contextualização histórica serve para que o professor possa fazer um panorama geral da vida, obra, acontecimentos históricos e culturais em que existiu o filósofo para que seu texto seja melhor compreendido pelos alunos.

No momento da leitura, Lídia Rodrigo recomenda a observação de alguns critérios para que ela seja mais proveitosa e significativa. Na apresentação de um primeiro texto ela propõe que esse texto seja lido em voz alta, em que cada aluno leia pelo menos um parágrafo, explique o sentido de frases diferentes, ocasião em que o professor aproveita para instigar o hábito de analisar e comentar o sentido da temática em questão. A partir disso, o professor deve estimular nos alunos atitudes que o conduzam a elaborar a escrita de um novo texto sobre aquilo que foi assimilado por meio das leituras.

Com base na análise da proposta da autora, podemos perceber que ela utiliza os textos filosóficos e os textos não filosóficos, numa visão histórico/temática da filosofia como referencial, uma vez que ela utiliza a liberdade de escolha dos temas, que de acordo com Leopoldo (1986, p. 159),

[...] evidente, não se estando preso a nenhuma ordem, nem cronológica estrita, nem a uma linhagem estabelecida, nem a qualquer outro tipo de agrupamento, é possível jogar com os autores e sistemas articulando-os apenas em vista do tratamento de um determinado tema no momento.

Os temas abordados em sala de aula não seguem necessariamente uma linha cronológica rígida da história da filosofia, mas ao propor determinado tema, faz-se necessário que o professor ao utilizá-la como referencial deva abordar seu contexto histórico e geográfico para que o autor de determinado texto seja mais bem compreendido a partir dos problemas de seu tempo e que se traga uma contextualização para o tempo atual também. A proposta temática das leituras dos textos não exige que o professor possa antes de iniciar cada leitura, comentar as razões da construção do pensamento do escritor, apontar suas influências filosóficas, situando a sua concepção filosófica num espaço e tempo determinados da história do pensamento humano. Tais atitudes podem facilitar o trabalho do professor para que o texto seja explicado com melhor qualidade, e, com isso o leitor tenha uma real compreensão das ideias do autor.

Vejamos a seguir alguns exemplos de quadros temáticos com estratégias de ensino de Filosofia numa perspectiva de trabalho simples, claro e distinto aos moldes do pensamento de René Descartes em que podem ser direcionados para o ensino de Filosofia numa mesma perspectiva adotada e proposta por Lídia Maria Rodrigo para os alunos do nível médio.

PRINCIPAIS ASPECTOS QUE DEVEM SER CONSIDERADOS NO PROCESSO DO PLANEJAMENTO:

- A proposta curricular que norteará o planejamento: as propostas variam segundo a Unidade da Federação.
- O paradigma predominante: visão histórica ou temática (relação filosofia e história da filosofia como referencial).

NÍVEIS DE ENSINO: 1º, 2º e 3º Anos do Ensino Médio.

TEMAS SELECIONADOS: O MITO E A FILOSOFIA; A QUESTÃO DO MÉTODO; DA FENOMENOLOGIA AO ESTRUTURALISMO.

OBJETIVO DA PROPOSTA: Apresentar alternativas de intervenção prática e metodológica para o ensino de Filosofia em nível médio.

Quadro 1- Quadro temático adaptado do livro “Filosofia em sala de aula”, de Lídia Maria Rodrigo**ATIVIDADE 1**

TEMA: O Mito e a Filosofia		NÍVEL DE ENSINO: 1º Ano do Ensino Médio		
DURAÇÃO: 6 horas-aula				
OBJETIVOS	CONTEÚDO	ATIVIDADES	RECURSOS DIDÁTICOS	AValiação
- Compreender a diferença entre Mito e Filosofia;	- O Mito (gregos e amazônicos)	- Sensibilização: Localizar em livros e revistas disponíveis textos mitológicos e filosóficos	- Texto 1: A lenda “O Curupira” e o mito “Caverna de Platão” em quadrinhos	- Análise sintética dos textos/ oral/ dupla
- Conhecer os mitos amazônicos como uma forma de estar no mundo de povos que não se orientam pelo pensamento racional;	- O Senso comum	- Contextualização: Dos mitos gregos e amazônicos ao pensamento filosófico	- Texto 2: Filosofia: A busca da sabedoria	- Análise argumentativa do texto/ escrita/ individual
- Analisar diferentes definições da Filosofia;	- O que é Filosofia	- Problematização: Compreender por meio de textos filosóficos como os filósofos apresentam e resolvem um problema filosófico	- Texto 3: “A doutrina de Platão sobre a verdade”	- Análise breve e comparativa dos textos/escrita/ individual
- Reconhecer um texto filosófico.	- A divisão da Filosofia	- Conexões: Identificar e registrar o senso comum nas atitudes e discursos do dia a dia.	- Texto de apoio: Acróstico: Mito da Caverna Reflexão Filosófica	- Exercícios práticos e criativos/equipe

Fonte: A autora (2019).

A partir da ampliação da atividade de Laboratório de Ensino de Filosofia-LEF/PPG-PROFFILO/UFAM, 2017.

SÉRIE: 1ª

TEMA: O MITO E A FILOSOFIA

COMPETÊNCIAS:

- Reconhecer textos filosóficos;
- Diferenciar o conhecimento do âmbito do senso comum e o do âmbito filosófico;
- Relacionar os mitos amazônicos com uma forma de estar e atuar no mundo de modo racional;
- Compreender a maneira que os filósofos apresentam e resolvem um problema filosófico.

HABILIDADES:

- Identificar textos filosóficos e mitológicos;
- Diferençar o conhecimento mítico do conhecimento filosófico;
- Analisar diferentes definições da Filosofia;
- Identificar o senso comum nos discursos do dia a dia.

1- INTRODUÇÃO:

Aprendendo a diferenciar textos: O professor deve disponibilizar para a turma revistas e livros para que os alunos em dupla identifiquem textos mitológicos e textos filosóficos. Após este primeiro passo, discutir com os alunos que tipo de texto é aquele, para que serve, quando é utilizado etc.; depois de cada dupla escolher seus textos, realizar a leitura dos mesmos. Nessa atividade, criar um espaço para os alunos fazerem relatos de outros mitos ou lendas (amazônicas) que eles conheçam.

- Os alunos podem inventar explicações para a criação de coisas e acontecimentos da atualidade, ou melhor, criar novos mitos e apresentar suas produções de maneira oral ou escrita, ou desenvolvendo habilidades artísticas e criativas por meio de dramatização, paródia, álbum ilustrado etc. (juntando uma ou mais duplas).

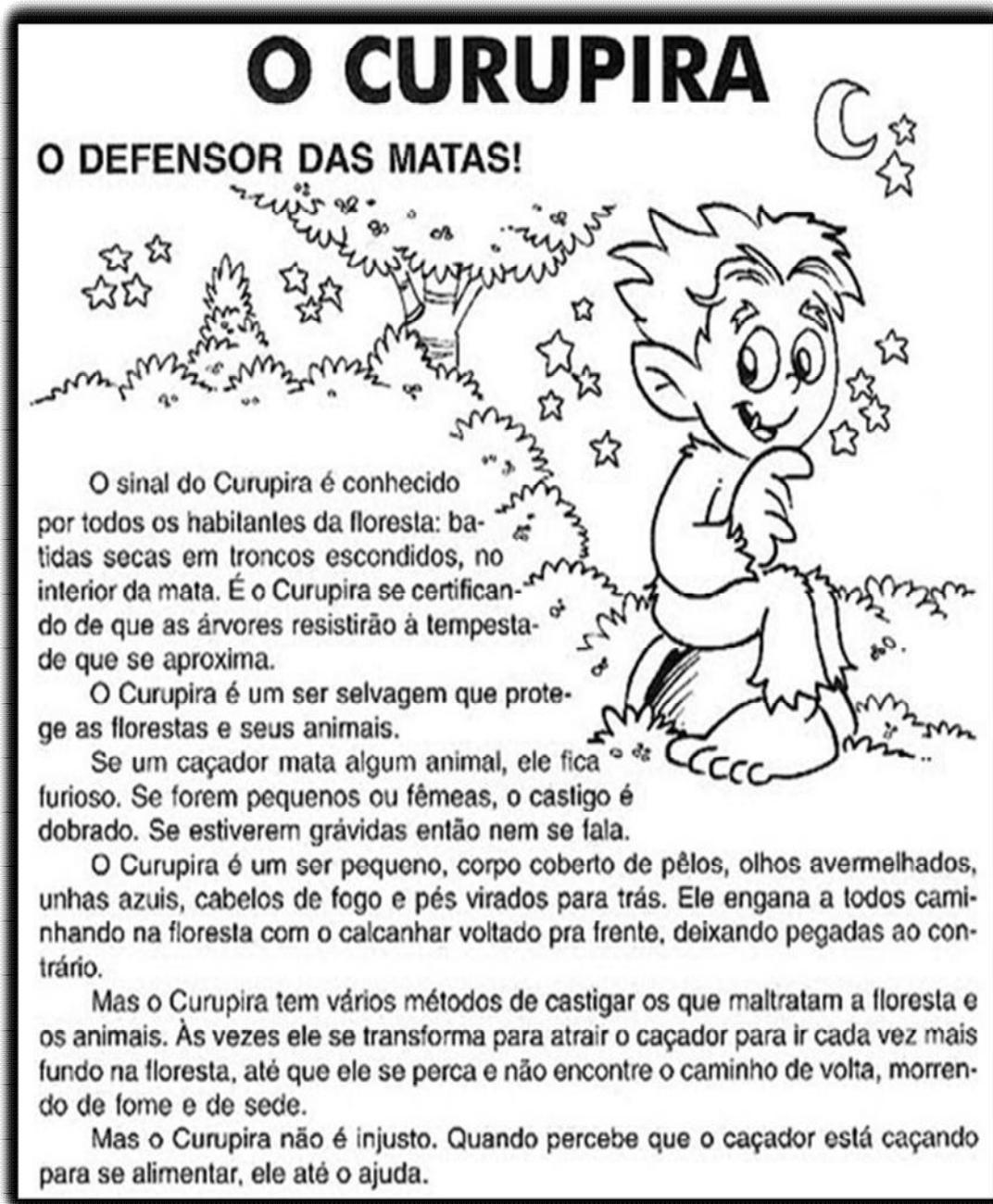
Texto 1: Para analisar

Observemos os textos em Lendas e Mitos em quadrinhos; Filosofia: A busca da sabedoria, da obra de *Descartes*, “Princípios de Filosofia”, retirados do manual em PDF. - CURSO DE FILOSOFIA: para professores e alunos dos cursos de ensino médio e de graduação. Antônio Rezende, 2012.

1.1 A Lenda do Curupira

O termo Curupira em sua origem remonta a dois termos, **Curu** como sendo abreviatura de “curumim” e **Pira** “corpo”. Assim, Curupira pode ser entendido como "aquele que tem corpo de menino".

Figura 1 – Lenda do Curupira



Fonte: <https://www.espacoeducar.net/2010/08/lenda-do-curupira.html> (2019).

1.2 O mito da caverna

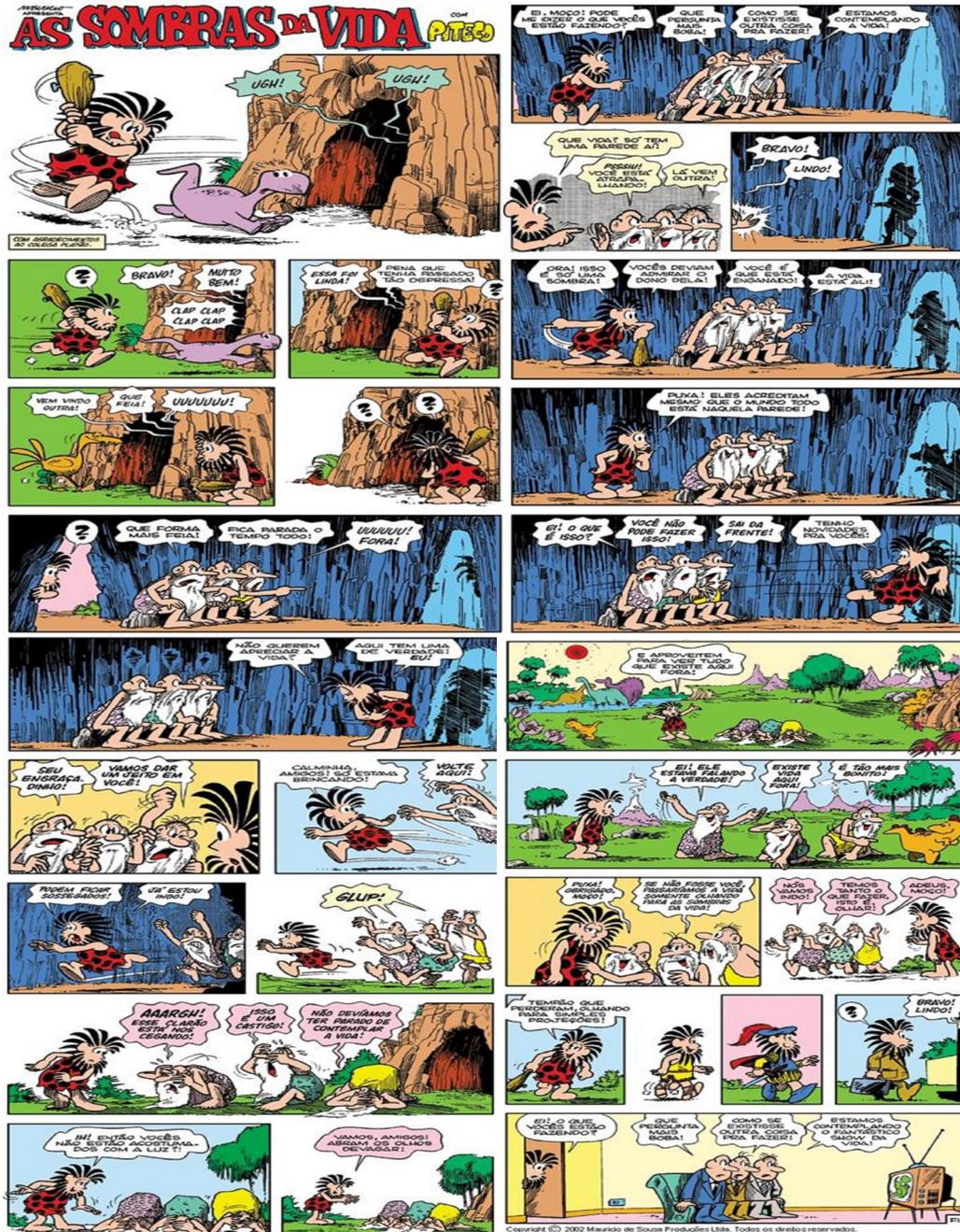
Na obra *República*, Livro VII, Platão apresenta uma alegoria, conhecida como mito ou alegoria da caverna, que é utilizada pelo filósofo para explicar a evolução do processo de conhecimento. Essa alegoria pode ser utilizada pelo professor da seguinte forma:

Imaginemos um muro bem alto separando o mundo externo e uma caverna. Na caverna existe uma fresta por onde passa um feixe de luz exterior. No interior da caverna permanecem seres humanos, que nasceram e cresceram ali. Ficam de costas para a entrada, acorrentados, sem poder locomover-se, forçados a olhar somente a parede do fundo da caverna, onde são projetadas sombras de outros homens que, além do muro, mantêm acesa uma fogueira. Os prisioneiros julgam que essas sombras sejam a realidade. Um dos prisioneiros decide abandonar essa condição e produz um instrumento com o qual quebra os grilhões. Aos poucos vai se movendo, avança na direção do muro e o escala, com dificuldade enfrenta obstáculos, medo, mas sai da caverna, descobrindo não apenas que as sombras eram feitas por homens como eles, e que o mundo e a natureza são bem diferente daquilo que sempre estivera acostumado enxergar.

