



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG
CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA- CEAD
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO**

JÉSSICA DE SOUZA LIMA

**A INSERÇÃO DO CETICISMO METODOLÓGICO NA CONSTRUÇÃO DA
REFLEXÃO FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO**

TERESINA (PI)

2019

JÉSSICA DE SOUZA LIMA

**A INSERÇÃO DO CETICISMO METODOLÓGICO NA CONSTRUÇÃO DA
REFLEXÃO FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
Profissional em Filosofia pela Universidade Federal
do Piauí (UFPI), para obtenção do título de Mestre.
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina de Távora
Sparano.

TERESINA (PI)

2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

Serviço de Processamento
Técnico

- L732i Lima, Jéssica de Souza.
 A inserção do ceticismo metodológico na construção da
 reflexão filosófica no ensino médio / Jéssica de Souza
 Lima. –
 2019.
 114 f. : il.
- Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) –
 Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.
 “Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cristina de Távora Sparano”.
1. Ceticismo metodológico. 2. Ensino de filosofia.
 3. Intervenção. 4. Problemática. 5.
 Epistemológica. I. Título.

CDD 120

JÉSSICA DE SOUZA LIMA

A INSERÇÃO DO CETICISMO METODOLÓGICO NA CONSTRUÇÃO DA
REFLEXÃO FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em
Filosofia – PROF-FILO, na Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial a
obtenção do título de Mestre em Filosofia.

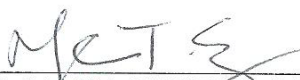
Área de Concentração: ENSINO DE FILOSOFIA

Linha de Pesquisa: A INSERÇÃO DO CETICISMO METODOLÓGICO NA
CONSTRUÇÃO DA REFLEXÃO FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO

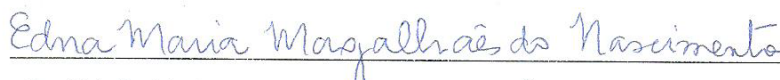
Orientadora: DRA. MARIA CRISTINA DE TÁVORA SPARANO

Aprovado em 09 de 04 de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof(a) Dr(a). MARIA CRISTINA DE TÁVORA SPARANO
(UFPI)
Orientador (a)



Prof(a) Dr(a). EDNA MARIA MAGALHÃES DO NASCIMENTO
(UFPI)
Examinador Interno



Prof(a) Dr(a). ROSILENE MARIA ALVES PEREIRA
(UFPI)
Examinador Externo ao Programa

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, como força motriz que impulsiona todos os meus atos na trajetória da vida. No decorrer do desenvolvimento dessa dissertação, houve momentos em que me senti perdida e desacreditada, mas devido ao apoio incondicional que me foi dada por algumas pessoas, consegui seguir na conclusão dessa jornada.

Como não poderia deixar de ser, agradeço carinhosamente a professora Dra. Maria Cristina de Távora Sparano, que durante todo esse período, foi uma presença imprescindível. Não apenas pelo seu papel de orientadora, desempenhado de maneira louvável, mas por sua pessoa, sempre gentil, compreensiva e disposta a me ajudar e incentivar em todos os momentos, bem como por todo esse tempo em que se dedicou a me orientar.

Gostaria de agradecer, também a Coordenação Geral e todos os professores (as) do Mestrado Profissional em Filosofia/UFPI pelo empenho e determinação, assim como agradeço a CAPES/CNPQ pelo incentivo durante o andamento do mestrado. Nesse momento, agradeço a professora Dra. Elnora Gondim e ao Departamento do Centro de Educação à Distância (CEAD/UFPI/Filosofia), que sempre me incentivaram ao ingresso na vida acadêmica.

Agradeço a Unidade Escolar Joaquim Nogueira Paranaguá, na representatividade da Coordenação em geral e aos nobres alunos do 2º Ano do Ensino Médio da mencionada escola, no município de Corrente-PI, pelo apoio e confiança.

Aos meus companheiros de Mestrado Profissional em Filosofia, não posso deixar de tecer um agradecimento especial: Alex, Conceição, Loise e Pablo, que sempre me incentivaram, foram presenças essenciais nessa etapa da minha vida, não só pelo apoio na lida diária das aulas e atividades acadêmicas, mas pela amizade solidificada e alimentada a cada momento.

Gostaria de agradecer especialmente a minha amiga-irmã, Sibéria Lustosa e toda a sua família, pelo acolhimento durante essa árdua jornada, pelos bons conselhos e por não ter me deixado desistir em nenhum momento. Sem vocês, eu não teria conseguido: gratidão!

Agradeço ao meu amigo e companheiro de vida, Joel Carlos Rodrigues Barbosa, pela compreensão, incentivo e apoio condicional em meio aos percalços da vida: gratidão!

Por fim, agradeço continuamente aos meus pais, Cléa Maria e Silvio, pelo suporte que tornou possível que eu chegasse até aqui, me acompanham e suportam as minhas crises de humor, bem como agradeço, ao meu irmão, Silvio Júnior, por sempre acreditar em mim e por ser o meu companheiro de todas as horas.

RESUMO

O objetivo desta dissertação é apresentar as contribuições do ceticismo metodológico na construção da reflexão filosófica no Ensino Médio, a partir de uma prática de intervenção na sala de aula, centralizando a problematicidade do ensino da disciplina de Filosofia no Ensino Médio. Nesse contexto, enfatizando a importância do aluno, com o itinerário do *professor-problematizador*, ou seja, a conduta de provocar, de instigar, de concatenar os conceitos da Filosofia em diversos desdobramentos conceituais, a partir de suas *problematizações* e a estruturação argumentativa. Mas, para que isso suceda será indispensável que o docente se confronte com a filosofia e o seu ensino como um problema filosófico. Através de uma leitura propedêutica do trabalho do filósofo moderno René Descartes, *Meditações Metafísicas* (2005), interessa-nos acima de tudo a *Primeira Meditação*, que ponderaremos nesse trabalho, o aspecto enfático dos argumentos e dúvidas céticas situadas por Descartes e, nesse sentido interpretar significativamente como o filósofo coloca em questão, a problematização. Além disso, a conexão com outros autores contemporâneos (CERLETTI, GALLO, SEVERINO SMITH, RODRIGO e demais). O ponto de partida foi a concepção de que educar significa formar uma subjetividade, no sentido para apoiar as problematizações, uma vez que estamos envolvidos em diversos processos sociais e econômicos que instauram o modo de pensar e sentir em nossa sociedade, portanto, busca-se compreender o significado do conceito de *conhecimento*, em uma natureza epistemológica. Propusemos a especificidade do problema como uma *proposta metodológica e epistemológica* aos alunos de filosofia do Ensino Médio, destacando que, o ceticismo metodológico é um procedimento metodológico, tendo em vista, não aceitar nada sem que antes passe pelo crivo da razão, e é nessa linha que a identificação e a sensibilização ao interrogar ou a problematizar conduzem, de modo geral, mas muito significativa, à temática de especificidade da problematicidade filosófica e a busca pela justificação de sua atividade no contexto do mundo contemporâneo que os alunos fazem parte. Desta forma, esta dissertação é uma intervenção metodológica e epistemológica sobre as possibilidades, dentro da construção da reflexão filosófica com a necessidade de interrogar, de problematizar, de questionar ou de inquirir sendo uma ferramenta indispensável para se verificar o conhecimento e colocá-lo sob o crivo da razão. Para tanto, encaramos essa prática na sala de aula e concebemos o aluno como um sujeito ativo e participativo. Esta pesquisa não visa insistir em modelos de ensino, mas trazer um exemplo para inspirar caminhos para pensar em filosofia do ensino de Filosofia.

Palavras-chave: Ceticismo metodológico. Intervenção. Ensino de filosofia. Problematização. Epistemológica.

ABSTRACT

The aim of this dissertation is to present the contributions of methodological skepticism in the construction of philosophical reflection in High School, based on a practice of intervention in the classroom, centralizing the problematic teaching of the discipline of Philosophy in High School. In this context, emphasizing the importance of the student, with the itinerary of the teacher-problematizing, that is, the conduct of provoking, instigating, concatenating the concepts of Philosophy in various conceptual developments, based on their problematizations and argumentative structuring. But for this to happen it will be indispensable for the teacher to confront philosophy and his teaching as a philosophical problem. Through a propaedeutic reading of the work of the modern philosopher René Descartes, *Metaphysical Meditations* (2005), we are interested above all the First Meditation, which we will consider in this work, the emphatic aspect of the skeptical arguments and doubts placed by Descartes and, in this sense, interpret significantly as the philosopher puts into question, the problematization. In addition, the connection with other contemporary authors (CERLETTI, GALLO, SEVERINO SMITH, RODRIGO and others). The starting point was the conception that to educate means to form a subjectivity, in the sense to support the problematizations, since we are involved in diverse social and economic processes that establish the way of thinking and feeling in our society, therefore, understand the meaning of the concept of knowledge, in an epistemological nature. We proposed the specificity of the problem as a methodological and epistemological proposal to the students of philosophy of High School, emphasizing that, methodological skepticism is a methodological procedure, aiming at accepting nothing without first passing through the sieve of reason, and it is in this line that the identification and the sensitization when questioning or problematizing lead, in a general way, but very significant, to the thematic of specificity of the philosophical problematicity and the search for the justification of its activity in the context of the contemporary world that the students are part of. In this way, this dissertation is a methodological and epistemological intervention on the possibilities, within the construction of the philosophical reflection with the need to question, to problematize, to question or to inquire being an indispensable tool to verify the knowledge and to place it under the riddle of reason. To do so, we view this practice in the classroom and conceive the student as an active and participatory subject. This research is not intended to insist on teaching models, but to bring an example to inspire ways to think about the philosophy of teaching Philosophy.

Keywords: Methodological skepticism. Intervention. Teaching philosophy. Problematization. Epistemological.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	07
2 REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO	12
2.1 A constituição do pensar filosófico através das problematizações: é possível essa conexão?	17
2.2 O papel do professor: explanação sobre os desafios de ensinar Filosofia	32
3 A RELAÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA COM O “NÓ DE PROBLEMAS FILOSÓFICOS”	36
3.1 O “nó de problemas” no contexto do ensino de Filosofia	37
3.2 A intervenção do ceticismo metodológico ao ensino de Filosofia no Ensino Médio	54
4 O USO DO TEXTO FILOSÓFICO – PROPOSTA DE INSERÇÃO DO METODOLÓGICO NO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO.....	65
4.1 Considerações sobre a natureza do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio	65
4.2 O exercício da integração teórico-prática do uso do texto filosófico na sala de aula	75
5 CONCLUSÃO	90
REFERÊNCIAS	92
ANEXOS	97
APÊNDICE.....	111

1 INTRODUÇÃO

Os homens são seres adequados de aprendizagens, cujos processos são contínuos e cada vez mais complexos quanto à sua formação humana. Ressalta-se que, a área de pesquisa sobre o ensino da Filosofia no Ensino médio é uma temática relevante tanto no cenário educacional como no cenário social.

Ocorre que, atualmente vivenciamos um período de instabilidade curricular da Filosofia no Ensino Médio demonstrando assim, um verdadeiro desafio existente para a construção do ser crítico e pleno, ora preparado para interagir de forma complexa na sociedade. Deste modo, não cabe pensar, mesmo com esse real cenário que, a Filosofia busca somente formar um ser ético e crítico, pelo contrário a Filosofia, busca identificar e provocar as capacidades que motivam o convívio humano nas mais diversas realidades apresentadas pela sociedade contemporânea.

É importante destacar, que vivenciamos de fato, mais um momento de fragilidade no percurso da Filosofia no cenário educacional brasileiro contemporâneo, em razão da aprovação de Medida Provisória nº746/2016 que afasta a obrigatoriedade do curso de Filosofia das grades curriculares do Ensino Médio e da exposição de uma proposta de Base Nacional Comum Curricular que caminha para ser mais experimental, sendo uma matéria em discussão contínua.

Nesse norte, o desenvolvimento dessa dissertação é o reflexo da construção de uma pesquisa desenvolvida pelos liames educacionais e profissionais quanto ao ensino de Filosofia no Ensino Médio que ensejam alguns questionamentos, entre eles: como fortalecer a Filosofia para os alunos da Educação Básica e especificamente do Ensino Médio? Como estimular a construção da reflexão filosófica aos alunos que vivenciam um contexto social repleto das divulgações imediatas de informações, entre elas, os *Fake News*, através dos ambientes virtuais? Deve-se privilegiar a leitura e análise de textos filosóficos? Respostas a estas perguntas parecem longínquas de serem consensuais.

Diante da leitura de alguns textos sobre Filosofia e o ensino, disponibilizados no decorrer das disciplinas do Mestrado Profissional em Filosofia e na vivência da docência, justifica-se o interesse pela área de pesquisa: ensino de Filosofia no Ensino Médio, em face da compreensão vivencial enfatizada pela necessidade de se mobilizar a Filosofia como uma disciplina que precisa ser “vívda e alimentada” pelos alunos, não podendo ser apenas introduzida com a missão nuclear de propagar a cidadania e ser mais uma disciplina na grade curricular, mas é necessário que a Filosofia se destaque na solidificação da autonomia

intelectual dos alunos, que se aproximam da “navegação filosófica”, pois, compartilhando das palavras de Fernando Pessoa (2004) “navegar é preciso”.

Essa colocação, nos remete ao fato que a Filosofia nos permite navegar entre os vários caminhos pela busca do conhecimento, logo, é importante enfatizar a maturidade intelectual, sendo que os alunos ao se aproximarem dos textos e pensadores da Filosofia se fará necessário: inquietar, problematizar, questionar, perguntar, produzir argumentos e mobilizar a construção da reflexão filosófica, na busca pela justificativa das informações que são compartilhadas ou transmitidas no processo de ensino-aprendizagem, não sendo apenas sujeitos receptores, mas sujeitos ativos do processo de construção da reflexão filosófica.

Destacamos essas questões por considerá-las, como o *ponto chave* de qualquer trabalho, em que se propõe para aqueles que trabalham com o ensino de Filosofia no Ensino Médio e enfrentam questões acerca de uma prática, ou melhor, que precisam conduzir as suas atividades e objetivos na sala de aula com a reflexão sobre a Filosofia e o seu ensino. Portanto, este trabalho foi desenvolvido à medida que foram se integrando as dificuldades de conciliar uma dissertação que trata do ensino de Filosofia no Ensino Médio com a efetividade do *filosofar* na sala de aula.

Nesse sentido, é essencial dilatar um quadro teórico para que as escolhas tomadas sejam esclarecidas. Assim, tentamos articular as fundamentações teóricas com o projeto de intervenção em sala de aula. Para tanto, é preciso anteriormente contextualizar os problemas que estimularam esta proposta.

Destarte, através de uma leitura propedêutica do trabalho do filósofo moderno René Descartes, *Meditações Metafísicas* (2005), interessa-nos a *Primeira Meditação*, que se tornou eixo nesse trabalho, contribuindo como uma das fundamentações teóricas que desencadeou o aspecto enfático dos argumentos e dúvidas céticas situadas por Descartes, que conduziu evidentemente a busca dos questionamentos, da dúvida, da inquietação e do problematizar, logo, Descartes propaga a questão principal do ceticismo metodológico, como uma resposta ao seguinte questionamento: há algum conhecimento do qual não seja possível duvidar? Com esta investigação radical o filósofo não visa meramente à destruição, em geral, das suas próprias opiniões (DESCARTES, 2005, p.31), mas também levar a cabo o propósito muito mais ambicioso de “[...] estabelecer algo de seguro e duradouro nas ciências.” (DESCARTES, 2005, p.35).

Nesse sentido, o presente trabalho dissertativo enseja o ceticismo de Descartes presente na *Primeira Meditação*, como a sua “espinha dorsal”, mas como um recorte sobre o ceticismo metodológico que significa um procedimento metodológico tendo em vista que o

conhecimento deve aliado ao crivo da razão. Nesse ínterim, as fundamentações teóricas dessa dissertação se atrelaram também aos pensamentos de autores contemporâneos (CERLETTI; GALLO; SEVERINO SMITH, RODRIGO et al).

Salienta-se que, para a consecução da intervenção do ceticismo metodológico ao ensino de Filosofia no Ensino Médio é evidente, que na contemporaneidade não é tão fácil se espantar ou admirar-se com o mundo exterior, no sentido investigativo, principalmente, como será fundamentado no desenvolvimento desse trabalho dissertativo.

Nesse sentido, a sociedade atual e os jovens alunos são comprometidos por um aglomerado de informações e atividades cotidianas que dissipam a concentração dos mesmos e a própria capacidade de reflexão, ou seja, vivencia-se uma era que o “*filosofar*”, é substituído por informações oriundas do empirismo, valorizando apenas o “sensorial”, não havendo um crivo da razão, ou uma investigação filosófica analítica ou meditativa em busca da verdade ou até a origem das informações, como por exemplo, o acesso imediato às informações por meio do uso contínuo dos ambientes virtuais, como a internet e as suas redes de comunicação dilatam a capacidade argumentativa e acomodam a sociedade como um todo em interpretações superficiais.

Imperioso destacar que, o objetivo central desta dissertação é apresentar as contribuições do ceticismo metodológico na construção da reflexão filosófica no Ensino Médio, conciliando com a intervenção na sala de aula e quanto à transformação social, centralizando a problematicidade do ensino da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, bem como a representação primordial do aluno, com o itinerário do *professor-problematizador*, ou seja, a conduta de provocar, de instigar, de concatenar os conceitos da Filosofia em diversos desdobramentos conceituais, a partir de suas *problematizações* e a estruturação argumentativa.

No decorrer dos estudos é natural depararmo-nos, então, com teorias bem arguidas sobre Filosofia e ensino, mas questionamos: é possível exercê-las na sala de aula? Em contrapartida, muitas vezes, realizamos a leitura de algumas pesquisas em Filosofia e nos indagamos, se o próprio autor alcança fazer tudo aquilo a que se propõe.

De certo modo, as teorias são suportes para o exercício profissional, mas o professor precisa analisar, se estas são coerentes com os seus objetivos em sala de aula, sendo que, o professor de Filosofia no Ensino Médio vivencia continuamente um espaço de responsabilidades objetivas e subjetivas, no sentido em que precisa desenvolver o conteúdo filosófico na sala de aula e ao mesmo tempo precisa sensibilizar o aluno, não somente, quanto à transmissão de conhecimento, mas estimular a busca pelo próprio conhecimento,

desencadeando um verdadeiro “jogo filosófico”, na perspectiva de provocar à inquietação, a dúvida, a problematização e principalmente a possibilidade do aluno “transgredir” o seu próprio pensamento, ou seja, o aluno necessita “ir além do que lhe é apresentado, mas buscar a justificativa dos seus argumentos” é preciso desencadear o *filosofar*.

Nesse sentido, o aluno precisa encontrar-se estimulado a curiosidade e a pesquisa, como bem afirma Gelamo (2006) “precisamos permitir que o pensamento seja violentado. Precisamos garantir o encontro, o qual por si só é sempre problemático, para que o pensamento possa ser criado”.

Reforçamos que esta dissertação é uma intervenção metodológica e epistemológica sobre as possibilidades, dentro da construção da reflexão filosófica com a necessidade de interrogar, de problematizar, de questionar ou de inquirir sendo uma ferramenta indispensável para se verificar o conhecimento e colocá-lo sob o crivo da razão. Para tanto, encaramos a prática na sala de aula e concebemos o aluno como um sujeito ativo e participativo. Esta pesquisa não visa insistir em modelos de ensino, mas trazer um exemplo para inspirar caminhos para pensar em Filosofia do ensino de Filosofia.

Dentro dessa realidade, para a maioria dos professores de Filosofia, assim como para nós, algumas questões vão se tornando norteadoras e basilares, como, por exemplo: qual é a especificidade do ensino de Filosofia? É possível ensinar Filosofia? Como ensinar? Se a Filosofia é estabelecida com o propósito de contribuir para o exercício da cidadania, o que isso significa?

Ademais, não podemos esquecer que a disciplina de Filosofia é estabelecida com apenas uma aula de cinquenta minutos por semana, nas escolas brasileiras do Ensino Médio, logo, com esse tempo é possível ao professor de Filosofia propagar o *filosofar*? Como *filosofar* nesse contexto? Sabemos que, muitas vezes, os cursos de graduação em Filosofia, no Brasil, adotam a reprodução, sendo cursos de história da Filosofia, sem justificar qualquer exercício da produção filosófica. Dessa forma, os professores iniciantes não praticam um modelo diferente do de seus professores, ou seja, um modelo acadêmico e teórico de aulas de filosofia, tornando “reproduções de um sistema”.

Vale ressaltar que não procuramos, nesta pesquisa, um sentido genérico e não pretendemos fazer da Filosofia uma disciplina que irá propor resultados imediatos quanto à autonomia intelectual dos alunos e até mesmo romper com o “engessamento” de alguns professores de Filosofia, mas a busca aqui se refere a um fazer filosófico que proporcione, não só aos alunos, mas igualmente aos professores uma prática filosófica questionadora, baseada na sensibilização quanto a busca pelo conhecimento, através do ato de *filosofar*.

Assim, no primeiro capítulo pretendemos apresentar algumas questões problemáticas para se pensar um ensino filosófico e buscamos compreender a concepção do ensino de Filosofia embasada nos discursos documentais do Ensino Médio e compreender os caminhos pelos quais, os alunos do Ensino Médio da disciplina de Filosofia poderão trilhar para “*despir a Filosofia*”, ou seja, para construir a reflexão filosófica em paralelo ao contexto do mundo contemporâneo. Esse primeiro capítulo se estrutura em duas etapas: a primeira busca situar o *problema* como eixo essencial do pensar filosófico e na segunda, situar o papel do professor no desafio de ensinar filosofia e estabeleceremos um diálogo com alguns pensadores contemporâneos sobre as suas contribuições quanto ao ensino de Filosofia no Ensino Médio.

No segundo capítulo, apresentamos a relação do ensino de Filosofia com o “nó de problemas filosóficos”. A problematização é uma ferramenta cognitiva que tem possibilitado uma construção objetiva do conhecimento, debruçando-se na relação do professor e do aluno (LUCKESI; PASSOS, 2012, p. 44). Nesse enredo organizacional, o segundo capítulo se divide em dois momentos centrais: no primeiro pretende-se arguir sobre o “nó de problemas filosóficos” no contexto do ensino de filosofia com uma abordagem propedeuticamente epistemológica e no segundo momento elucidar a intervenção do ceticismo metodológico no ensino de filosofia referente ao Ensino Médio.

No terceiro capítulo, expusemos as escolhas feitas para efetuar esse ensino de Filosofia com base no ceticismo metodológico. Sugerimos experiências de práticas filosóficas no Ensino Médio com o contexto intervencionista a finalidade da construção da reflexão filosófica no Ensino Médio, ensejando como instrumento de mediação, o uso do texto filosófico na sala de aula. Para frisar, o presente capítulo abrange-se com o desdobramento de duas instâncias principais, sendo elas: a primeira - considerações sobre a natureza do texto filosófico e a segunda - a proposta prática do ensino de Filosofia no Ensino Médio com o uso do texto filosófico na sala de aula.

Assim, cremos que este estudo situa relações com problemas que são singulares, conhecidos e vividos pelos professores de Filosofia no Ensino Médio, de tal modo que não podem ser padronizados. Não estamos disseminando uma resposta para o ensino de Filosofia no Ensino Médio, estamos compartilhando possibilidades e experiências vividas através desse ensino. Pensamos em direções, porém o caminho no processo educacional está em constante mudança e se coloca com muitas incertezas, pois a vivência na sala de aula é algo instável e desbravador.

2 REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

O ambiente social que a educação e o ensino de filosofia se encontram no mundo contemporâneo, nos direciona a repensar e refletir sobre as relações viventes entre a sociedade, as escolas e as práticas educativas. As transformações e os acontecimentos intensos nos conduzem para mudanças, principalmente, nas relações simbólicas desenvolvidas na escola e na transmissão pedagógica com o ambiente social. Essas mudanças declinam na necessidade de uma revisão ou readequação nas práticas pedagógicas e no conceito do que raciocinamos sobre o educar e o filosofar, sendo que a Filosofia como disciplina sofre as influências do ambiente escolar.

Sabemos bem que as escolas não são lugares neutros. Elas conformam o cenário – algumas vezes silencioso, outros buliçosos – de permanentes e múltiplas disputas políticas, econômicas, sociais e culturais. (...) Mas também tanto os conhecimentos como as práticas consagradas que ocorrem no interior dos estabelecimentos educativos entrecruzam-se com seus hábitos burocráticos, seus saberes empíricos, suas tradições administrativas que geram, por sua vez, novos saberes e novas práticas que têm tanta força como os primeiro (...) (CERLETTI, 2009, p. 19).

Todavia, é importante esclarecer, que a Filosofia é, evidentemente, uma área do saber plurívoco, portanto, não existe “a filosofia”, mas “as filosofias” e, sobretudo, o filosofar (SAVATER, 2001, p.209). Destarte, não podemos tratar o filosofar como algo singular e universal, uma vez que a sua universalidade segrega a racionalidade, baseando-se no postulado da *razão* e, nessa sequência, na homogeneidade do seu exercício, tornando-se uma problematicidade (CARRILHO, 1994, p.18).

Nesse sentido, pretendemos expor acerca do ensino de filosofia no Ensino Médio, uma vez que o mesmo é um problema filosófico, na medida em que os professores de filosofia procuram por instrumentos metodológicos que possam atender as suas necessidades de ensinarem com êxito os seus alunos. No entanto, o ensino de Filosofia mantém pressupostos questionáveis quanto à sua possibilidade de se ensinar, seja por uma intervenção filosófica, pedagógica, social, pessoal e até mesmo quanto aos interesses do Estado. Por outro lado, o problema, seja qual for ele, somente terá sentido se for vivido por alguém. Logo, não poderia ser diferente em relação ao problema do ensino de Filosofia, problema este que será confabulado adiante e se configura como um legítimo problema filosófico.

Como argumenta Cerletti (2009, p.7):

Poderíamos perguntar-nos, antes de mais nada, se é realmente possível ensinar filosofia sem uma intervenção filosófica sobre os conteúdos e as

formas de transmissão dos “saberes filosóficos”; ou sem responder, univocamente, que é filosofia? Ou também sem se colocar que tipo de análise social, institucional ou filosófico-político do contexto é requerido; ou as condições sob as quais se levará adiante este ensino.

Nesse sentido, a atividade filosófica deve ser afastada de qualquer aproximação ao modelo de mecanização do ensino, tornando possível a recepção e a compreensão às múltiplas práticas em que o exercício da razão se desencadeia como uma estratégia que busca evitar o solipsismo que pode nos levar a uma filosofia especulativa, uma filosofia da consciência de âmbito da psicologia e, portanto, a uma filosofia dogmática enraizada pela arbitrariedade (MARCONDES, 2012, p.18). Nesse teor, o ensino de filosofia no Ensino Médio deve ser pautado na atitude de pôr em ação o ato de pensar filosoficamente, fazendo assim que os alunos despertem o *filosofar*.

Ensinar os estudantes a filosofar é convidá-los a pensar por eles mesmos, sugerindo-lhes não esquecer, no momento de fazê-lo, certos dados que os filósofos, os cientistas, os artistas procuraram esclarecer e que dão à questão toda a complexidade como toda a sua dimensão. Ensinar a filosofar não é, então, apenas a tomar consciência das questões fundamentais em toda a sua amplitude, mas é, também, sugerir elementos de solução; é elucidar noções ambíguas; é lembrar que o modo pertinente de determinado filósofo no momento em que ele encontra uma questão claramente colocada por todos; mas é sempre ajudar o estudante a ver mais claro em sua própria situação. (LORIERI, 2002, p. 54).