Vejamos agora a “Alegoria da Caverna” de Platão proposto por Maurício de Souza de uma maneira diferente e descontraída:

Piteco é um personagem de histórias em quadrinhos, inspirado no modo de vida do homem das cavernas cujo nome provavelmente deriva do *Pithecanthropus erectus*, criado por Maurício de Souza. Na história abaixo, Piteco vive uma das mais conhecidas história do pensamento filosófico ocidental, criada por Platão: A “Alegoria da Caverna”. Embora a narrativa em quadrinhos não seja fiel ao texto original de Platão, a história apresenta uma forma criativa de interpretar a “Alegoria da Caverna” e ainda propõe uma reflexão final sobre como nossas mentes podem se tornar prisioneiras dos veículos de comunicação de massa no mundo contemporâneo.

Figura 2 – Alegoria da caverna



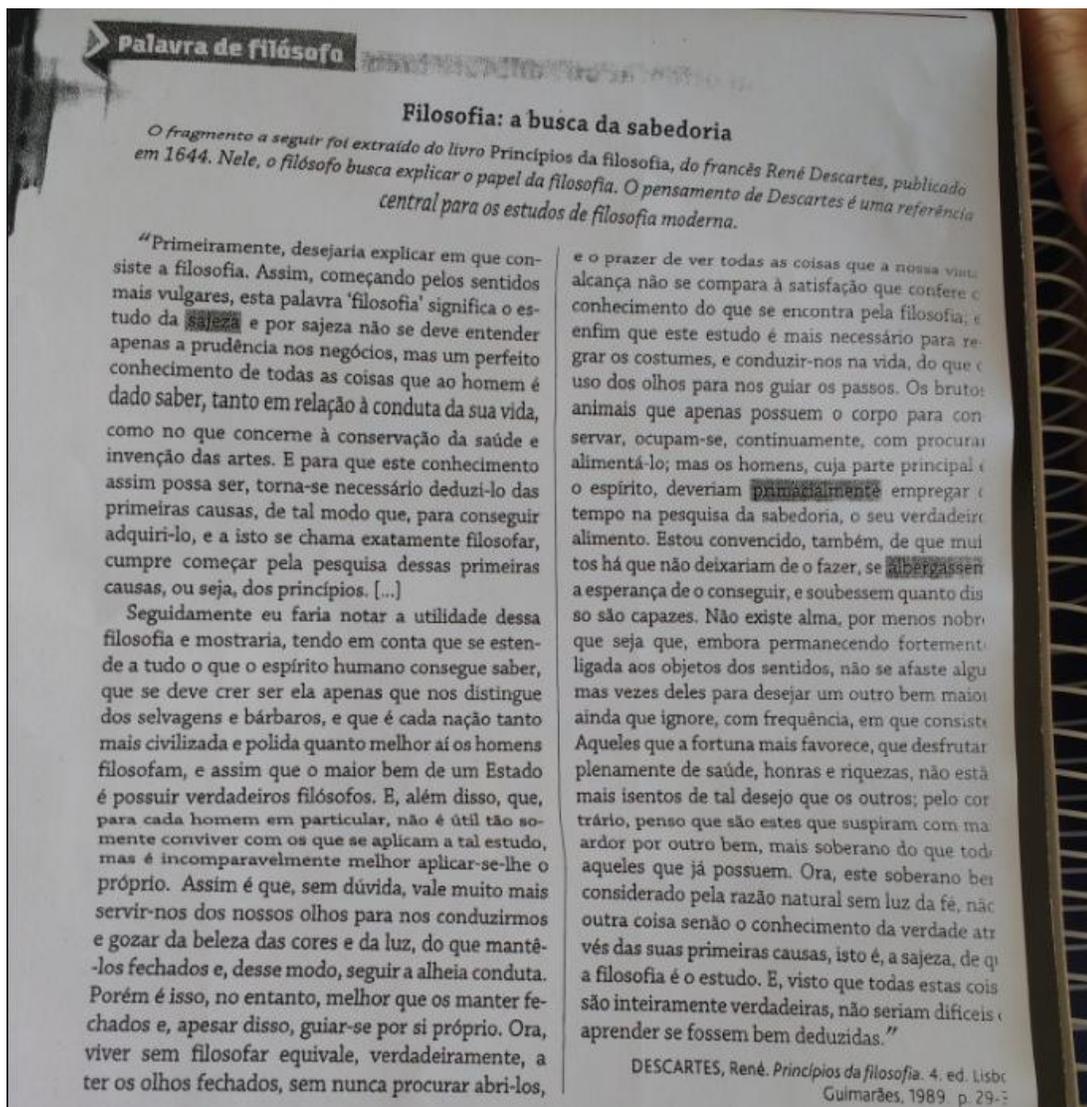
Fonte: Sousa (2002).

EXERCÍCIO: O que você compreendeu da história em quadrinhos? Comente sobre a relação da “ideia” presente no “Mito da Caverna” de Platão com o que acontece no nosso dia-a-dia. Construa um texto analítico-argumentativo de no máximo 30 linhas (em dupla – entregar no início da próxima aula – seguido de comentários).

2- CONTEXTUALIZAÇÃO: Se caracteriza numa aula expositiva na qual o professor pode favorecer a intervenção dos alunos com bases no que foi visto anteriormente. Observemos os textos: “Filosofia: a busca da sabedoria”, de René Descartes, disponível em <https://jus.com.br/>, fragmento extraído do livro *Princípios da Filosofia*, e a citação da obra *Convite à Filosofia* de Marilena Chauí, para desenvolver em seguida uma análise escrita argumentativa dos textos.

Texto 2: Filosofia: a busca da sabedoria

Figura 3 – Texto – Filosofia: a busca da sabedoria



Fonte: Descartes (1989).

Figura 4 - Conexões textuais

“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 à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes.”

Fonte: Chauí (1994).

EXERCÍCIO: Refletindo o Texto 2

- 1) Para o filósofo Descartes o que é filosofia?
- 2) Identifique no texto palavras com complexidade de entendimento e elabore um glossário de palavras relacionadas e seu significado.
- 3) Para o autor do texto, qual é a função da filosofia? Identifique no texto argumentos para esta resposta.

Texto 3: Para refletir

Figura 5 – A república de Platão sobre a verdade

“A REPÚBLICA DE PLATÃO SOBRE A VERDADE”

Por Silvia Araújo Motta

1- A Paidéia, alegoricamente, descrita no mito, é "uma conversão no olhar", isto é, a mudança na direção de nosso pensamento, que, deixando de olhar as sombras (pensar sobre as coisas sensíveis), passa a olhar as coisas verdadeiras (pensar nas ideias). Vale refletir por que a maioria prefere ficar prisioneira na caverna. Comodidade é mais fácil...

2- Paidéia relacionada de forma intrínseca à Alétheia que é o que foi arrancado do esquecimento e do ocultamento, fazendo-se visível para o espírito, embora invisível para o corpo. Alethéia é uma palavra negativa (a - lethéia), significando o não esquecido, não escondido.

A verdade é uma visão, visão da ideia, do que está plenamente visível para a inteligência e, por ser visão plena, a verdade é evidência. A luz é a meditação entre aquele que conhece e o aquilo que se conhece.

3- A Filosofia é educação ou pedagogia para a verdade?

Proposta de analogia entre os olhos do corpo e os olhos do espírito/alma quando passam da obscuridade à luz: assim como os primeiros ficam ofuscados pela luminosidade do Sol, assim também o espírito sofre um ofuscamento no primeiro contato com a luz da ideia do Bem que ilumina o mundo das ideias.

4- A verdade é uma visão, visão da ideia, do que está plenamente visível para a inteligência e, por ser visão plena, a verdade é evidência.

Fonte: <http://www.comunidade.sebrae.com.br/educacao/Artigos/8150.aspx>. (2019).

Texto de Apoio: Para recriar

MITO DA CAVERNA - REFLEXÃO FILOSÓFICA

(Livro: Direito & Poesia-Uma Metáfora)

Por Sílvia Araújo Motta

M- Mito da Caverna é uma exposição platônica,

I- Indagação destinada a buscar a razão e a verdade.

T- Três atividades filosóficas sobre a realidade,

O- O saber e a ação: análise, reflexão e crítica.

D- Denominada no livro VII da “República” de Platão

A- Alegoria da teoria do conhecimento e sua Paidéia.

C- Caverna? É o mundo sensível das aparências em que se vive.

A- As sombras? Coisas materiais e sensoriais na percepção.

V- Vários preconceitos, opiniões, imposições são cadeias...

E- Em nossa percepção, o que nos leva a crença é a

R- Realidade. O prisioneiro que se liberta da caverna,

N- Na verdade é o FILÓSOFO inconformado, que escapa,

A- Apesar do sofrimento físico tem a mente aberta.

R- Razões de sobra apontam condições adversas;
 E- Enfrentar com razão, obstáculos externos no caminho
 F- Feio, íngreme, difícil para chegar à essência da ideia:
 L- Liberdade. O sol é a luz plena do ser, o BEM,
 E- É a verdade. O sol da verdade no mundo é o
 X- “X” da questão: FILOSOFIA é o instrumento
 ã- Apropriado para libertar o acorrentado, rebelde, curioso e
 O- Os outros prisioneiros, pela dialética, rumo à realidade.

F- Filosofia é a “busca do FUNDAMENTO”
 I- Indagando: “princípios, causas e condições”
 L- Logo “busca também o SENTIDO das coisas”
 O- O que é? Como é? Para que? Por que é?
 S- “Significação e finalidade” produzem reflexões!
 Ó- O homem é um ser pensante, agente,
 F- Falante. Filosofia é a arte do bem-viver.
 I- Indagações filosóficas são sistemáticas
 C- Com “enunciados precisos, rigorosos, corretivos”.
 A- A busca exige fundamentação racional.

Fonte: <http://direitoe poesiaumametafora.blogspot.com/2008/05/mito-da-caverna-reflexo-filosofica.html>. (2019).

EXERCÍCIO:

a) Elabore, individualmente, uma análise escrita breve e comparativa dos textos 1, 2 e 3.

3 ESTUDOS DE TEXTOS

a) Desenhe em seu caderno a caverna e os elementos dentro e fora dela que são descritos por Platão.

Professor, depois que fizerem as ilustrações solicite que cada um apresente seu desenho e explique o que entenderam sobre a Alegoria da Caverna de Platão. Se necessário, colabore com eles buscando exemplificar para que não fiquem dúvidas.

Realizar uma avaliação coletiva do que aprenderam e se acharam interessante ou não o que Platão nos ensinou.

Conexões textuais

Saiba mais sobre o filósofo Platão, em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Plat%C3%A3o>.

4 AVALIAÇÃO:

Professor, a avaliação deverá ser um processo contínuo de reflexão, em todas as atividades propostas. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa nos aponta para a necessidade de uma avaliação formativa que leve em consideração todo o processo de construção do conhecimento pelos alunos. Fonte: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Avaliação no Ciclo de Alfabetização: Reflexões e Sugestões, Brasília: MEC, SEB, 2012. Assim, observe a participação e o envolvimento dos alunos ao longo do trabalho e verifique se eles: conheceram um pouco do filósofo Platão; aprenderam o que é uma alegoria; aprenderam o significado de mestre e discípulo; aprenderam a fazer críticas construtivas; conheceram a história “As sombras da vida” de Maurício de Souza e por fim, se conseguiram obter aprendizagens por meio do conhecimento da “Alegoria da Caverna”, de Platão.

Quadro 2 - Quadro temático adaptado do livro “Filosofia em sala de aula”, de Lídia Maria Rodrigo

ATIVIDADE 2

TEMA: A QUESTÃO DO MÉTODO		NÍVEL DE ENSINO: 2º Ano do Ensino Médio		
DURAÇÃO: 7 horas-aula				
OBJETIVOS	CONTEÚDO	ATIVIDADES	RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO
- Compreender o conceito de método em filosofia e demais ciências	- A importância do método nos diferentes textos e contextos	- Sensibilização: leitura temática por meio de tirinhas	- Texto 1: Histórias em quadrinhos e método recepcional	- Análise sintética do texto/oral/dupla
- Distinguir o método filosófico cartesiano dos outros tipos de métodos	- O tema do método faz parte do nascimento e do desenvolvimento da filosofia	- Contextualização: Do método cartesiano ao método científico	- Texto 2: <i>Regras para a direção do espírito</i>	- Análise descritiva do texto/ escrita/ individual

- Identificar as 4 regras do método para bem conduzir a razão	- A importância e o significado do método cartesiano	- Problematização: Estudo de textos	- Texto 3: O que é o Método Billings?	- Análise breve e comparativa dos textos/escrita/individual
- Realizar atividades teórico-práticas envolvendo método	- O objetivo do método por meio da razão	- Conexões: práticas e pesquisas	- Texto de apoio (site): Como fazer uma história em quadrinhos?	- Exercícios práticos e criativos/equipe

Fonte: A autora (2019).

A partir da atividade de Laboratório de Ensino de Filosofia-LEF/PPG-PROFFILO/UFAM, 2017.

SÉRIE: 2ª

TEMA: A QUESTÃO DO MÉTODO

COMPETÊNCIAS:

- Conhecer os diferentes métodos, seus conteúdos e modos discursivos nas diferentes áreas do saber;
- Compreender o método cartesiano e sua aplicação na realidade contemporânea;
- Refletir sobre a questão do método e sua importância na vida prática.

HABILIDADES:

- Ler de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros;
- Analisar nos textos filosóficos e não filosóficos a questão do método;
- Aplicar o conceito de método em atividades da realidade prática.

1- INTRODUÇÃO: Sobre a questão do método

Texto 1: Para analisar

Observemos o texto “Histórias em Quadrinhos e Método Recepcional”, de Fátima Arruda de Almeida, retirado de parte das atividades do Material Didático do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/2014, UNESPAR/Campo Mourão, para em seguida, em dupla desenvolver uma análise sintética do texto.

Quadro 3 - Método recepcional

O Método Recepcional, elaborado pelas professoras Bordini e Aguiar (1993), baseado nos postulados teóricos da Estética da Recepção de Jauss, é composto de cinco etapas: 1) Determinação do horizonte de expectativas: nesta etapa é feito um levantamento das expectativas dos alunos como interesses, valores, estilos, preferências de leitura. 2) Atendimento do horizonte de expectativas: permite ao aluno o acesso e experiências com os textos que satisfaçam suas necessidades. 3) Ruptura do horizonte de expectativas: a proposta é a de abalar as certezas dos alunos, fazendo uma ruptura no horizonte de expectativas, levando-os às diferentes interpretações, discussões e reflexões. 4) Questionamento do horizonte de expectativas: momento de discussão a partir das leituras realizadas. Cabe ao professor fazer questionamentos sobre as leituras, solicitando que os alunos estabeleçam comparações entre as segunda e terceira etapas, reconhecendo a contribuição que lhes trouxeram essas leituras, que tipo de linguagem foi utilizado e o reconhecimento do gênero textual. 5) Ampliação do horizonte de expectativas: essa etapa corresponde a novas leituras que possam ir ao encontro a uma nova determinação de expectativas do leitor.

Assim, o Método Recepcional tem como objetivos:

Efetuar leituras compreensivas e críticas; ser receptivo a novos textos e a leituras de outrem; Questionar as leituras efetuadas em relação ao seu próprio horizonte cultural e transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 86).

É uma proposta voltada para efetivação de leituras compreensivas e críticas, sendo o aluno – leitor sujeito da interpretação, tendo a possibilidade de transformar seus horizontes de expectativas por meio de questionamentos e reflexões acerca da construção de sentidos elaboradas a partir do texto.

De acordo com Bordini e Aguiar, “as possibilidades de diálogo com a obra dependem [...] do grau de identificação ou de distanciamento do leitor em relação a ela, no que tange às convenções sociais e culturais a que está vinculado e à consciência que delas possui” (1993, p.84). Portanto, é preciso valorizar o papel do leitor, pois a concretização do prazer estético da leitura ocorre na interação do leitor com o autor, estando entre eles o texto.

[...] a relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas. A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética (JAUSS, 1994, p. 23).

Consideramos que o Método Recepcional no processo de condução do trabalho com a leitura do texto literário traz possibilidades de uma prática pedagógica significativa tendo em vista a ampliação do horizonte de expectativas dos alunos.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS ALIADAS AO MÉTODO RECEPCIONAL

O percurso histórico dos quadrinhos é bem antigo como afirmam Iannone e Iannone (1994, p.10) “Estudiosos apontam as inscrições que nossos antepassados deixaram nas cavernas, no período pré-histórico, como a origem mais remota das histórias em quadrinhos”. No entanto, os mesmos autores acrescentam que “[...] as precursoras das histórias em quadrinhos surgiram apenas no século passado.” (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 27).

Em 1905 começaram a surgir outras Histórias em Quadrinhos nacionais com o lançamento da revista *O Tico-Tico*. “Acredita-se que a revista brasileira *O Tico Tico* tenha sido a primeira do mundo a apresentar histórias em quadrinhos completas” (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 48).

Nos Estados Unidos, na década de 40, foram feitas muitas campanhas contra as HQs, imputando a elas a responsabilidade pela delinquência juvenil, o que também ocorreu no Brasil (CHIAPPINI, 2000). No entanto, devido às atuais perspectivas educacionais que sugerem novas formas de ensinar utilizando diferentes ferramentas, as HQs vêm sendo consideradas como “[...] uma nova forma de manifestação cultural” (CHIAPINNI, 2000, p. 135).

As histórias em quadrinhos [...] passaram a ser utilizadas em sala de aula e ganharam espaço em muitos livros didáticos. Até os exames vestibulares (a Unicamp constantemente usa quadrinhos em suas questões) e o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) se apropriaram do recurso (BARBOSA, 2012, p. 65- 66).

As Histórias em Quadrinhos possuem uma linguagem própria, uma mistura de imagem e texto. Para Ramos (2010).

Ler quadrinhos é ler sua linguagem, tanto em seu aspecto verbal quanto visual (ou não verbal). A expectativa é que a leitura – da obra e dos quadrinhos – ajude a observar essa rica linguagem de um outro ponto de vista, mais crítico e fundamentado (RAMOS, 2010, p. 14).

Consideramos que a leitura de Histórias em Quadrinhos, apoiada no Método Recepcional, poderá contribuir significativamente para a ampliação do horizonte de expectativas dos alunos, favorecendo novas possibilidades de relação com a literatura, levando-os a buscarem textos mais complexos.

Fonte: Almeida (s.d.).

EXERCÍCIO:

a) Levar para a sala de aula e/ou solicitar dos alunos diferentes gibis ou quadrinhos impressos em folhas avulsas ou inseridos no suporte de texto original de revistas, jornais, dentre outros suportes. Os alunos podem formar duplas para socializar e manusear as histórias. Enquanto isso, o professor poderá instigar nos alunos o pensar sobre esse tipo de

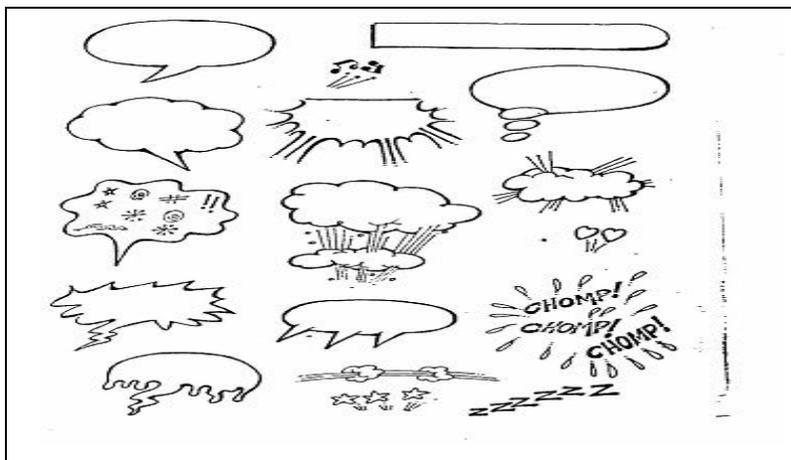
leitura, as informações contidas, o grau do desejo da leitura desse tipo de instrumento.

b) Depois de manipularem livremente os gibis e os demais suportes, os alunos (com auxílio do professor) levantarão características comuns nas HQs. O professor anotará as informações no quadro, baseado em alguns tópicos:

- Narrador, personagens, tempo, espaço e enredo;
- Quadrinhos alinhados na página sem necessariamente uma quantidade específica;
- Balões para as falas ou pensamentos;
- Palavras-chave;
- Imagens e expressões nos quadrinhos;
- Títulos e nomes dos autores.

c) Desenhar no quadro diferentes formas de balões e solicitar dos alunos que eles evidenciem o sentimento ou expressão indicada a cada tipo de balão.

Figura 6 – Formas de balões



Fonte: [\(https://www.google.com.br/search?biw=1088&bih=511&tbm=isch&sa=1&ei\)](https://www.google.com.br/search?biw=1088&bih=511&tbm=isch&sa=1&ei) (s.d.).

d) Leitura da tirinha.

Figura 7 – Tirinhas



Fonte: [https://www.google.com.br/search?biw=1088&bih=511&tbm=isch&sa=1&ei=EUUfWsrqEMb0mAHB_KGgDw&q=o+que+tem+ne...\(s.d\).](https://www.google.com.br/search?biw=1088&bih=511&tbm=isch&sa=1&ei=EUUfWsrqEMb0mAHB_KGgDw&q=o+que+tem+ne...(s.d).)

- Discussão a partir da questão: qual é a mensagem que há nesse texto? Após entender a mensagem, qual título você daria a esse texto? Elabore com seu grupo uma análise sintética oral do texto a partir do título que você sugeriu, vinculando-o por meio de pesquisas e novas leituras a um problema da tradição filosófica.

Texto 2: Para analisar e comparar

2- CONTEXTUALIZAÇÃO: Se caracteriza numa aula expositiva na qual o professor pode favorecer a intervenção dos alunos com bases no que foi visto anteriormente. Observemos os textos: “O método cartesiano”, de René Descartes, produzido por Juliana Vannucchi, embasado na obra *Discurso do Método*, e o texto sobre o método adaptado para história em quadrinho, para em seguida desenvolver uma análise comparativa dos dois tipos de textos.

Quadro 4 - O método cartesiano

Texto 2.1

O Discurso do Método, publicado em 1673, não apenas é uma das obras mais prestigiadas de René Descartes, mas certamente, de toda a história da filosofia. Tal importância pode se justificar pela notável influência de seu conteúdo, que contribuiu imensamente para a área da Gnosiologia e também serviu como base teórica para o desenvolvimento da Ciência.

O livro é narrado em primeira pessoa e dividido em seis partes que abordam temas diversificados, tal como a moral, a ciência e a existência de Deus. Ao longo da obra, Descartes descreve detalhadamente todo o processo de reflexão que o motivou a escrevê-lo e que o conduziram às conclusões que estabelece ao longo do texto. Há também alguns aspectos biográficos, tal como informações sobre o que o filósofo estudava, alguns lugares em que esteve e algumas datas e contextos gerais nos quais realizou certas constatações e desenvolveu parte de seus raciocínios. Entretanto, neste presente texto, nosso foco é apresentar um elemento específico do Discurso do Método, e que é um dos pilares de todo o sistema filosófico elaborado por Descartes. Trata-se do “Método Cartesiano”, que consiste num ceticismo metodológico, ou seja, o ato de duvidar de tudo aquilo que pode ser colocado em dúvida, mas tendo como objetivo encontrar a verdade, não se tratando, portanto, de uma dúvida radical e sem finalidade, mas sim de uma etapa para busca de um conhecimento absoluto e que possa ser provado como verídico. Dessa forma, para se chegar ao conhecimento da verdade e visando guiar devidamente o raciocínio, René Descartes elaborou um método universal (o “Método Cartesiano”) para orientação do pensamento. A inspiração para formulação desse método, conforme o próprio autor narra no início do livro, teria surgido em uma série de três sonhos que o filósofo teve em 1619.

Antes de adentrarmos nas quatro regras que formulam esse método, há duas ressalvas importantes e que merecem ser citadas por terem influenciado sua construção e que podem ajudar a compreendê-lo melhor: primeiramente, o fato de que o método deveria ser guiado pela razão, afastando-se assim, dos habituais enganos advindos dos sentidos. Segundo: o filósofo menciona a matemática como um saber seguro e absoluto, que se afasta, portanto, dos enganos que provêm dos sentidos e que se encontra na essência do próprio método que ele desenvolve. A partir de tais observações, podemos agora citar e apresentar as quatro regras do Método Cartesiano:

- Evidência: Seria uma espécie de “funil” pela qual passa um conhecimento. Esta regra tem a função de filtrar a informação, de não deixar passar aquilo que se conhece de maneira evidente, para evitar precipitação, isto é, para impedir que algo duvidoso seja incluído no juízo e, busca, portanto, como ponto de partida, aquilo que é indubitável.

- Análise: Esta etapa consiste em dividir o problema que está sendo investigado, em quantas partes for necessário dividi-lo para que ele possa ser analisado com mais cautela e atenção.

- Síntese: Consiste num ordenamento do objeto de investigação. Nesta fase, agrupa-se (do mais simples ao mais complexo) aquilo que foi anteriormente separado.

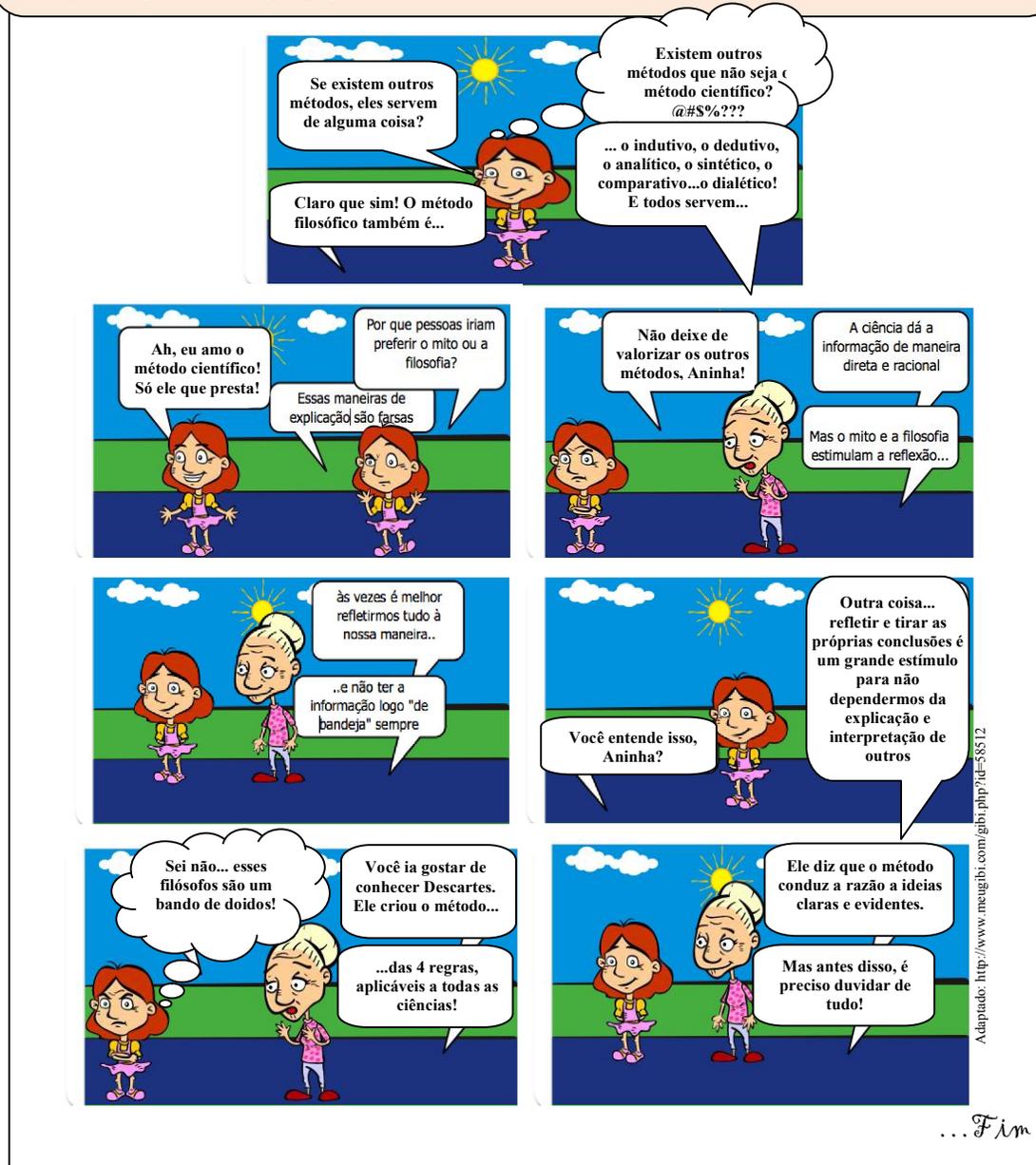
- Enumeração: Realização de enumerações e revisões completas e gerais para certificação de que nada foi omitido e que não houve nenhum equívoco.