O ensino de filosofia deve ser visto, também com a observação das questões que circundam o entorno dos sujeitos que vivenciam o ensino de filosofia, principalmente no desenvolvimento de questões que estejam próximas da realidade dos alunos. Nesse sentido, precipitosamente, possa provocar nos discentes o “incômodo” e, o interesse ao processo investigativo que conjuga o ensino de filosofia. O professor, como facilitador do conhecimento, tem iminente responsabilidade nesse ato de fazer pensar a filosofia aos seus alunos, de ampliá-lo mostrando vertentes desconhecidas no saber/fazer da regência, induzindo, assim, a autonomia intelectual dos mesmos. Questiona-se: como isso se dará?

Pode-se dizer que através dos questionamentos propostos pela filosofia, o posicionamento do discente frente ao seu mundo, não será de um mero expectador, mas sim de um sujeito que inquirir e levante apontamentos sobre os conceitos que a disciplina de filosofia desencadeia. Logo, como afirma Cerletti (2009, p.20-21) “o filosofar se apoia na inquietude de formular perguntas e buscar respostas (o desejo de saber) [...] O perguntar filosófico é, então, o elemento constitutivo fundamental do filosofar e, portanto, do “ensinar filosofia””.

Conforme, diz Lorieri (2002, p.34):

Talvez possamos dizer que a Filosofia (...) é um conjunto de procedimentos da consciência humana que, ordenados de certa forma, procuram produzir respostas, as mais garantidas possíveis, para questões com as quais os seres humanos se deparam em suas vidas, ou para questões que eles se colocam quando se põem a pensar mais atentamente. E talvez possamos dizer que a Filosofia (...) trabalha principalmente e prioritariamente sobre certas questões, utilizando uma maneira própria de abordá-las, tendo em vista produção de respostas que nunca se fecham, porque são continuamente questionadas. Ela se dedica também à análise crítica das respostas já produzidas.

Além disso, é importante mencionar quanto à institucionalização da disciplina de filosofia, da qual não pretendemos esgotar a questão colocada, mas é preciso considerar que esta requer uma análise mais minuciosa. No entanto, é possível fazer um recorte dessa visão para relacionar com o cenário do ensino de filosofia no Ensino Médio Brasileiro, uma vez que o ensino de filosofia tem, em muitos casos, seu sentido institucional reprimindo qualquer outro sentido que poderia existir. Como assevera Cerletti (2009, p. 14):

As exigências programáticas do ensino institucionalizado de filosofia fazem com que, no desenrolar dos cursos, a reflexão filosófica sobre o significado ou o sentido da filosofia costume ser abreviada ao extremo ou postergada quase indefinidamente, em favor da introdução, sem mais dos conteúdos “específicos” de filosofia. Essa necessidade faz com que a caracterização da filosofia seja mais ou menos implícita, supostamente reconhecível no que se ensina como filosofia, ou bem seja apresentada com uma ou várias definições (com as quais, diga-se de passagem, raramente se costuma ser consequente durante o ensino).

Podemos compreender que, é *oportuno* ao Estado a disciplina de filosofia para reunir os seus interesses a concepção do currículo do Ensino Médio e apoiar-se ao objetivo final de preparar o aluno para o mercado de trabalho.

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. Mesmo que pudesse fazê-lo, ela nunca deveria ser limitada a isso, mais amplo é, por exemplo, seu papel no processo de formação geral dos jovens. Em segundo lugar, deve-se ter presente, em função da própria legislação, que a formação para a cidadania, além da preparação básica para o trabalho, é a finalidade síntese da educação básica como um todo (LDB, Artigo 32) e do Ensino Médio em especial (LDB, artigo 36) (BRASIL, 2008, p. 25).

Nota-se que a filosofia é apresentada como um conteúdo que pode ser um instrumento determinante para uma formação ética e cidadã do aluno.

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão. (BRASIL, 2008, p.10).

Assim, Silva (1992), ao refletir sobre o motivo da disciplina de filosofia no Ensino Médio, afirma que o treinamento do raciocínio no exercício das ciências exatas, o conhecimento histórico-cultural com a interdisciplinaridade dos conteúdos humanísticos e o domínio da linguagem, por meio da língua e da literatura, constituem a proposta educacional do Ensino Médio (1992, p. 160). “A filosofia aparece, então, ao menos primeiramente, como ocasião, lugar e instrumento de articulação”. Isto, aparentemente, traz um problema que é importante discutir. Teria a filosofia, a partir do que expusemos um caráter meramente instrumental? (SILVA, 1992, p. 162).

Nesse contexto, conforme a institucionalização do ensino de filosofia no Ensino Médio existe uma questão política que norteia a estruturação da sua finalidade, referindo ao fato que, a propagação do conhecimento deve ser democrático e o pensar filosófico ainda mais, porém, para que possamos alcançar essa pretensão é necessário pensar em instrumentos que possam contribuir com o ensino de filosofia. Destarte, a filosofia não é a “muleta” ou a “salvadora”, mas auxilia na participação dos alunos aos fins da democracia e combatendo a demagogia.

Rodrigo (2009, p. 21) expõe que:

O ensino de filosofia contribui, sempre nos limites de sua competência, para qualificar positivamente a participação na vida democrática na medida em que pode (...) desenvolver o espírito crítico, a capacidade de argumentação no debate de ideias, “a busca de uma verdade universalizável, portanto partilhável, o gosto pelo consenso sobre uma base racional e não passional, exercendo ainda uma vigilância frente aos abusos demagógicos da persuasão (tipo publicidade ou propaganda)”.

Destaca-se que, não podemos deixar de mencionar, o fato da transitoriedade política educacional, que vem ocorrendo com a Reforma do Ensino Médio Brasileiro, com fulcro à Medida Provisória nº746/2016, sendo que, infelizmente vivenciamos, mais uma possibilidade da retirada da filosofia dos componentes curriculares, aguarda-se a finalização da 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Diante desse cenário, algumas questões são necessárias ao pensarmos sobre o ensino de filosofia, entre elas, questiona-se: a Filosofia no Ensino Médio deve conduzir aos alunos a

filosofar, ou apenas estudar a Filosofia? É possível a Filosofia engendrar no aluno do Ensino Médio uma construção crítica? Acaso seja afirmativa essa pergunta, de quais vértices se articularão essa construção crítica através do pensar filosófico? Vamos, então, tentar respondê-las no transcurso desta dissertação.

Mas, lembrando que não concordamos com as fundamentações que colocam o ensino de filosofia na *arena de utilidade*. Pois, uma das intenções desta pesquisa é exatamente interrogar filosoficamente: *qual a natureza do ensino de filosofia?* E, não responder a essa pergunta de maneira vinculada a certos valores que permeiam a concepção do conhecimento como simples *produção de verdade*.

(...) o sujeito é tomado como um ente desde sempre aí, como um ator e agente a ocupar o centro da cena social e capaz de uma racionalidade soberana e transcendente a essa cena. Tal capacidade estaria em estado latente, cabendo à educação o papel de promover sua efetivação (VEIGA-NETO, 2014, p.110).

Sabemos que, cabe à filosofia pensar o que permanece impensado no pensado, resgatar a educação para o pensar reflexivo e crítico que nos conduza ao exercício de um pensamento autônomo e à liberdade de um pensar da diferença. Contudo, somos condicionados pelo espaço que ocupamos socialmente e pela cultura em que estamos inseridos e que, muitas vezes, ajudamos a fortalecer, sem sequer nos darmos conta de que estamos contribuindo para a manutenção dos interesses institucionais. Pensar a presença da filosofia na escola é refletir sobre a possibilidade de formação de novos olhares sobre a realidade da educação no contexto do mundo contemporâneo.

Exercer o pensamento como atividade inventiva na ordem dos problemas, das regras e dos conceitos: o pensamento como criação. Esta é uma das possibilidades do ensino da filosofia: experimentar novas relações com os seres, construir novas composições; o pensamento como plano de composição onde as relações e os pensamentos se constroem e se desconstroem [...] a filosofia formula os conceitos adequados à contemplação, à reflexão, à comunicação, onde o conceito impede o pensamento de ser uma simples opinião; o conceito é o que faz pensar em domínios heterogêneos. (LIMA, 2001, p. 200).

Portanto, com a citação acima mencionada, a *didática da filosofia* é um processo de construção do pensar filosófico que deve se atualizar a cada contemplação de uma atividade proposta entre a relação de cada professor com o filosofar, o seu ensino e o perfil dos alunos interacionado com o seu mundo contemporâneo. Sendo nesse cerne, que a perspectiva

metodológica, desencadeia a partir das problematizações e perpassando o “*despir da filosofia*”, ou seja, o objetivo do filosofar deve ser desnaturalizado e organizado em eixos ou pontos que precisam ser constantemente problematizados em referência ao mundo contemporâneo dos sujeitos (professor e alunos). Todavia, essa tarefa não é fácil de ser realizada, mas Cerletti (2009, p. 53) argumenta que:

É essencial que haja um lugar e um momento para que, jovens e adultos, possamos pensar o mundo que vivemos e decidir como nos situarmos nele. Em definitivo, não é outra coisa que reviver a cada dia a atitude de filosofar, que não dá por suposto e não se conforma com o que os demais pensam por ele ou por ela.

Nesse enredo, este lugar e o momento poderão ser as salas de aulas das escolas do Ensino Médio, que devem valorizar a importância dos professores de filosofia que almejam orientar e acompanhar os seus alunos na constituição do pensar filosófico. Chegamos, em um ponto de interesse que permeia o decurso desta dissertação: compreender os caminhos pelos quais, os alunos do Ensino Médio da disciplina de filosofia poderão trilhar para “*despir a filosofia*”, ou seja, para construir a reflexão filosófica em paralelo ao contexto do mundo contemporâneo.

Esse capítulo se divide em três subseções: a primeira (2.1) busca situar o *problema* como eixo essencial do pensar filosófico e na segunda (2.2) situar o papel do professor no desafio de ensinar filosofia.

2.1 A constituição do pensar filosófico através das problematizações: é possível essa conexão?

O homem vivencia uma trajetória, ora já mencionada em linhas anteriores, ao dilema de buscar compreender o que o circunda, mediante as transformações contínuas e capacitando ao enfrentamento dos obstáculos que possam não permitir a construção do conhecimento. Pode-se dizer que, a filosofia transita com a ruptura da tradição que leva à busca no sujeito pensante, de um novo ponto de partida alternativo para a justificação do conhecimento, vivenciando um “paradigma subjetivista na epistemologia” (MARCONDES, 1994, p.23).

Despertando-se assim, o *problematizar* que é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, vasculhar numa busca constante de significado, pois quando não há problema tampouco há filosofia. Por isso, o primeiro passo para adentrar ao *ensino de filosofia* é sempre estabelecer o problema, independente da teoria filosófica, devemos começar pela pergunta:

“qual o problema o filósofo propõe”? Entender uma teoria filosófica é ver a filosofia com resposta “ao” problema que ela se coloca (PORTA, 2007).

É importante frisar, o posicionamento de Porta (2007, p.25):

A compreensão do problema deve constituir o núcleo essencial, o eixo, tanto do ensino quanto da aprendizagem da filosofia. Não é possível “entender” filosofia se não se entende “o problema” abordado por um filósofo. Entretanto, o “problema” tende a ser pressuposto ou simplesmente ignorado, sem que se dedique esforço específico algum para esclarecê-lo. Não tão poucas vezes, no lugar da sua explicação aparece um rótulo vazio (“o ser e o devir” etc.).

Nesse sentido, a *problematização* em relação à realidade vivenciada pelos alunos é um dos caminhos para a constituição do pensar filosófico em face ao ensino de filosofia, na medida em que não poderá jamais ser negligenciada. Logo, a problematização se contextualiza como o ato de instigar os discentes para que exponham colocações que consideram como espantosa, ajudá-los na assimilação de aspectos importantes presentes em suas realidades, convidá-los a penetrar em apreciações a respeito desses aspectos, tudo isso pode ser o começo para se abordar os problemas fundamentais que estão a estabelecer respostas muito bem refletidas por todos. Este é sempre um caminho próspero para a participação de estudantes interessados no filosofar sobre seu tempo (mundo contemporâneo).

A necessidade de filosofia nesta época pode justificar-se recorrendo a uma de suas características fundantes: a radicalidade de seu interrogar. A pergunta filosófica é uma pergunta radical porque tem a velha pretensão de conduzir a um saber sem supostos, ou pelo menos, mais reservadamente, aspira a explicar as condições de produção e reprodução de alguns saberes (e também práticas) consagrados. (CERLETTI, 2009, p. 51).

Nesse norte de discussão, a ideia principal é que os discentes na constituição do pensar filosófico sintam que a necessidade de interrogar, de problematizar, de questionar ou de inquirir é uma ferramenta indispensável para se verificar o conhecimento e coloca-lo sob o crivo da razão. O projeto de constituição do pensar filosófico é a representação simbólica do *desvelamento*. No contexto pedagógico, refere-se ao fato que o professor da disciplina de filosofia irá fazer com que os alunos desvelem-se através do conhecimento filosófico, portanto, a finalidade da filosofia é remover os caminhos que prejudicam o desenvolvimento do conhecimento verdadeiro.

[...] isto é, capazes de pôr em crise seus achados'. Ahamos muito, mas sabemos pouco. Isso ocorre, em grande parte, porque não nos damos ao trabalho de checar melhor', pôr em crise, problematizar o que pensamos. Temos de pôr em dúvida' (Descartes) ou tentar falsificar' (Popper) nossas certezas. Passando por esse crisol, por esse instrumento de depuração, nossos pensamentos podem apresenta-se mais seguros. (LORIEIRI, 2002, p.38).

O recorte sobre esse assunto justifica-se, em geral, ao aspecto que o estudo da filosofia não deve se dirigir a “saber” somente o que os filósofos “dizem”, mas a entender o que dizem com argumentações aos problemas definidos. Nesse cenário, a não especificidade ao problema filosófico degrada o ensino ou estudo filosófico a um contar ou escutar de histórias (PORTA, 2007, p.25). Não é incomum escutarmos no cotidiano que o conhecimento é o bem mais precioso que o ser humano pode ter, e ao longo da sua vida é o bem eterno que nunca poderá ser retirado, tão interessante, que a própria filosofia vem priorizando o estudo do conhecimento ao longo da sua trajetória.

Destarte, a filosofia dedicou na sua extensão disciplinar como característica fundamental, a mobilização ao conhecimento, destaca-se como uma das suas áreas de investigação filosófica, a epistemologia ou a teoria do conhecimento. É importante questionar: o que é a epistemologia? Etimologicamente, refere-se ao um discurso racional (*logos*) sobre o conhecimento verdadeiro (*epistème*). Nesse panorama, Dancy (1985, p. 13) conceitua que:

A epistemologia é o estudo do conhecimento e a justificação da crença. As perguntas centrais para as quais os epistemólogos tentam dar respostas incluem: Quais as crenças que são justificadas e quais não o são? O que podemos conhecer, se é que podemos conhecer alguma coisa? Qual é a diferença entre conhecer e ter uma crença verdadeira? Qual é a relação entre ver e conhecer. Perguntas como estas encontram-se no âmago da epistemologia, mas é claro que o assunto se estende, como toda a investigação filosófica, e as suas fronteiras são pouco nítidas.

Interessante que Plínio Junqueira Smith (2004, p.149) defende que uma das tarefas do epistemólogo seria justamente: definir o conhecimento, indicar a sua natureza, traçar os seus limites, bem como, compreender que uma boa formação do aluno no Ensino Médio exige que, o mesmo tenha uma noção razoável quanto à condição de que o conhecimento deve ser questionado e justificado. Ou melhor, o pensamento crítico deve ser estimulado aos discentes da disciplina de filosofia, no intuito de colocar em ação o ato de pensar filosoficamente, fazendo assim com que os alunos despertem sua consciência crítica, humanizada e argumentadora.

Não deixando de ressaltar que, a filosofia é um processo de constituição, de reflexão, de indagação que busca esclarecer o sentido dos objetos do mundo contemporâneo, mesmo quando já significados pelo senso comum ou pelas ciências (SEVERINO, 2009, p. 26), ou seja, aos alunos do Ensino Médio, a filosofia deve produzir inquietação que possa induzi-los a justificação e argumentação. Lembrando que, os alunos encontram-se inseridos no contexto, de questões rasas que devem ser substituídas pelas perguntas de tom mais exigente, sabendo que a origem do pensar filosófico provém de suspeitas e das dúvidas. Essa necessidade diz que, o ensino de filosofia deve se respaldar nos domínios dos conhecimentos que causem problemas, e destes problemas transformações no processo educativo do discente (SEVERINO, 2009, p. 28).

Ao apreciarmos filosoficamente e didaticamente, um determinado problema, a sua problematicidade é permanente e viva, motivando as diversas tentativas de soluções. Nesse sentido, a identificação do “problema” é uma estratégia que busca dissolver as representações padronizadas (CARRILHO, 1994, p. 18). Nesse sentido, a abrangência do problema deve ser uma libertação da filosofia, propondo o questionamento à matriz científica e a especificidade da problemática. Correlaciona-se a colocação anterior, que o ato de interpretar as múltiplas práticas ao exercício da filosofia, o ato de articular a compreensão do trabalho filosófico com a atividade problematizadora e a prática argumentativa denotam no encadeamento do conhecimento.

Desde Sócrates, a filosofia busca definir certos conceitos básicos e, no diálogo de *Teeteto*, encontramos a explicitação que “o conhecimento é uma crença verdadeira justificada”. Ocorre que, essa afirmação desencadeou críticas, entre elas, a manifestação de Edmund Gettier (1963), em um artigo intitulado de “Is Justified True Belief Knowledge?”, indaga a validade do conhecimento como uma crença verdadeira justificada. Ele objetivou nesse teor da questão, demonstrar que é possível a um sujeito justificar o conhecimento, mas pelo o acaso, não havendo uma justificativa definida do alcance desse conhecimento¹.

Uma tentativa de simplificar a discussão sobre “o que é o conhecimento?” é dialogada por Smith (2010) com a distinção entre o “saber” e o “conhecimento”, uma vez que para ele, o “saber” corresponde a uma habilidade ou capacidade (saber fazer), ou como um

¹ A concepção tradicional de conhecimento como *crença verdadeira justificada* é amplamente discutida pela epistemologia contemporânea. Segundo Luiz H. A. Dutra, os dois lugares clássicos dessa discussão são o capítulo XII da obra de B. Russell, *The Problem of Philosophy*, publicada em 1912, e o artigo de E. Gettier, *Is Justified True Belief Knowledge?*, publicado em 1963. Nesse artigo, Gettier provocou inúmeras reações entre vários epistemólogos contemporâneos, marcando profundamente o debate epistemológico acerca do conhecimento humano no século XX (DUTRA, 2001, p. 120).

complemento ao que já se conhece, apresentando-se como o conhecimento proposicional: o que é conhecido está expresso em uma frase ou proposição.

Posto isto, o uso do termo “conhecimento”, elenca condições que poderão contribuir para que uma pessoa alcance a noção de saber alguma coisa, sendo elas: a) o sujeito precisa crer no que diz (ou pensa); b) sua crença tem que ser verdadeira; c) o sujeito precisa ser capaz de dar uma boa razão ou de justificar a sua crença (SMITH, 2010, p. 11).

Esses são alguns dos pontos em que o epistemólogo está interessado em investigar quanto à mobilização filosófica sobre o conhecimento, mas o nosso foco ao mencionar essas considerações propedêuticas sobre a epistemologia é apenas para uma interconexão. Ocorre que, através das dúvidas e dos questionamentos incessantes impulsionadas pela investigação filosófica, os argumentos e contra argumentos, se constroem filosoficamente.

Nesse contexto de investigação, trazemos à baila, o ceticismo que é identificado como a busca obstinada pela justificação do conhecimento, embora o ceticismo seja atacado pela própria filosofia, na medida, que exige uma fundamentação para aquilo que se diz verdadeiro. Todavia, esse atributo de investigação deve ser um requisito para todos que se propõem ao exercício da atividade filosófica. Afinal, o que é ceticismo? Deparamo-nos com essa explicação em Sexto Empírico (1997, p. 116):

O ceticismo é uma habilidade que opõe as coisas que aparecem e que são pensadas de todos os modos possíveis, com o resultado de que devido à equipolência nesta oposição tanto no que diz respeito aos objetos quanto às explicações, somos levados inicialmente à suspensão e depois à tranquilidade.

O ceticismo, no entanto, é um tipo particular de filosofia, pois não é constituído por um conjunto de teses sobre as coisas, nem pretende ser um conhecimento. A característica principal do ceticismo é manter uma atitude crítica diante da pretensão dogmática de ter descoberto a verdade. Desconfiar das afirmações precipitadas e questionar suas teses torna-se a sua marca registrada. Sendo assim, o ceticismo é uma forma atual de filosofar, podendo referenciar como um desafio da epistemologia contemporânea.

Nesse enredo, o ceticismo antigo² é uma corrente de pensamento que se origina com a representação de Pirro de Élis (360-270 a. C.), um jovem contemporâneo de Aristóteles que

² O ceticismo antigo era formado por dois grupos: os *pirrônicos* e os *acadêmicos*. Os cétricos pirrônicos tinham como fundador Pirro de Elis. Esse tipo de ceticismo defendia a posição de que diante de dois discursos contraditórios, sendo um tão exatamente verdadeiro como outro, não era possível assentir saber aquilo que cremos saber. O que os pirrônicos questionavam, na realidade, eram as alternativas de discursos dogmáticos oferecidas, principalmente, pelos cétricos acadêmicos, que segundo eles, desembocavam em *aporia*, ou seja, em

viveu no século IV a.C. e, ao longo da história, foi alvo constante de atenção dos filósofos (SMITH, 2004, p.18). Em linhas gerais pode-se dizer que o desígnio dos pirrônicos era descobrir a felicidade, ou tranquilidade (*ataraxia*), logo, o cético pirrônico é aquele que, primeiramente indeciso pelo descontentamento presente nas coisas, acredita que para conseguir a tranquilidade deve-se buscar a verdade e determinar o que seria verdadeiro ou falso.

Os principais representantes do ceticismo pirrônico são: Pirro de Élis (c.360-275), Timão de Flionte (c.315-225), Enesidemo de Cnossos (c.100-40) e Sexto Empírico (c.150-250). Contudo, nessa trajetória o cético pirrônico entende que há uma discordância contínua entre as coisas. Assim, o cético pirrônico é obrigado a suspender o juízo a respeito das coisas e, para a sua surpresa alcança a tranquilidade. Ao buscar a verdade para obter a tranquilidade, o cético encontra o desacordo que o faz constatar a equipolência que o leva a suspender o juízo e subitamente alcançar a tão almejada tranquilidade. A estratégia pirrônica alcança um novo passo que seja, portanto, o ato de opor argumentos conflitantes e demonstrar que, para cada teoria ou doutrina que se possa estabelecer, há uma contrária de igual valor.

Cumpra destacar que, entre os poucos que creem que o ceticismo antigo incide sobre a existência do mundo exterior, encontramos Oswaldo Porchat que em seu artigo, *Ceticismo e Mundo Exterior* (1994), expõe uma colocação argumentadora a respeito do tema. A tese de Porchat se auxilia na ideia de que os cétricos antigos tinham uma teoria mentalista do conhecimento, que, trazendo à tona a noção de exterioridade levaria à suspensão do juízo a respeito da existência do mundo exterior.

Em contrapartida, os cétricos acadêmicos, mais precisamente os seguidores de Carnéades não buscam a equipolência, pois embora protejam a suspensão do juízo, não creem que os argumentos se equivalham. Os principais representantes do ceticismo acadêmico são: Arcesilau de Pitane (c.315-241), Carnéades de Cirene (c.213-129) e seu discípulo Clitômaco de Cartago (c.175-110) e, por último Marco Túlio Cícero (c.106-43), representante dessa escola, cujas produções textuais nos foram transmitidas, sendo referência no que diz respeito ao ceticismo acadêmico.

Por conseguinte, o ceticismo se repercutiu no período da Modernidade, todavia se valendo ainda das ideias preconizadas pelo ceticismo antigo, contudo, na modernidade o

impassa. Diante disso, Pirro de Elis defendia, então, a “suspensão do juízo” (*epokhé*). Os cétricos acadêmicos, por sua vez, tinham como principais representantes Arcesilau e Carnéades. Eles defendiam uma postura moderada diante do conhecimento. Os acadêmicos acreditavam que não era possível um saber rigoroso, e uma vez que nunca podemos ter certeza de que nossos juízos concordam com a realidade, não podemos, assim, dizer também qual era a proposição verdadeira. O máximo que podíamos dizer é que uma dada proposição parecia ser verdadeira, portanto, que era “provável” (HESSEN, 1987, p. 41-42).

ceticismo se vê diante de novas demandas que conduzem diferenças basilares, no que diz respeito ao seu contexto, como o advento do cristianismo, bem como a Reforma Protestante é essencial quando se tem em vista o ceticismo moderno, por meio de Michel de Montaigne (1533-1592). Seguindo encontram-se Pierre Charron (1541-1603) e François de La Mothe Le Vayer (1588-1672), que, cada um ao seu modo, produziram contribuições preciosas para a concepção da tradição cética moderna.

Naturalmente, o que se chamou de ceticismo variou bastante, havendo filósofos que defendem o ceticismo como uma resposta aos problemas da filosofia, situa-se o ceticismo antigo como uma continua investigação provocada pela suspensão de juízo (*epoché*) e, a impossibilidade de declarar qualquer certeza (WILLIAMS, 2008, p.87). Outrossim, o filósofo René Descartes, dedicou-se a refutar o ceticismo antigo e demonstrar que o conhecimento do mundo exterior é possível, na medida em que estabelecem determinantes, desencadeando, o ceticismo metodológico. Importante esclarecer que, o papel do ceticismo na filosofia de René Descartes é apresentado pelo viés metodológico e não se centraliza no projeto cartesiano como um todo, logo, o ceticismo e a dúvida cética são respeitáveis na formação do pensamento cartesiano e na trajetória que levam à sua filosofia.

Imperioso destacar em caráter de um breve recorte que, ao longo dos anos várias interpretações sobre a Filosofia de René Descartes foram adquirindo espaços, dentre elas uma vem sendo vastamente acolhida no meio filosófico, refere aos posicionamentos do filósofo Richard Popkin.

Popkin (2000) defende que o projeto de Descartes tinha como objetivo vencer o ceticismo. Para Popkin (Descartes utilizou do próprio ceticismo para tentar destruí-lo). No entanto, a despeito fosse esse o seu objetivo, não se concretizou, pois para Popkin, Descartes acentua a dúvida cética e ao oposto de destruir o ceticismo, Descartes acaba por lhe oferecer ainda mais força. Todavia, o objetivo desta dissertação, não é aprofundar doutrinariamente nas bases do ceticismo.

Nesse contexto, Popkin (2000, p.272) expõe que:

É difícil dizer quando e como Descartes entrou pela primeira vez em contato com os pontos de vista dos céticos. Mas ele parece ter tido bastante conhecimento não só dos clássicos pirrônicos, mas também das correntes céticas de sua época.

Em face das breves considerações de Richard Popkin (2000), nos estudos referentes ao ceticismo e ao filósofo René Descartes, apresenta-se uma tendência dominante ao assimilar ceticismo a pirronismo, ignorando a divisão entre acadêmicos e pirrônicos. Nesse prisma da

temática, o ceticismo antigo questiona continuamente em que base está situada a crença em uma determinada proposição, dada a justificação em que é situada. Sendo assim, o ceticismo permanece, procedendo infundamente até que se tenha a constatação de uma justificação em círculos ou em regresso ou a tentativa de argumento com arbitrariedade.

Desse modo, há muitos estudos acerca da evolução do ceticismo e conhecê-la com detalhes é algo fascinante, mas não pretendemos expor aqui as suas formas, mas apenas fazer um recorte ao ceticismo metodológico, especificamente ao seu método de questionar, de duvidar, de indagar, que reflete o ato de problematizar (problematizações) e possibilitar o conhecimento. Ressalta-se que, o aprofundamento sobre a abordagem estratégica e intervencionista do ceticismo metodológico ao ensino de Filosofia será abordado no próximo capítulo.

Ocorre que, essa abordagem do ensino de filosofia, ao focar a identificação dos problemas filosóficos como uma possibilidade para a constituição do pensar filosófico relaciona-se com o ceticismo metodológico. Nesse enredo, busca afastar-se da mera transmissão da informação, ou seja, simplesmente “estudar filosofia como relatos históricos”, mas pretende-se evidenciar a natureza da filosofia a partir dos debates e das respostas mesmo que provisórias a questões pertinentes à realidade humana. Essa abordagem não visa apenas, direcionar a filosofia para um nível remoto e inferior às demais disciplinas curriculares do Ensino Médio. Porém, trata-se de deixar implícito que a filosofia é uma prática demasiadamente humana, que procura de modo abstrato responder anseios e dúvidas que afetam o sujeito no seu contexto social.

Ainda sobre os fundamentos propedêuticos, é importante ressaltar que René Descartes formula o problema do mundo exterior, entre duas bases: a dúvida e a certeza. Nesse momento, basear-nos-emos na sua obra *Meditações Metafísicas* (2005). Para o caso, interessa-nos acima de tudo a *Primeira Meditação*, que ponderaremos no aspecto enfático dos argumentos e dúvidas céticas situadas por Descartes, e nesse sentido interpretaremos significativamente como o filósofo, pela primeira vez, este problema, ou melhor, a especificidade do problema como uma proposta metodológica aos alunos de filosofia do Ensino Médio. Em primeiro lugar, precisamos situar que o problema do mundo exterior, tal como foi estabelecido por Descartes, fixa-se na esfera de um ceticismo “hiperbólico” e metódico distintamente estabelecido para examinar todo um conjunto de conhecimentos, opiniões, convicções e crenças comumente inquestionadas.

A questão principal do ceticismo metodológico é para Descartes dá resposta ao seguinte questionamento: há algum conhecimento do qual não seja possível duvidar? Com

esta investigação radical o filósofo não visa meramente à destruição, em geral, das suas próprias opiniões (DESCARTES, 2005, p.31), mas também levar a cabo o propósito muito mais ambicioso de “... estabelecer algo de seguro e duradouro nas ciências.” (DESCARTES, 2005, p.35). Nesse sentido, o ceticismo de Descartes presente na *Primeira Meditação* significa um procedimento metodológico tendo em vista a certeza infalível do conhecimento humano. E ao atingir a infalibilidade do conhecimento, o filósofo francês tinha como alvo o ceticismo antigo, a fim de que não deixasse nenhuma plataforma sobre a qual o céptico pudesse se sustentar.

Nas palavras de Souza (2007) a razão humana como capacidade é decisiva nesse processo de constituição do pensar filosófico, é tão interessante que a partir da filosofia desenvolvida por René Descartes, surgiu a crença em uma razão capaz de conhecer a verdade. A razão, concebida como algo natural e comum a todos os seres humanos, deveria ser aprimorada e cultivada para a composição do espírito humano, para a formação do cidadão apto a se tornar senhor de si próprio. Essa tarefa passa a ser uma responsabilidade subsidiária da escola e do professor.

Por conseguinte, um dos assuntos que instiga tematicamente, a filosofia pós-moderna é sobre o seu autoquestionamento, mediante a interrogação sobre a sua natureza e a busca pela justificação de sua atividade no contexto do mundo exterior. Nesse sentido, a interrogatividade conduz, de modo geral, mas muito significativo, à temática de especificidade da problematização filosófica (CARRILHO, 1994, p. 21). No entanto, para quem não convive a um estudo sistemático sobre a filosofia, a primeira impressão é que a filosofia é um verdadeiro caos, com a interpretação, de ser um espaço que permeia o “parasitismo teórico”³, ou seja, um mero conjunto de proposições, hipóteses, teorias ou teses difundidas ao longo da história por filósofos.

Um ponto importante a ser destacado nesse capítulo é que o núcleo essencial da filosofia são os problemas e as tentativas de soluções (PORTA, 2007, p.16). Logo, a constituição do pensar filosófico, através das problematizações é possível, sim! Sendo, o exercício da razão ao ato de problematizar, decorrendo como uma ferramenta fundamental para se verificar o conhecimento verdadeiro.

Posto isto, o espaço do problema define-se como o da própria investigação, no sentido mais amplo do termo, no quadro do qual os problemas precisam ser determinados (CARRILHO, 1994). É tão interessante que essa exigência de *determinação* se encontra

³ Expressão utilizada por Manuel Maria Carrilho (1994, p.9) em sua obra *Jogo da Racionalidade* para referenciar criticamente a situação contemporânea da filosofia.

reforçada na filosofia cartesiana, “para que a questão seja perfeita, ela tem de ser inteiramente determinada” (Descartes, 1953, p.90 *apud* Carrilho, 1994, p.28). Nesse sentido, o filósofo francês René Descartes busca fundamentar um procedimento metodológico, tendo em vista a certeza infalível do conhecimento humano. A certeza completa, segundo Descartes, refere-se ao conhecimento infalível e indubitável, ou seja, a convicção estabelecida em razões satisfatoriamente fortes que nunca pode ser desestruturada por qualquer outro tipo de razão mais forte ainda.

No tocante, a estrutura filosófica o *filosofar*, é elemento indispensável para a esperança do novo, ou seja, o filosofar não deve ser apenas a repetição, ou a mera contemplação, do que já foi filosofado, mas a renovação. De acordo com Aspís (2004, p.77):

[...] não é possível desunir filosofia de filosofar pois os dois são uma mesma coisa. O filosofar é uma disciplina no pensamento que ao ser operada vai produzindo filosofia e a filosofia é a própria matéria que gera o filosofar. São indissociáveis. A matéria filosofia separada do ato de filosofar é matéria morta, recheio de livro de estante. Para a filosofia ele tem que ser reativada, reoperada, assim reaparecendo a cada vez mais.

A atitude filosófica é a atitude de questionamento, da problematização e da busca constante de respostas, ou tentativas de soluções. É intrínseco à filosofia o ato de filosofar, não podemos nos afastar dessa relação, pois ela é indissociável. Outrossim, reforça-se que a problematização é um caminho que em face ao ensino de filosofia requer que o aluno não seja apenas mais um sujeito, mas que possa integrar-se como sujeito ativo na proporção da articulação do experimental.

Nesse sentido, a problematização deve atrair por completo o discente, uma vez que segundo Gallo (2000), a filosofia em sua apresentação inicial denota em determinados momentos, o caminho linear, como a sua historicização declinando e centralizando no estudo de manuais ou livros que tratam sobre a filosofia antiga, medieval, moderna, contemporânea, ou seja, o construto do pensar filosófico enciclopédico, em contrapartida, o caminho transversal propõe um encontro entre o ponto vista histórico, conceitual, dialógico e crítico.

Sendo assim, para que o saber filosófico se torne pessoalmente significativo, motive e desperte interesse, 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. (RODRIGO, 2009, p. 38).

Desse modo, simplesmente haverá interesse, se o conhecimento for significativo para quem aprende, tanto subjetivamente como objetivamente. Um dos elementos do ponto de vista subjetivo ocorre quando o aluno inclui esse saber com outro saber que já detém, fazendo com que haja reconhecimento. Assim, o novo deve estar incorporado com aquilo que já é sabido. Outro elemento refere-se à relação do saber filosófico com os aspectos culturais apresentados pelos alunos para a escola. Eles nunca devem ser desconhecidos e nem desvalorizados na construção do pensar filosófico. Em suma, é fundamental para que seja estabelecido um vínculo capaz de provocar o filosofar nas aulas. Por conseguinte, torna-se uma preocupação “provocar o filosofar” na sala de aula, com o aluno do Ensino Médio, quanto à apresentação e a participação do mesmo na constituição do pensar filosófico, porém, de acordo, com Gallo (2012, p.22) três categorizações poderão ser relacionadas, com os seguintes apontamentos.

1 – trata-se de um pensamento conceitual: enquanto saber, ela é sempre produto de pensamento, é uma experiência de pensamento. Mas o que caracteriza a filosofia [...] é que ela é uma experiência de pensamento que procede por conceitos, que cria conceitos [...]

2 – apresenta caráter dialógico: ela não caracteriza como um saber fechado em si mesmo, uma verdade dogmática, mas como um saber que se experimenta [...]

3 – possibilita uma postura crítica radical: a atitude filosófica é a de não conformação, do questionamento constante, da busca das ideias das coisas, não se contentando com respostas prontas e sempre colocando em xeque as posturas dogmáticas e as certezas apressadas.

Logo, a *sensibilização* tem como objetivo principal afetar para que os discentes sintam a inquietude diante das problemáticas, conforme as suas vivências, ou seja, o professor deverá chamar a atenção e acompanhar essa sensibilização do aluno. Gallo (2000, p. 27) diz que:

Trata-se [...] de chamar a atenção para o tema de trabalho, criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema *afete* os estudantes. Sabemos que os conceitos só são criados para enfrentar problemas; e que só enfrentamos os problemas que efetivamente vivemos. Ora, de nada adiantaria que o professor indicasse um problema aos alunos; é preciso, para que eles possam fazer o movimento do conceito, que o problema seja vivido como problema para eles.

Dando continuidade, a perspectiva primordial quanto à abrangência conceitual da filosofia é a *problematização*. Nesse recorte, Gallo (2000, p. 29) expressa que:

Trata-se de transformar o tema em problema, isto é, fazer com que ele suscite em cada um o desejo de buscar soluções [...]. Podemos, nessa etapa, promover discussões em torno do tema em pauta, propondo situações em que ele possa ser visto por diferentes ângulos e problematizando em seus diversos aspectos. Nesta etapa, estimulamos o sentido crítico e problematizador da filosofia, exercitamos seu caráter de pergunta, de questionamento, de interrogação. Desenvolvemos também a desconfiança em relação às afirmações muito taxativas, às certezas prontas e às opiniões cristalizadas.

A perspectiva da investigação tem como colocação apresentar tentativas de soluções aos problemas. Tal colocação se dará com as questões que decorreram das problematizações, e que serão analisadas com a história da filosofia e as posições teóricas (GALLO, 2012, p. 29). Por fim, incluímos a conceituação que é o papel de recriar os conceitos, vistos como ferramentas. Gallo (2009, p.31) diz que:

Os conceitos são ferramentas, e podem ser armas, dependendo do uso que deles fazemos. E claro que as armas não são boas ou más em si mesmas; os conceitos podem ser armas de transformação ou armas de conservação, dependendo das intenções de quem as usa. A aula de filosofia como oficina de conceitos está longe, portanto, de ser um empreendimento ingênuo ou alienado. Pode ser arma de luta; o conceito pode ser ferramenta de engajamento.

Além disso, a conceituação é a culminância da criação de conceitos ao aluno. Que pode ser apreciada como uma arma com desígnios distintos. Nesse contexto, surge o seguinte questionamento: como se dará essa instrumentalização ou criação de conceitos quanto ao ensino de filosofia aos alunos de Ensino Médio? No alvitre das habilidades e competências dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) a leitura e a compreensão de textos filosóficos são referenciadas como uma das habilidades que os alunos do Ensino Médio precisam desempenhar. E, versar-se como uma das mais importantes habilidades, porque debruçar-se sobre o texto de um autor e interpretá-lo solicita todas as etapas citadas acima, e principalmente a problematização para que se alcance a conceituação. Sendo assim, um dos instrumentos para a leitura de textos filosóficos é ensinar o aluno a ler o texto de forma analítica (RODRIGO, 2009, p. 48-49). Apresentam-se duas etapas imprescindíveis:

1. Esclarecimento semântico e conceitual: buscar a significação dos termos e conceitos desconhecidos, recorrendo a dicionários, enciclopédias e outras obras de referência geral, como os manuais e história da filosofia.
2. Estruturação lógica do texto: trata-se de elaborar um esquema apresentando a estrutura redacional do texto mediante a elaboração de uma espécie de índice dos vários tópicos abordados, segundo sua estrutura lógica.

O ponto principal com a instrumentalização dos textos filosóficos, segundo Rodrigo (2009) é proporcionar ao aluno de filosofia no Ensino Médio uma investigação filosófica tendo como base a problematização, a conceituação e a argumentação. Isto se dará com a seleção dos conteúdos dos textos filosóficos.

Um ensino de filosofia que privilegie esses três aspectos pode garantir uma didática especificamente filosófica, além de criar a possibilidade de trabalhar, juntamente com os conteúdos filosóficos, aquelas competências que o aluno do Ensino Médio ainda não possui. (RODRIGO, 2009, p. 56).

No tocante ao argumentar Rodrigo (2009), compreende que obviamente, não pode ser uma finalidade por si mesma do ensino de filosofia, mas deve ser um objetivo a ser buscado juntamente e a partir do trabalho com o conteúdo filosófico.

Assim, o traço distintivo do discurso filosófico reside no fato de que nele as afirmações e teses são necessariamente acompanhadas de suas respectivas justificações. Por isso mesmo, o ensino de filosofia não pode restringir-se à mera apreensão do enunciado das teses, exigindo a compreensão dos argumentos por meio dos quais elas se estabelecem e se sustentam. (RODRIGO, 2009, p. 64).

Nesse sentido, Carrilho (1990, p. 72) afirma que:

O argumentar consiste de fato em debater uma questão por meio de enunciados que, ao tratarem o que está em questão, não podem pretender resolvê-la de vez, e em confrontar o interlocutor com esta questão, por uma inferência, muitas vezes implícita, que realiza enquanto ele próprio se ocupa da questão.

Deste modo, a argumentação é distinguida pela tentativa de prover razões a favor ou contra determinado assunto ou alternativa de ação. Logo, a perspectiva de escassez de argumentações consensuais na Filosofia é uma característica singular da mesma. Porchat (1975, p. 14) ao dedica-se aos estudos da Filosofia assevera que:

Cada filosofia definia seus próprios critérios de validade e objetividade, solidários com o restante do edifício. Todas as questões que eu podia propor tinham, sob esta ou aquela forma, respostas coerentes em todas elas, umas com as outras também inconciliáveis, como eram as próprias filosofias. [...] descobrira que nenhuma fundamentação era absoluta, nenhuma legitimação era definitiva.

Em sua obra *A filosofia e a visão comum do mundo*, Porchat (1981) aprecia sobre a ideia do conflito das teorias. Um conflito, segundo Carrilho (1990, p. 25) constitui-se “da

irredutível diversidade das argumentações filosóficas”. A argumentação toma, portanto, um lugar salutar na Filosofia, apoiando as ideias filosóficas, oferecendo justificações para a aceitação ou discordância das diferentes colocações, constituindo-se como traço distintivo de cada sistema filosófico.

Cerletti (2009) defende a simplificação ao processo de esquematização do processo de constituir o pensar filosófico, mantendo a essencialidade da *problematização*.

Tal esquema (de ensino de filosofia) deveria constar, pelo menos, de dois momentos: um de problematização, e outro de tentativa de resolução. [...] Para que suas eventuais respostas adquiram significação para os alunos, estes deverão ter tornado próprio o problema (CERLETTI, 2009, p. 83-84).

No caso de se optar pelo foco na história da filosofia como conteúdo a ser privilegiado é salutar a proposta de um ensino de filosofia que valorize o filosofar dos alunos ao mesmo tempo em que tomem conhecimento das produções dos filósofos, mas de um modo tal que possam identificar os problemas dos quais originam as soluções que oferecem e sejam atraídos a fazerem esta leitura a partir de problemas de sua realidade vivencial. Neste sentido diz Rodrigo (2009, p.50):

A história da filosofia deve, portanto, ser apresentada aos estudantes como algo vivo, cujas elaborações passadas não perdem atualidade, na medida em que oferecem categorias e referenciais teóricos capazes de continuar nutrindo nossas reflexões no presente. Ela deve apresentar-se, enfim, como uma reflexão no presente.

Nessa oportunidade, é até pertinente questionar o que é um *problema filosófico*? Mediante o que foi analisado nas páginas acima, o problema filosófico é uma questão filosófica e, portanto, discutível, controversa, e nisso são aproveitadas por muitos professores que começam seus cursos problematizantes precisamente colocando a própria delimitação e natureza da filosofia como problema (GALLO; KOHAN, 2000, p. 179).

Nesse sentido, Gallo (2012, p.80) diz:

Tomando um dado conceito, é necessário perguntar que gênero de solução é ele, a que tipo de problema ou conjunto de problemas ele responde. O problema que, como vimos, é sensível, pré-racional, só pode ser compreendido, isto é, equacionado racionalmente, de forma regressiva, partindo de sua solução, que é o conceito. Assim, diríamos que no estudo da filosofia não se trataria de compreender o conceito pelo problema que o suscita, mas, ao contrário, compreender o problema com base no conhecimento do conceito que foi produzido a partir dele.

Uma hipótese basilar, no decorrer da dissertação é que se houver uma preparação do professor quanto à conexão da perspectiva de *problematização* com a constituição do pensar filosófico, o aluno será um sujeito ativo, sendo capaz de argumentar filosoficamente. Todavia, o fato das adversidades é inerente ao processo de ensino à filosofia, como, por exemplo, a falta de estrutura física de uma escola. Tal exemplo justifica que, os mínimos detalhes fazem a diferença para a estruturação da construção filosófica dos alunos, bem como, a falta de segurança acadêmica do professor em lidar com os conteúdos filosóficos.

Exercer o pensamento como atividade inventiva na ordem dos problemas, das regras e dos conceitos: o pensamento como criação. Esta é uma das possibilidades do ensino da filosofia: experimentar novas relações com os seres, construir novas composições; o pensamento como plano de composição onde as relações e os pensamentos se constroem e se desconstruem [...] a filosofia formula os conceitos adequados à contemplação, à reflexão, à comunicação, onde o conceito impede o pensamento de ser uma simples opinião; o conceito é o que faz pensar em domínios heterogêneos (LIMA, 2001, p. 201).

No cerne da questão, o reflexo do despreparo do professor de filosofia pode conduzi-lo, entre duas hipóteses: a) o ensino de filosofia estruturado pela história da própria disciplina, construindo-se um ensino dogmático e b) o ensino de filosofia estruturado no combate ao ensino dogmático e priorizando a sensibilização, a problematização, a investigação e a conceituação, promovendo a interação contínua do aluno com a constituição do pensar filosófico. A função do pensar filosófico é a caracterização do *pensamento autêntico*, sendo este, o pensamento não dogmático.

De acordo com Cerletti (2009) a transmissão de ideias prontas e fechadas, descontextualizadas da realidade dos alunos é a referência do ensino dogmático. Em filosofia, a imitação do professor e a imitação mecânica dos filósofos representa uma ruptura ao filosofar “se desejamos que os jovens estudantes brasileiros possam aprender filosofia de modo significativo para sua formação e para sua vida, isso precisa ser mobilizado por um ensino”, diz Gallo (2012, p. 90).

O itinerário do *professor-problematizador* com os seus alunos de filosofia no Ensino Médio perfaz a verdadeira função filosófica, ou seja, de provocar, instigar, concatenar os conceitos da filosofia em diversos desdobramentos conceituais a partir de suas *problematizações*. Mas, para que isso suceda será indispensável que o docente se confronte com a filosofia e o ensino como um problema filosófico.

2.2 O papel do professor: explanação sobre os desafios de ensinar filosofia

Não podemos deixar de referir que na escola convivemos, comumente, com uma carência de empenho generalizada. Os alunos estão cansados, tanto eles quanto os professores, os supervisores e os demais funcionários querem otimizar ao máximo o tempo de suas atividades. São periódicas as queixas que estão em torno da instituição, a desvalorização da educação e a falta de reconhecimento das práticas que envolvem o Ensino Médio. Vivenciamos um papel profissional bem intenso que rege o fazer da escola, como diários, atividades, notas, provas, planejamentos, recuperações, reuniões pedagógicas, atividades extracurriculares em torno de números, desempenhos, planilhas e cobranças constantes pelo desempenho com êxito.

Os professores têm turmas, cotidianamente com mais de trinta alunos, que cursam uma aula por semana, no caso do ensino de filosofia e, existem professores que trabalham em mais de uma escola, em razão da remuneração ínfima que essa categoria profissional enfrenta vergonhosamente em nosso País. Em determinadas escolas, os professores ainda são obrigados a desempenhar o conteúdo proposto para o Ensino Médio, focalizado no itinerário da história da filosofia.

Além disso, os professores são submetidos a cumprir o quantitativo máximo do conteúdo da apostila ou do livro didático para que o aluno acumule um percentual de conhecimento, a fim de responder com êxito, por exemplo, as questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Diante desse cenário, existe a realidade que em muitas instituições, os professores executam as suas atividades com um plano de aula que não tiveram autonomia para elaborar, ou sequer participaram de sua estruturação, afastando a dinâmica democrática.

Portanto, são muitos são os desafios que envolvem a prática de cada professor, cada escola é uma experiência distinta. Consideramos, portanto, que somente cada professor pode descrever os problemas e as questões que enfrentam para refletir como fazer algo com o ensino de filosofia. Cada escola tem suas características e objetivos e, dessa maneira, a facilidade ou não deste papel profissional não pode ser mensurada.

Os professores de filosofia estão dependentes às instituições, conforme o espaço e tempo, sendo que o Estado tem um atributo regulador através das normas, das disposições escolares e também através dos professores que executam as regras desse sistema (CERLETTI, 2009). Não pretendemos decifrar minuciosamente essas relações, mas não podemos rejeitá-las quando refletimos junto a esses problemas, como exercer um ensino com filosofia.

É notório que, os professores vivenciam problemas não somente institucionais, mas vivenciam problemas diretamente com o perfil dos alunos contextualizados ao cenário escolar contemporâneo. Ocorre que, os alunos estão acostumados e automatizados com um processo de ensino distante da perspectiva filosófica, no sentido, que dependendo da estrutura escolar, existem alunos que não conseguem ou não tem interesse com a construção filosófica.

Embora o professor tente, se esforce e persista em uma prática que vise o encadeamento da construção filosófica, muitas vezes, os alunos permanecem em sala de aula com um critério de obrigatoriedade, ou seja, se comportam com mínimas participações, fazem as atividades simplesmente para alcançar a aprovação. Além disso, ainda que o professor sugira e organize uma atividade totalmente livre e atrativa, que tenha como objetivo proporcionar desígnios à construção filosófica por parte do aluno existe uma conduta avessa do aluno com a apresentação de produções plagiadas oriundas da internet.

É importante reforçar que, o perfil do mundo contemporâneo é identificado com o acesso à informação de maneira célere mediante a explosão da internet e, de certo modo, os alunos estão conectados aos celulares continuamente por meio dos aplicativos e redes sociais, como WhatsApp, Instagram Facebook e demais. Nessas redes, há uma proliferação de informações vinculadas a um específico mercado de consumo sobre o qual os alunos não são convidados para pensar e significar, mas, situando-se como a fantasia de estar desempenhando algum pensamento próprio.

Vivemos em nossas salas de aula um aspecto dessa aceleração [...]. Onde está o tempo para a leitura, o tempo para a meditação, para a reflexão? Tudo são fluxos cada vez mais acelerados, o padrão das edições aceleradas de imagens que vemos em canais como a MTV e nos programas para adolescentes, como se a vida fosse um eterno videoclipe, uma sucessão de zappings nervosos no controle remoto. Tudo é fruição imediata. Sem tempo para o pensamento organizado. (GALLO, 2012, p.23).

Assim, diante da complexa situação da sociedade, como ensinar filosofia? Como o professor pode se situar nesse contexto? Cerletti (2009, p.60-61) diz que é possível fazer algo para se ensinar Filosofia dentro desse contexto, mas para isso é importante que existam professores preparados (ou melhor, professores em constante preparo).

[...] A formação de um professor de filosofia não é a consequência de assistir a algumas disciplinas pedagógicas ou didáticas que se juntariam em algum momento com outras mais especificamente filosóficas, mas corresponde a toda formação em seu conjunto.

[...] Um futuro professor ou professora se “forma”, então, no decurso de toda sua formação.

[...] Não há uma forma de ser bom professor e que o que um professor seja depende, em grande medida, do que ele já é e das escolhas filosóficas e pedagógicas que assuma explicitamente.

Nesse ensejo, a complexa formação do professor de filosofia deve ser abordada com a sua devida complexidade. Logo, é ingênua a colocação que o futuro professor de filosofia, ao concluir o seu curso de Licenciatura estará completamente preparado para ensinar filosofia, uma vez que essa formação completa, só ocorrerá quando a sua vida estiver se finalizado porque o professor se forma na trajetória da sua vida, iniciando do momento em que foi aluno da educação básica, perpassando por todas as suas aprendizagens como aluno de licenciatura e até mesmo durante a formação contínua e vivendo cotidianamente.

Portanto, esse professor será capaz de conduzir os alunos a refletirem sobre sua relação com a Filosofia, com o aprendizado da Filosofia e como ele aprendeu Filosofia, como expressa Gallo (2012, p.126) “há diversas filosofias sendo que primeira tarefa do futuro professor é saber localizar-se nessa multiplicidade e escolher sua perspectiva”. Nesse aspecto, Gallo (2012, p.127) aponta para a condição de dois aspectos:

1. O professor não poderá ser dogmático a ponto de acreditar que sua concepção de Filosofia é a única possível e existente; 2. O professor deverá assumir uma postura filosófica e saber se localizar na grande multiplicidade de concepções a respeito do que é a Filosofia.

Além disso, é preciso notar que frequentemente os professores encaram, ao lecionar, problemas básicos na filosofia como a deficiente alfabetização dos alunos que exigem uma cuidadosa observação e acompanhamento quanto à leitura e escrita. Assim, ao pensar na relação do aluno com a leitura de textos de filosofia, não podemos desconsiderar que o aluno apresenta, muitas das vezes, problemas que o impedem de ter um contato que o aproxime das leituras e o professor deve ser o instrutor para a solução desse desafio, como mencionado nas páginas anteriores.

Também é importante explicar que, no cotidiano do ensino vamos lidar com perspectivas frustradas, tentativas infelizes na prática do ensino de filosofia, precisa-se de preparação e coerência, pois, estamos tão concentrados em arquitetar o ensino como resultado, portanto, é preciso afastar-se desse aspecto, apesar de que, não é fácil, porque o ensino de filosofia deve ser uma continua experimentação, ou melhor, uma tentativa aos anseios do processo educacional dentro da escola. É preciso arriscar com *força e persistência* para lidar com diferentes situações de emergir o novo, que será uma construção contínua, mas

ancorada nos questionamentos, problematizações e a argumentação entre os alunos, entre os alunos e o professor e entre os alunos, professores e os filósofos.

3 A RELAÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA COM O “NÓ DE PROBLEMAS FILOSÓFICOS”

O ensino de filosofia é um espaço que deve revelar-se como uma investigação, sendo que a filosofia tem uma inclinação de fazer com que o pensamento racional seja orquestrado pela problematização, e isso leva o aluno a um momento no mínimo de instigação e inquietude. A problematização é uma ferramenta cognitiva que tem possibilitado uma construção objetiva do conhecimento, debruçando-se na relação do professor e do aluno (LUCKESI; PASSOS, 2012, p. 44).

Importante destacar que, mesmo o ensino de filosofia, sendo um espaço de investigação, no sentido amplo do cenário, para quem ainda não se direcionou as primeiras leituras ou a um estudo sistemático com essa disciplina, apresenta como interpretação à

primeira imagem da filosofia como um espaço de “achismos”, podendo cada um dizer o que quiser, ou melhor, o que pensa, pelo fato da sua característica não empírica, ser entendida como uma autêntica arbitrariedade.

Todavia, essa imagem é errônea, na proporção que a filosofia não é um caos de pontos incomensuráveis ou de “achismos” (PORTA, 2007, p. 25), mas a filosofia refere-se à argumentação sobre determinados assuntos e a justificação de seus argumentos. Salienta-se que, o núcleo central da filosofia, não é constituído simplesmente, por meras crenças temáticas, mas de problemas e soluções, sugerindo assim a tensão problemática que, é o momento investigador num dado instante para determinar o *problema* em questão (CARRILHO, 1994, p. 28).