O Método Cartesiano, portanto, é um caminho objetivo e seguro para “orientação do espírito” (ou seja, pra guiar a razão humana na busca pela verdade). Conforme já citado, influenciou não apenas a filosofia, mas também a ciência, tendo imensa importância na construção do racionalismo moderno e, por tais razões, O Discurso do Método tornou-se um verdadeiro clássico atemporal. Outro livro essencial escrito pelo filósofo, que é indicado e até mesmo indispensável para estudos mais aprofundados, é *Meditações Metafísicas*. Ainda ressaltando a importância do legado de Descartes, é válido citar que seu sistema filosófico influenciou outros grandes pensadores, tais como Pascal, Spinoza, Leibniz e até mesmo Isaac Newton.

Texto 2.2

Figura 8 – O discurso do método

O Discurso do método foi escrito em vernáculo de maneira não-doutrinária, pois Descartes tentou popularizar ao máximo os conceitos ali expressos e de maneira não impositiva, mas compartilhada. Em toda a obra permeia a autoridade da razão, conceito banal para o homem moderno, mas um tanto novo para o homem medieval. Caracteriza-se pela presença de métodos rigorosos de analisar buscando compreender o porquê da existência de certos fenômenos da natureza. Seque uma organização sistêmica e metódica com base na ciência.



Fonte: Adaptado: <http://www.meugibi.com/gibi.php?id=58512> (2019).

EXERCÍCIO: Com base no primeiro texto e na explicação temática, fazer uma comparação entre essas duas fases anteriores, refletindo sobre as semelhanças e diferenças em relação ao livro *O Discurso do Método*, versão original e sua adaptação em quadrinhos.

Texto 3: Para descrever e comparar

3- ESTUDOS DE TEXTOS: Caracteriza-se numa aula expositiva na qual o professor pode favorecer a leitura individual ou coletiva de textos. Entender a estrutura de um texto é essencial para escrever e fazer uma boa interpretação. Observemos os textos: *Regras para a Direção do Espírito*, de René Descartes, disponível em <http://www.revistaliteraria.com.br>, e o texto “O que é o método billings?”, para em seguida desenvolver uma análise descritiva e comparativa dos dois tipos de textos 1 e 2 desta seção.

Quadro 5 - Regras para a direção do espírito

<p>REGRAS PARA A DIREÇÃO DO ESPÍRITO René Descartes</p> <p>REGRA I: A finalidade dos estudos deve ser a orientação do espírito para emitir juízos sólidos e verdadeiros sobre tudo o que se lhe depara.</p> <p>1 Os homens costumam, sempre que reconhecem alguma semelhança entre duas coisas, avaliar ambas, mesmo naquilo em que são diversas, mediante o que reconheceram numa delas como verdadeiro. Realizam assim falsas aproximações entre as ciências, que consistem exclusivamente no conhecimento intelectual, e as artes, que exigem algum exercício e hábito corporal; e vêem que nem todas as artes devem ser aprendidas simultaneamente pelo mesmo homem e que só aquele que exerce uma única se transforma mais facilmente num artista consumado; as mesmas mãos que se dedicam a cultivar os campos e a tocar cítara, ou que se entregam a vários ofícios diferentes, não os podem executar com tanto desafogo como se a um só se dedicassem. Julgaram que o mesmo se passaria com as ciências e, ao distingui-las umas das outras segundo a diversidade dos seus objetos, pensaram que era necessário adquirir cada uma separadamente, deixando de lado todas as outras. Enganaram-se rotundamente. [...] Nem o conhecimento de uma só verdade, como se fora a prática de uma única arte, nos desvia da descoberta de outra; pelo contrário, ajuda-nos. Sem dúvida, parece-me de espantar que a maior parte indague, com o maior empenho, os costumes dos homens, as propriedades das</p>	<p>plantas, os movimentos dos astros, as transmutações dos metais e os objetos de semelhantes disciplinas e que, entretanto, quase ninguém pense no bom senso ou nesta Sabedoria universal, quando tudo o mais deve ser apreciado, não tanto por si mesmo quanto pelo contributo que a esta traz. Assim, não é sem motivo que pomos esta regra antes de todas as outras, porque nada nos afasta tanto do reto caminho da procura da verdade como orientar os nossos estudos, não para este fim geral, mas para alguns fins particulares. Não falo já dos maus e condenáveis, como a vã glória ou o lucro vergonhoso: é óbvio que as razões de mau quilate e os embustes próprios dos espíritos vulgares abrem neste sentido um caminho muito mais vantajoso do que o poderia fazer o sólido conhecimento da verdade. Mas pretendo falar dos fins honestos e louváveis, porque mais sutilmente somos por eles muitas vezes enganados: por exemplo, ao procurarmos adquirir as ciências úteis para o bem-estar da existência ou para o prazer que se encontra na contemplação da verdade, e que é quase a única felicidade completa nesta vida e que nenhuma dor vem perturbar. [...] É preciso acreditar que todas as ciências estão de tal modo conexas entre si que é muitíssimo mais fácil aprendê-las todas ao mesmo tempo do que separar uma só que seja das outras. Portanto, se alguém quiser investigar a sério a verdade das coisas, não deve escolher uma ciência particular: estão todas unidas entre si e dependentes umas das outras; mas pense apenas em aumentar a luz natural da razão, não para resolver esta ou aquela dificuldade de escola, mas para que, em cada circunstância da vida, o intelecto mostre à vontade o que deve escolher. [...]</p>
--	---

REGRA IV: O método é necessário para a procura da verdade.

2 Os Mortais são dominados por uma curiosidade tão cega que, muitas vezes, enveredam o espírito por caminhos desconhecidos, sem qualquer esperança razoável, mas unicamente para se arrisquem a encontrar o que procuram: é como se alguém, incendiado pelo desejo tão estúpido de encontrar um tesouro, vagueasse sem cessar pelas praças públicas para ver se, casualmente, encontrava algum perdido por um transeunte. Assim estudam quase todos osquimistas, a maioria dos geômetras e um grande número de filósofos; não nego que tenham por vezes muita sorte nos seus caminhos errantes e encontrem alguma verdade; contudo, não estou de acordo que sejam mais competentes, mas muitas vezes enganados: por exemplo, ao apenas mais afortunados. Ora, vale mais nunca pensar em procurar a verdade de alguma coisa que fazê-lo sem método: é certíssimo, pois, que os estudos feitos desordenadamente e as meditações confusas obscurecem a luz natural e cegam os espíritos. Quem se acostuma a andar assim nas trevas enfraquece de tal modo a acuidade do olhar que, depois, não pode suportar a luz do pleno dia. É a experiência que o diz: vemos muitíssimas vezes os que nunca se dedicaram às letras julgar o que se lhes depara com muito maior solidez e clareza do que aqueles que sempre frequentaram as escolas. Entendo por método regras certas e fáceis, que permitem a quem exatamente as observar nunca tomar por verdadeiro algo de falso e, sem desperdiçar inutilmente nenhum esforço da mente, mas aumentando sempre gradualmente o saber, atingir o conhecimento verdadeiro de tudo o que será capaz de saber.

3 Aqui, há duas observações a fazer: não tomar absolutamente nada de falso por verdadeiro, e chegar ao conhecimento de tudo. Com efeito, se ignorarmos algo de quanto podemos saber é apenas porque ou nunca divisamos uma via que nos conduzisse a tal conhecimento, ou porque caímos no erro oposto. Mas se o método nos dá uma explicação perfeita do uso da intuição intelectual para não cairmos no erro contrário à verdade, e do meio de encontrar deduções para chegar ao conhecimento de tudo, parece-me que nada mais se exige para ele ser completo, já que

nenhuma ciência se pode adquirir a não ser pela intuição intelectual ou pela dedução, como antes ficou dito. Nem ele se pode estender até ensinar como se devem fazer estas operações, porque são as mais simples e primeiras de todas, de tal maneira que, se o nosso entendimento as não pudesse usar antes, não compreenderia nenhum dos preceitos do próprio método, por mais fáceis que fossem. Quanto às outras operações intelectuais, que a Diabética se esforça por orientar com a ajuda destas primeiras, são aqui inúteis, ou antes, devem contar-se entre os obstáculos, já que não há nada que se possa juntar à pura luz da razão, sem a obscurecer de uma ou de outra maneira.

4 Uma vez que a utilidade deste método é tão grande que o cultivo das letras parece, sem ele, destinado a ser mais prejudicial do que útil, facilmente me convenço de que os espíritos superiores, mesmo só sob a conduta da natureza, já antes o divisaram de alguma maneira. [...] É o que experimentamos, nas ciências mais fáceis, a Aritmética e a Geometria: de fato, vemos bastante bem que os antigos Geômetras utilizaram uma espécie de análise que estendiam à solução de todos os problemas, ainda que não a tenham transmitido à posteridade. E agora floresce um gênero de Aritmética, que se chama Álgebra, que permite fazer para os números o que os Antigos faziam para as figuras. Estas duas coisas não passam de frutos espontâneos dos princípios naturais do nosso método, e não me admiro que tenha sido nestas artes, cujos objetos são muito simples, que eles até aqui cresceram com mais facilidade do que nas outras, onde maiores obstáculos geralmente os costumam abafar, mas onde também, no entanto, se se cultivarem com sumo cuidado, se farão infalivelmente chegar à perfeita maturidade.

5 Foi o que me propus principalmente fazer neste Tratado. Não daria muita importância a estas regras, se só servissem para resolver os vãos problemas com que costumam entreter-se os calculadores ou os geômetras nos seus passatempos: julgaria, neste caso, não ter dado outra prova de superioridade que a de me ocupar de bagatelas, talvez com mais subtileza do que os outros. E ainda que esteja decidido a falar aqui muito de figuras e de números, porque não se podem pedir a nenhuma das outras disciplinas exemplos tão evidentes e tão certos, quem, no

entanto, prestar atenção à minha ideia, aperceber-se-á facilmente de que estou a pensar nada menos do que nas Matemáticas vulgares e que exponho uma outra disciplina de que elas são mais roupagem do que partes. [...]

6 Quando primeiramente me apliquei às disciplinas matemáticas, li logo integralmente a maior parte das coisas que habitualmente os seus promotores ensinam e cultivei de preferência a Aritmética e a Geometria, porque eram — dizia-se — as mais simples e como que uma sendo para as restantes. Mas, tanto numa como noutra, não tive a sorte de me virem às mãos Autores capazes de me satisfazer plenamente; lia neles, certamente, muitas coisas acerca dos números, cujo cálculo me fazia constatar a verdade; quanto às figuras, havia muitas coisas que de alguma maneira eles me metiam pelos olhos dentro e que eram o resultado de consequências rigorosas; mas, porque é que era assim e como lá se chegava não me parecia que o patenteassem bastante à mente; por isso, não ficava surpreendido ao ver a maior parte dos homens, mesmo os bem dotados e eruditos, aflorar estas artes para logo as abandonarem como infantis e inúteis ou, pelo contrário, deter-se à entrada, dissuadidos de as aprender pela ideia de que eram extremamente difíceis e intrincadas. [...]

7 Seguidamente, interroguei-me sobre a razão que outrora levou os criadores da Filosofia a não quererem admitir no estudo da sabedoria ninguém que fosse ignorante em Matemática, como se de todas esta disciplina lhes parecesse a mais fácil e necessária para ensinar e preparar os espíritos para outras ciências mais importantes. Suspeitei então que tivessem conhecido uma espécie de Matemática muito diferente da Matemática vulgar da nossa época, sem que por isso pensasse que dela tivessem tido um conhecimento perfeito, pois as suas loucas alegrias e sacrifícios por irrelevantes invenções mostram claramente como eram incultos. Nem me demovem da minha opinião algumas das suas máquinas celebradas pelos historiadores, pois, apesar talvez da sua extrema simplicidade, facilmente conseguiram em celebridade ser elevados à categoria de prodígios pela multidão ignorante e embasbacada. Contudo, estou persuadido de que as primeiras sementes de verdades, depositadas

pela natureza nos espíritos humanos e por nós abafadas, devido à leitura ou à audição quotidianas de tantos erros, tinham tal força naquela rude e simples antiguidade que os homens, mediante a mesma luz intelectual com que viam haver que preferir a virtude ao prazer e o honesto ao útil, embora ignorassem porque era assim, também chegaram a conhecer as ideias verdadeiras da Filosofia e da Matemática, sem terem ainda podido alcançar perfeitamente estas mesmas ciências. [...] Houve, enfim, alguns homens muito engenhosos que se esforçaram no nosso século por ressuscitar a mesma arte, pois a que se designa com o bárbaro nome de Álgebra não parece ser outra coisa, contanto que apenas seja de tal modo liberta dos múltiplos números e inexplicáveis figuras que a complicam, que não mais lhe falte aquele grau de perspicácia e facilidade extremas que, por suposição nossa, devem existir na verdadeira Matemática. [...] Não basta aqui considerar a origem da palavra; uma vez que termo Matemática tem apenas o sentido de disciplina, as ciências acima citadas não têm menos direito do que a Geometria à designação de Matemáticas. Como vemos, não há quase ninguém desde que tenha apenas pisado o limiar das escolas, que não distinga facilmente, entre o que se lhe apresenta, aquilo que pertence à Matemática e o que pertence às outras disciplinas. Refletindo mais atentamente, pareceu-me por fim óbvio relacionar com a Matemática tudo aquilo em que apenas se examina a ordem e medida, sem ter em conta se é em números, figuras, astros, sons, ou em qualquer outro objeto que semelhante medida se deve procurar; e, por conseguinte, deve haver uma ciência geral que explique tudo o que se pode investigar acerca da ordem e da medida, sem as aplicar a uma matéria especial: esta ciência designa-se, não pelo vocábulo suposto, mas pelo vocábulo já antigo e aceite pelo uso de Matemática universal, porque esta contém tudo o que contribui para que as outras ciências se chamem partes da Matemática. Quanto a Matemática universal sobrepuja em utilidade e facilidade as outras ciências que lhe estão subordinadas, vê-se perfeitamente no fato de abarcar os mesmos objetos que estas últimas e, além disso, muitos outros; no fato ainda de que as suas dificuldades, se é que contém algumas, existem também nestas últimas ciências, com outras ainda provenientes dos seus objetos particulares e que ela não tem. E agora, visto que, todos sabem o seu nome e

<p>aquilo de que trata, embora não lhe prestem atenção, como explicar que a maior parte investigue laboriosamente as outras disciplinas, que dela dependem, e que ninguém se preocupe por aprender esta? Admirar-me-ia certamente se não soubesse que todos a consideram muito fácil e se não tivesse notado, há muito, que o espírito humano deixa sempre de lado o que julga poder fazer facilmente e se precipita logo para o que é novidade e mais elevado.</p> <p>8 Eu, porém, consciente da minha fraqueza, decidi observar pertinazmente na busca do conhecimento das coisas uma ordem tal que, principiando sempre pelos objetos mais simples</p>	<p>e mais fáceis, nunca passe a outros sem me parecer que os primeiros nada mais me deixam para desejar. Foi por isso que cultivei até agora, tanto quanto pude, essa Matemática universal, de maneira que julgo poder tratar daqui por diante as ciências mais elevadas, sem a elas prematuramente me aplicar. Mas, antes de ir em frente, tudo o que achei de mais digno de nota nos meus estudos anteriores, esforçar-me-ei por congregá-lo num todo e o pôr em ordem, quer para o retomar um dia comodamente neste opúsculo, se isso for necessário em virtude da diminuição da memória com o aumento da idade, quer para aliviar a memória e me poder aplicar ao resto com maior liberdade de espírito.</p>
---	--

Fonte: Descartes (1989).

EXERCÍCIO:

- Desenvolva individualmente um texto escrito de análise descritiva sobre as 02 regras tiradas da obra *Regras para a Direção do Espírito*, de Descartes (máximo 30 linhas).

Orientações: O que levou Descartes a elaboração das regras do método? Qual a finalidade do método? E, por fim, explique detalhes das principais ideias do texto.

Conexões textuais:

- Exibição do filme *Descartes*. Disponível em: <http://filmserieshd.com/descartes-legendado/dublado-online>.

Texto de Apoio: Para analisar e comparar

Quadro 6 - O que é o método billings?

O que é o Método Billings?

1 Método de Ovulação Billings, assim chamado, é um método científico, portanto, desenvolvido por homens da ciência: Dr. John Billings, Dra. Evelyn Billings, Dr. James Brown e Dr. Erick Odeblad. Cada um com sua colaboração em pesquisas puderam fazer com que esse método tivesse uma validação científica.

2 Pediram que eu escrevesse um artigo para responder essa pergunta: O que é o Método Billings? Enquanto pensava em você, que estaria lendo essas linhas, fui tentando, de uma forma clara e simples, dar esse conceito importante, e que tanto bem fez à vida de homens e mulheres que passaram pela minha vida, fazendo exatamente essa pergunta.

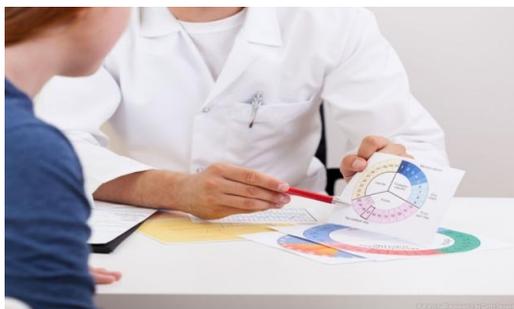


Foto: KatarzynaBialasiewicz by Getty Images

Como tudo começou

3 O desenvolvimento inicial do Billings foi resultado de uma investigação clínica iniciada em Melbourne, na Austrália, em 1953, após uma completa avaliação dos métodos naturais e descoberta de que nenhum deles poderia competir em eficácia e aceitabilidade com a recentemente desenvolvida pílula anticoncepcional. O estudo foi coordenado pelo Dr. John Billings e a colaboração das investigações da Dra. Evelyn Billings.

4 A compreensão da utilização dos sintomas do fluxo vaginal para reconhecer a fertilidade, como é realizada do Método de Ovulação Billings,TM foi conseguida depois de mais de 30 anos de investigação intensa, com muito pouco apoio de entidades promotoras de fundos.

5 Primeiramente, as observações foram realizadas pelas mesmas mulheres enquanto se

cervical e determinar o significado de cada tipo no processo da fertilidade. E o estudo desenvolvido pelo James Brown sobre a relação entre as mudanças de muco, a atividade ovariana e a fertilidade que envolveu aproximadamente 750 mil análises hormonais, tanto para espaçar como para conseguir uma gravidez, inúmeras observações de ultrassom e o uso da monitorização pela dosagem hormonal de FSH, LH (HCG) e clomifeno na indução da ovulação.

6 Esse amplo estudo foi necessário, porque, aproximadamente, 90% dos ciclos ovarianos são ovulatórios e as outras variantes representam os 10% restantes. Para acelerar o estudo, concentrou-se a investigação nos momentos em que são mais comum as variações, principalmente a menarca, o estresse, a infertilidade após o parto, a amamentação e a aproximação da menopausa.

7 Uma característica importante dessas disciplinas, dentro da investigação médica, mostrou uma congruência notável. Não há contradição entre nenhum dos resultados obtidos em projetos individuais ou em colaboração.



Um método que não provoca danos à saúde

8 É, portanto, um método científico e natural, eficaz para a regulação da fertilidade. Baseia-se no conhecimento da fisiologia reprodutiva, que permite individualizar os ritmos de fertilidade da mulher. A mulher aprende, com um instrutor qualificado, a entender e ler os sinais naturais do corpo e, assim, cuidar da sua saúde reprodutiva. Esses sinais refletem a sequência normal das mudanças hormonais do ciclo menstrual.

9 Qualquer mulher pode adquirir esse conhecimento, trata-se de um método simples, não tem contra-indicação, pode ser usado por

<p>desenvolviam as regras e usavam-nas na prática. Depois, Erick Odeblad, na Suécia, realizou anos de investigação pioneira ao tipificar o muco outros. O homem pode aprendê-lo junto com a própria mulher, assumindo com ela a responsabilidade perante a vida. Além disso, não interfere nas funções naturais do próprio corpo e não provocam danos à <u>saúde</u>.</p> <p>10 O Billings requer uma boa motivação para o seu uso e uma constante e cotidiana observação da sensação vulvar e aparência do muco cervical para identificar os sinais e sintomas da fertilidade. Importante ressaltar que é indispensável o acompanhamento de um instrutor qualificado, o qual recebe um treinamento de 40 horas/aula, mais um estágio supervisionado de, no mínimo, seis meses, apresentando três estudos de caso, para que seja reconhecido e qualificado para tal acompanhamento.</p> <p>11 Gostaria de encerrar este artigo contando a você as histórias dessas pessoas que, como disse no início da nossa conversa, passaram pela minha vida querendo saber o que era o Método Billings™ e como foi muito bom para elas ter tido esse conhecimento.</p> <p>12 Tatiane e Victor, um casal que queria engravidar, já estavam há dois anos na tentativa. Apresentavam o diagnóstico médico: trompas enoveladas com endometriose e necessidade cirúrgica. Iniciaram o um instrutor qualificado do</p>	<p>acompanhamento, em setembro de 2013, com mulheres que apresentem ciclos curtos, longos ou que estejam no período da amamentação, deixando a pílula, no tempo da pré-menopausa ou da menarca, nos períodos de estresse entre Método de Ovulação Billings™, e engravidaram no segundo ciclo de acompanhamento sem a necessidade de realizarem a cirurgia.</p> <p>13 Luciane Ida, por meio do Método de Ovulação Billings™, percebeu sua ovulação era acompanhada de um imenso mal-estar como náuseas e a barriga ficava cheia de gases. Foi ao ginecologista, os exames hormonais estavam sem alterações. Porém, no registro do seu ciclo menstrual, percebia que a ovulação era acompanhada de dores e agora pouco sangramento. Realizando uma USG [ultrassonografia] do abdome e um transvaginal, foi constatado uma endometriose no ovário direito, do tamanho de uma laranja, ou seja, o ovário estava quase 20 vezes maior que o tamanho normal. Foi atendida em caráter de urgência pelo ginecologista, o qual lhe revelou que esse pequeno sangramento na ovulação revelava que seu ovário iria se romper a qualquer momento. Muitas vezes, esse rompimento pode levar a mulher à morte. Após duas semanas da descoberta, foi feita a cirurgia.</p> <p>Fabiana Azambuja é instrutora Qualificada do Método de Ovulação Billings™ e Coordenadora do ‘Centro de Formação Famílias Novas’, no Posto Médico Padre Pio, em Cachoeira Paulista (SP). familiasnovas@cancaonova.com</p>
---	---

Fonte: Azambuja (s.d.).

Conexões textuais:

- Reflexões sobre Método

Método: Não é receita, nem modelo ou fórmula. É um conjunto ordenado e coerente de procedimentos que contribuem para realização de um estudo. É instrumento do pesquisador. Plano metodológico para atingir o objeto. Método é diferente de técnica... “estratégia e tática”.

Técnica: Aplicação do plano metodológico e a forma especial de executá-lo. Subordinada indispensável ao método. Seu conjunto constitui o método. Observação. Técnicas de coleta de dados: entrevista, questionário etc.

O método científico: Ordem, meio, caminho para atingir um certo fim... Um saber. Conjunto de processos empregados na investigação científica; Adaptação do esforço às exigências do objeto a ser estudado. Seleção dos meios e processos mais adequados ao objeto de pesquisa.

OBS: Método não substitui inteligência e esforço intelectual do pesquisador, é alicerce e suporte para desenvolvimento de pesquisa.

(MARCONI, M de A.; LAKATOS, E. M. Metodologia científica. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010).

EXERCÍCIO:

a) Elabore, individualmente, uma análise escrita breve e comparativa dos textos 1, 2 e 3 desta seção.

5 AVALIAÇÃO

a) Todo método, seja na filosofia ou em qualquer outra área, tem por finalidade descobrir meios de chegar a uma reflexão mais precisa e eficaz sobre o “eu”, “o outro” e o “mundo”. O objetivo do método por meio da razão é compreender a realidade. Mesmo que o resultado final deixe a desejar conforme as suas expectativas, jamais desanime. Com a prática, você vai ficando cada vez melhor. Nem os grandes nomes dos quadrinhos começaram com obras perfeitas. Siga as orientações metodológicas para realizar o que se pede.

Você tem uma história interessante para contar usando desenhos e palavras? Então por que não fazer uma história em quadrinhos? As dicas a seguir podem ajudá-lo na parte prática - esboços, desenvolvimento de personagens e a criação de uma narrativa e diálogos convincentes e envolventes.

4.1 Orientações:

- E:DISSERTAÇÃO MESTRADO - PARTE 2\Como fazer uma História em Quadrinhos. Disponível em: rupo8mju-educhistoria.blogspot.com/2011/06/como-criar-historias-em-quadrinhos.html.

Métodos a seguir:

- Tudo começa pelos rascunhos;
- Desenvolvimento de personagens;
- Desenvolvimento do enredo;
- Complete o gibi.

a) Pesquise no site indicado os passos para fazer uma história em quadrinhos com o assunto do tema estudado sobre a questão do método, conforme o pensamento do filósofo francês, René Descartes ou de acordo com uma concepção de método aplicado nas demais ciências.

Dicas importantes:

- É importante ter lido algumas histórias em quadrinhos antes de se aventurar a fazer a sua.
- Não deixe de colocar ideias no papel por medo de que as páginas não fiquem perfeitas em determinada história. Lembre-se: A prática leva à perfeição. E a página que foi descartada hoje pode ser a fonte de inspiração de amanhã.
- Sempre peça para que outras pessoas leiam suas histórias. Não é fácil receber críticas sobre algo que você fez com tanto esforço e dedicação, mas esse passo é fundamental. Lembre-se: a sua opinião não é objetiva. Temos a tendência de achar que nosso trabalho ou está maravilhoso ou está um lixo. Só alguém de fora para dar um julgamento imparcial.

Quadro 7 – Quadro temático adaptado do livro “Filosofia em sala de aula”, de Lídia Maria Rodrigo

ATIVIDADE 3

TEMA: DA FENOMENOLOGIA AO ESTRUTURALISMO		NÍVEL DE ENSINO: 3º Ano do Ensino Médio		
DURAÇÃO: 6 horas-aula				
OBJETIVOS	CONTEÚDO	ATIVIDADES	RECURSOS DIDÁTICOS	AValiação
- Fazer leitura dos filósofos que se utilizam do método em estudo	- O que é o Fenômeno?	- Sensibilização: (Filme: Blade Runner). Análise temática por meio de tirinhas	- Texto 1: "Marcello Quintanilha – quadro a quadro".	- Análise sintética do texto/oral/ dupla
- Distinguir o método fenomenológico do método estruturalista	- O método fenomenológico	- Contextualização: Do método cartesiano ao método científico	- Texto 2: A consciência e o mundo: o projeto da Fenomenologia Transcendental de Edmund Husserl	- Análise descritiva do texto/ escrita/ equipe
- Contextualizar e verificar a temporalidade de cada método	- A fenomenologia hoje	- Problematização: Estudo de textos	- Texto 3: Pena de Morte	- Análise comparativa dos textos/oral/equipe (Juri simulado)
- Analisar texto filosófico, identificando as ideias centrais e as ideias secundárias.	- O método estruturalista	- Conexões textuais: práticas e pesquisas	- Texto de apoio: Como fazer um júri simulado? (Acróstico)	- Exercícios práticos e criativos/dupla

Fonte: A autora (2019). A partir da ampliação da atividade de Laboratório de Ensino de Filosofia-LEF/PPG-PROFFILO/UFAM, 2019.

SÉRIE: 3ª

TEMA: DA FENOMENOLOGIA AO ESTRUTURALISMO

COMPETÊNCIAS:

- Apreciar um filme, buscando considerar temas filosóficos;

- Apreender o conceito de fenômeno e compará-los com conceitos filosóficos anteriores;
- Relacionar os diferentes tipos de métodos filosóficos e não filosóficos estudados;
- Identificar as ideias centrais e as ideias secundárias de um texto filosófico.