Nesse teor, a problematidade, exige-se uma particular atenção, ao fato que a identificação, a formulação e a solução de um problema são determinantes e, dependentes, de um contexto que os integram. Nessa linha, o problema filosófico não pode ser identificado, nem como mera proposição, como um tipo de estrutura ou enunciado que pode ser verdadeiro ou falso, nem como um mero estado de conhecimento, mas pelo espaço que permite acolher o dinamismo da interrogatividade, do questionamento, do inquirir, libertando a problematidade de meras construções proposicionais (CARRILHO, 1994, p. 30).

Esse capítulo se divide em duas partes: a primeira (3.1) pretende-se arguir sobre o “nó de problemas filosóficos” no contexto do ensino de filosofia com uma abordagem propedeuticamente epistemológica e no (3.2) elucidar a intervenção do ceticismo metodológico no ensino de filosofia referente ao Ensino Médio.

3.1 O “nó de problemas” no contexto do ensino de Filosofia

A identificação do problema filosófico, ora, já mencionado no Capítulo 1, exige um apuramento ao contexto do ensino de filosofia no cenário da relação do aluno e do professor, reforçando o ponto – chave, que não há problemas sem problemáticas (CARRILHO, 1994, p. 31). A atividade filosófica primária, não é a afirmação ou negação de “teses em si”, ou mera apresentação de proposição afirmativa, mas sempre a formulação do problema (PORTA, 2007, p.33).

Ressalta-se que, a problemática é o desenvolvimento dos problemas dependendo do contexto que os suscita (CARRILHO, 1994, p.30). Nesse sentido, a problemática é essencialmente um “nó de problemas”. Ademais, Carrilho (1994, p.31) afirma que:

A constituição e o desenvolvimento de um “nó de problemas” decorrem da tematização da *interdependência* que dá forma a esse nó, devendo ela, no mínimo mostrar que a formulação de um problema depende de outros problemas que, por sua vez, ela pode afetar e alterar. Nesse sentido, a constituição de uma problemática implica sempre a *nuclearização* de um problema e a *periferização* de vários outros. É este o sentido da determinação que é simultânea com a formulação de um problema.

Nesse cenário, destaca-se que a atenção ao problema filosófico, não é primordial, somente para compreender um filósofo restritamente, mas também para entender a própria dinâmica do movimento filosófico com a *interdependência*, que vem a ser a dependência interna de um problema com demais problemas e a sua nuclearização.

Importante destacar que, se houver apenas a atenção às proposições afirmadas, não ocorrendo uma interrogatividade, uma instigação ou um questionamento a construção da reflexão filosófica se tornará uma mera sucessão de opiniões, cujo núcleo essencial é o não poder decidir valores argumentativos e fundamentados, mas apenas colocações primárias que respeitosamente, poderão se tornar fonte para o encadeamento da identificação dos problemas filosóficos. Em contrapartida, não se pode entender a filosofia, reduzindo-a a uma sequência de pontos de vistas que sejam de “achismos”, já que a exata fixação do problema é o elemento essencial para a filosofia como um todo (PORTA, 2007, p.34).

Nessa oportunidade argumentativa, torna-se salutar mencionar propedeuticamente sobre a concepção do inquérito do filósofo John Dewey, apenas como um breve recorte do contexto filosófico, na medida em que John Dewey valoriza a noção de *problema*, de maneira especial a partir da concepção da existência de uma estrutura comum, sendo o *comum* como a trajetória do senso comum até à ciência – a investigação, que se distingue depois, através dos vários tipos de operações que, de algum modo se formalizam, ou seja, a investigação como “a transformação controlada de uma situação indeterminada numa situação determinada nas distinções e relações que a constituem, que converte os elementos da situação original num todo unificado” (CARRILHO, 1994, p. 78).

Como ponto chave, o “nó de problemas” tem propriamente um começo e um fim, todavia, se há uma problematidade filosófica não é como na ciência que a encontramos, pelo contrário, o “nó de problemas”, no contexto filosófico, perfaz-se como um espaço de articulações que se entrecruzam e, que nesse movimento, torna-se possível a identificação de *problemas*, ou seja, na filosofia não se contrapõe simplesmente uma proposição afirmativa a outra, ou melhor, uma tese a outra (PORTA, 2007, p.34).

Nesse ensejo, a construção da reflexão filosófica contém certa continuidade, sendo um entrelaçamento, ou melhor, uma sedimentação conceitual que diferentemente da ciência, não nega e nem exclui as construções reflexivas antecessoras, mas propõe a superação ou a agregação posterior, concentrando-se na inter-relação dos problemas e de suas justificações, existindo uma continuidade e até uma direção, em que o explicitar argumentativo torna-se fonte primária, na qual se manifesta o movimento reflexivo, ora, característica básica da disseminação da Filosofia (PORTA, 2007, p.35).

No tocante, a construção da reflexão filosófica, Carrilho (1994, p. 33) afirma que o “nó de problemas”, foi talvez o que, o filósofo Immanuel Kant, projetou na obra *Crítica da Razão Pura* que, um só problema pode articular uma diversidade de pesquisas. Nesse norte, considera-se como três pontos fundamentais para a articulação do “nó de problemas”, como assevera Carrilho (1994, p.33): os problemas, as problematizações e as problemáticas.

Portanto, o problema é estritamente uma pergunta sem critérios objetivos, surgindo de condições diversas, como uma dúvida, uma irritabilidade, uma angústia ou espanto, a própria curiosidade, ou seja, independente da sua origem, o problema filosófico desencadeia como uma referência intrínseca entre o pensamento e o mundo. Torna-se até questionado: será possível existir tipos de problemas? Compreende-se que, *não é possível*, uma vez que se pode referir aos elementos internos que poderão diferenciar os problemas, a partir de seu contexto e não havendo possibilidade para o estabelecimento de tipologia de problemas (CARRILHO, 1994, p. 33).

Nessa sequência, a *problematização* é o centro do desenvolvimento do “nó de problemas”, é nela que ocorre a definição de um conjunto de procedimentos argumentativos por meio do espaço da interrogatividade ou da questionação. Destarte, a *problemática*, refere-se ao “nó de problemas”, desencadeado internamente pelas problemáticas fechadas que se caracterizam pelas temáticas definidas, com a identificação direta dos problemas e, as problemáticas abertas que são caracterizadas pela dinâmica das temáticas indefinidas (CARRILHO, 1994, p.35), ensejando ambas as problemáticas, em um momento de *recepção*, que é nada mais do que o sinal de finitude, uma vez que a filosofia é uma atividade coletiva, nela existe uma divisão social do trabalho, com o amadurecimento gradual de problemas, soluções e argumentos, oferecendo assim uma contribuição filosófica em busca da originalidade (PORTA, 2007, p.83).

Um ponto importante a ser destacado é sobre o campo da interrogatividade, uma vez que é necessária uma dada distinção entre o problema e a proposição, ensejando uma abordagem epistemológica, ao ponto que exige uma crítica ao proposicionalismo, defendia

por Michel Meyer que desenvolve uma concepção chamada de *problematologia*, ora, arguida por Carrilho (1994, p. 35) ao afirmar que:

O proposicionalismo baseia-se na ideia de que a unidade da razão se encontra no juízo, ideia que se deve a Aristóteles. Ela surge no fim de um processo em que o questionamento, o trabalho interrogativo perde gradualmente o seu poder, a sua força – de que Sócrates forneceu, na dinâmica dos diálogos, um exemplo paradigmático e, perde- o porquê a pergunta vai sendo progressivamente a uma lógica da resposta, desde logo com a teoria platônica da reminiscência que procura, sobretudo estabelecer a prioridade da resposta a pergunta e depois com a teoria do juízo que, Aristóteles, faz do juízo o elemento central da racionalidade.

Ressalta-se que, frequentemente os filósofos chamam de *proposição*, nada mais é, do que um enunciado capaz de ser declarado verdadeiro ou falso (PORTA, 2007, p. 32), sendo vital a um segundo momento que é o significado de uma proposição como uma sentença declarativa (ROLLA, 2018, p. 25), tratando, portanto, do *conhecimento proposicional*, ora, o que é conhecido está expresso em uma frase ou proposição.

Sendo assim, a filosofia possui, por sua natureza, uma pretensão de totalidade aos problemas, a partir de então, é importante enfatizar a racionalidade com uma internalização da modernidade que busca ascender à necessidade de interrogar as proposições, implicando em um movimento de invenção, na efetiva articulação entre a questão-resposta, partindo também da consideração do uso corrente da linguagem nos vários contextos da ação e interação humana, como bem, afirma Carrilho (*apud* MEYER, 1982, p. 122) “o uso da linguagem é resolução dos problemas”.

Nesse sentido, a interrogatividade em face às proposições traz consigo o ensejo de duas dimensões: a da resposta e a da questão, que o filósofo, Michel Meyer nomeia de *apocrítica* e *problematológica*, em que quando a questão da qual a resposta se direciona (problematológica) se distingue daquela que ela resolve (apocriticamente), como assevera Carrilho (*apud* MEYER, 1982, pp.125-126) que:

A resposta, enquanto unidade apocritico-problematológica, define pelo menos duas questões, fundando deste modo a possibilidade dialógica da linguagem ao mesmo tempo em que autonomização das respostas em relação às questões que as fizeram nascer.

Observa-se, desse modo, que a problematidade surge da necessidade de relacionar o discurso com o problema que o desencadeou. Nessa conjectura, a problematidade faz referência a um elemento mediador que é o contexto, que trazendo para a relação do ensino de

filosofia, se configura como tudo aquilo que engloba um determinado fato (PORTA, 2007, p. 77). No entanto, a formulação dos problemas vem a ser parte nuclear da construção da reflexão filosófica, interessante notar que, os problemas filosóficos surgem sempre numa cultura, numa filosofia, numa comunidade, numa linguagem: são históricos e contextuais (CARRILHO, 1994, p. 42), todavia, os elementos como historicidade e contemporaneidade, se perfazem como dois registros indissociáveis, principalmente, na busca pela diferença entre a filosofia e a ciência, repercutindo ao aspecto que o ensino de Filosofia não é possível sem o zelo à sua própria história.

Como elucida Porta (2007, p.79), “precisamos da História porque nunca deixamos de estar diante de uma totalidade parcial do universo infinito da significação”, ou seja, não existe interrogar absoluto ou uma pergunta sem pressuposto, pelo contrário, a pergunta nasce do dinamismo do saber e do não saber. Se não se sabe nada, nada se pode se perguntar; se sabe tudo, a pergunta não tem fundamento. O interrogar é a busca pela significação, pelo sentido, inclusive reformulação do conhecimento. Ocorre que com a “História da Filosofia”, não se pode fazer como um reducionismo cronológico, com mera sucessão de nomes e obras filosóficas, mas a delicadeza e a sensibilização de interagir com a articulação dos problemas. Carrilho (1994, p.42), aponta as considerações de Meyer, quanto os “problemas filosóficos”, que:

O critério da sua avaliação histórica não pode, em rigor, ser o do progresso, como não deve ser o da verdade, mas o da inteligibilidade, isto é, a articulação entre os problemas e as respostas no espaço dinâmico das respectivas problemáticas, ou seja, a inteligibilidade do passado filosófico baseia-se menos numa verificação científica dos juízos, do que na reconstrução das problemáticas de que eles pretendem ser a resposta. E é esta inteligibilidade que, ao sugerir uma abordagem da racionalidade que deixa de estar manietada pelos padrões estritos da cientificidade, permite conceber a tensão problemática como uma nova articulação temática d historicidade e da contemporaneidade.

Em síntese, o “nó de problemas” é elemento primário da relação de ensino de Filosofia, isso ocorre porque ele é primordial para a própria filosofia, como bem argumenta Carrilho (1994, p. 38):

A filosofia como prática interrogativa é sempre um trabalho problematizador que em rigor não conhece soluções, mas apenas respostas, que são sempre, tematizações dos seus problemas. No cruzamento da historicidade e da contemporaneidade, a filosofia aparece não como uma disciplina que, diferentemente de outros saberes, e como sustentaram muitos dos seus críticos, não tem problemas, mas como aquela que só tem problemas, que se

realiza no apuramento e na valorização do seu elemento mais vital: a problematidade.

Nesse cenário, o “nó de problemas”, mediante a sua interdependência, a tematização e a tensão problemática propõe conduzir as atribuições do professor de Filosofia no Ensino Médio, quanto à compreensão gradual de um determinado problema ou conjunto de problemas filosóficos provocando em sua atitude de lecionar, questionamentos aos alunos, como: O que é realmente o problema, por exemplo? Como podemos formulá-lo com precisão? O que está em causa? Por que razão é importante? Não será antes uma confusão, um falso problema? Quais são os argumentos e fundamentos? Qual a solução ou a resposta?

Sendo assim, como expõe Murcho (2008, p.15) “uma forma de tentar compreender um problema é saber o que alguns dos grandes filósofos, clássicos e contemporâneos, pensaram sobre esse problema”. Portanto, o professor de Filosofia, precisa apresentar e instigar os seus alunos a terem contatos com o que distintos filósofos compreenderam e compreendem sobre um determinado problema filosófico.

Essa abordagem deve provocar a perspectiva do aluno em produzir perguntas próprias, como, por exemplo: será o que um dado filósofo entende sobre tal problema? Será a melhor compreensão? Ou não? Por quê? Percebem-se, com essas breves perguntas, que o foco é construir elos de conexões e paradoxos, entre as formas dialógicas com os diferentes filósofos que formularam ou formulam um determinado problema. Sendo assim, a estratégia eclética, ora apresentada superficialmente denota no estabelecimento de equivalência generalizada de todas as filosofias. A partir de então, quando ocorre uma escolha distinta, sem critérios, tendo em vista a transmissão escolar e a sua utilidade social, sugerindo assim, uma significação com o conhecimento direito do objeto em análise filosófica (CARRILHO, 1994, p. 40).

Desse modo, o professor irá contribuir com a interpretação e a construção argumentativa dos alunos, mas interligando a sensibilização, ou melhor, o convite para que aluno tenha interesse e liberdade na construção da reflexão filosófica.

Se levarmos em consideração a possível condição de classe dos alunos frequentadores dessas escolas, provavelmente não incorremos em erro ao inferirmos que seus interesses possam estar ligados à satisfação de necessidades mais “vitais”, como, por exemplo, conseguir uma ocupação ou um emprego para ajudar a família. De um modo geral, esses alunos não demonstram interesse (pelo menos de modo aparente) pelo currículo de caráter propedêutico, muitas vezes oferecido pela escola. Eles parecem não querer “perder tempo” com a chamada “cultura erudita”, mas querem “saberes prático”. Saberes que os ajudem a se situarem no seu mundo real,

no mundo do trabalho. Nesse quadro, qual o sentido que adquire, ou pode adquirir, o ensino de filosofia para esses alunos? Como será que eles percebem a filosofia enquanto disciplina do currículo escolar? (BARBOSA, 2008, p. 134).

É notório, que os problemas existem e tem-se a necessidade de que sejam resolvidos, os filósofos destacam-se pela possibilidade de oferecem as suas soluções, por intermédio de suas teorias, para destacar soluções para tais problemas, assim como os físicos e os biólogos. Mas é interessante o questionamento: será que essas teorias são eficazes? Essa intersecção, por exemplo, traz para a Filosofia, principalmente no contexto do seu ensino, a necessidade de propor aos alunos o pensar, o analisar, o interrogar, a problematização e o cuidado com as diferentes teorias desencadeadas pela ciência, sendo, uma estratégia de verificação passo a passo do problema filosófico, ou seja, o estudante de filosofia poderá com a identificação do “nó de problemas” propor uma análise entre as teorias e formular a sua argumentação sobre tais conhecimentos.

Destaca-se, que as teorias se sustentam em argumentos e essa é uma característica, em que a Filosofia se distingue das demais disciplinas. As teorias filosóficas se estabelecem em argumentos filosóficos diferente das teorias científicas que se apoiam na experiência e métodos quantitativos. Murcho (2008, p. 16) enfatiza que:

As teorias filosóficas apoiam-se quase exclusivamente em argumentos filosóficos. Os raciocínios dos físicos têm dois tipos de ajudas: a experiência empírica e a matemática. A experiência empírica permite-lhes testar as suas teorias, verificar se a realidade é como a teoria diz que é. A matemática permite dar um grande rigor a essas teorias, e permite retirar consequências experimentais precisas da teoria. A Filosofia, ao contrário das outras disciplinas, nem dispõe de testes empíricos, laboratórios e observações, estatísticas e outros dados; nem se apoia em raciocínios meramente matemáticos e formais.

Interessante destacar, que mesmo com a distinção metodológica acima arguida pelo doutrinador Murcho, é possível a interdisciplinaridade entre a Filosofia e as ciências, na medida em que o objetivo da identificação do “nó de problemas” seja alcançada à perspectiva do professor em “capacitar o estudante de Filosofia no Ensino Médio para argumentar e justificar o conhecimento adquirido, estimulando o mesmo, em desencadear a sua construção reflexiva autônoma e reagir em face aos contra-argumentos e a contraexemplos”. De acordo com Chauí (2010, p.24):

[...] a filosofia compartilha a explicação da realidade com as ciências, pois cada uma delas define um aspecto e um campo da realidade para estudo [...], não sendo admissível que haja uma única disciplina teórica que possa abranger sozinha a totalidade dos conhecimentos ou o conhecimento total do Universo.

Em face de valoração da Filosofia integrada a outras disciplinas, como também de outras ciências sociais, Matthews (1995, p.165) afirma que “podem tornar as aulas de ciências mais desafiadoras e reflexivas, permitindo, deste modo, o desenvolvimento do pensamento crítico; podem contribuir para um entendimento mais integral de matéria científica”; isto posto, nota-se que esta associação é indispensável para tornar o ensino de ciências formador também de seres críticos e protagonistas do conhecimento.

Em conexão aos parágrafos anteriores, a abordagem construída nessa dissertação é epistemológica, uma vez que temos uma vasta série de conhecimentos, não somente aqueles conhecimentos da vivência cotidiana, bem como, aos conhecimentos contidos nas múltiplas ciências e que o professor de Filosofia, deve instruir o seu aluno a refletir sobre um dos elementos pilares que fundamenta a sua presença na sala de aula, ora, a busca pelo *conhecimento*. Afinal, *o que é o conhecimento?*

Ocorre que, uma das principais atribuições da epistemologia é superar essa possível “dificuldade crucial”, com a busca pela definição do conceito de conhecimento e as suas características, sendo uma assunção plausível e, com efeito, ela guiou maior parte do projeto epistemológico, sendo que desde Sócrates, a filosofia busca estruturar e definir certos conceitos fundamentais. É primordial recordar que, no diálogo de *Teeteto*, Platão formula de maneira significativa a pergunta: *O que é conhecimento?*

Percebe-se que, essa investigação é a “espinha dorsal” do projeto epistemológico ao longo da história e, apenas recentemente foi posto em dúvida. É importante esclarecer, o significado das condições que busca analisar certos conceitos, e não apenas a maneira como nós os usamos. O resultado dessa empreitada é promover um entendimento filosófico que se constrói de modo piramidal (ROLLA, 2018, p.24).

Nesse contexto, frisa-se a necessidade de entendermos, alguns pontos com os usos dos termos *saber* ou *conhecer*, uma vez que no cotidiano das vivências, esses dois vocábulos tornam-se comuns, sendo literalmente indispensável, para uma boa formação do aluno de filosofia do Ensino Médio. Nesse sentido, mesmo que a preparação do aluno seja com noções razoáveis, para a dimensão do conhecimento e os seus impactos, o ensino de filosofia deve ater-se a identificação do “nó de problemas”. Neste norte, possibilitando ao aluno estratégias de abordagens, de maneira que possa começar pelo envolvimento dos mesmos na percepção e

interação com as tarefas de definir e explicar alguns conceitos básicos que surgem com a identificação dos problemas filosóficos.

Uma tentativa sintetizada de arguir sobre esses diversos usos dos termos *saber* ou *conhecer* é apresentada por Smith (2010, p.148) ao expor que:

Há um uso de *saber* que corresponde a uma capacidade ou habilidade, trata-se de um *saber fazer* (“Sei jogar tênis”, “sei tocar piano”). Um segundo uso é quando o verbo *conhecer* pede um objeto direto como complemento (“Conheço Paulo”, “Conheço Paris”). Conhecemos algo quando tivemos contato com o que é conhecido. Um terceiro uso, e para nós o mais importante, ocorre quando o verbo pede uma oração subordinada: (“Você sabia que Paulo se casou com a Helena?” “Eu sei que Paris é a capital da França”). Trata-se de um conhecimento proposicional: o que é conhecido está expresso numa frase ou proposição.

Por conseguinte, para abordagem epistemológica o terceiro uso do *conhecer* é a que centraliza maior interesse, principalmente quanto à elucidação da tese que o *conhecimento é uma crença verdadeira justificada*, que implica na análise tripartite como as condições que desencadeiam o conhecimento, como afirma o doutrinador Rolla (2018, p. 36):

Ou, ainda em outras palavras, *um sujeito sabe determinada proposição se, e somente se*, (i) ele acredita nessa proposição, (ii) essa proposição é verdadeira e (iii) ele possui justificção para crer nessa proposição. Dado que o conhecimento requer a satisfação de três condições – e dado que há a suposição de que isso é a mesma coisa que *analisar* o conhecimento – essa análise ficou conhecida como *análise tripartite* e, mais recentemente, é chamada simplesmente de *CVJ* (crença verdadeira justificada).

O conceito de “conhecimento” é um dos conceitos que tem tomado a cautela dos Filósofos, no decorrer da história da Filosofia ensejando uma relevância pilar para a Filosofia como um todo. Nossas ações do dia-a-dia são em grande parte motivadas pelas nossas expectativas em relação àquilo que já “sabemos ou compreendemos”, em contrapartida àquilo em relação ao qual “temos dúvidas”, ou “mera opinião”. Ele também é um conceito que impregna certas conjecturas pré-teóricas. Comumente consideramos “conhecimento” como um termo de afirmação, em contraposição ao “erro”, por exemplo, (e não precisamos estudar filosofia para percebermos tal coisa). Procedemos, a partir de então para uma análise propedêutica da estrutura tripartite, como um desafio que é introduzido epistemologicamente na busca pela significação dos elementos: crença, verdade e justificção.

Inicialmente, *o que é uma crença?* As definições são diversas, porém, a crença apresenta-se sobre duas abordagens comuns, uma abordagem mentalista: a crença seria uma

atitude mental diante de uma proposição e, na abordagem comportamentalista: o comportamento de uma pessoa revelará a sua crença (SMITH, 2010, p.149).

Ocorre que, alguns filósofos criticam o critério que o conhecimento seria um tipo de crença, chamando a atenção para a discussão acerca da colocação que o conhecimento não é subjetivo, mas objetivo havendo, assim, uma crítica à concepção subjetiva que permeia o entendimento que o conhecimento é um estado mental e, Popper sobre essa visão expõe a concepção objetiva, ou seja, o conhecimento deve ser compreendido por meio de enunciados em que as teorias e as teses são estruturadas (SMITH, 2010, p.150).

Além disso, o conhecimento e a crença seriam categorias individuais, na proporção que existem apontamentos que os segregam, como por exemplo, o conhecimento depende de um fato objetivo, a crença depende de um estado interno. O reconhecimento possibilita a margem de erro, ao contrário do conhecimento, mínima probabilidade de erro, como bem afirma Smith (2010, p. 150) “crer em alguma coisa implica admitir que o erro é possível, mas quando sabemos alguma coisa, o erro não pode surgir”.

Importante recordar que, desde Platão, entre o conhecimento (*epistème*) e a crença (*doxa*) a filosofia sempre se ateve na procura pela verdade, habitualmente, ao longo da história da Filosofia, ensejando uma noção de aprovação integral. Para Platão, o conhecimento faz parte do universo da razão, se porventura, o conhecimento for integralmente, uma crença, representará o abandono da concepção tradicional (SMITH, 2010, p. 150).

O conceito de verdade traz consigo algumas nuances, primeiro a verdade pode ser compreendida, como a correspondência entre o que dizemos e como as coisas são, parece não ser razoável identificar “verdade” com “aquilo em que acreditamos por boas razões e sem evidências em contrário”, ou seja, não parece razoável chamar de “verdadeiro” aquilo que nos parece ser verdadeiro. Isto por uma razão simples: nossa decisão sobre o que nos parece ser verdadeiro só pode estar baseada nas evidências atualmente disponíveis; mas temos uma larga experiência no que diz respeito ao surgimento inesperado de novas evidências, evidências por vezes contrárias às nossas crenças atuais, trazendo uma crítica à comparação da concepção da verdade entre o fato e a proposição. Nesse contexto, Smith (2010, p. 151) expõe que:

Como um fato pode corresponder a uma proposição? As respostas tendem a elaborar uma visão metafísica do mundo. Por exemplo, fazemos corresponder à noção gramatical de sujeito a noção metafísica de propriedade, como se houvesse uma mesma estrutura entre a linguagem e o mundo. Outra dificuldade é a de que o fato deve servir de justificação para a

verdade da afirmação, mas uma razão para aceitar uma proposição é sempre outra proposição, nunca um fato.

A importância da noção de “verdade” para a epistemologia parece manifesta, como já foi enunciada, a verdade constitui um objetivo epistêmico, o de atingi-la, evitando o erro. Tão interessante que no cenário social, pode uma pessoa rejeitar uma determinada tese, alegando que anteriormente os antecessores construíram teorias intrincadas e amplamente explicativas, teorias que podem ser falsas. Mais, além disso, poderá argumentar também que é razoável pensar que possamos estar iludidos em nossas crenças científicas ou até mesmo pelas crenças filosóficas. Nota-se, a instabilidade, ou melhor, a confusão, mas que pode ser sanada, a partir do momento em que a justificação é o elemento norteador.

Um requisito razoável para muitos (mas ainda forte demais para aqueles epistemólogos que defendem teorias da justificação externalistas) é o de que estejamos justificados em crer que a crença em questão é verdadeira. Assim, não precisaríamos - para saber que $E=mc^2$, ter garantias de que a fórmula é verdadeira; basta que estejamos justificados em aceitar que a fórmula parece ser verdadeira para nós, neste instante, dado o que nossa melhor ciência nos diz (MEYER, 2013, p. 44).

Outra concepção de verdade se aloca, nas linhas gerais, que seria verdadeiro o que tende a promover nossa sobrevivência no mundo. Nesse sentido, Meyer (2013, p. 45) diz que:

Para o epistemólogo basta que a verdade seja entendida como um a noção que carrega algum grau de objetividade; dado isto, cabe ao epistemólogo apresentar aquilo que devemos realizar para tentar atingi-la. Apesar de sua óbvia relevância, uma definição de ‘verdade’ traz pouca – ou nenhuma - luz sobre as questões estritamente epistemológicas.

Por fim, traz-se à discussão nesse momento, o elemento da *justificação epistêmica* que como já mencionado é o elemento norteador para o conhecimento, apesar de que argumentar em defesa se uma teoria na busca pela justificação ou contra isso é algo complexo; porquanto, não se tem um conceito definido de justificação epistêmica, uma vez que a base epistemológica ressalta predominante a imagem que o conhecimento – é uma crença verdadeira justificada. Todavia, destacando-se as contribuições do filósofo René Descartes que, por exemplo, buscou direcionar os espíritos por meio do uso da razão, conduzida por um modelo rigoroso de justificação, sustentado no alcance da *certeza*. Tratando a certeza como o grau máximo de justificação, na sua obra *Meditações Metafísicas*, tem-se a

disponibilidade de todos os elos do conhecimento e, no fundamento concreto enseja o cogito “Penso, logo existo”.

Desse modo, o recurso ao método cartesiano (ceticismo metodológico que será abordado no próximo tópico) é importante e útil ao ensino de Filosofia para entendermos a proeminência do conceito de justificação para a definição de “*conhecimento*.” Todavia, Meyer (2013, p. 46) argumenta que “Descartes não identificava a “*justificação e a verdade*”, mas o método cartesiano oferecia justificação num grau tão elevado que o objetivo, a verdade, era sempre atingido”.

Interessante mencionar brevemente sobre a contribuição teórica do filósofo Edmund Gettier, em seu artigo *Is Justified True Belief Knowledge (É Crença Verdadeira Justificada Conhecimento?)* em 1963, ao definir o conhecimento como crença verdadeira justificada, todavia, ele aludiu o problema da formulação de uma conceituação de conhecimento conservada ao ataque de contraexemplos, incidindo, pois em ataques severos à tradicional definição tripartite de conhecimento, referindo-se de maneira especial à estrutura de *justificação*. Gettier destinou a demonstrar que, mesmo que a justificação seja central, que mesmo que se esteja na melhor condição para saber algo, dispondo de refutáveis evidências, a justificação sempre estará condicionada a uma conjunção de fatores externos ao próprio sujeito.

A tarefa dos epistemólogos passa a ser, então, desde 1963, a de elaborar uma nova definição de conhecimento proposicional. Esta nova definição deve satisfazer nossas intuições acerca do conhecimento e deve prever o que não deve ocorrer, externamente ao sujeito conhecedor; em outras palavras, uma definição adequada de conhecimento deve garantir que só atribuamos o conceito de conhecimento àquelas proposições que de fato não estão sujeitas àquela conjunção de fatores que caracteriza os exemplos de Gettier (e toda uma classe de contra-exemplos denominados de tipo-Gettier) (MEYER, 2013, p. 44).

Nessa perspectiva, podemos orientar-se em dois grupos as teorias que tentam prover justificação às crenças: eles podem ser classificados como internalismo e externalismo. Esses grupos se estendem em fundacionismo e coerentismo, logo são as teorias básicas de justificação das crenças e aquelas as quais nessa dissertação, busca-se ensejar algumas breves considerações.

Em linhas gerais, pode-se asseverar que as demandas de justificação são aquelas que se pautam com as razões que geram as crenças, logo, entre elas, a corrente do fundacionismo que coloca uma diferença entre crenças básicas e crenças derivadas. As crenças básicas têm a

codificação epistêmica superior, ou seja, são estabelecidas por um grau de certeza, de tal forma que não precisam de nenhuma outra crença essencial para estarem justificadas. Em uma grande maioria são identificadas como “auto justificadas” de tal modo que, a sua compreensão é imediata. Propor a sua negação ou buscar defender integralmente a sua falsidade será um caminho para a irracionalidade.

Desse modo, as crenças derivadas só são justificadas, em última análise, por estarem vinculadas as crenças básicas. Estas podem ser de natureza lógica, bem como de natureza empírica. Portanto, o projeto de investigação baseado no fundacionismo é um caminho para responder ao ceticismo, ou seja, o fundacionismo defende um projeto epistemológico capaz de evidenciar que, no meio de toda a dúvida e de todo a “neblina cética”, é possível conhecer algo de forma objetiva e distinta. Trata-se da busca por uma “filosofia original”, com critérios de justificação e verdade próprios, passível de ponderação, autojustificação e autoconstatação. Observa-se o caminho ao propósito de René Descartes.

Assim, Dancy (1985, p. 73) afirma que:

Esta distinção entre crenças básicas e não-básicas, é uma distinção estrutural. Mas o fundacionalismo dá conteúdo à distinção acrescentando que as nossas crenças básicas são crenças que se referem à natureza dos nossos próprios estados sensoriais, da nossa experiência imediata. Tais crenças são capazes de se aguentar sozinhas, sem o apoio de outras. Outras crenças precisam de apoio, pelo que devem obtê-lo a partir de nossas crenças acerca dos nossos estados sensoriais.

Enquanto no fundacionismo, o processo de justificação implica uma imersão nas razões fundamentais de uma crença, no coerentismo trata-se antes da inclinação para “analisar”, a racionalidade e coerência de um conjunto, com a sustentação às crenças particulares. O fundacionismo é singular, dado que a justificação se concentra num sentido. O coerentismo é diversificado, dado que uma crença está justificada pelo conjunto, pelo todo, mas contribui, ao mesmo tempo e na mesma proporção que todas as outras, para a justificação desse mesmo conjunto e, por inerência, de cada uma das crenças particulares.

Cumprir aqui destacar que existem duas respeitáveis características fundamentais das teorias coerentistas, são elas: as teorias coerentistas abdicam que haja algumas crenças básicas ou fundacionais e a justificação de uma crença é em desempenho de outras crenças. A postura do coerentismo pode ser definida como aquela que conduz nossas crenças iniciais particulares e gerais para serem usadas na teoria da construção do conhecimento.

Tal como escreve Soares (2004, p.48) que:

O holismo pressuposto no coerentismo forte imprime um carácter monista a todo o sistema de crenças e conhecimentos demasiado radical e insustentável. A única alternativa seria admitir que o conjunto de crenças para o qual a coerência é o critério de justificação, não é constituído por *todas* as crenças de um sujeito, mas por um subconjunto dessa totalidade.

Neste contexto, parece mais plausível acolher que certas incoerências no âmbito de um dado conjunto de crenças não alocam em causa todo o conjunto, do mesmo modo que as contradições de visão do mundo, por maiores que sejam não colocam em causa certas crenças.

Todavia, aceitar a probabilidade de um coerentismo *local* seria aceitar que nem todas as crenças de um sujeito podem ser justificadas somente pelo juízo crítico da coerência. Seria, neste caso, aprovar que têm crenças que podem ser justificadas com base na experiência do sujeito, interna ou externa. Ora, ao admitir a importância da experiência para a justificação, o coerentismo coloca em causa uma das suas implicações básicas e refuta-se a si próprio.

Com base nisso, existe uma complicação em decidir se algum tipo de justificação epistémica tem um carácter fundacionista ou coerentista, levando em consideração que ao estabelecer conexões positivas entre as crenças, o processo reflexivo fortalece as razões e as suas proposições. Além disso, quando se tem uma crença, tem-se que partir de algo, ou seja, de alguma fundação. Eis a questão: ao considerar isso, os seres humanos vêm justificando as suas crenças no universo contemporâneo?

No projeto cartesiano, ora, estrutura recorte dessa dissertação, o conceito de justificação foi tratado, na história da epistemologia, em termos da perspectiva do sujeito epistémico como o acesso às evidências e razões apropriadas, isto é, que dão suporte à verdade da crença alvo de conhecimento (ROLLA, 2018, p.34.), ou seja, o conceito de *justificado* consistia em cumprir (ou ser capaz de) uma série de requisitos intelectuais em relação a uma crença em questão, num determinado instante de tempo. Assevera Meyer (2013, p. 46) que:

O apelo à certeza como ingrediente da justificação epistémica fez com que Descartes fosse considerado um “infalibilista” no tocante à justificação. “Infalibilista” é aquele que considera que justificação, uma vez adquirida, não pode mais ser perdida. Esta posição foi, hoje, totalmente abandonada.

Mesmo com o “abandono”, arguido por Alexandre Meyer (2013) aos pilares da justificação epistémica cartesiana, ocorre que a característica epistemológica cartesiana contribui com o objetivo do andamento dessa dissertação, pois filósofo francês Descartes, exige um tipo de saber que não pode ser abalado por nenhum tipo de dúvida, por menor que

seja ela. Dessa forma, a infalibilidade do conhecimento humano para Descartes significa certeza absoluta e completa. Para isso, o filósofo francês percorre, na *Primeira Meditação*, o itinerário de uma dúvida hiperbólica e radical que mantém a suspensão do juízo acerca do mundo exterior, sendo necessário examinar a totalidade de nossas crenças e opiniões de uma maneira sistemática e completa (LANDESMAN, 2006, p.118-121).

Essa referida dúvida cartesiana representa um procedimento metodológico que busca alcançar a certeza absoluta do conhecimento. Ressalta-se que, essa produção dissertativa, apenas faz um recorte do ceticismo metodológico ao critério de utilizar metodologicamente o caráter da *não passividade* à natureza das experiências sensoriais, colocando em crivo a *razão e a identificação dos problemas ao ato de questionar, não buscando uma justificação absoluta, mas a construção da reflexão filosófica e, sendo um dos pontos coerentes o desenvolvimento da argumentação*.

Ocorre que, o ceticismo metodológico compõe de hipóteses céticas presentes de maneira peculiar nas *Meditações Metafísicas - Primeira Meditação* (2005), especialmente a dúvida sobre as coisas materiais, logo, a dúvida cética deve ser compreendida com natureza de exercício mental sugerido como recurso para fragilizar a confiança dos sentidos e dispor o ser humano para a apreensão de verdades acessíveis à luz da razão. Nesse sentido, pretende-se mostrar que a dúvida cética como instrumento de questionamento, de inquições e inquietude desempenha, uma função, construtiva e epistemológica.

Observa-se que Descartes adota essa postura da não passividade, ao exemplo, do artifício do gênio maligno que traz à tona o ataque as nossas crenças ordinárias fundadas nos sentidos. Nesse sentido, a dúvida cética cartesiana, procedida da representação do gênio maligno é uma referência, como um contrapeso à tendência espontânea que tem o ser humano de se acomodar frente às suas opiniões preconcebidas (SCRIBANO, 2007, p. 45).

Suporei, pois, que há um verdadeiro Deus, que é a soberana fonte de verdade, mas que certo gênio maligno, não menos astuto e enganador que o poderoso, que empregou toda sua indústria em enganar-me. Pensarei que o céu, o ar, a terra, as cores, as figuras, os sons e todas as coisas exteriores que vemos não passam de ilusões e enganos. Considerai a mim mesmo como não tendo mãos, nem olhos, nem carne, nem sangue, como não tendo nenhum sentido, mas crendo falsamente, ter todas essas coisas. Permanecerei obstinadamente apegado a esse pensamento; e se por esse meio, não está em meu poder alcançar o conhecimento de alguma verdade, pelo menos está em meu poder suspender meu juízo (DESCARTES, 2005, p. 38).

Nesse ensejo, tem-se um traço importante que faz parte da estrutura da justificação do conhecimento que é a *argumentação*, uma vez que a construção argumentativa consiste na

racionalidade filosófica com a organização e a focalização dos problemas, que desenvolve e orienta os vários episódios dando-lhes formas, como a defesa de um enunciado e assim, o *coextensivo ao problematizar* (CARRILHO, 1994, p. 43).

Nesse sentido, Smith (2010, p. 153) expõe que:

Parece, entretanto, que toda justificação que pretenda garantir infalivelmente a verdade de uma crença ou leva a uma regressão ao infinito, ou a uma adoção arbitrária de uma hipótese, ou a um raciocínio circular. Se esse é o caso, então não há nenhuma justificação no sentido pretendido. A conclusão se impõe por si mesma: se pretendemos que a justificação deva ser absoluta e garantir de maneira infalível o vínculo entre a crença verdadeira e a realidade, então não temos nenhum conhecimento.

Logo, essa colocação acima citada, remete de maneira paralela à relação do ensino de Filosofia, com a abordagem real que o ser humano não detém da certeza absoluta, no sentido mais amplo do termo, mas através do problematizar, do questionar, da não passividade, poderá estabelecer a justificação em níveis menos elevados e compatíveis com os seus objetivos, evidente, que o desejável seria o alcance da justificação absoluta. Sendo que, a justificação depende de propriedades das razões que dispomos para raciocinar sobre tal objeto. E as razões podem estar no máximo, ligadas aos dados fornecidos por nossos sentidos que podem nos iludir. O conceito de conhecimento é fundamental para o nosso meio social e age como uma verdadeira incógnita epistemológica.

Salienta-se que, a epistemologia vem fornecendo elementos indispensáveis para todas as outras áreas como para a própria ciência, tecendo de maneira peculiar ao ensino de Filosofia uma posição inicialmente pouco privilegiada que nos leva à busca de evidências em favor de nossas crenças e à manutenção de uma atitude de abertura frente à problematização e autonomia dos alunos, por ser um sujeito pensante que deve se envolver com as problemáticas que o circunda.

Portanto, o envolvimento dos alunos é primordial e uma das várias maneiras para esse envolvimento, é oferecer sensibilizando os alunos a tarefa de definir e explicar conceitos básicos como *conhecimento*, em vez de permitir que eles recebam passivamente informações e somente, depois tecerem por conta própria as suas colocações, talvez seja melhor, que nesse momento de envolvimento, invés de uma reflexão pronta, propõem-se questões e a receptividade de respostas com a discussão da mesma. Por exemplo, o professor apresenta a pergunta “*O que é o conhecimento?*”.

Dispõe-se de um tempo para os alunos organizarem as suas colocações e no andamento da aula, elabora-se por escrito na própria lousa ou até mesmo na oralidade, instigando os alunos para que justifiquem as suas propostas, pedindo para não expor o verbo “ACHAR”, mas provocando uma discussão e, ao final, irão expor as suas fundamentações, mas, o professor irá lhes apresentar somente no final as contribuições de pertinentes filósofos que dedicaram ou se dedicam à tematização selecionada.

Essa atividade acima descrita, mesmo com a característica de básica, é um tipo de atuação que tem como objetivo provocar com que os alunos possam *pensar*, ou seja, desenvolvam a capacidade de dialogar, de expressar os seus argumentos e antes de tudo justificar, mesmo com características superficiais.

E, outro aspecto é enfatizar a atividade conceitual, com a análise do uso de palavras e a busca de um conceito coerente com a sua defesa ou colocação. Ademais, é uma estratégia dialógica entre os argumentos e os possíveis, contra-argumentos. Pode-se, ainda incrementar, ao incentivo a leitura de textos seletos pelo próprio professor que abordem os conceitos apresentados em sala de aula, para que os alunos percebam a necessidade fundamental para a construção filosófica e, como eles são capazes de construir as suas contribuições filosóficas, ou melhor, os alunos irão investigar e interagir na busca pelo conhecimento, não apenas recebendo o conhecimento pronto e acabado, mas garimpando as raízes do *conhecimento*.

Uma segunda tática é o exercício valorizando o recurso textual, com a seleção de um texto específico e, a partir de então, o professor irá sensibilizar e convidar os alunos a realizarem a leitura do mesmo, interessante, que uma dica é a seleção de textos provocadores e questionadores que mobilizem o espanto, a admiração ou a inquietação, logo, seja promovida a interpretação minuciosa.

Ocorre que, o percurso da abordagem, professor deve enfatizar a importância da leitura do texto filosófico, ou seja, cada texto exige uma postura e um comprometimento do leitor, portanto, o objetivo central do professor será a dinâmica do “nó de problemas filosóficos”. Nessa relação do ensino de Filosofia, o professor deverá instruir os alunos para identificar na leitura do texto, *o problema filosófico* e inquirir com a sua identificação a posição defendida, ou até mesmo, a posição criticada pelo autor, mas acima de tudo, sensibilizar o aluno ao interesse em identificar o problema e, posteriormente a busca pela compreensão dos argumentos e os contra-argumentos e, promover que o aluno se dedique à construção argumentativa.

Tão interessante, que nesse cenário dessa abordagem a interdisciplinaridade se faz presente, podendo haver uma conexão ao professor de literatura e língua portuguesa, com o

intuito de mostrar aos alunos a estrutura textual dos filósofos, em continuidade poderá, o professor deixar livremente os alunos fazerem as suas análises textuais, com o enfrentamento ao texto e tentar entendê-lo individualmente. Inicialmente, os alunos poderão sentir dificuldades, mas é necessária essa reação, logo, o professor poderá orientar, com a identificação dos argumentos, discutindo os problemas, as possíveis soluções apresentadas, mas nucleando na integralidade do texto, demonstrando que cada elemento estrutural do texto, se faz necessário para a compreensão textual.

Por fim, destaca-se, um enfoque peculiar que é a interdisciplinaridade da Filosofia com as ciências, principalmente com a história da ciência, podendo o professor demonstrar, como, por exemplo, através de uma seleção específica de filmes a representação dos trabalhos dos físicos, os químicos e demais integrantes das ciências, *o transcurso de específicas teorias científicas* que ajudarão, ambas as disciplinas, como uma “viagem que mostrará os cenários, os pressupostos, as lutas, bem como o desenvolvimento de determinadas teorias, assim como as dificuldades em uma concepção histórica, filosófica e científica”.

Outro ponto, ainda nessa abordagem é a interdisciplinaridade com a biologia, com a ciência contemporânea, sobre a relação entre a ciência e os valores, ensejando discussões e estudos sobre questões como o surgimento da vida, os transgênicos, a eutanásia, as modificações estéticas, a reprodução assistida e demais assuntos que sejam pertinentes. Podendo ter como suporte uma matéria exposta na internet ou nos meios de comunicações que possa ter aguçado a atenção ou curiosidade dos alunos naquele período letivo, bem como, a provocação para a leitura interdisciplinar de livros científicos e a disponibilidade de outros recursos que possam manter essa conexão da Filosofia com a biologia.

Ademais, no próximo tópico desse capítulo que será desenvolvido com especificidade a intervenção do ceticismo metodológico na relação do ensino de Filosofia, uma vez que a intervenção está em andamento e propondo uma interação do ceticismo metodológico acerca do conhecimento proposicional e da percepção, direcionando os alunos à construção da reflexão filosófica com a ruptura da passividade às informações que lhe são transmitidas no cenário social sejam na vivência escolar, familiar e entre os demais espaços.

Metodologicamente, as abordagens estratégicas acima elencadas são *estratégias intervencionistas*, como ferramentas para a inserção do ceticismo metodológico na relação do ensino de Filosofia, partindo, inicialmente da sensibilização dos alunos e, em sequência a interação com o mapeamento dos problemas filosóficos e a interdisciplinaridade.

Importante salientar que, o objetivo geral dessa intervenção se concentra na relação do ensino de Filosofia, focalizando na preparação dos alunos como sujeitos *garimpeiros e*

edificadores do conhecimento, que possam com clareza e aguçidade centralizar no interesse investigativo e, por conseguinte essa intervenção projeta motivar a abertura para o pensar filosófico, ou melhor, a construção da reflexão filosófica no Ensino Médio. Sendo que, a sociedade atual, em especial os alunos do Ensino Médio são afetados por um aglomerado de informações e obrigações cotidianas que dissolvem a atenção e capacidade de reflexão. Troca-se a reflexão e investigação pelo produto pronto, acabado. O senso comum parece levar proveito sobre a busca de cunho filosófico, pois não se valoriza o pensar reflexivo, duradouro e curioso, mas sim o instantâneo e lucrativo.

Enfatiza-se que a intervenção dessa dissertação tem como público alvo os alunos do Ensino Médio da rede pública estadual, em especial os alunos do 2º ano da Unidade Escolar Joaquim Nogueira Paranaguá, situada no município de Corrente, Estado do Piauí.

3.2 A intervenção do ceticismo metodológico na construção filosófica no Ensino Médio

Em conexão aos capítulos anteriores, é perceptível uma problemática central e investigativa acerca do ensino de Filosofia no Ensino Médio, todavia, não significa ser uma pretensão pedagógica para definir uma técnica pronta e acabada quanto ao modo de ensinar a Filosofia, mas, sim, a reflexão quanto à (s) possibilidade (s) estratégica (s) de examinar essa problemática, no sentido de resignificar o ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Nesse sentido, Folscheid e Wunenburger (2006, p.10) afirmam que “o aprender filosofia não é aprender a servir-se de um instrumento para aumentar nosso poder sobre as coisas ou sobre os homens, mas é adquirir progressivamente a arte de desenvolver aptidões de nosso próprio espírito, a julgar e raciocinar em geral”.

Partindo desse pressuposto de Folscheid e Wunenburger, observa-se que, no cotidiano da sala de aula no Ensino Médio é compreensível a dificuldade em geral dos alunos, ao ato de filosofar por trazerem consigo uma compreensão rasa, singular ou até mecanizada, por exemplo: frequentemente, os alunos não conseguem perceber a importância da filosofia para o futuro de suas vidas, seja no campo pessoal ou profissional (aos instrumentos de avaliação e ingresso ao Ensino Superior), entre eles, a prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), os alunos não conseguem dialogicamente estabelecer elaboradas relações causais, não conseguem suspeitar de discursos elaborados para fins ideológicos, os alunos não conseguem ter um domínio razoável da língua portuguesa e, demais episódios que podem conciliar diretamente a importância da Filosofia no Ensino Médio.

Apesar de todos esses obstáculos ou justamente por conta deles, a proposição estratégica do ceticismo metodológico na construção da reflexão filosófica no Ensino Médio, justifica-se como um passo necessário que leva ao caminho do conhecimento e da verdade do mundo exterior, bem como a ressignificação da Filosofia no Ensino Médio, uma vez que o ceticismo não aceita nada, sem que antes passe pelo crivo da razão, pois o ceticismo filosófico, segundo Stroud (1991, p.1) pode ser qualificado através da “tese de que ninguém sabe nada sobre o mundo físico ao seu redor, nem mesmo que ele existe quanto ao conhecimento do mundo exterior” (tradução nossa).

Neste contexto, fazendo menção ao filósofo René Descartes, encontra-se identificado o instrumento da problematização, ora argumentado em colocações retro mencionadas no bojo deste trabalho, mas é preciso manter um cuidado intelectual nesse momento, em que o crivo da razão é imprescindível, pois o ceticismo metodológico, proposto por Descartes estabelece ceticamente que “todas as coisas exteriores que vemos são apenas ilusões e enganos...” (DESCARTES, 2005, p.12).

Reitera-se que, para o ceticismo metodológico, o instrumento da dúvida acerca das coisas materiais não tinha tanto a pretensão de estabelecer uma conclusão filosófica (cética e provisória), mas sim provocar um “exercício meditativo” que conduziria o ser humano à sugestão de que a realidade exterior *pode* ser uma ilusão e que, portanto, não caberia confiar nos sentidos como guia para o conhecimento. Descartes (2005, p.80-81), expõe que:

Muito úteis para provar o que elas provam, a saber, que há um mundo, que os homens têm corpos e outras coisas semelhantes, que nunca foram postas em dúvida por homem algum de bom senso; mas porque, considerando-as de perto, chega-se a conhecer que elas não são tão firmes nem tão evidentes quanto aquelas que nos conduzem ao conhecimento de Deus e da nossa alma; de sorte que estas últimas são as mais certas e as mais evidentes que possam cair no conhecimento do espírito humano.

Nesse sentido, a Filosofia no Ensino Médio necessita conduzir os seus alunos para o “o exercício meditativo”, identificando a fragilidade dos sentidos com relação ao mundo exterior, que podem condicioná-los a ilusão ou ao engano, na medida em que se afastarem do crivo da razão. Logo, é primordial despertar o aluno de Filosofia no Ensino Médio, conforme o seu contexto ou especificidade ao “filosofar”, como uma postura epistemológica que busca possibilitar uma construção analítica, reflexiva, crítica e autêntica do conhecimento, procurando imprimir a marca da Filosofia à educação contemporânea, bem como busca revolucionar o cotidiano e a própria sociedade ao caminho do pensamento analítico e crítico.

Enfim, em um primeiro momento, é pouco eficaz querer que o educando questione verdades preestabelecidas, pois existe uma disposição em aceitar passivamente verdades já proclamadas pela tradição. Ocorre que, o aluno não se questiona, simplesmente absorve o exposto como sendo algo incontestável. Entendemos que o aprimoramento da capacidade analítica e crítica, no âmbito escolar, passa primeiramente por um processo de rompimento com crenças arraigadas, ou seja, ninguém desenvolve uma habilidade analítica e crítica sem primeiro ter feito uma crítica das suas próprias convicções e isso pode ser feito na seara da própria Filosofia.

Por isso, é possível afirmar, de acordo Teles (1996), que o ensino de Filosofia pode propiciar o “*espanto*” para com o vivido e esse “*espanto*” é o estranhamento não como medo, mas estranhar-se diante do mundo. Surgindo os questionamentos, as interrogações e inaugurando a conversão da posição ingênua para a atitude filosófica. Nesta posição, o raro não fascina mais o espírito, mas o ativa, e é neste e por meio deste estado de espírito que se apropria ao filosofar e conseqüentemente, o alavancar a problematização, a investigação e a conceituação.

O ensino de Filosofia deve disseminar a problemática, a análise, dispor-se a dúvida, não ser subordinado. A Filosofia sobre a sua atribuição referente à crítica, não se deve acomodar em suas formalidades, paradigmas e sistemas. A Filosofia não pode limitar-se somente a sua história e como se necessariamente devesse obediência a qualquer cronologia dos fatos. Todavia, não se pode negar o vínculo do ensino da Filosofia com sua história, porém é necessário compreender que essa vinculação só será com êxito, se os conteúdos atrelados à história do pensamento filosófico provocar a fertilidade do filosofar ao aluno e interseção analítica para a descoberta das verdades ou até mesmo, um novo estágio caracterizado pelo percurso investigativo.

Percebe-se que, a problematização, a dúvida, a análise, a exposição da fragilidade dos sentidos são mecanismos para Descartes (2005) que incorporam uma função especial de afastar os obstáculos que poderiam prejudicar o caminho para a construção da reflexão filosófica, seguido pelo investigador em direção ao emprego das dúvidas céticas.

Na primeira, adianto as razões pelas quais podemos duvidar geralmente de todas as coisas, e particularmente das coisas materiais, pelo menos enquanto não tivermos outros fundamentos nas ciências além dos que tivemos até o presente. Ora, se bem que a utilidade de uma dúvida tão geral não se revele desde o início, ela é todavia nisso muito grande, porque nos liberta de toda sorte de prejuízos e nos prepara um caminho muito fácil para acostumar nosso espírito a desligar-se dos sentidos...(DESCARTES, 2005, p. 79)

Essa intenção de Descartes em afastar os obstáculos que poderiam prejudicar o caminho para a construção da reflexão filosófica, seguido pela investigação em direção ao emprego das dúvidas céticas, contribui para o presente trabalho, com a contextualização ao ensino de Filosofia no Ensino Médio, uma vez que, o professor como “investigador”, poderá propiciar ao aluno o sabor da análise, da trama, o gosto pelo pensar, o sentido da apropriação filosófica.

Sendo assim, um dos caminhos possíveis é a intervenção do ceticismo metodológico para o ensino de Filosofia no espaço da sala de aula no Ensino Médio, com o pressuposto que a atividade filosófica, venha a ser uma tentativa de desmitificação ideológica, propondo o “filosofar” na direção da verdade com o fundamento da reflexão analítica e crítica, ou seja, consistindo em uma proposta que, não é de formar filósofos no sentido tradicional da palavra, mas proporcionar no espaço da sala de aula, no âmbito da escola e da própria da sociedade à oportunidade para uma cultura do pensamento.

É notório que a educação e a escola necessitam “transgredir” essa lógica da educação tradicional e quantitativa, ora impulsionada em apenas administrar o controle do tempo e as técnicas de ensino e aprendizagem, mas se preocupar no efetivo exercício educativo autônomo, analítico, crítico e humanizador, pois a educação que não se dissemina na direção da problematização, da dúvida, da análise, do questionamento, só alcançará o caminho da reprodução, da mecanização e da alienação.

É importante compreender que o emprego da problematização, da dúvida e do questionamento direciona a um caminho que não só pretende frustrar as pretensões sensoriais ou superficiais, como propõe a obtenção de conhecimento. Em suma, se prestará, ao mesmo tempo, para duas funções distintas e interligadas: a remoção dos obstáculos (prejuízos dos sentidos) e a apreensão de verdades.

Nesse movimento epistemológico e intervencionista, o ensino de Filosofia no espaço escolar, há que ser potencializador das qualidades humanas, instaurando um processo de conscientização e problematização do processo de conhecimento, que sugestivamente se concilia ao ceticismo metodológico.