HABILIDADES:

- Associar teses filosóficas ao conteúdo de um filme;
- Diferenciar o método fenomenológico do método estruturalista;
- Identificar as principais ideias que compõem um texto filosófico;
- Desenvolver técnicas de pesquisa envolvendo os métodos estudados.

1- INTRODUÇÃO: Aprendendo a analisar textos:

Sensibilização: **Blade Runner**, de Ridley Scott (1982). Um clássico da ficção científica que antecipa o que podemos esperar de um mundo dominado pela inteligência artificial e, ao mesmo tempo, leva-nos a refletir sobre a nossa condição humana, sobre a morte e sobre a vida. Pode gerar uma profunda reflexão sobre o homem e a máquina.

Um filme é um tipo de “texto”, que, para ser compreendido, é necessário despender esforço mental e desvendá-lo. Utilizamos, para exemplificar, o filme Blade Runner de Ridley Scott. Para isso, apresentamos um pequeno roteiro: Informações gerais; quem são os atores; quais os recursos mais explorados; o conteúdo; a qualidade do filme.

Como tarefa, peça uma sinopse oral do filme.

Texto 1: Para recriar

"MARCELLO QUINTANILHA – QUADRO A QUADRO"

Texto e arte: Robson Vilalba. "Leia mais em: <https://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/quadrinista-retrata-marcelloquintanilha-fenomeno-da-hq-nacional-lrthfplgluwx43zbz0ar>

2- CONTEXTUALIZAÇÃO: Observemos o texto sobre o “método fenomenológico” segundo Edmund Husserl, conforme trechos do artigo “A consciência e o mundo: o projeto da Fenomenologia Transcendental de Edmund Husserl”, publicado por Carlos Diógenes Côrtes Tourinho (aula explicativa):

Texto 2: Para analisar e comparar

Quadro 8 – Texto A consciência e o mundo

A CONSCIÊNCIA E O MUNDO: O PROJETO DA FENOMENOLOGIA
TRANSCENDENTAL DE EDMUND HUSSERL (trechos do artigo)

Por Carlos Diógenes Côrtes Tourinho
Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense
Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia

Um olhar panorâmico sobre a obra de Husserl permite-nos notar que, das *Investigações Lógicas à Crise das Ciências Europeias*, a intenção primária que move e articula o seu projeto filosófico é a de constituir a filosofia como uma "Ciência de Rigor". O ideal husserliano exprime-se pela determinação em dar uma fundamentação rigorosa à Filosofia e, por meio dela, a todas as demais ciências, preservando, com isso, a pretensão de universalidade da investigação filosófica. Neste sentido, pode-se dizer que, ao anunciar o seu projeto filosófico, tomado por sua ânsia de rigor absoluto, Husserl estava convencido de que a fundamentação da Filosofia deveria implicar necessariamente sua plena racionalidade em uma clarificação do sentido íntimo das coisas, por meio de uma "reflexão radical", que daria consistência racional à própria Filosofia. Husserl não se contentaria, a partir de então, com coisa alguma que não se revelasse à consciência como um dado absolutamente evidente (para usar uma expressão sua, que não se revelasse "em pessoa"), mantendo-se, com isso, fiel ao propósito de garantir, não o rigor ao modo das ciências ditas "positivas", mas sim, o rigor absoluto necessário à pretensão de fundamentação do saber filosófico a partir do que é suscetível de ser conhecido de modo originário, uma vez que a explicação empírica não poderia, apoiada na observação sistematizada e na descrição da regularidade dos fatos naturais, servir de fundamento último para este saber. Partia-se, então, da ideia de que para fazer da filosofia uma ciência rigorosa, para construir uma filosofia livre de todas as divergências, livre da ameaça de um ceticismo que, segundo Husserl, seria nocivo à própria filosofia, fazia-se necessário alicerçar a filosofia sob bases sólidas, isto é, apoiá-la sobre evidências absolutas (ou apodíticas). De certo modo, fora já este o ideal de Descartes no século XVII: o de não admitir coisa alguma como verdadeira sem conhecê-la evidentemente como tal (trata-se da chamada "regra da evidência"). O fim e o impulso do projeto filosófico husserliano encontram-se, portanto, intimamente determinados pela filosofia cartesiana, o que faz da fenomenologia uma espécie de "herdeira da modernidade" em pleno século XX. A filosofia é, para Husserl, a ciência que deve partir de fundamentos últimos ou, o que é o mesmo, de uma responsabilidade última.

Movido por seu projeto filosófico, Husserl anuncia-nos explicitamente - em *A Ideia da Fenomenologia*, núcleo das "Cinco Lições" proferidas em abril-maio de 1907 - que, com a fenomenologia, deparamo-nos com a proposta de uma nova atitude e de um novo método. A atitude fenomenológica consiste em uma atitude reflexiva e analítica, a partir da qual se busca fundamentalmente elucidar, determinar e distinguir o sentido íntimo das coisas, a coisa

em sua "doação originária", tal como se mostra à consciência. Trata-se de descrevê-la enquanto objeto de pensamento. Analisar o seu sentido atualizado no ato de pensar, explicitando as significações que se encontram ali virtualmente implicadas, bem como os seus diferentes modos de aparecimento na própria consciência intencional. Explorar a riqueza deste universo de significações que a coisa - enquanto um *cogitatum* - nos revela é o que é próprio da atitude fenomenológica. Já o método fenomenológico será, por sua vez, um método de evidenciação dos fenômenos. Também será, para Husserl, o método especificamente filosófico, cuja estratégia maior consiste, para o alcance de um grau máximo de evidência, no exercício da suspensão de juízo em relação à posição de existência das coisas mundanas, viabilizando, assim, a chamada "redução fenomenológica" e, com ela, a recuperação das coisas em sua pura significação, tal como se revelam (ou se mostram), enquanto objetos de pensamento, na consciência intencional.

[...] Husserl opta, então, como estratégia metodológica para o alcance das evidências apodíticas, pelo exercício da *epoché*, ou seja, pelo exercício da "suspensão de juízo" em relação à posição de existência das coisas. Husserl recupera o conceito de *epoché* do ceticismo antigo, porém, para pensá-lo não como um *modus vivendi* (como um princípio ético a ser praticado como "hábito virtuoso") - conforme propunha o ceticismo pirrônico no período Helênico - mas sim, como um recurso metodológico. Com o exercício da *epoché*, abstermo-nos de tecer considerações acerca da existência ou não existência das coisas mundanas. [...]

Inicialmente, o exercício da *epoché* se lança sobre tudo o que é transcendente, no sentido do que se encontra fora da minha consciência empírica (eis o primeiro sentido do que vem a ser o "transcendente" para Husserl). Desloco a atenção para o domínio da minha cogitatio, isto é, para o que se revela no interior da minha vivência intelectual. A atenção é deslocada para o que é vivenciado por mim enquanto "sujeito empírico". Em outras palavras, posso duvidar da posição de existência do que se encontra fora de mim; só não posso duvidar de que estou tendo esta vivência no exato momento em que ela ocorre. Eis o que Husserl designará sob o nome de "evidência da cogitatio", uma evidência cuja certeza é equivalente à certeza cogito em Descartes (isto é, a certeza de que posso duvidar de tudo; só não posso duvidar de que, ao duvidar, penso e, ao pensar, existo como uma coisa pensante).

Mas Husserl - impulsionado pelo projeto de fundamentação da filosofia como ciência rigorosa - vai além da evidência da cogitatio e, nesse sentido, pode-se dizer que ele vai além de Descartes, ao generalizar a suspensão de juízo, afirmando-nos que mesmo a nossa vivência psicológica deverá cair sob o golpe da *epoché*, pois tal vivência é a vivência de um "sujeito empírico" (de um ente psicofísico, objeto de estudo da ciência psicológica) e, portanto, encontra-se inserido em meio a outros entes mundanos, submetido, da mesma forma, a uma dimensão espaço-temporal. A *epoché* será, com isso, exercida a serviço de uma reflexividade mais radical, que ultrapassa o domínio do mundano (do factual).

[...] Em suma, a fenomenologia prescindirá de tecer considerações acerca da posição de existência das coisas mundanas para direcionar, então, a atenção para os "fenômenos", tal como se revelam (ou como se mostram), em sua pureza irrefutável, na autorreflexão da consciência transcendental. Tal ampliação da idéia de reflexividade para a fenomenologia está diretamente ligada às influências que a leitura de Kant exerceu sobre o pensamento de Husserl, sobretudo, a partir de 1907, ainda que Husserl venha a ter uma concepção própria do que seja este "eu transcendental", bem como do papel que ele exerce na relação intencional com seus objetos.

O famoso lema dos fenomenólogos de "retornar às coisas mesmas" deve, então, ser entendido da seguinte forma: a coisa para a qual retornamos não deve aqui ser tomada como um "fato" do mundo natural, mas sim como um "fenômeno puro" (isto é, como uma idealidade, como um dado absolutamente evidente, a ser imediatamente intuído na consciência pura e a partir dessa mesma consciência doadora de sentidos). A "coisa mesma" enquanto objeto de pensamento - recuperada através da redução fenomenológica - em sua dimensão originária: a coisa sobre a qual falamos, sobre a qual pensamos, a coisa intencionada no pensamento, revelada através de diferentes modalidades do aparecer enquanto tal (como objeto de um juízo, de uma lembrança, de um desejo, e assim por diante).

[...] sem negar qualquer relação a um mundo exterior, Husserl considera o fenômeno na sua pureza absoluta como aparecimento em si mesmo, como a própria coisa simplesmente enquanto revelada à consciência. Consequentemente, esse fenômeno será puro ou absoluto, cabendo a investigação fenomenológica - tomada por sua ânsia de clarificação - analisar o sentido íntimo da coisa que se atualiza no pensamento, explicitando as significações que se encontram aí virtualmente implicadas, bem como as diferentes modalidades de aparecimento (modalidades do "dar-se") desta mesma coisa intencionada na consciência.

[...] Sendo assim, reduzir o "mundo do fatos" (ou a facticidade do mundo) é reduzi-lo à consciência transcendental. O mundo reduzido é o mundo tal como se revela ou aparece na consciência, não mais como "fato", mas sim, como um "horizonte de sentidos". Para Husserl, suspendemos o juízo em relação à facticidade do mundo, para recuperá-lo de modo indubitável, o mundo na sua pura significação. Ou seja, a fenomenologia transcendental se abstém, sem negar a existência do mundo, de tecer considerações sobre a existência ou não existência dos fatos ou das coisas, para reter, então, o sentido (ou a alma) do mundo, para reter este "resíduo fenomenológico" que, na condição de conteúdo intencional da consciência pura, se revela "em pessoa", em sua doação originária. O mundo reduzido será, então, considerado apenas como significado e, portanto, apresenta-se como mero corolário da consciência pura que o significa, adquirido assim um caráter absoluto.

Conforme faz questão de destacar o próprio Husserl, em um curso inédito proferido na Universidade de Göttingen, na Alemanha, em 1909:

Perdemos o mundo, para o ganhar de um modo mais puro, retendo o seu sentido. A fenomenologia põe fora de circuito a realidade da natureza, mesmo a realidade do céu e da terra, dos homens e dos animais, do próprio eu e do eu alheio, mas retém, por assim dizer, a alma, o sentido de tudo isso com o qual estou imediatamente em contato, de modo que os objetos assim considerados não só estão presentes diante de mim, mas brotam de mim mesmo (FRAGATA, 1956, p. 113).

[...] Em sua versão reduzida, o mundo se revelaria, então, *na e para a* consciência como um "horizonte de sentidos". Sem negar a existência do mundo factual, renunciamos, pela *epoché*, à ingenuidade da atitude natural, para reter, então, a "alma do mundo", o mundo na sua pura significação, a "coisa mesma" recuperada na consciência transcendental. Afinal, como Husserl nos diz: o impulso da investigação fenomenológica deve partir não dos filósofos, mas das próprias coisas.

EXERCÍCIO:

- Fazer breve biografia do filósofo estudado.
- Destacar a concepção metodológica na tese defendida pelo filósofo e compará-la com outras concepções nas teses de outros filósofos.

Texto 3: Para refletir e recriar**PENA DE MORTE**

Bruna Serra
Rafaela Belém Neto
Ludimara Almeida
Tainá Sampaio

Resumo

O objetivo deste estudo é, principalmente, trazer esclarecimentos acerca do tema Pena de Morte, como sendo um retrocesso ou uma solução social. O presente artigo traz teorias e dados quantitativos do IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística), uma das maiores empresas de pesquisa de mercado da América Latina. O trabalho feito tem a Constituição Federal como base, razão pela qual buscou respeitar os princípios constitucionais. A pena capital foi analisada através de um sentido macro, não restrito apenas ao Brasil, mas inclui outros países, por exemplo, Estados Unidos Da América, onde a condenação citada ainda é aceita.

Palavras chave: Pena; Morte; Retrocesso; Solução; Constituição; Princípios.

Abstract:

The aim of this study is, mainly, bring clarifications about the issue death penalty as being a regression or a social solution. The present article brings theories and quantitative data from IBOPE (Opinion and Statistics Brazilian Institute), one of the biggest market searches company of Latin America. The work done has the Federal Constitution like base, that's why it sought to respect the constitutional principles. The capital penalty was analyzed through a macro sense, not restricted only about Brazil, but includes other countries, for example, United States of America as well, where the mentioned condemnation is still accepted.

Introdução

A pena de morte, também conhecida como pena capital, é uma forma de punição adotada por alguns estados para sancionar determinados delitos. Esse método de correção tem bastaste relevância social, já que a sociedade é a principal atingida pelo emprego desse tipo de condenação.

A nível internacional, a pena de morte é repudiada por todas as organizações que defendem os direitos humanos, porém continua a ser uma prática usual em vários países. No brasil, diferentemente de outras pátrias, a pena de morte é proibida, exceto em tempos de guerra, conforme prevê o artigo 5, inciso XLVII, a, da Constituição Federal. Em outras nações, como, por exemplo, nos Estados Unidos da América, na Arábia Saudita e na China, a condenação citada é tida como punição para determinados crimes, em concordância com o

estabelecido na Constituição de seus países. A execução dessa pena é exercida de diversas formas, podendo ser desde o enforcamento e apedrejamento até o fuzilamento e a injeção letal.

Muitos concordam com esse tipo de condenação, pura e simplesmente por sentimento de vingança, sem qualquer outra motivação racional. Esse tipo de pensamento faz com que a sociedade não enxergue os malefícios que a sanção citada pode trazer, como, por exemplo, o desperdício de recursos que poderiam ser mais bem aproveitados na luta contra o crime violento e na assistência aos que dele foram vítimas.