Ressalta-se que, para Dewey (1979, p. 56), o instrumento da problematização é metodológico e político:

[a] formação de hábitos de pensamento reflexivo é o problema de estabelecer condições que irão despertar e orientar a curiosidade; de determinar associações entre as coisas experiência das que posteriormente promoverão

um fluxo de sugestões, de criar problemas e objetivos que favorecerão o encadeamento lógico na sucessão das ideias.

Desse modo, é necessário que as escolas e peculiarmente a Educação Básica no Ensino Médio, preocupem com determinados aspectos da formação intelectual de seus alunos, especialmente, relacionando ao desenvolvimento e fortalecimento do pensamento analítico e crítico, mas estimulando no aluno a etapa de concentração, cuidado e reflexão, ou melhor, a capacidade de meditar. Traz-se à baila, ponderações ao fato que a composição das meditações de Descartes, ora eixo do ceticismo metodológico, houve uma forte influência da meditação espiritual. Sendo que Descartes, exige a atenção e reflexão do leitor. Tão interessante, que Descartes (2005, p. 167) afirma que:

Preferi escrever meditações e não disputas ou questões, como fazem os filósofos, ou teoremas e problemas, como os geômetras, a fim de testemunhar que as escrevi tão-somente para os que quiserem dar-se ao trabalho de meditar seriamente comigo e considerar as coisas com atenção.

Neste cenário, Hatfield (1986, p.50) assevera que:

As meditações religiosas são em geral descrições de pessoas buscando salvação, pessoas que começam na escuridão do pecado e são conduzidas à conversão por iluminação espiritual. Embora o propósito de tais escritos sejam instruir e iniciar os outros, o método não é essencialmente didático. O autor empenha-se em ensinar mais pelo seu exemplo do que por preceitos. Em um amplo sentido, as *Meditações* são um trabalho deste tipo: o objetivo de Descartes é guiar o leitor à salvação intelectual por contar a sua própria descoberta da razão e a fuga da confiança cega nos sentidos, os quais tinham formalmente aprisionado-o na ilusão e no erro (tradução nossa).

Nessa mesma linha, a proposição da intervenção do ceticismo metodológico no ensino de Filosofia no Ensino Médio, enseja uma conexão clarividente quanto à propagação da cultura do pensamento crítico na escola e na sala de aula referenciando a um ambiente em que várias forças (linguagem, valores, expectativas e hábitos) reforçam o objetivo do bem-pensar, como bem menciona Tishaman, Perkin e Jay (1999). Ocorre que, essa menção a cultura do pensamento crítico na escola e na sala de aula salienta que o ensinar a pensar é preparar os alunos para um futuro que possam resolver os problemas, de maneira consciente, inquisitiva e imaginativa.

Na esteira dessa preocupação, Lipman (2008, p.213) afirma:

No que diz respeito à questão dos conhecimentos e crenças, eu diria que o papel do pensar crítico é defensivo: o de proteger-nos contra sermos coagidos ou de que nos forcem a acreditar naquilo que outros querem nos obrigar a acreditar sem que tenhamos a oportunidade de fazer nossos próprios questionamentos. Existem forças grandes e poderosas disseminadas em todas as sociedades – a política, a militar e a econômica são os exemplos mais óbvios – e sua meta é, com frequência, fazer com que concordemos sem refletir sobre os pontos de vista que desejam que tenhamos. O escudo do ceticismo que o pensar crítico pode nos propiciar não é impenetrável no que diz respeito a um indivíduo em particular, mas em uma população assim protegida ele poderia ser decisivo.

Destarte, como bem argumenta Lipman (2008), o ensino de Filosofia, ou melhor a cultura do pensar se condiciona, a partir do comprometimento dos professores e da escola com o desenvolvimento de habilidades cognitivas ou mediações, desconstruindo a prática objetiva de transmitir o conhecimento pronto e acabado do professor para o aluno, em um sistema que o professor identifica-se como o sujeito detentor e central do conhecimento e o aluno, como o sujeito receptor.

Por isso, cabe compreender que o aluno precisa da reflexão filosófica para o alargamento da consciência crítica, para o exercício da capacidade humana de se interrogar e para a participação mais ativa na comunidade em que vive. Nesse ensejo, o ceticismo metodológico no ensino de Filosofia no Ensino Médio, significa desenvolver o pensamento analítico ou espírito crítico, ou seja, segundo Onfray (1999, p. 32):

Deixar clara nossa posição diante dos fatos, analisá-los em suas causas e princípios, desconfiar de explicações parciais, bem ao gosto da ideologia. Possuir espírito crítico significa reconhecer as contradições, denunciar as desigualdades e a aparência da unidade das relações sociais que nos envolvem e, ao mesmo tempo, desenvolver o sentido verdadeiro do conhecimento.

Outrossim, é importante esclarecer que a resignificação do ensino de Filosofia no Ensino Médio, encontra-se interligada aos pressupostos do processo de ensino e aprendizagem. De acordo, com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 208-209):

Ensino e aprendizagem constituem unidade dialética no processo, caracterizada pelo papel condutor do professor e pela auto-atividade do aluno, em que o ensino existe para provoca a aprendizagem mediante tarefas contínuas dos sujeitos do processo. Este une, assim, o aluno à matéria, e ambos, alunos e conteúdos, ficam frente a frente mediados pela ação do professor, que produz e dirige as atividades e as ações necessárias para que os alunos desenvolvam processos de mobilização e elaboração da síntese do conhecimento.

Por esse prisma, o processo de ensino e aprendizagem desemboca na construção de conhecimento, havendo uma interação individual e grupal entre os sujeitos, ora o professor e os alunos, da qual o professor assumirá o papel de mediador, fazendo com que a ação na sala de aula, se construa como verdadeira colaboração/cooperação dos alunos e todo o grupo da sala de aula, caracterizando a autenticidade, o diálogo, a segurança e o respeito quanto às atividades desenvolvidas no âmbito escolar e estruturando-se na formação afetiva e motivacional.

No que se segue, para a consecução da intervenção do ceticismo metodológico ao ensino de Filosofia no Ensino Médio é evidente, que na contemporaneidade não é tão fácil se espantar ou admirar-se com o mundo exterior, no sentido investigativo, principalmente, como já arguido em parágrafos anteriores, a sociedade atual e os jovens alunos são afetados por um amontoado de informações e afazeres cotidianos que dissolvem a concentração e a própria capacidade de reflexão, ou seja, vivencia-se uma época que o “filosofar”, é substituído por informações oriundas do senso comum, valorizando apenas o “sensorial”, não havendo um crivo da razão, ou uma investigação filosófica analítica ou meditativa em busca da veracidade ou até a origem das informações.

Como bem, posiciona Santaella (2013) de maneira contextual, os alunos estão informados e conectados durante 24 (vinte e quatro) horas, recebendo diversificadas informações e o papel do professor como mediador do conteúdo já não prevalece. Essa nova realidade educacional é um desafio para as escolas e professores, ou seja, a sociedade contemporânea vivência um período de *hipermobilidade*, conceito criado pela autora para instituir o deslocamento no espaço físico conectado ao ciberespaço (internet), por meio do uso das tecnologias móveis como celulares, smartphones, tablets e demais que transformaram as pessoas em seres *ubíquos* (é um termo originário da computação para designar a comunicação entre pessoas realizada através de dispositivos móveis), que podem ser encontrados em qualquer lugar e a qualquer hora.

Porém, para Santaella (2013) as pessoas no cenário do ciberespaço apresentam uma dualidade entre o presente-ausente em suas relações comunicacionais e pessoais, a qual pode trazer efeitos colaterais no decorrer dessas relações, entre eles, para a educação vivencia-se a redução da reflexão filosófica e havendo uma propagação de informações ou notícias falsas, os famosos *face News*. Essa realidade decompõe as relações interpessoais, principalmente entre os jovens, sendo que eles estão invariavelmente on-line e off-line, e seus perfis nas redes sociais são expansões de suas personalidades. Essa realidade promove aos adolescentes a criação de múltiplas identidades nos perfis das redes sociais.

Outro fator é a necessidade de as escolas se adaptarem às tecnologias digitais como instrumento de interação com a juventude, que já nasceu com as tecnologias móveis e o mundo virtual. Com o advento do aumento do uso das câmeras digitais, a fronteira entre o momento eternizado da fotografia e a vida real se dissolveu. As pessoas estão vivendo um tempo de simultaneidade entre o real e virtual.

Sendo assim, para Santaella (2013), diante da eclosão de informações, que com o advento da popularização da banda larga, as pessoas estão conectadas o tempo todo, fenômeno chamado de hiperconexão, o que se pode concluir é que a falsidade funciona em toda a sua potência porque as pessoas tendem irrefreavelmente a não analisar as notícias ou informações que lhe são apresentadas, não se preocupam em pesquisar, não meditam não se concentram, não buscam descobrir a verdade. Pelo contrário, as pessoas se recolhem dentro das bolhas de seus conceitos antecipados ou sensoriais, tornando-se presas fáceis de interesses dos quais, por estarem retidas dentro de suas próprias cavernas platônicas, não conseguem se dar conta, da incapacidade de refletir, somente a formação educacional no seu sentido mais amplo, é o único instrumento capaz de desenvolver a sutileza da sensibilidade, a arte do cuidado com a alteridade e a ética da curiosidade em relação às complexidades psíquicas e sociais que nos constituem como humanos.

Nesse sentido, Harrison (2013) argumenta sobre a “crise global de ceticismo” no mundo contemporâneo, ao observar, que uma parcela significativa da sociedade, manifesta uma predisposição em aceitar e propagar ideias de maneira acrítica, havendo a ausência da reflexão e até mesmo quanto à preocupação com a veracidade das afirmações e com a qualidade das justificativas que são apresentadas para sustentá-las. Nesse contexto, para Lipman (2008) uma sociedade que aborda os assuntos importantes de forma irrefletida e não valoriza a clareza de pensamento terá como resultado uma educação deficitária.

Como estratégia de encarar o desinteresse ou descaso, para com a investigação séria e profunda, provinda dessa realidade inconstante e diluída, a proposição estratégica da intervenção do ceticismo metodológico, poderá diante de propostas mediadoras, entre elas, com o uso do texto filosófico, possibilitar estrategicamente a construção da reflexão filosófica no Ensino Médio, concebendo-se com a seleção de textos vinculados em temas que possam instigar a participação ativa dos alunos, como construtores do filosofar, instituindo a possibilidade de um movimento do pensamento e de uma nova percepção da realidade com o desenvolvimento da habilidade de leitura, da escrita, bem como da arte de argumentar, sendo essencial a todos os que vivem na sociedade contemporânea.

Importante destacar que, o texto filosófico, transporta em si o conteúdo e a forma, o conceito e o argumento, a filosofia e o filosofar. Assim, pode dizer que, quando executa-se o ensino de Filosofia no Ensino Médio, com a leitura de texto filosófico requer a compreensão, a paciência, a reflexão, o questionamento, o diálogo, as discussões. Em paralelo, com a escrita é salutar a integração de todas as operações que possibilitam a apropriação dos conteúdos filosóficos ao mesmo tempo, em que permitem o desenvolvimento do pensamento abstrato, da capacidade argumentativa e das condições fundamentais à possibilidade de pensamento crítico.

Não obstante, Severino (2009) argumenta que, a principal missão do ensino de Filosofia no Ensino Médio, constitui como um processo permanente de fazer a experiência da construção da reflexão filosófica, como a possibilidade de compreensão mais ampla da própria existência, à medida que o ser humano busca compreender a si mesmo no presente e no decorrer da história humana, ou seja, a essência da Filosofia é o seu ressurgimento permanente da experiência do pensar, expresso na linguagem e nas palavras.

Considerando, as colocações preliminares acima estruturadas sobre o uso do texto filosófico, torna-se evidente que o elemento “palavra” é vital a inter-relação entre a leitura e a escrita, ou melhor, ao texto filosófico e assim quaisquer outros gêneros textuais, a palavra constitui um passo primordial na passagem do conhecimento sensorial ao tradicional, é um dos instrumentos máximos do conhecimento do humano.

Cumprе ressaltar que, Luria (1986, p.37) afirma que:

Ao generalizar os objetos, a palavra converte-se em um instrumento de abstração e generalização, que é a operação mais importante da consciência. Precisamente por isso ao designar com uma ou outra palavra este ou outro objeto, o incluímos em uma determinada categoria. Isto significa que a palavra não é somente um meio de substituição das coisas, é a célula do pensamento, precisamente porque a função mais importante do pensamento é a abstração e a generalização.

Por esse ângulo, a palavra se fundamenta ao exercício da escrita como forma de materializar o pensamento, assim, pode se dizer que, o processo educativo e de maneira específica, na Educação Básica – Ensino Médio, independente da disciplina deve potencializar a habilidade cognitiva da escrita e da leitura (GHEDIN, 2008) porque se diz respeito à estrutura da consciência humana, à capacidade do ser humano em transpor o caráter externo saindo dos limites do reflexo sensorial da realidade e refletir sobre o mundo exterior, promovendo a codificação, a linguagem e a comunicação.

Ressalta-se que, a hodierna dissertação não tem como pretensão adentrar nos estudos da Filosofia da linguagem, mas o que se busca é um suporte propedêutico para solidificar as proposições estratégicas e mediadoras quanto à construção da reflexão filosófica no Ensino Médio.

Portanto, como um breve recorte, para Habermas (1982) a construção da reflexão filosófica compõe-se de forma intersubjetiva, na discursividade dos sujeitos que buscam cada qual com sua vontade de validade, um acordo sobre uma verdade também não previamente dada, mas organizada pela consensualidade. Nesse paradigma da intersubjetividade, a linguagem se condiciona no meio pelo qual essa razão comunicativa se constitui.

É nesse sentido que Habermas (1982) credita à linguagem uma estrutura de racionalidade, derivando daí a proposição de que, pela linguagem, é possível o acesso a uma forma de razão não instrumental, mas comunicativa, com a finalidade de promover o acordo racional entre os sujeitos, sem qualquer forma de coerção. Nesse teor, o desenvolvimento da linguagem, portanto, é uma das regiões do desenvolvimento do ser humano que, inter-relacionada às demais no decorrer da formação do sujeito competente e autônomo. Para Habermas, a linguagem é a principal característica antropológica, especialmente porque ela é fundamental para os processos de mútuo entendimento, de interpretação dos sentidos atribuídos aos vários mundos, das interações sociais, da emancipação e da evolução social.

A construção da reflexão filosófica centrada no trabalho com o texto também contribui substantivamente para a formação não só do leitor crítico, como da autoria de textos e escritos de caráter filosófico, ou seja, na produção de textos com estrutura lógica e argumentativa, bem como clareza no entendimento das ideias e na produção conceitual. A leitura e sistematização de textos filosóficos para além da inteligibilidade têm ainda outra função: a de permitir com que o estudante possa posicionar-se frente às polêmicas existenciais e problemas sociais e políticos que o cotidiano se lhes apresenta.

Nesse sentido, para Severino (2009) o desenvolvimento da leitura e da escrita, trata-se de instrumentos fundamentais do filosofar por permitir ao indivíduo continuar aprendendo autonomamente em uma versatilidade de situações. Nesse sentido, o ato de ler e escrever, segundo Pérez e Garcia (2001, p.49):

Como instrumento útil de interpretação cultural favorece a apropriação da experiência e do conhecimento humano em um processo dialógico, mediante o qual o leitor tem acesso de forma dialética a outras informações, pontos de vistas, representações, versões, visões e concepções de mundo. Esta interação entre as concepções do leitor e as outras maneiras de fazer o

mundo remodela, reestrutura e reconstrói os pontos de vista sobre qualquer temática, gerando um conhecimento mediatizado, estrutural e reflexivo.

Desse modo, para Giroux (1997), se faz necessário enfrentar, primeiramente o desafio de fazer com que a leitura e a escrita deixem de ser definidas, apenas como instrumentos de avaliação cognitiva no âmbito escolar, mas a leitura e a escrita devem ser identificadas como formas de ensino e aprendizagem, que devem ser fundamentais para a ressignificação da Filosofia no Ensino Médio, especialmente porque funcionam como um meio estruturado para gerar o conhecimento e a construção da reflexão filosófica.

Nesse norte, Lerner (2002, p. 28-29) destaca que:

O desafio é promover a descoberta e a utilização da escrita como instrumento de reflexão sobre o próprio pensamento como recurso insubstituível para organizar e reorganizar o próprio conhecimento, em vez de manter os alunos na crença de que a escrita é somente um meio para reproduzir passivamente, ou para resumir – mas sem reinterpretar – o pensamento do outro.

É importante frisar que o texto filosófico é um instrumento mediador (PORTA, 2007), uma vez que o exercício do filosofar não se constrói no vácuo, mas toda a construção histórica da Filosofia se faz presente nos variados textos dos mais distintos filósofos. Portanto, ler os escritos filosóficos, onde um problema é situado e toda uma argumentação é concretizada para lhe buscar a solução, não é o mesmo, seguramente, que apenas escutar falar sobre os filósofos e sobre os assuntos que eles disseram: o texto filosófico permite ao leitor pensar com o filósofo, acompanhá-lo na edificação de uma arquitetura conceitual.

A partir das considerações realizadas nessa fundamentação, passaremos agora ao capítulo 4 que enseja a característica intervencionista dessa dissertação, lembrando que o propomos constitui-se como uma proposta estratégica de encaminhamento do ensino de Filosofia através do ceticismo metodológico na construção da reflexão filosófica no Ensino Médio, tendo como o exercício, a contemplação do texto filosófico, da qual se faz necessária uma orientação ao trabalho quanto à leitura e a escrita filosófica, pois a leitura e a escrita de um texto de filosofia não é tarefa simples, porém requer algumas considerações distintas de outros gêneros textuais, exigindo procedimentos específicos e indispensáveis a sua compreensão.

4 O USO DO TEXTO FILOSÓFICO - PROPOSTA DE INSERÇÃO DO CETICISMO METODOLÓGICO NO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Nesse contexto intervencionista que perfaz a nossa dissertação, a proposta estratégica e epistemológica referente à inserção do ceticismo metodológico na construção da reflexão filosófica no Ensino Médio, enseja como instrumento de mediação, o uso do texto filosófico, tendo como base teórica, as considerações oriundas dos posicionamentos de autores como: Antonio Severino (2009) e Mario González Porta (2007) que oferecem canalizações ao professor, quanto ao exercício/uso do texto filosófico na sala de aula, seja para desenvolver um trabalho individual ou coletivo aos alunos de Filosofia no Ensino Médio.

Cumpra-se ressaltar que, não estamos para priorizar as competências e habilidades dos Parâmetros Curriculares Nacionais como ponto de chegada e nem como ponto de partida,

demonstrar em outras palavras, que o professor de Filosofia precisa ter uma multiplicidade de linhas filosóficas para enriquecer o seu trabalho e seguir as exigências mínimas dos documentos oficiais. Em contrapartida, ele precisa caminhar em vários ritmos e, de preferência, de forma que aguace em seus alunos a reflexão como atividade primordial do ensino-aprendizagem (GALLO, 2012).

Para frisar, o presente capítulo abrange-se com o desdobramento de duas instâncias principais, sendo elas: a primeira - considerações sobre a natureza do texto filosófico e a segunda - a proposta prática do ensino de Filosofia no Ensino Médio com o uso do texto filosófico na sala de aula. Vamos lá...

4.1 Considerações sobre a natureza do texto filosófico no ensino de Filosofia no Ensino Médio

Não se pode esquecer que, a linha de pesquisa dessa dissertação é o ensino de Filosofia sob a perspectiva da inserção do ceticismo metodológico, representado pelo filósofo René Descartes, mas fazendo uma alusão às características da “dúvida”, principalmente com o recorte do instrumento da “problematização”, como bem afirma Savater (2001, p. 31) “a dificuldade de ensinar filosofia é que esta disciplina consiste mais em uma atitude intelectual do que num conjunto bem estabelecido do conhecimento”.

Destaca-se que, o presente trabalho conduz o interesse genérico aos textos filosóficos, não havendo uma priorização entre textos clássicos ou contemporâneos de Filosofia. Etimologicamente, a palavra “texto”, vem do latim: “*textus*” significa narrativa e exposição.

Assim, Cunha (2013, p.52) diz que:

[...] a composição de significados por meio de entrelaçamento físico de sinais apropriados. Um conjunto de palavras formando uma frase escrita, por exemplo, constitui um texto, pois há composição de significados, formando nomes, verbos, artigos, etc., e entrelaçamento de sinais, letras, traços fisicamente construídos sobre o papel ou sobre a rocha, o mármore, enfim, qualquer outro suporte de escrita ou de inscrições. Mas também consideraremos texto todo objeto portador de mensagem. Assim existem os textos orais, visuais, auditivos.

Dessa maneira, os textos filosóficos importam a tradição da construção da reflexão filosófica, bem como a leitura e a escrita são as formas de expressão sólidas, que se destacam ao ensino de filosofia. Folsheid e Wunenburger (2006, p.6) afirmam que:

A relação direta e constante com os textos clássicos de Filosofia é algo necessário, fundamental, pois desenvolver um pensamento pela confrontação de outros pensamentos é o único caminho para que se efetive com qualidade o ensino de filosofia.

Importante esclarecer que, a citada proposta estratégica não busca impor ao professor de Filosofia, uma metodologia de ensino pronta e acabada, mas apenas reforçar ou até mesmo, lembrar os caminhos plausíveis ao ensino de Filosofia, tendo como ênfase o uso dos textos filosóficos.

Diante disso, Ghedin (2008) acentua que o texto filosófico brota como uma possibilidade para o desenvolvimento do filosofar em sua particularidade típica, integrando a problematização e a atividade de construção do pensamento analítico e crítico. Entretanto, é importante mencionar, que o exercício do texto filosófico não pode se reduzir à perspectiva estruturalista, pois, poderá se direcionar para uma abordagem meramente exegética e filológica, ou seja, o texto filosófico será tratado como uma simples “obra textual” afastada da contextualização social e política. Dessa maneira, o texto de filosofia precisa ser arquitetado, enquanto ferramenta para se pensar e repensar o presente, para que os fatos sejam problematizados e para ser puramente explicado.

Nesse norte, Ghedin (2008, p.160) defende que:

Esclareça-se que a Filosofia não tem a tarefa de ensinar a ler e a escrever, mas precisa usar das mediações da leitura e da escrita, [...] como uma modalidade de desenvolvimento do pensamento dos alunos, como forma de ampliar seu universo interpretativo, permitindo que elaborem sentidos para o conteúdo filosófico mediante a construção de significados.

É essencial trazer à tona, algumas considerações breves e genéricas ao uso do texto filosófico, uma vez que independentemente da disciplina de ensino em discussão, a leitura é uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento intelectual do ser humano e principalmente quando se situa a criticidade como elemento que possibilitará a construção da cidadania.

Assevera Silva (1998, p.26-27) que:

Cumpre lembrar que cidadania e criticidade são termos indicotomizáveis [...] O conhecimento crítico volta-se à exposição das condições da opressão e dominação social. Por extensão, a leitura crítica movimenta-se sempre no horizonte do bom senso, buscando e detectando o cerne das contradições da realidade [...] As competências da leitura crítica não aparecem automaticamente: precisam ser ensinadas, incentivadas e dinamizadas pelas

escolas no sentido de que os estudantes, desde as séries iniciais, desenvolvam atitudes de questionamento perante os materiais escritos.

Enfatiza que, sendo uma proposta, a mesma poderá ser adaptada, de acordo aos objetivos do professor na sala de aula e a sua interação com os alunos. Por um lado, é fato que as escolas e de maneira específica as escolas da rede pública de ensino, mantém o uso de livros didáticos de Filosofia, que coerentemente trazem propostas referentes à inserção, inclusive de textos filosóficos complementares. O ponto chave é que os textos filosóficos precisam ser explorados, no sentido não-quantitativo, mas qualitativo, ou seja, o professor de Filosofia ao lado dos seus alunos devem ser preocupar com a dedicação e a seleção dos textos, possibilitando um trabalho singular no ambiente da sala de aula e principalmente, proporcionando ao estudante a prática da leitura, da análise de textos filosóficos, da escrita, da argumentação, da problematização e até mesmo a criação de conceitos.

Neste cenário, a autora Isabel Solé (1998, p.72) afirma que:

Por que é necessário ensinar estratégias de compreensão? Em síntese, porque queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução. [...] Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que fazem parte de seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes...

Portanto, a autora reforça a centralidade quanto ao ensino da leitura por todas as disciplinas em quaisquer as etapas da Educação Básica, referenciando a necessidade continua que tem o sujeito de realizar novas aprendizagens a partir e através da leitura. A autora lembra que, a leitura é um processo de questionamentos, o que exige que o leitor esteja envolvido integralmente no exercício de ler.

Por diversas vezes é comum à leitura ser tomada como obrigação, cobrança de uma atividade. Segundo Góes (1991), muitos alunos leem sem entusiasmo, mas como mera obrigação, apenas para conseguir nota. Solé (1998) orienta que o problema do ensino da leitura na escola não se reduz no trajeto metodológico, pelo contrário o problema do ensino da leitura, define-se como se conceitua a leitura, bem como a maneira como os professores veem ou avaliam esse processo. Além disso, Solé (1998) enfatiza que a importância da posição que a leitura ocupa no projeto curricular da escola decorre dos meios que se utilizam para favorecê-la de forma natural, espontânea e progressiva aos alunos.

Desse modo, para que a atividade da leitura possa ser natural é preciso, segundo Solé (1998) que haja uma interação entre o professor e o aluno, nesse sentido antes do aluno iniciar a leitura do texto, sugere-se ao professor: oportunizar uma justificativa geral sobre o que será lido, isto é, sobre o assunto a ser tratado, para ativar o conhecimento anterior do aluno sobre o assunto (mas, mantendo a provocação quanto ao espanto, a admiração do texto, se for o caso), direcionar os alunos a observarem subsídios que podem oferecer vestígios sobre o que irão ler, formulando suposições e questionamentos sobre como o assunto será discutido no texto, instigar e valorizar os alunos a manifestarem as suas informações primária sobre o assunto do texto, impulsionar os alunos a fazerem perguntas sobre o texto (expondo curiosidades e dúvidas, por exemplo).

Ocorre que no andamento da leitura, Solé (1998) orienta que estrategicamente o professor deve torna “vivo” o texto, na atitude de promover o entendimento, ou seja, durante a leitura, o professor precisa reiterar a curiosidade do aluno acompanhando, se o aluno está seguindo ou não à ordem racional do autor, bem como, é importantíssimo o estímulo incessante para a propagação de perguntas por parte do aluno sobre o que está sendo lido, no sentido que no próprio texto, o aluno possa verificar, se haverá possibilidade de sanar as suas próprias duvidas ou não.

Além disso, o professor necessita centralizar que a leitura do texto não se realiza apenas no primeiro momento, logo, se for preciso o aluno deverá reler o texto, na medida em que, for necessário e no decorrer da leitura, o aluno deve filtrar a peculiaridade de sintetizar as ideias principais, explicando assim a sua compreensão sobre o texto.

Desse modo, ao final da leitura do texto, Solé (1998) ratifica que o papel do professor como mediador, não se finaliza, pelo contrário, será o momento de solidificar a importância do trajeto da leitura, pois o professor irá questionar sobre a ideia principal do texto, as suas ramificações, poderá solicitar o desenvolvido de uma atividade específica, como a elaboração de resumo ou o exercício para responder questionamentos, oportunizará a depender da estratégia, o diálogo ou o debate, em torno de perguntas que não disponha de respostas literais encontradas no texto, mas que o texto seja apenas um suporte para expandir a capacidade de argumentação do aluno.

Em suma, as estratégias de leitura defendidas por Solé (1998) são ferramentas coerentes para o desenvolvimento de uma leitura proficiente, ou seja, o uso de suas estratégias permite a formação de um leitor independente, crítico, analítico e reflexivo.

Dando continuidade, Mario Ariel González Porta (2007) ao tratar do uso do texto filosófico sugere os caminhos para a leitura do mesmo, alertando que a atividade filosófica,

não consiste somente e unicamente na leitura de textos, mas com o desencadeamento das seguintes ações como: a reflexão, o diálogo, as perguntas e a discussão, que segundo o autor, são condições fundamentais para o ensino de Filosofia.