O presente artigo tem como propósito apresentar esclarecimentos à cerca do tema pena de morte, abrangendo os dois pontos de vista, contra e a favor. Ele também vem trazer esclarecimentos àqueles que têm dúvidas sobre a pena ser um retrocesso ou uma solução para a sociedade e procurará mostrar a realidade dos países que adotam a sanção citada como forma de punição. Todos esses pontos serão sempre analisados de acordo com as leis, os princípios, os direitos e garantias fundamentais vigentes.

Desenvolvimento

A pena de morte tem sido, durante muito tempo, alvo de discussões acerca de sua aplicação e eficácia.

Desde os primórdios, ela foi, de fato, muito utilizada, como forma de prevenir, reprimir e vingar os crimes praticados. Se punia pessoalmente o agente do crime cometido contra si mesmo. Essas execuções eram verdadeiros espetáculos públicos que visavam pagar o mal com o mal. Em algumas civilizações ela teve sua base na Lei de Talião: olho por olho, dente por dente. Nesses casos, era aplicada com fundamento no princípio da proporcionalidade entre a ofensa e a reação, um homicídio seria punido com um homicídio. Em outras, era uma forma absurdamente desproporcional de se reprimir os atos ilícitos, crimes banais ou crimes terríveis eram punidos com a morte.

No país, a pena citada, esteve presente em Constituições passadas de formas diferentes, como, por exemplo, a guilhotina, a forca e o esquartejamento. Hoje, como mencionado acima, essa punição é prevista somente nos casos de guerra declarada. Com a evolução da sociedade, é fácil perceber que não existe razões para aplicarmos a tal Lei de Talião, “Olho por olho, dente por dente”.

No mais, além de prever os casos passíveis de pena de morte, o artigo 5º, XLVII, da Constituição Federal, também torna inconstitucional o acréscimo desse tipo de sanção no ordenamento jurídico, por se tratar de uma cláusula pétrea e, também, por violar regras internacionais de Direitos Humanos, das quais o Brasil é signatário. Sendo assim, a menos que se promulgue uma nova Constituição Federal, o instituto da pena de morte não pode ser instituído no ordenamento jurídico.

Apesar da evolução do ser humano, muitos, que se posicionam a favor da pena capital, utilizam como principal argumento que a aplicação da pena de morte reduziria de forma sensível a violência no Brasil, já que a pena de morte garante que um criminoso não cometa mais crimes, é, portanto, a única alternativa de garantir que os criminosos não retornem para sociedade ou cometam outros crimes dentro da própria prisão. Dessa forma, não ocorreria o instituto da reincidência, este que é tão alarmante no país. A verdade é que a sociedade se encontra bem dividida quando se trata da pena capital.

Uma pesquisa que foi realizada com eleitores de 141 cidades do país, pelo IBOPE e divulgada no dia 19 de outubro de 2011 pela Confederação Nacional da Indústria (CNI),

visava demonstrar a percepção da sociedade brasileira em relação à Segurança Pública, esta continha o seguinte título: “Retratos da Sociedade Brasileira: Segurança Pública”.

Nessa pesquisa ficou claro que um pouco menos da metade da população (46%) era a favor que haja punição através do cerceamento da vida do culpado por um crime. Assim, percebeu-se também que basicamente a outra metade é contra essa possibilidade de coerção. Porém, houve uma subdivisão das opiniões dos participantes da entrevista, em que as pessoas que eram parcialmente favoráveis da pena de morte totalizava 15%, os parcialmente contrários condiziam a 12%; os totalmente a favor da pena de morte somavam um percentual de 31% e os entrevistados que eram totalmente contra representavam 34% do total; havia também 7% que não quis se comprometer com uma opinião definitiva e 1% que não respondeu.

Além dos dados expostos anteriormente, a pesquisa mostra que mais da metade da população apoia a prisão perpétua, mas fica sem definir uma vertente em relação a pena de morte.

Esse pensamento é embasado no caos que se encontra a segurança pública, principalmente no Estado brasileiro. As pessoas, ao verem seus familiares, amigos, conhecidos sendo vítimas das maiores atrocidades se levam pela emoção e, buscam a vingança. No entanto, o que se deve ter em mente é: será que existe justiça na vingança?

O que as pessoas devem buscar é, sem dúvida nenhuma, a justiça. E para isso é necessário que haja a ressocialização, que a pessoa pague, efetivamente, pelo que fez. Afinal, a morte de um condenado trará sofrimento à sua família, e não a quem cometeu, realmente o crime.

Segundo Beccaria, “a perspectiva de um castigo moderado, mas inevitável, causará sempre a impressão mais forte do que o vago temor de um suplício terrível, em relação ao qual se apresente alguma esperança de impunidade”. Ou seja, a certeza de um Estado justo, que pune de forma correta e sempre, é mais eficaz.

É verdade que esse tipo de sanção está presente em mais de cinquenta países, como: Estados Unidos da América, Indonésia, China, Irã, Malásia, Paquistão, Qatar, Arábia Saudita, Tailândia, Emirados Árabes Unidos, Iêmen etc. Homicídios, corrupção, tráfico de drogas, espionagem, falsa profecia, adultério, estupro, homossexualidade são alguns tipos de crimes que podem ser alcançados pela pena capital. Um dos grandes problemas desse tipo de pena, é que muitas vezes, mistura-se política, religião, fé. Isso provoca julgamentos que não são justos e, certas vezes não possuem fundamentos jurídicos, ou então, preveem requisitos subjetivos, como é o caso dos países que permitem a pena de morte para crimes graves, mas não trazem na lei quais são esses crimes.

Em todos esses países, essa é uma forma de se eliminar pessoas, esvaziar presídios e acabar com minorias pobres e marginalizadas, ou então, que possuem ideologias e crenças contrárias ao governo. Argumenta-se, também, que esse tipo de pena é capaz de reduzir a criminalidade, mas não é o que os dados apontam. Hoje, não há nenhum tipo de prova que possa tornar aceitável o assassinato pelo Estado, por menor que seja. Nos Estados Unidos, por exemplo, os Estados que possuem a pena de morte possuem os maiores índices de criminalidade. Ou seja, os criminosos não deixaram de matar pela possibilidade de serem condenados a morte. Isso decorre do fato de que nenhum criminoso comete um fato típico acreditando na possibilidade de ser punido, por mais extrema que seja essa punição. O máximo que essa punição faz é diminuir a reincidência de maneira notável.

Outro grande problema desse tipo de punição é o fato de não se permitir erros, não se pode voltar atrás a esse tipo de mal. Os julgamentos estão sempre sujeitos a erros, casos como

o de Joana D'Arc, por exemplo, onde a mesma foi sentenciada a morte por heresia e bruxaria, mas tempos depois teve sua sentença anulada e foi canonizada.

A função da pena é ressocializar e retribuir, ou seja, o autor de um delito deve responder pelo que fez, mas deve, também, ser reabilitado para que possa voltar ao convívio da sociedade e ter uma vida normal. A pena de morte não ressocializa ninguém, ela traz apenas sofrimento a família do condenado, que sente, de fato, seus efeitos, e traz também o sentimento de vingança ou culpa, por tirar a vida de um ser humano, que pode ser ou não autor de atrocidades, mas que não deixa de ser em nenhum momento um ser humano detentor de direitos e garantias fundamentais. A forma de ressocializar um criminoso está presente em políticas públicas, melhorias no sistema carcerário que os trata da pior forma que se pode imaginar, educação, respeito, garantindo os direitos que eles possuem, e os mostrando que o crime não é solução para coisa alguma.

Conclusão

Considerando todos os pontos a favor - como a redução da criminalidade, a punição de um mal grave e injusto etc - e, também, ponderando os pontos contrários - como a falta de provas concretas que mostrem efetivamente que a pena de morte trará resultados, a chance de erros do judiciário, e a impossibilidade de se voltar atrás -, se torna visível que a pena capital é capaz de proporcionar um mal mais gravoso que o próprio delito cometido. Nenhum ser humano merece a morte, e a merece menos ainda, quando ela é comprovadamente ineficaz para diminuir a criminalidade e para trazer o sentimento de justiça.

Nenhum crime deve restar impune, afinal, ninguém merece perder um familiar, ser vítima de um crime hediondo, e conviver em sociedade com um criminoso que não pagou pelo seu erro. O que as pessoas querem, de fato, é que os outros paguem pelo que fizeram, e esse tipo de vingança privada, é um retrocesso que não fará com que o condenado sinta o peso do que fez.

Tantos anos travando batalhas sociais para diminuir o índice de mortes; tentando aprimorar as técnicas e estratégias de segurança pública e garantir justiça, verdadeiramente dita, aquela que reconhece dos danos causados na sociedade civil uma morte e prefere reinserir com dignidade o agente que um dia já foi causador de um mal terrível, assim como todos os seres humanos têm a possibilidade de tomar uma decisão errônea, ou ser motivado por diversas questões que apenas um especialista da área de saúde, especificamente, mental poderá tentar entender, tudo isso para que possa haver uma evolução da sociedade de maneira geral. Não se pode combater um erro propagando o mesmo. E quando se lida com vidas, não existe mal justo.

EXERCÍCIO:

Orientações: O que é um Juri Simulado?

- É uma proposta de simulação de uma espécie de julgamento, com o objetivo de promover o protagonismo, o senso crítico dos alunos por meio da discussão de temas conexos com a realidade, desenvolvendo suas competências e habilidades no campo da argumentação, da oralidade, persuasão, organização de ideias e respeito à opinião do outro.

A atividade conta com juiz, advogado, promotor, jurados, testemunhas, réu, escrivão, policiais militares, convidados e ao final, a esperada sentença.

A possibilidade de se fazer clones, principalmente da espécie humana, gera controvérsias na população de forma geral e até mesmo na comunidade científica. Assim, Pena de Morte é um bom tema a ser trabalhado em uma simulação de júri.

A sugestão é que, nessa atividade, não haja réu. No entanto, uma questão que deve ser definida é se haverá testemunhas; e também a forma com que os componentes do júri serão distribuídos entre os alunos. Considerando as atribuições do juiz, o ideal é que ele seja representado por um professor da escola.

2 ESTUDO DE TEXTO

Disponível: <https://educador.brasilescola.uol.com.br/estrategias-ensino>

a) Pesquise no site indicado os passos para criar uma história em quadrinhos com o tema sobre o **fenômeno da morte**, conforme o pensamento do **filósofo Husserl** ou de acordo com a concepção de outro filósofo sobre o fenômeno que envolve a questão-problema.

Considerações: Esses exemplos de troca de experiência e de construção intelectual e filosófica é o que sugerimos no momento. Esperamos que tais proposituras e a maneira como as atividades foram apresentadas sirvam de alguma forma para a elaboração do trabalho em sala de aula e que a Proposta Curricular para o ensino da Filosofia no ensino médio, seja executável de maneira mais prazerosa e significativa. Não se esqueça de que as atividades sugeridas são ensaios, e, nessa condição, elas podem ser debatidas, esclarecidas e aprimoradas.

3 AVALIAÇÃO

Em suas *Meditações cartesianas*, de uma maneira mais sintética, o próprio Husserl ainda afirmaria que: "É preciso primeiro perder o mundo, graças à epoché, para recuperá-lo seguidamente na autorreflexão universal" (HUSSERL, 1931, p. 134).

Logo, engana-se aquele que pensa que, com a estratégia metodológica adotada pela fenomenologia transcendental, Husserl (1931) estaria negando a existência do mundo. Afinal, como Husserl (1931) nos diz: o impulso da investigação fenomenológica deve partir não dos filósofos, mas das próprias coisas. Não sou eu, nem as minhas convicções, mas sim, as

próprias coisas, tal como se revelam na sua pureza irrefutável, que têm de se impor para dar, então, o seu testemunho de verdade.

Diante destes argumentos fenomenológicos e por meio da pesquisa os alunos vão criar um blog que será alimentado com os resultados das estratégias desenvolvidas nas aulas, e que pode ser continuamente mantido como fórum de debates, com temas de sala de aula que se relacionam com questões do cotidiano dos alunos (atividade em equipe).

CONSIDERAÇÕES

O trabalho ora desenvolvido seguramente não teve a pretensão de esgotar o tema nem tão pouco propor soluções irrevogáveis. No entanto, por meio dos estudos realizados foi possível depreender que a discussão em torno da questão do método de ensino e de aprendizagem é algo problemático e controverso, que exige dos sujeitos envolvidos no processo – professor, aluno e comunidade escolar – um posicionamento consciente da necessidade de solução dos problemas. Para que os problemas possam começar a ser solucionados, é preciso adotar-se um caminho ou uma maneira de caminhar que seja segura, simples e fácil, de modo a superar as dificuldades que surgem em sala de aula durante o processo de construção do conhecimento. No propósito do professor entender a necessidade da adoção de métodos de ensino e aprendizagem, faz-se necessário que ele perceba a importância do trabalho didático e da adoção de um método exequível para melhor assimilar e compreender os conteúdos de Filosofia que serão ministrados aos alunos em nível médio.

Refletindo sobre as perspectivas didático-filosóficas que envolveram nosso estudo, a partir da compreensão e construção de um possível caminho, uma maneira de caminhar por meio do diálogo com as orientações cartesianas, com os documentos oficiais para a educação e com os estudos científico-acadêmicos para o ensino de Filosofia no nível médio, foi possível constatar a importância da utilização de um ou mais métodos na prática de ensino de Filosofia.

De acordo com Chitolina sobre Descartes, “[...] a busca do conhecimento é uma questão de método” (CHITOLINA, 2013, p. 43), do bom uso da razão, diz respeito à fundamental importância de adotar uma maneira para bem conduzir a razão, e a partir dessa maneira, em se tratando de educação, o professor melhor organizar o seu modo de pensar e, por conseguinte, de ensinar.

A partir das reflexões filosóficas de Descartes, do pensamento e concepções filosóficas de alguns teóricos como Cerletti, Silveira, Chitolina, bem como o auxílio de algumas propostas metodológicas de estudiosos como Lídia Rodrigo e Sílvio Gallo sobre a prática de ensino de filosofia em nível médio, foram elaboradas algumas atividades didático-filosóficas como uma maneira de assimilar conteúdos, desenvolver competências e habilidades e incentivar no aluno o desejo de buscar aprender a estudar filosofia, a realizar suas próprias experiências ou mesmo a filosofar e ser capaz de superar limites.