Nesta exposição, Porta (2007) defende que só é possível interpretar um texto, um filósofo, uma teoria filosófica se, antes de qualquer coisa, se identificar o problema filosófico em questão, ou seja, para Porta (2007, p.28) “o estudo da Filosofia não deve se dirigir a “saber” o que os filósofos “dizem”, mas a entender o que dizem como solução (argumentada) aos problemas bem definidos”.

Imperioso destacar, Porta (2007, p.49) assevera que:

A racionalidade é sempre tomada de consciência, a filosofia é sempre libertadora. (...) Uma cultura que não possua filosofia ou uma educação que não a ensine (e que, não obstante, pretendam valorizar o “espírito crítico”), não são mais que uma incoerência.

Nesse contexto, o professor de Filosofia, tem uma relevante tarefa que é provocar os seus alunos o exercício da razão e, conseqüentemente, da consciência e da liberdade. Com base nessa pontuação teórica, Porta (2007) argumenta que o texto filosófico, não é uma mera narração, mas no seu todo é uma exposição e contraposição de ideias e argumentos (dissertação), ou seja, o texto filosófico se organiza em torno de um problema central e se compõe na estrutura pela busca/investigação de uma resposta a esse problema. Tão interessante que Porta (2007) defende que a resposta é a tese filosófica, que é protegida através de argumentos. A demarcação do problema é elemento efetivo para precisar o sentido da própria tese.

Sendo assim, o objetivo da leitura do texto filosófico para Porta (2007, p.54-55.) é entender propriamente o texto, ou seja, entender é ser capaz de repetir o texto com suas próprias palavras, oferecendo uma “tradução” do texto, inclusive mais explícita e clara que o original.

Ocorre que, para Porta (2007) o não-entender de um texto é justificado pelos seguintes motivos: pela falta de atenção, concentração e análise do que está lendo, logo, é necessário, então retornar a leitura. Nesse processo, é possível determinar o que não se entende e o porquê não se entende. Outra causa do não-entender não está relacionada à Filosofia, mas a falta de aptidão da própria língua, por isso o dicionário é primordial em quaisquer estágios da leitura. O não-entender também pode ter causas nas próprias crenças, que podem prejudicar a clareza e objetividade das ideias do filósofo. Quando as ideias do texto vão contra nossas próprias

ideias, é possível que o leitor não consiga entendê-las. Por isso, é preciso que o leitor seja imparcial e impessoal. Destaca que o não-entender de um texto é superável.

Dessa maneira, Porta (2007, p.60) sugere orientações para uma boa leitura, sendo elas:

- a) Tomar em conta as regras gramaticais e jamais contradizer o sentido literal do texto;
- b) Esgotar os recursos de compreensão oferecidos pelo texto - no texto selecionado, não descuidar da leitura de nenhuma passagem;
- c) Perceber as conexões entre as partes do texto, isto é, os vínculos que ligam as frases, parágrafos, capítulos...;
- d) Não atribuir contradições ao texto, mas considerar tais dificuldades como sendo falha na própria leitura;
- e) É antecipatória: por estar acompanhando o sentido do texto, o leitor consegue entrever seu próximo movimento.

Assim, um texto compreendido nunca é apenas lido, ele é interlocucionado ativamente entre o professor e o aluno e, em certo sentido, indo além com a identificação dos problemas filosóficos, sendo um redimensionamento do ensino de Filosofia.

Ainda nessa perspectiva, referente à proposição estratégica da inserção do ceticismo metodológico denotando o exercício do texto filosófico, como instrumento de mediação quanto à construção da reflexão filosófica no Ensino Médio, pontua-se a contribuição teórica e acadêmica de Antonio Joaquim Severino (2009, p.11) ao afirmar que “a filosofia é uma forma de pensar que nos possibilita compreender melhor quem somos em que mundo vivemos: em suma, nos ajuda a entender melhor o próprio sentido de nossa existência”.

Importante esclarecer que, Severino (2009) defende para se compreender/entender um texto é necessário a sua tradução, ou seja, a delimitação da clareza comprometida com uma leitura analítica que possibilitará ao leitor “ouvir” a mensagem do autor, em uma sequência de atos que se desencadeiam no sentido literal com a primeira leitura, destacando a forma do texto, no segundo ato, uma nova leitura, descrevendo o conteúdo e no terceiro ato, a compreensão mais ampla e neste interim, é viável ao leitor problematizar o texto lido e, por fim ser responsável pela construção do seu texto crítico, com base na leitura realizada.

Diante dessa argumentação, Severino (2009) contribui com as seguintes estratégias de mediação do uso do texto filosófico:

1ª Etapa: Leitura do texto observando sua “forma”: consiste como uma etapa primária para a leitura, com o objetivo de identificar os elementos importantes do texto e o contexto de sua produção. Ela se realiza em três momentos:

1º momento: Antes de o aluno iniciar a leitura, oportunamente irá delimitar a leitura (“preparar o terreno”):

- a) Delimitar a unidade de leitura (livro, capítulo, trecho);
- b) Buscar informações sobre o autor e sobre o texto (e registrá-las);
- c) Especificar a finalidade do texto;
- d) Identificar a língua que foi escrito o texto e as regras gramaticais;
- e) Identificar o gênero textual (carta, diálogo, texto argumentativo, tratado, aforismos e outros).

2º momento: Primeira leitura panorâmica e a busca de informações: (“Avanço”)

- a) Realizar uma leitura superficial do texto, marcando ou anotando os dados como: vocabulário; termos técnicos; teorias e autores citados no texto, enfatizar o conhecimento dos dados em dicionários de língua portuguesa, dicionários de filosofia, obras e sites que forneçam informações sobre teorias e sobre os autores citados no texto – não se pode limitar a investigação;
- b) Necessário registrar por escrito os dados.

3º momento: Nova leitura panorâmica (“Revisão”)

- a) Recapitular a leitura mediante as informações coletadas e organizadas na etapa da leitura panorâmica;
- b) Esquematizar o texto com os pontos principais do texto;
- c) Elaborar um pequeno resumo do texto.

2ª Etapa: Leitura do texto observando seu “conteúdo”: consiste na etapa que busca a compreensão da mensagem, do pensamento do autor exposto no texto, interessante que seja um momento de imparcialidade e impessoalidade, afasta-se as crenças pessoais. Para proceder à compreensão do texto, é preciso reler analiticamente o texto, dirigindo então ao autor 5 (cinco) questões precisas:

- a) O que o autor está tratando, qual o tema ou assunto do texto?
- b) Qual o problema central o autor coloca em parâmetro na construção textual?
- c) Qual a resposta o autor dá para o problema, ou seja, que tese que ele defende?
- d) Como o autor atesta sua hipótese, isto é, como ele a comprova?
- e) Quais outras ideias o autor defende no texto?

Importante registrar por escrito, de forma resumida, as respostas a essas questões.

3ª Etapa: Leitura do texto procurando um entendimento mais amplo dele: consiste como a última etapa da leitura analítica, sendo a etapa crucial para a construção da reflexão filosófica com o processo crítico do conhecimento. Nessa etapa, é primordial a compreensão quanto aos elementos/dados fora do texto. Logo, o leitor deverá aprofundar os seus conhecimentos da área em que texto se situa. Assim, é preciso:

- a) Posicionar o conteúdo do texto no contexto da obra de onde ele foi extraído e no conjunto do pensamento do autor;
- b) Estabelecer o autor na história do pensamento de seu campo de reflexão;
- c) Mencionar os princípios que justificam as ideias protegidas pelo autor;
- d) Inquirir/questionar/contrapor ideias próximas às que estão presentes no texto;
- e) Formular um juízo crítico avaliando integralmente a mensagem do texto, com a construção da reflexão filosófica.

4ª Etapa: Problematização e Reflexão: consiste como uma etapa para a produção textual em que o leitor pode levantar questionamentos pessoais para uma construção filosófica autêntica.

Nessa etapa, tendo entendido o texto, o leitor pode levantar problemas para uma reflexão pessoal, para uma discussão, um debate. Desse modo, o leitor está em condições de elaborar uma síntese pessoal a partir do que leu, pesquisou, compreendeu, criticou, problematizou. Aqui, o leitor passa a ser escritor e reflete sobre o tema em questão por conta própria, mas inspirado pelo texto estudado.

Ressalta que, o exercício do texto filosófico pode ser individual e/ou coletiva (diálogo, discussão, debate). De qualquer modo, ao final do processo de leitura e compreensão do texto, será fundamental que o aluno realize uma nova atividade, que vem a ser: a produção de um texto escrito, ilustrando, com suas próprias palavras, o texto filosófico estudado, e organizando seu próprio juízo sobre o problema discutido. Esse texto pode ser escrito a partir de questões que o professor proporciona para orientar o desenvolvimento da produção textual. Destaca-se que, em todas as etapas de leitura e compreensão do texto, o aluno precisa ser incentivado a participar ativamente da atividade, expondo suas dúvidas, suas hipóteses, seu entendimento do texto, ora estudado.

Todavia, para que o exercício do texto filosófico aconteça, seja numa perspectiva de trabalho individual, seja numa perspectiva de trabalho conjunto de leitura e escrita, são categoricamente necessárias à envoltura e a atenção do leitor, ou tal atividade meramente sozinha não se concretiza. Além disso, nesse contexto é sugestiva a realização de leitura individual e silenciosa, contribuindo com a finalidade dos alunos identificarem palavras desconhecidas, buscando seu significado no dicionário e registrando essas informações.

No trabalho com a leitura do texto filosófico, outras atividades e encaminhamentos alternativos podem ser continuamente desenvolvidos pelo professor. Em geral, no cotidiano da sala de aula, a partir das diferentes situações e realidade de cada turma, nascem novas possibilidades estratégicas e produtivas do exercício/uso do texto filosófico. O importante é “garimpar” esses caminhos, por mais árduos que eles sejam.

Importante reforçar que, vivemos em uma sociedade que tudo se naturaliza, relações humanas estão se desvirtuando como expressa Ghedin (2008). A sociedade permeia com dominações ideológicas havendo a possibilidade do ser-sujeito se tornar ser-objeto, desvirtuando virtudes primordiais como a liberdade e resultando na mediocridade.

Por conta disso, é necessária a formação de alunos pautados pela prática da pesquisa, como uma forma de enfrentar e combater as dominações ideológicas e as formas de alienações, por meio do ceticismo metodológico a construção da reflexão filosófica no ensino de Filosofia.

Nesse teor argumentativo, Vasconcellos (2010, p.120) afirma que:

Fundamentalmente, o compromisso do educador é ajudar a que os educandos aprendam a pensar, a refletir, adquirir estruturas mentais e aprendam conceitos básicos daquela área de conhecimento [...] sendo impossível a apreensão de todo saber na escola, o que reforça a perspectiva da capacitação em estruturas de pensamento que permitirá a aprendizagem autônoma, a pesquisa.

Portanto, o incentivo a pesquisa na sala de aula, torna-se uma prioridade do processo em sala de aula e fora dela, como forma de garantir a condição e mediação da aprendizagem autônoma, implicando na reelaboração e reconstrução do conhecimento, não sendo apenas uma reprodução. Outrossim, o professor de Filosofia deve agir como mediador incentivando que a disseminação do conhecimento esteja além das paredes da sala de aula e que o aluno deve ser um contínuo pesquisador.

Interessante destacar, uma possível inter-relação do ceticismo metodológico ao ensino de Filosofia no Ensino Médio ao processo de ensino que usa a pesquisa em sala de aula, como mediação de aprendizagem, pois ambos desencadeiam por meio do questionamento, da construção de argumentos e da comunicação, o conhecimento.

Para Moraes, Galazzi e Ramos (2002, p.11), a pesquisa em sala de aula norteia o seguinte o aspecto:

A pesquisa em sala de aula pode ser compreendida como um movimento dialético, em espiral, que se inicia com o questionar dos estados do ser, fazer e conhecer dos participantes, construindo-se a partir de novos argumentos que possibilitam atingir novos patamares desse ser, fazer e conhecer, estágios esses então comunicados a todos os participantes do processo.

Nesse sentido, o questionamento é um item integrante da construção da pesquisa da aprendizagem, uma vez que o ato de questionar se aplica em tudo que seja fonte para o conhecimento. Em sequência, a construção de argumentos, na pesquisa em sala de aula

reporta-se ao envolvimento ativo, dialógico e reflexivo entre os sujeitos. Portanto, o recorte a pesquisa em sala de aula, exige que o professor seja um profissional pesquisador, trazendo uma abordagem progressista, para Freire (1997, p.52):

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula, devo estar sendo um ser aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não de transferir conhecimento.

Fundamentalmente, o processo de ensino e aprendizagem centrado na pesquisa exige uma relação que oriente e perpetue o questionamento, a investigação. Considerando essas condições, a leitura e a escrita – o texto filosófico reitera-se como um instrumento imprescindível para a construção da reflexão filosófica no ensino de Filosofia focando no ceticismo metodológico. Assim, o ensino com pesquisa poderá possibilitar a finalidade crucial de superar a reprodução, as dominações ideológicas e as formas de alienação e ascender à produção do conhecimento com autonomia, reflexão, espírito crítico e investigativo. Sendo assim, Galiuzzi (2002, p.300-301) descreve que:

A proposta da pesquisa como princípio didático [...] assume a escrita e a leitura como dois dos princípios articuladores do ensino e da aprendizagem [...] A sala de aula com pesquisa que propomos [...] considera que o conhecimento e o poder são compartilhados e surgem do compromisso mútuo entre professores e alunos. A aprendizagem é entendida como um processo de construção que é resultado das interações entre o que cada um conhece com a nova informação, criando uma rede mais complexa de significados. Com esse entendimento, o processo de aprender a ler e a escrever nunca finalizam, eles vão se tornando mais complexos com a escolaridade.

Nesse processo de ensino-pesquisa, o professor e o aluno tornam-se sujeitos produtores do próprio conhecimento. Para que isso possa ocorrer de fato no ambiente da sala de aula, é necessário, segundo Moraes (2000), iniciar-se pela seleção de assuntos que o aluno ou grupo de alunos possam desenvolver o espírito analítico, crítico, autônomo e investigativo.

Considerando as abordagens teóricas acima identificadas em referência aos caminhos que podem conduzir a construção da reflexão filosófica no Ensino Médio com a inserção do ceticismo metodológico e a proposta do uso do texto filosófico, cabe ressaltar que para tal inserção ou construção, o professor e o aluno são sujeitos determinantes, todavia, é preciso evitar a padronização e a homogeneização aos caminhos do ensino de Filosofia no Ensino

Médio, mas promover o intercâmbio de propostas estratégicas entre os sujeitos, ora o professor e o aluno, bem como ampliando para a sociedade.

Diante dessas considerações teóricas a respeito da natureza do texto filosófico, segue-se para o exercício integrador entre a teoria com a ênfase para a prática na sala de aula ao uso do texto filosófico, como instrumento de mediação desse processo de inserção do ceticismo metodológico na construção da reflexão filosófica no Ensino Médio.

4.2 O exercício de integração teórico-prática do uso do texto filosófico na sala de aula

O que será apresentado a partir de então, refere-se alguns caminhos realizado para a concretização de uma proposta estratégica, intervencionista e epistemológica de mediação ao ensino de Filosofia no Ensino Médio, exercitada no segundo semestre do ano de 2018, na Unidade Escolar Joaquim Nogueira Paranaguá, escola pública estadual, localizada na Avenida Joaquina Nogueira, s/n, no município de Corrente-PI, na turma do 2º Ano “A” do Ensino Médio, turma composta por 30(trinta) alunos com a presença de uma professora de Filosofia.

Em paralelos com as breves considerações acima descritas, várias interrogações surgem em torno dessa proposta, sendo elas: como abordar às questões filosóficas de maneira significativa e como provocar o “filosofar” com os alunos do Ensino Médio e não apenas realizar “a leitura” dos textos de Filosofia? Como não desenvolver no Ensino Médio uma espécie de curso “apostilado” de Filosofia? Como concretizar esta experiência de construção da reflexão filosófica, sem criar nos estudantes uma repulsa pela Filosofia? Como não transformar os textos de Filosofia que representam uma riqueza imensurável, de conhecimento, de teorias, conceitos, argumentos e problemas, em algo que não seja meramente hermético e cansativo?

Tais questões direcionam-se para um caminho árduo, passaremos agora a seção de intervenção, ao formato da seleção livre de textos filosóficos, estruturados em três eixos problemáticos de natureza exemplificativa, tendo como instrumento de mediação, o uso de textos filosóficos e assim oferecer orientações “vivas” ao ensino de Filosofia com o exercício da “problematização”, que referencia aos fins da inserção do ceticismo metodológico. Ressalta-se que, os eixos problemáticos são problemas epistemológicos concretos, que em paralelo com as tentativas de resposta a esses problemas, constituem investigações filosóficas. Como sendo uma proposta, poderá, ora já mencionado anteriormente ocorrer adaptações, conforme as necessidades do professor e dos alunos em sala de aula, mantendo a hibridização das orientações do uso dos textos filosóficos com base em Severino (2009) e Porta (2007).

Ocorre que, a proposta estratégica nasceu da vivência pessoal e profissional como professora de Filosofia no Ensino Médio, que no decorrer da minha atuação e formação acadêmica, manifesto um interesse pela valorização dos textos filosóficos na sala de aula, mesmo com os inúmeros desafios que circundam o ensino de Filosofia, é essencial que os textos filosóficos sejam contemplados continuamente independente dos seus “encantos e desencantos” aos leitores. Diante disso, fortalecer as possibilidades do uso dos textos filosóficos nas aulas de Filosofia no Ensino Médio e as possíveis formas de aprendizado com os mesmos, é o “tônico” para a propositura dessa proposta.

Inicialmente, propus para a turma a escolha de três eixos problemáticos. Essa proposta deve estar atenta à abordagem filosófica das aulas, mas as leituras dos textos devem dialogar com as questões inquiridas pelos alunos, eles devem fazer uso da Filosofia para manifestar o próprio pensamento sobre o problema investigado. Com o já dissemos anteriormente, partimos do princípio de que as aulas devem ser uma tentativa de filosofar que passa, necessariamente, pela experiência do aluno com o tema investigado.

Nesse ensejo, é importante frisar que as escolas no geral mantêm em suas organizações de ensino e aprendizagem, o uso de livros didáticos de Filosofia que, inclusive, tratam da inserção complementar de textos filosóficos. O fato é que os textos filosóficos precisam ser explorados de maneira contínua pelos professores e que poderá permitir ao longo do tempo a ampliação dos mesmos, promovendo uma aula dinâmica de Filosofia, bem como ocorrendo uma reformulação didática quanto ao ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Nesse sentido, Izuzkiza (1982, p.41) aduz que:

Seria prestar um mau serviço à filosofia limitarmo-nos a apresentar apenas as respostas, já construídas, dos filósofos aos problemas que os ocuparam. Tal seria o equivalente a ensinar um vocabulário estático, ao invés de ensinar um modo de trabalhar, uma sensibilidade, uma dinâmica. A filosofia é, fundamentalmente, um processo dinâmico, como o é todo conhecimento. Apresentá-la de outra forma é traí-la (tradução nossa).

Deste modo, a proposta de orientações de textos filosóficos compõe-se com três eixos problemáticos de natureza exemplificativa. Ressalta-se que, os mesmos são apenas sugestões, sendo “livre” ao professor na execução da referida proposta escolher ou definir quais os eixos problemáticos irá desenvolver com o uso de textos filosóficos na sala de aula. Em face dos nossos objetivos, seguem-se abaixo os eixos problemáticos selecionados:

1. Eixo Problemático: Liberdade em Jean-Paul Sartre;
2. Eixo Problemático: Introdução ao problema do mundo exterior;

3. Eixo Problemático: O conceito de Felicidade para Aristóteles.

Por conseguinte, cada um dos eixos problemáticos seguiu com a contemplação sequencial da *sensibilização* que tem como objetivo principal afetar os alunos para que sejam inquietados, provocados diante da leitura do texto filosófico, a *problematização* que tem como matriz promover a discussão filosófica sobre diferentes ângulos quanto a questão central da identificação do problema filosófico, com o exercício da pergunta, do questionamento e da interrogação, bem como a desconfiança, a dúvida em relação as afirmações excessivamente taxativas, a *investigação* que tem como colocação apresentar as tentativas de soluções aos problemas e a *compreensão do eixo problemático*, com a possível culminância de reflexão sobre conceitos podendo ser instrumentalizados com o uso dos textos filosóficos e as suas respectivas produções por meio da argumentação.

Importante relembrar que, essa contemplação sequencial, têm como base teórica, os autores: Porta (2007), Severino (2009), Gallo (2012), Rodrigo (2009), Carrilho (1994) e demais, já mencionados nos capítulos anteriores, que defendem a estruturação do “filosofar” através da sensibilização, da problematização, da investigação e da compreensão do eixo problemático.

Considerando as contribuições teóricas, ora fundamentadas anteriormente nesse capítulo quanto ao uso dos textos filosóficos na sala de aula, faz-se necessário especificamente abordar os caminhos fundamentados teoricamente por Porta (2007) e Severino (2009) que interligaram ao objetivo intervencionista desse trabalho dissertativo, que em sua perspectiva ocorreu com encontros presenciais na turma do 2º Ano “A”, do Ensino Médio, da escola em apreço, sendo eles:

- Primordialmente a preparação antecipada para a leitura, ou seja, o exercício com a leitura do texto filosófico em sala de aula requereu que o professor concretizasse um planejamento atento para essa atividade, não sendo apenas a exposição do texto filosófico com o ato de “entrega” de cópias ou direcionamento do texto, mas:
 - a) O texto filosófico – ou trecho dele – correspondeu às necessidades na sala de aula, com base no Projeto Político Pedagógico da escola e o Plano de Trabalho do professor organizado ao semestre letivo, havendo uma consequência de informações;
 - b) A execução para a leitura do texto esteve em paralelo com o tempo disponível para leitura, de modo que ocorreram leituras encaminhadas como atividade extraescolar;
 - c) Destaca-se que o professor como mediador, teve um conhecimento prévio e um domínio sobre os textos, apresentando informações que pudessem provocar e instigar os alunos à curiosidade dos textos filosóficos;

d) Os textos selecionados foram disponibilizados em quantidades suficientes aos alunos;

Destaca-se que, foram realizadas leituras conjuntas em sala de aula, como uma proposição estratégica intervencionista que promoveu a partilha de informações, mediante o planejamento e desencadeando a inserção do ceticismo metodológico a construção da reflexão filosófica no Ensino Médio, principalmente ao fato que ao provocar o ato de ler com os alunos, o professor teve o papel de instigar ao desenvolvimento de questionamentos, mas com o propósito de superar as forças como de alienação e fortalecimento. O diálogo, a leitura e a escrita precisam ser exercitados com a mediação de um professor, sujeito participe do processo de pesquisa em sala de aula para começar o movimento “o processo multicíclico de formação, favorecendo o desenvolvimento nos alunos das capacidades de questionamento, construção de argumentos e comunicação” (GALIAZZI, 2002, p.297).

Nesse contexto, com base nas ponderações teóricas complementares de Ghedin (2008) é salutar no âmbito da sala de aula, o exercício com texto filosófico em sala de aula, remeter alguns cuidados básicos, entre eles:

- a) O professor deve mobilizar o aluno ao caminho da problematização do tema a ser investigado. Desenvolvendo uma interconexão/interdisciplinaridade a leitura do texto, não deixando lacunas;
- b) O professor precisa justificar e motivar diretamente os alunos para que possam participar ativamente do exercício do texto filosófico, apresentando coerentemente os objetivos para o exercício da leitura e produção de textos filosóficos, aproveitando para expor e explicar os requisitos de avaliação que seguirá em relação a essa atividade específica;
- c) É essencial que, antes da leitura ou das orientações para produções textuais com a turma, caberá ao professor sugestivamente instigar aos alunos para que possam investigar o contexto do texto filosófico em apreço, ou seja, quem é seu autor, que problema ele discute no texto, qual seu posicionamento filosófico;
- d) Ainda antes de iniciar a leitura do texto com a turma, o professor deve chamar atenção aos alunos sobre a especificidade do texto filosófico, cujo registro difere do texto literário e do texto científico.

Importante esclarecer que, o professor deve promover que o exercício de reflexão/problematização do texto, seja realizado além das “linhas textuais”, mas enfatizar a contextualização e a “decomposição” do texto, no sentido figurado para que o aluno possa desenvolver a argumentação, a partir de algumas questões primordiais: Qual é o problema

central do texto? Qual é a solução apresentada pelo autor? Como se contextualiza esse assunto nos dias atuais? É possível?

Atenção, segundo Porta (2007) esse exercício de reflexão, de problematização e compreensão do texto devem continuar sendo direcionado pelo professor, que pode apontar onde e como, no texto, aparece o problema, a tese, a argumentação, ou seja, o professor pode especificar aos alunos o movimento do texto. Tão interessante, que uma vez executado e efetivado esse trabalho, o professor pode direcionar um nível subsequente ao exercício do texto filosófico, sendo ele: instigar, provocar e estimular a reflexão do aluno a respeito do tema tratado no texto, trazendo uma correspondência, paralelismo ou até mesmo contraposição entre a relação do texto com a realidade presente (culminância chave a investigação- discussão filosófica).

Destaca-se que, esses caminhos foram se organizando com a realização de diálogos internos com a professora de Filosofia e a direção escolar, enfatiza-se que somos duas professoras de Filosofia na instituição de ensino para que a proposta estratégica pudesse ter o seu andamento, conforme anexo – relatório dos encontros, bem como se pontua o sigilo com relação às colocações dos alunos e de suas participações.

Muito me perguntei a propósito de como e quando “intervir” no processo de discussão dos alunos. Até que ponto, dependendo de como essa intervenção fosse perpetrada, não estaria simplesmente mecanizando e controlando os mesmos? Em que medida a ferramenta da “problematização, do duvidar, do questionar”, dependendo da maneira como é conduzida, poderia ser um suporte para a construção da reflexão filosófica que tem como sinônimo o pensamento analítico, livre, transformador e crítico? Observo que os alunos, na sua maioria, preferem ser direcionados, ao invés de serem instigados ou provocados, principalmente quando o trabalho deve ser executado. Isso faz parte, certamente, da maneira como somos estimulados a pensar.

Finalmente, seguem-se relatos sugestivos dos eixos problemáticos selecionados e a contemplação sequencial ao “filosofar”, bem como as orientações teórico-metodológicas da Évelyne Rogue (2014), educadora francesa que propõe atividades para orientar a redação de comentários de textos filosóficos.

Nesse ensejo, *vide* anexo 1 com o eixo problemático 1: Liberdade em Jean-Paul Sartre, inicia-se a completude prática com o incentivo à atividade para o professor com os seguintes aspectos:

I - Flexibilizar o texto do anexo 1 “Apresentação do filósofo” para os alunos; Realizar uma leitura estrutural; Debater e contextualizar historicamente o filósofo. Instigar individualmente

as questões centrais enfatizadas no texto referente a conceito de LIBERDADE, mantendo uma conexão com as orientações de Évelyne Rogue (2014) a respeito da análise de textos filosóficos, com a decomposição dos principais pontos do texto. Além disso, como já enfatizado anteriormente é importante à valorização antecipada do entendimento dos alunos sobre o eixo problemático – “o existencialismo”.

II - Disponibilizar sobre as características do existencialismo para Jean-Paul Sartre; Realizar uma leitura estrutural de cada argumento; Debater coletivamente a força dos argumentos de Jean-Paul Sartre. Disponibilizar que os alunos realizem comentários acerca dos seus entendimentos; Debater coletivamente a interpretação de cada argumento. Realizar paralelismo com outros filósofos, no sentido investigativo e contextualizado, como, por exemplo, entre as possíveis convergências e divergências.