Desde jovem, Descartes buscava maneiras possíveis de conhecer a realidade. Uma delas foi o diálogo que travou com os autores mais qualificados do passado, por meio da

leitura de bons livros. Após realizar tais leituras, concluiu que essas leituras do passado são importantes, mas não suficientes para formar um modo próprio de pensar, razão porque adverte quanto ao risco de valorizar o passado em detrimento do presente. Outra diz respeito às inúmeras viagens que empreendeu em busca do saber, reconhecendo sua importância, embora com ressalvas, ao refletir que:

[...] quando empregamos demasiado tempo em viajar, acabamos tornando-nos estrangeiros em nossa própria terra; e quando somos demasiado curiosos das coisas que se praticam nos séculos passados, ficamos ordinariamente muito ignorantes das que se praticam no presente (DESCARTES, 1987, p. 31).

Com base nas leituras em Descartes, bem como nas proposituras metodológicas de estudiosos sobre a prática do ensino de Filosofia, inferimos que a educação deve procurar fazer a conciliação entre o passado e o presente, de modo a nortear o futuro. Isso nos permite concluir também que os alunos precisam conhecer a sua cultura, sem afastar a possibilidade de conhecer a cultura dos outros povos. Essas inferências foram depreendidas do trecho em que o filósofo descreve o seu próprio percurso em busca de um critério seguro para obter o conhecimento:

Fui nutrido nas letras desde a infância, e por me haver persuadido de que, por meio delas, se podia adquirir um conhecimento claro e seguro de tudo o que é útil à vida, sentia extraordinário desejo de aprendê-las. Mas, logo que terminei esse curso de estudos, ao cabo do qual se costuma ser recebido na classe dos doutos, mudei inteiramente de opinião. Pois me achava enleado em tantas dúvidas e erros, que me parecia não haver obtido outro proveito, procurando instruir-me, senão o de ter descoberto cada vez mais a minha ignorância (DESCARTES, 1987, p. 30)²⁵.

Descartes, ao concluir seus estudos em La Flèche, não se considerava preparado a pensar por si mesmo, nem a utilizar seus conhecimentos ao exercício de determinada profissão, dentre elas a docência. Apesar da importância dos conhecimentos que adquirira com os seus preceptores, que lhe facultou estabelecer uma compreensão do que lhe faltava para conhecer melhor e corretamente as coisas, reconheceu que tais conhecimentos não eram suficientes para evitar possíveis erros.

Por isso, ele propôs alguns critérios a serem adotados para bem conduzir o próprio pensar. O primeiro seria despir-se de todas as verdades preconcebidas, que lhe foram repassadas enquanto doutrinas indubitáveis. Após esta compreensão, ele passou a duvidar de

²⁵ Quando Descartes refere-se aos 'conhecimentos das letras' ele direciona para os conhecimentos da Gramática, da História, da Poesia, da Retórica. Quanto à formação de Descartes e o caráter histórico-educacional do ensino jesuítico que recebeu, indico o texto de Kazumi Munakata (2003) intitulado Por que Descartes criticou os estudos que realizou no Colégio de La Flèche mesmo admitindo que era uma das mais célebres escolas da Europa? É um trabalho relevante de análise das disciplinas ensinadas no colégio em que Descartes foi instruído.

tudo o quanto lhe fora ensinado, não de maneira cética como faziam os filósofos radicais, mas de modo que, duvidando ele pudesse colocar em condições de análise os seus próprios pensamentos e crenças. O filósofo procurava uma maneira de chegar ao conhecimento verdadeiro, e, com isso, encontrar um critério de pensar que lhe fosse claro e distinto. Neste sentido, ele passou a desejar e a querer encontrar por ele mesmo uma forma de conhecer que fosse aplicável a todos os homens, garantindo dessa forma a sua universalidade, conforme menciona no *Discurso do Método*: “Concebi uma filosofia, [...] de maneira que pudesse ser recebida em todo lugar, mesmo entre os turcos, sem ofender a ninguém” (DESCARTES, 1987, p. 21). Acrescenta que tal modo de conhecer, concebido como método, teria a função de: “bem conduzir a razão e buscar a verdade nas ciências”.

Após o aprofundamento deste estudo ressalto que, pensar uma maneira de bem conduzir a razão, para melhor desempenhar um papel frente às dificuldades de ensino e aprendizagem que surgem como um dilema em muitas escolas públicas não é nada fácil e, geralmente, o professor que deseja ser inovador sente-se sozinho diante do enfrentamento e da possibilidade de superação das dificuldades em sala de aula (conteúdo complexo, tempo exíguo, proposta curricular extensa e inadequada a série de ensino, falta de motivação dos sujeitos do conhecimento – aluno e professor, etc). Daí surge certos questionamentos: como desenvolver uma prática docente que seja criativa e que desperte nos alunos o prazer de estudar? Como tornar as aulas menos explicativas e adotar uma atitude mediadora no processo de aprendizagem do aluno? - Esses dilemas são próprios de quem se angustia com o ensino, de quem não está satisfeito com o seu modo de ensinar, mas não se acomoda, busca novas maneiras ou um modo novo de ensinar com qualidade que promova uma aprendizagem significativa. Esse trabalho requer dedicação, cuidado e persistência.

As distintas experiências docentes vivenciadas e compartilhadas com professores e alunos em nível médio, somadas às leituras aprofundadas sobre método de ensino de Filosofia nos permitiram inferir que a aprendizagem fundamentada em projeto interdisciplinar é instigante e muito interessante, desde que esteja vinculada à vida cotidiana dos alunos, tornando significativa a aprendizagem desses alunos. Essas aulas precisam ser estimuladoras/prazerosas, começando com a escolha de um tema gerador que pode ser de acordo com os interesses dos alunos (meio ambiente, trabalho, educação, saúde, cultura), dentre outros temas. E, a partir do tema escolhido, elaborar-se um quadro de planejamento dos conteúdos, dos objetivos, das atividades e das estratégias de ensino de Filosofia para os alunos em nível médio, pelo qual o professor de modo seguro e dinâmico vai conduzir suas aulas de

Filosofia e, sempre que necessário repensar e refazer o que foi planejado, tornando suas aulas mais apreciáveis.

Ampliando e estimulando as expectativas do que está preconizado nos documentos oficiais educacionais para o ensino de Filosofia em nível médio no Amazonas: “§ 2º. A proposta pedagógica deve garantir, até o final do Ensino Médio, o domínio de conhecimentos necessários ao exercício da cidadania, mediante o desenvolvimento de temas e problemas vivenciados no cotidiano” (AMAZONAS, 2011, s.p.), o presente trabalho procurou pensar a questão do método como uma nova maneira de ensino de Filosofia para o século XXI, em que possibilite a interdisciplinaridade, associando a este ensino, não somente a educação formal, por meio dos conteúdos das disciplinas Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, como também a educação informal, aquela que o aluno traz das suas experiências de mundo.

Nessa perspectiva, acreditamos que o presente estudo e a presente propositura metodológica educativa podem contribuir na formação dos alunos de nível médio, ocasionando na prática bons resultados ao se adotar este modo de ensino. Sugerimos aos gestores da Educação do Estado do Amazonas, a inserção não somente da proposta cartesiana e de estudiosos como Lídia Rodrigo, bem como a aproximação com as ferramentas tecnológicas, de informação, por meio de aplicativo como *WhatsApp*, Internet em sala de aula, adequados ao ensino da Filosofia para o ensino médio, num processo educativo contínuo e prazeroso por meio de um trabalho voltado para as experiências vivenciadas pelos alunos, além dos muros da escola, valorizando as questões da vida cotidiana. É preciso realizar experiências individuais para haver a aprendizagem significativa, ao mesmo tempo, em que se faz necessário a troca de experiências a partir da interação com o outro, numa via de mão dupla, em que professor e aluno, estes com seus pares e entre eles aprendem mutuamente e a escola confere resultados significativos no seu processo de ensino e aprendizagem, promovendo cada vez mais a capacidade intelectual, a competência e as habilidades de cada aluno enquanto um cidadão em formação. Desse modo, pensar e adotar métodos de ensino em sala de aula não implica em imposição mecânica de sistemas metodológicos ou operacionais, mas pensar na maneira de um caminhar adequado, que precisa ser repensado sempre que necessário, mesmo que durante o processo de ensino e aprendizagem.

Tornou-se interessante neste nosso processo de construção do conhecimento, estudar filosofia, seus métodos específicos, seus temas e problemas filosóficos relacionando-os com a realidade prática, suas várias linguagens e sua influência nas diferentes áreas do saber desde o período da antiguidade clássica até os dias atuais.

Após os nossos estudos, constatamos a importância do professor não apenas em preparar as suas aulas, como também em ser responsável pelas suas escolhas na efetivação da Proposta Curricular que norteará o seu planejamento. E, apesar do tempo exíguo do professor em sala de aula para trabalhar os conteúdos da proposta escolar, é possível realizar um ensino de qualidade, que seja praticável a leitura, a reflexão das concepções filosóficas dos diferentes filósofos em sala de aula, a construção crítica, a reconstrução criativa e significativa do saber, que conduza o aluno a uma forma de pensar claro e distintamente, a partir de uma maneira de caminhar simples, segura e contínua. Sendo assim, principalmente a argumentação, o modo de criticar, de organizar as ideias, de emitir um juízo, deve ser o desígnio do professor, na ocasião de avaliar um texto filosófico ou orientar os seus alunos na leitura, na escrita e na recriação de suas produções.

Ao concentrar nossos estudos e pesquisa sobre métodos de ensino de Filosofia em nível médio, buscamos proporcionar aos alunos um conhecimento voltado para uma aprendizagem que fosse capaz de elevar o pensamento a uma reflexão radical, sólida e contínua do homem, do mundo e da realidade, de modo a preparar o nosso aluno para bem exercer sua cidadania e atuar neste mundo com eficiência, criatividade e emancipação.

Entendemos que a filosofia e suas metodologias de ensino podem transformar uma sociedade, na medida em que ela permite aos homens o pensar com radicalidade que promove a autorreflexão, a análise crítica, coerente e criativa de uma realidade em todas as suas dimensões e implicações. Assim sendo, recomendo a proposta de Descartes de adoção de regras simples e fáceis de serem aplicadas ou de caminhos firmes e seguros de serem percorridos, evitando-se possíveis erros. Tais regras podem ser revisadas quantas vezes sejam necessárias para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos em documentos oficiais e cogitados pela comunidade escolar, de maneira satisfatória.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 2. ed. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Mestre Jou, 1962.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM). **Resolução N° 110/2011– CEE/AM, de 22/08/2011**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da oferta dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio nos estabelecimentos educacionais do Sistema de Ensino do Estado do Amazonas. Disponível em: www.cee.am.gov.br. Acesso em: 18 ago. 2018.

AMAZONAS. Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio. – Manaus: **SEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino**, 2012.

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Sílvio. **Ensinar Filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 48. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. 13. ed. Brasília: Edições Câmara, 2016.

BRASIL. Lei n. 11.684 de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio**. Parecer CNE/CEB n. 38/2006, Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio**. Brasília: MEC, SEB, 2000. Disponível em: portal.me.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, 1999.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, SEB, 2007.

BUZON, Frédéric; KAMBOUCHNER, Denis. **Vocabulário de Descartes**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

CHITOLINA, Claudinei Luiz. **Razão e método em Descartes: a unidade da ciência**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

COTTINGHAM, John. **Dicionário Descartes**. Tradução Helena Martins. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2011.

DESCARTES, René. **Discurso do método: as paixões da alma: meditações: objeções e respostas**. Tradução Jacob Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os pensadores).

DESCARTES, René. **Princípios da Filosofia**. Tradução Isabel Marcelino. Portugal: Porto Editora LDA, 1995.

DESCARTES, René. **Regras para a direção do espírito**. Tradução João Gama. Lisboa: Edições 70, 1989.

FARIA, Caroline Conceição. **Surgimento do método científico**. [S.d.]. Disponível em: <https://www.infoescola.com/ciencias/surgimento-do-metodo-cientifico/>. Acesso em: 10 mar. 2019.

FÁVERO, Altair Alberto *et al.* O ensino de filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622004000300002&script=sci_abstract&tlng. Acesso em: 28 nov. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas, SP: Papirus, 2014.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no ensino médio**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GHEDIN, E.; FRANCO, Maria A. S. **Pesquisa em educação: questões de método**. São Paulo: Cortez, 2006.

GOLDSCHMIDT, Victor. **Os diálogos de Platão: estrutura e método dialético**. Tradução Dion Davi Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GUÉROULT, Martial. **O método em História da Filosofia**. Tradução Nicole Alvarenga Marcello. [S.l.]: Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – UNIFESP, 1970.

HEIDEGGER, Martin; KAHNEMANN, Harald. **¿Qué significa pensar?** Buenos Aires: Nova, 2002.

HUSSERL, E. Méditations Cartésiennes. Paris: Librairie Armand Colin. Revista da Abordagem Gestáltica. *In*: CONGRESSO SUL-BRASILEIRO DE FENOMENOLOGIA, 1., e CONGRESSO DE ESTUDOS FENOMENOLÓGICOS DO PARANÁ, 1., 2009. **Conferência...** Curitiba: UFPR, 2009. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-686\(1931\)72009000200003#a](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-686(1931)72009000200003#a). Acesso em: 20 ago. 2019.

KANT, Immanuel. **O que é o esclarecimento?** Tradução Paulo César Gil Ferreira. Rio de Janeiro: Via Verita, 2011.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta:** O que é o esclarecimento? Tradução Raimundo Vier; Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985. Textos seletos – Edição Bilingue.

KOHAN, Walter Omar (org). **Filosofia:** caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LEOPOLDO, Franklin e Silva. História da filosofia: centro ou referencial? *In*: NETO, Henrique Nielsen (org.). **O ensino de filosofia no 2º grau**. São Paulo: SOFIA Editora SEAF, 1986. p.153-162.

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MUNAKATA, K. Por que Descartes criticou os estudos que realizou no Colégio de la Flèche, mesmo admitindo que era uma das mais célebres escolas da Europa? *In*: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio; RANZI, Serlei Maria Fischer (org.). **História das disciplinas escolares no Brasil:** contribuições para o debate. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2003. p. 39-99. v. 1.

PAVIANI, Jaime. **Platão & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula:** teoria e prática para o Ensino Médio. Campinas: Autores Associados, 2014.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos:** a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Editores Associados, 2009.

SERRA, Bruna *et al.* **Pena de Morte**. 2016. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/52309/pena-de-morte-solucao-ou-retrocesso>. Acesso em: 25 maio 2019.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Teses sobre o ensino de Filosofia no nível médio. *In:* SILVEIRA, R. J. T. S.; GOTO, R. **Filosofia no ensino médio:** temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola, 2007.

SKIRRY, Justin. **Compreender Descartes.** Tradução Ingrid Marcus Penchel. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2010. (Série Compreender).

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.