III - Do conflito de argumentos: A compreensão de um texto filosófico é indissociável da exigência de pensar por si mesmo. A filosofia é uma retomada de problemas, uma renovação em relação à tradição da sua forma e do seu tratamento. (Rogue, 2014, p. 66).

IV - Da hipótese: Segundo Rogue (2014) é importante ao leitor que leia o texto, focalizando em uma leitura desprestenciosa, em sequencia é preciso realizar uma leitura pensando no tema filosófico, na tese desenvolvida pelo autor, na reflexão do problema para os dias atuais.

V- Possibilidades didáticas: Entende-se ser possível utilizar este fragmento do texto para abordar outros eixos problemáticos para além da estrutura, sendo que a clareza e o aspecto crítico do texto são favoráveis à SENSIBILIZAÇÃO. Sugeriu-se utilizar o fragmento em voga para as seguintes abordagens:

SENSIBILIZAÇÃO: provocar aos alunos com situações cotidianas que retratem a importância quanto à existência e a essência humana interligando com as considerações sobre ser livre em uma sociedade pluralista. Inicialmente, pode-se fomentar o uso da música “Escolha da Liberdade” de Gilberto Gil, como uma representação, para que ocorra a sensibilização. Lembrando que o uso do texto filosófico pode ser abrangido com a motivação de demais instrumentos de mediação.

PROBLEMATIZAÇÃO: Levantar questionamentos sobre o existencialismo humano, a liberdade e até mesmo, sobre a angústia aos alunos com o encadeamento de perguntas, logo: será mesmo que temos medo da liberdade? A sociedade vivência um período de libertação ou angústia existencial? Você é livre? Qual é o problema central do texto? Qual é a solução apresentada pelo autor? Como se contextualiza esse assunto nos dias atuais? É possível?

INVESTIGAÇÃO: Os trechos selecionados do texto (*vide* anexo 1) foram os que julgamos mais pertinentes à discussão em torno do eixo problemático do existencialismo tendo como

correspondência a liberdade. Porém, de acordo com o planejamento do professor, esses trechos podem ser acrescidos de outros ou serem eliminadas algumas de suas partes. A opção que realizamos aqui também é pela leitura conjunta. Ainda que o texto de Sartre possa parecer mais simples à compreensão do aluno, entendemos que a leitura orientada permite apresentar estratégias de leitura que os alunos podem progressivamente dominar à medida que acompanham os movimentos e explicações do professor. Como indicado em linhas anteriores, antes de iniciar a leitura do texto, o professor pode estimular estratégias de leitura importantes: qual o título da obra? O que esse título significa? O que o título pode indicar sobre o que vamos ler? Que gênero de texto é?

Como Porta (2007) argumenta, que é possível a divergência de posicionamentos entre autor e leitor provocando o não-entender do que o texto está propondo. Podemos acrescentar que, no nível médio de ensino, o fato de Sartre professar uma ‘filosofia ateia’ pode mesmo provocar no aluno uma ‘aversão’ ao texto. Cabe ao professor estar consciente disso e, para evitar maiores dificuldades, alertar os alunos para o que vão encontrar pela frente, incentivando-os a suspenderem seu juízo para encontrarem ensinamentos importantes que o texto traz, ou mesmo para, no momento oportuno, realizarem possíveis críticas. No entanto, elas só podem ser feitas após a leitura e compreensão do texto.

COMPREENSÃO: momento em que o professor ensejará a oportunidade do aluno manifestar o seu entendimento próprio, crítico e analítico sobre o eixo problemático, ou melhor a compreensão sobre o eixo problemático para todos os envolvidos na discussão, desembocará também com a realização de exercício, de acordo as considerações abaixo:

II-ATIVIDADE PARA O ALUNO

Vide anexo 1.2, solicita-se ao aluno que manifestasse com as suas palavras sobre o seu entendimento quanto à má-fé para Sartre.

Com as premissas do anexo 1.2 vamos, a escrita dos alunos do Ensino Médio do 2º ano “A” da escola em apreço, na tentativa de verificar se houve o uso do texto filosófico, conforme as orientações de Severino (2009) Porta (2007) e acrescentando a análise aos comentários de Rogue (2014), anteriormente apresentados ao processo de ensino de Filosofia com o uso do texto filosófico.

Para organizarmos as respostas escolhidas, focamos nos passos estabelecidos e selecionamos duas respostas analíticas às produções abertas, como exemplificação (*vide* anexo 1.3). Alude-se que não desconsideramos as demais respostas quando falamos em respostas escolhidas, mas porque em um quantitativo de 88% (18 alunos) dos 100%(30 discentes) dos alunos pesquisados do 2º ano “A” do Ensino Médio, as respostas foram

semelhantes ou estiveram na mesma locução ideativa. Por exemplo: 88% dos alunos disseram em suas respostas que má-fé é “a uma mentira que contamos para nós mesmos, mas que, no fundo, sabemos ser mentira, e que também tem uma recompensa: aliviarmo-nos da angústia da liberdade.”, ensejando colocações problematizadas e coerentes com termos expressos por Sartre como “liberdade” e “angústia” e 12% dos alunos defenderam que a má-fé é “a desonra aos valores como a honestidade e a verdade”, sendo respostas categóricas e objetivas. Aqui recordamos de Gallo (2009), pois é importante desenvolver —a desconfiança em relação às afirmações muito taxativas, às certezas prontas e às opiniões cristalizadas.

ANÁLISE DAS RESPOSTAS

Em conformidade, *vide* anexo 1.3 quanto a análise da escrita do aluno 1, acreditamos ser uma construção comparativa abrindo um entendimento amplo que caracteriza a tradução do trecho Severino (2009) e Porta (2007) em paralelo com o conteúdo trabalhado em sala de aula, ensejando assim, uma identidade de fundamentação na filosofia de Sartre, da qual o mesmo situa o problema, problematiza, apresenta uma solução, contextualiza e manifesta-se subjetivamente, portanto, conforme os caminhos elencados por

Na escrita do aluno 2, temos uma abstração subjetiva que demonstra uma construção comparativa, porém uma revelação pessoal, como se o aluno vivenciasse, ou seja, o aluno foi afetado, segundo Gelamo (2006) quando somos afetados, inicia-se o trabalho de pensamento e sentimos a necessidade de pensar, todavia, em apreço a resposta do aluno 2 temos uma fundamentação rasa, que precisa ser conduzida pelo professor para que o aluno possa no mínimo identificar o problema, porém, não se pode descartar o posicionamento do mesmo, mas reconfigura com a tradução do pensamento da Filosofia de Sartre, evidente, que o aluno não deve cristalizar o pensamento com fundamentações prontas e acabadas.

Nesse teor da discussão, “a capacidade de expressão está diretamente relacionada à capacidade de compreensão crítica do mundo, uma vez que essa capacidade, para nós, se alimenta do pensamento criativo” (OLIVEIRA, 2009, p.49).

REFERÊNCIAS PARA O MATERIAL DE APOIO

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução: Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- SARTRE, Jean-Paul. O Existencialismo é um Humanismo. Tradução e notas: Luiz Damon Moutinho. In: Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Antologia de Textos Filosóficos**. 2009

SILVA, Franklin Leopoldo e. **Ética e Literatura em Sartre – Ensaios Introdutórios**.

São Paulo: Editora UNESP, 2004.

EIXO PROBLEMÁTICO 2: INTRODUÇÃO AO PROBLEMA DO MUNDO EXTERIOR.

II - ATIVIDADES PARA O PROFESSOR

Encaminhamento: Disponibilizar o texto (*vide* anexo 2) com a inicial “Apresentação sobre o filósofo” René Descartes e instigar o aluno ao avanço da investigação sobre o filósofo em comento; Realizar uma leitura estrutural. Instigar individualmente as questões centrais enfatizadas no texto referente ao projeto filosófico cartesiano, mas focalizando a dúvida como caminho para a reflexão filosófica, mantendo uma conexão com as orientações de Évelyne Rogue (2014) a respeito da análise de textos filosóficos, com a decomposição dos principais pontos do texto.

II – Construção da reflexão filosófica: Realizar uma leitura meditativa de cada argumento; Debater coletivamente sobre a força argumentativa do filósofo René Descartes. Incentivar que os alunos realizem comentários acerca dos seus entendimentos com a exposição oral. Identificar a questão principal “o problema filosófico” colocada por Descartes e em seguida motivar o aluno para realizar uma análise sobre a maneira como o filósofo direciona a solução para o problema. Nesse ensejo, afirma Rogue (2014, p.34) que “É preciso abster-se de fazer juízo de valor sobre o texto”.

III - Do conflito de argumentos: O trecho citado destaca que a construção de um projeto filosófico não é feita de maneira súbita, ou seja, aquele que está disposto a se envolver com uma investigação filosófica, deve respeitar a força da razão. De tudo isso, deve ficar claro para o leitor que a posição cética adotada por Descartes, reporta-se que todo conhecimento é duvidoso e incerto, logo visa desenvolver uma estratégia argumentativa aos caminhos do ceticismo metodológico com o instrumento da dúvida.

IV - Da hipótese: Segundo Rogue (2014, p.52) interpretar um texto, “é dar sentido às passagens obscuras, bem dar-lhe vida, ou seja, é fazer do texto um objeto de comunicação pertinente”.

V- Possibilidades didáticas: Compreende-se que é possível utilizar este fragmento de texto para abordar outros eixos problemáticos cotidianos para além do ceticismo metodológico. A clareza e o aspecto dinâmico do texto são favoráveis à mobilização. Sugere-se utilizar o fragmento em voga (*vide* anexo 2) para as seguintes abordagens: “O problema da verdade e a investigação filosófica em alusão aos *Face News* no ambiente da internet.”

SENSIBILIZAÇÃO: provocar aos alunos com reflexões e chamamento para que possam analisar o quanto é necessário o ato de questionar, de buscar a verdade sobre as informações que lhe são transmitidas em suas relações sociais, ou seja, nesse momento o professor poderá utilizar, além do texto filosófico, recursos como textos jornalísticos, *prints* de informações divulgadas na internet e demais em paralelo com o texto filosófico, ora o trecho acima destacado.

PROBLEMATIZAÇÃO: Levantar questionamentos, principalmente ao exercício do filosofar que exige uma reflexão pormenorizada e o empenho sobre os seguintes questionamentos exemplificativos: O que é a verdade? O acesso instantâneo as notícias, fatos e demais comunicações na internet são verdadeira? O que é o *face News*? Você busca a origem das informações que lhe são transmitidas? Qual é o problema central do texto? Qual é a solução apresentada pelo autor? Como se contextualiza esse assunto nos dias atuais? É possível?

INVESTIGAÇÃO: O trecho selecionado (*vide* anexo 2) traduz à discussão em torno do eixo problemático “o problema da verdade e a investigação filosófica” com ênfase ao instrumento da dúvida. Porém, de acordo com o planejamento do professor, esse trecho pode ser acrescido de outros ou serem eliminadas algumas de suas partes. A opção que realizamos aqui também é pela leitura conjunta. Reiteramos que, segundo Porta (2007) é possível a divergência de posicionamentos entre autor e leitor provocando o não-entender do que o texto está propondo.

Cabe ao professor estar consciente disso e, para evitar maiores dificuldades, alertar os alunos para o que vão encontrar pela frente, incentivando-os a suspenderem seu juízo para encontrarem ensinamentos importantes que o texto traz, ou mesmo para, no momento oportuno, realizarem possíveis críticas. No entanto, elas só podem ser feitas após a leitura e compreensão do texto.

Nesse contexto, Horn (2006, p.62) expõe que:

A principal vantagem tanto para o professor quanto para o aluno é que pelo fato de haver um fio condutor (critério) em torno do qual autores são agrupados, facilita o confronto de pensamentos entre os autores, bem como facilita vinculá-los a uma concepção epistemológica mais ou menos comum, tornando assim a compreensão conceitual mais clara.

Importante acrescentar que, os recursos não-filosóficos não deixará de ser também filosófico, pois é também uma complementação do universo de ensino e aprendizagem inerentes ao educar como experiência ou no universo empírico do cotidiano. Como bem afirma Altet (1999, p. 32) que “procuram desenvolver as estratégias cognitivas e

metacognitivas do aluno, tentando ajudar o aluno a desenvolver a sua capacidade de aprender, de refletir e a exercê-las sozinho”.

COMPREENSÃO: momento em que o professor ensinará a oportunidade do aluno manifestar o seu entendimento próprio, crítico e analítico sobre o eixo problemático.

II-ATIVIDADE PARA O ALUNO

“Será que conseguimos refletir sobre as informações que recebemos?”

Essa atividade teve como objetivo realizar uma dinâmica com os alunos em uma seleção alternada de 5 (cinco) grupos com 6 (seis) alunos da turma do 2º Ano “A” do Ensino Médio, conforme a consensualidade da própria turma para identificarem, em paralelo com a tabela abaixo, *vide* anexo 2.1:

1. Fato: um acontecimento que ocorreu e foi noticiado.
2. Mentira: notícia publicada sem confirmação de sua veracidade. Podem ser notícias alarmantes repassadas sem nenhum senso de responsabilidade (exemplo: “O mundo vai acabar amanhã!”).
3. Notícia sensacionalista: Podem ser notícias sem relevância ou importância para a sociedade, mas que ganham destaque ao atingir determinado público, também chamadas de “notícias sensacionalistas” (exemplo: “A Rainha Elizabette toma café da manhã na padaria!”).
4. Informação publicitária (ou “informe publicitário”): informações que possuem o intuito principal de convencer o público a ter determinado comportamento ou a adquirir produtos e/ou serviços. Não quer dizer que são informações falsas, mas sua finalidade é diferente.

ANÁLISE DAS RESPOSTAS

É parte essencial da atividade filosófica a construção (e reconstrução) do problema, logo, como afirma Porta (2007, p.26) “quando não há problema tampouco há filosofia. [...]”. Em relação à atividade desenvolvida, o cerne da questão trata-se da problematidade quanto à busca pela veracidade das informações difundidas na internet.

Nesse ensejo, a análise dos posicionamentos das equipes ocorreu por meio de colocações orais na sala de aula, com a argumentação de cada equipe, ora dividida, conforme a consensualidade da própria turma, não havendo registro por escrito. Ocorre que foram unânimes as respostas das equipes, não havendo posicionamentos contrários, fato que gerou “estranheza”, uma vez que as divergências são essenciais para a construção do Filosofar.

As respostas foram coerentes com a ordem sequencial de correspondência dos textos, no formato de “notícias” divulgados hipoteticamente na internet, sendo elas (*vide* anexo 2.1):

A notícia classificada nº 1 (**fato**) traz, segundo as equipes, um título mais sério e objetivo. Usa-se uma linguagem mais formal e mesmo que haja apelo à própria manchete informa que essa é uma informação parcialmente verdadeira. A notícia classificada nº 2 (**mentira**) traz, segundo as equipes, um título inusitado e improvável. Para elas, representa uma notícia inventada, não havendo o mínimo senso de responsabilidade. Interessante que, as equipes identificaram imediatamente como **Fake News**, por ser uma notícia falsa, tal expressão contemporânea e difundida nas mídias sócias. Nesse sentido, é um termo em inglês, cujo significado é “Fake (falso) e news (notícias)”. As equipes classificaram a notícia da morte do Luan Santana como *fake*, pois é mentira que o cantor tenha morrido, mas se notarmos o subtítulo (xará do cantor...) entendemos a ambiguidade e ela também poderia ser considerada como notícia sensacionalista (*vide* anexo 2.1).

A notícia classificada nº 3 (**sensacionalista**), também traz título inusitado e até divertido, despertando a dúvida para o que de fato aconteceu. As equipes classificaram como sensacionalista pelo critério que a notícia não tem relevância social e para eles, a notícia foi elaborada exclusivamente para chamar atenção do público. Atenção: a notícia sensacionalista pode ser criada a partir de outras e pode levar ao leitor ao engano, em alguns casos terá o leitor que ler o texto da notícia na íntegra para entender melhor o acontecimento (como no caso do aluno supostamente expulso por ter chulé). A diferença entre *Fake News* e notícia sensacionalista, é que a primeira é falsa. Por fim, a notícia nº 4 (**informe publicitário**), para as equipes, a mensagem informativa e o uso de imagem veiculada junto ao texto, bem como, a utilização de recursos publicitários (*vide* anexo 2.1).

O que mais chamou atenção na realização dessa atividade trata-se da capacidade de problematização das equipes que foram incisivas ao manifestarem que as pessoas leem os textos, ou as notícias sem buscar a verdade e depois divulgam várias informações na internet. Logo, as equipes ainda instigaram que o acesso imediato às informações pode prejudicar a Filosofia, quando não há a busca pela verdade, mas a passividade e a falta de preocupação com o que estar lendo.

Os alunos discutiram que as pessoas e até eles mesmos, dependendo da situação e do assunto não buscam argumentar as próprias afirmações e, por isso para eles, quando não há argumentação, não há uma verdade. Nesse ensejo, a argumentação, como afirma Berti, caracteriza-se como “um discurso que não se limita a dizer como estão às coisas, mas busca justificar, apresentar os motivos, “prestar contas de si” (BERTI *apud* RODRIGO, 2009, p.

64). Nesse norte da proposta, Santaella (2013) defende que a educação formal, aquela que se desenvolve nas escolas, tem de aprender a conviver e criar estratégias de complementaridade com os espaços cibernéticos (assunto já tratado em linhas anteriores) desta dissertação.

REFERÊNCIA DE MATERIAL DE APOIO

DESCARTES, R. **Meditações Metafísicas**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EIXO PROBLEMÁTICO 3: CONCEITO DE FELICIDADE PARA ARISTÓTELES.

Nesse norte, *vide* anexo 3 com o eixo problemático: conceito de felicidade para Aristóteles, pormenoriza o incentivo à atividade para o professor com os seguintes aspectos

I - ATIVIDADES PARA O PROFESSOR

Encaminhamento: Disponibilizar ao trecho (*vide* anexo 3) com a “Apresentação do filósofo” para os alunos; Realizar uma leitura estrutural; Conhecer as opiniões gerais dos alunos sobre felicidade e as suas propostas de mudanças do mundo. Instigar individualmente as questões centrais enfatizadas no texto referente a conceito de FELICIDADE; Realizar um debate que possa contextualizar o discurso Aristotélico a respeito da virtuosidade nos dias de hoje no formato de trabalho coletivo subdividido em cinco equipes compostas por seis alunos, mantendo uma conexão com as orientações de Évelyne Rogue (2014) a respeito da análise de textos filosóficos.

II – Construção da reflexão filosófica: Disponibilizar sobre as características da Felicidade para Aristóteles com o incentivo à leitura da sua obra “Ética à Nicômaco”. Incentivar que os alunos realizem comentários acerca do trecho, bem como dialogar coletivamente a interpretação de cada argumento.

III - Do conflito de argumentos: A compreensão de um texto filosófico é indissociável da exigência de pensar por si mesmo. A filosofia é uma retomada de problemas, uma renovação em relação à tradição da sua forma e do seu tratamento. (Rogue, 2014, p. 66).

IV - Da hipótese: Segundo Rogue (2014) é importante ao leitor que leia o texto, focalizando em uma leitura desprestenciosa, em sequencia é preciso realizar uma leitura pensando no tema filosófico, na tese desenvolvida pelo autor, na reflexão do problema para os dias atuais.

V- Possibilidades didáticas: Entende-se ser possível utilizar este trecho para o início da etapa de SENSIBILIZAÇÃO.

Nesse contexto, realizou-se uma oficina analítica organizada em cinco grupos compostos por seis alunos (*vide* anexo 3.1). Iniciou-se a oficina com um grande círculo. Na sequência foi apresentado o tema: “*Sobre a felicidade*”, de uma forma geral sem muita precisão provocando os alunos com suas próprias opiniões a refletirem sobre “*o que cada um entende por felicidade?*”. Nessa primeira parte o objetivo central foi à apresentação do tema. Após essa etapa de reconhecimento e introdução fez-se a sensibilização utilizando uma propaganda da coca cola <https://www.youtube.com/watch?v=2CDOFLCiVk4> (hit do verão – abra a felicidade), com o objetivo de contextualizar o tema. Ainda nesta etapa, após a passagem do vídeo iniciou uma problematização partindo da propaganda.

A primeira parte da problematização ensejou questões de ordem mais objetiva, que visaram elencar os aspectos visuais do vídeo. Nesse sentido, foram abordados elementos como: as cores do cenário? Melodia remete a que? Quais objetos aparecem? Que personagens estão presentes? Em seguida visando entrar na ordem do discurso que o vídeo se propõe será questionado sobre: existe algum discurso/ideologia presente no vídeo? Quais os conceitos usados para legitimar a sua mensagem? Ocorre alguma ligação da felicidade com a marca coca cola? Há alguma correlação entre consumo e felicidade? A felicidade advém de atividades empíricas e/ou teóricas? Em suma, trabalhamos em torno da concepção de que todo discurso e ação humana possuem alguma finalidade, no caso legitimar uma mensagem, sendo necessário certo tipo de crítica em relação aos fatos e experiências.

Visto que, comumente se supõe que a finalidade última das ações seja a felicidade, em especial neste caso mediante o consumo da coca cola. Essa questão da felicidade ser o fim a que a maioria das coisas tende será questionada, no sentido de ir além do presente, e efetuar vários links com a realidade dos estudantes em correspondência a teoria Aristotélica da felicidade como *sumo bem da vida bem vivida*.

Nesse momento o público já havia se familiarizado com as principais noções de felicidade, e sendo assim a parte introdutória foi concluída. Iniciou-se a investigação propriamente dita no que tange a parte mais teórica, com uma explanação sobre o conceito de felicidade para Aristóteles. As equipes compreenderam que só é possível à felicidade conforme o desenvolvimento da virtude, pois se o fim do ser humano é a atividade racional, cabe a nós seres humanos, desenvolvermos tal atividade a fim de torná-la ativa, e isso implica em bem raciocinar sobre as coisas, para que no âmbito prático tenhamos a capacidade de utilizar a prudência e o meio termo.

Nesse enredo, as equipes formularam questionamentos sendo eles, a felicidade mais perfeita está ligada aos valores ou aos bens materiais? Já nascemos felizes ou construímos a

felicidade? A felicidade poderia ser entendida como atividade da alma, mediante a prática educativa em correlação ao conhecimento, uma espécie de aprender a viver? Os questionamentos foram argumentados na transmissão da interpretação do texto com a confecção de paródias, conforme anexo 3.2.

Por conseguinte, com base na leitura dos textos desenvolvidos pelas equipes, é possível afirmar que qualquer intervenção prática caracteriza uma boa estratégia de ensino a ser adotada pelos professores, de modo que promovem uma maior interação entre professores, alunos e os objetos de estudo. A aplicação da oficina com as equipes, embora tenha tido o intuito de ampliar as concepções dos alunos sobre eixo problemático em apreço. É claro que sair da rotina em sala pode significar um grande auxílio para que os alunos passem a participar ativamente das aulas, pois se pode dizer que o interesse dos alunos está diretamente e indiretamente ligado à postura que o professor adota em sala de aula e principalmente os caminhos para a construção da reflexão filosófica no Ensino Médio.

REFERÊNCIAS PARA MATERIAL DE APOIO

Vídeo: Abra a Felicidade . Disponível em

<https://www.youtube.com/watch?v=2CDOFLCiV4>. Acesso em 15.12.2018

ARISTOTELES. **Ética a Nicômaco**: Tradução, textos adicionais e notas Edson Bini. 4. ed. São Paulo: Edipro, 2014.

5 CONCLUSÃO

Inicialmente essa dissertação foi desenvolvida focalizando a intervenção na sala de aula em face do cenário contemporâneo do ensino de Filosofia no Ensino Médio, da qual esboçamos preliminarmente, uma reflexão sobre os *problemas que atingem* o filosofar e o papel do professor no desafio de ensinar Filosofia, bem como integralizando o ceticismo metodológico de Descartes, como fundamentação teórica-chave atrelada aos pensamentos de autores contemporâneos.

Por conseguinte, alcançamos o caminho da intervenção do ceticismo metodológico na construção da reflexão filosófica por meio da proposta prática do ensino de Filosofia no Ensino Médio com o uso do texto filosófico na sala de aula.

Desse modo, a hodierna pesquisa direcionou-se a uma escola pública de Corrente/PI, tendo como metodologia a intervenção no ensino de Filosofia na sala de aula, conforme já mencionado em linhas anteriores quanto ao desenvolvimento dissertativo. Considerando, o emprego da problematização, da dúvida e do questionamento, como instrumentos representativos do ceticismo metodológico introduziu-se um caminho que não só pretendeu frustrar as pretensões sensoriais ou superficiais, mas a remoção dos obstáculos (prejuízos dos sentidos) e a apreensão pela busca de verdades pelo crivo da razão.

Essa pesquisa realizou-se, portanto em um movimento epistemológico e intervencionista, pois o ensino de Filosofia no espaço escolar há que ser potencializador das qualidades humanas, instaurando um processo de sensibilização e problematização do processo de conhecimento.

Considerando que, em nossas investigações intervencionistas cada um dos eixos problemáticos selecionados exemplificativamente galgou com a contemplação sequencial da *sensibilização* como a afetação aos alunos quanto ao ato de questionar, provocando o interesse precoce pela leitura e o desenvolvimento argumentativo. Em continuidade, a *problematização* denotou na promoção da discussão filosófica e nesse mesmo sentido, a *investigação*, significou referência às tentativas de questionamentos e perguntas, sendo assim definiu-se na culminância da argumentação dos próprios alunos.

Importante destacar, que graças ao itinerário do *professor-problematizador*, confirma-se assim que tais alunos, por meio do incentivo aos caminhos das noções propedêuticas sobre o ceticismo metodológico é possível a construção filosófica, por meio do uso do texto filosófico em referência ao ensino da disciplina de Filosofia na escola pesquisada, priorizando o ensino de Filosofia ao espaço da autonomia intelectual. E, nessa perspectiva encontramos alunos que foram sensibilizados a pensar a Filosofia, ou melhor, *filosofar*, manifestando assim uma transformação social como um sujeito pensante ativo, na medida que irão indagar, problematizar, questionar, criticar e argumentar as informações que lhes forem transmitidas ou compartilhadas sejam no espaço escolar como fora da escola.

Desse modo, a construção da reflexão filosófica por meio das noções propedêuticas do ceticismo metodológico/ato de *problematizar* e com a possibilidade prática do uso do texto filosófico, é aceitável no ensino de Filosofia no Ensino Médio, no qual a relação professor e aluno quando bem articulada fomenta problematizações que conduzem os alunos a uma

potencialização do pensamento racional e crítico produzindo argumentações e provocação para a autonomia intelectual, como preconizaram os autores citados nesta dissertação.

Ademais, o uso do texto filosófico contextualizado com o cenário social dos alunos introduz a capacidade de se verificar nos alunos, potenciais intelectivos correlacionado com a Filosofia como um todo na Educação Básica.

Nesse ensejo, importante destacar que a atitude cética advinda do ceticismo metodológico, é uma possibilidade para avaliação e combate aos inúmeros casos de informações divulgadas e difundidas nos ambientes virtuais, como na internet, através dos *Fake News* propagados nos veículos de comunicação. Logo, poderá a educação midiática com a reflexão e a leitura crítica, conduzir o objetivo de instrumentalizar a barreira do ceticismo metodológico, na análise e fundamentação da razão, em prol da busca da verdade e construção filosófica.

Portanto, a importância de se tomar uma atitude cética frente à disseminação dos *fake news* e demais informação imediatista está umbilicalmente ligada ao momento em que vivemos, no qual a propagação de novas tecnologias mudou completamente a relação existente entre informação divulgada e a verdade.

Em suma, o *filosofar* remete-nos ao encontro real de boas articulações teóricas em um espaço de escola pública e da qual nos debruçamos sobre a importância da Filosofia no Ensino Médio como uma necessidade urgente, no qual propõe para a Educação Básica as articulações da criticidade, da autonomia intelectual dos alunos e, também, aos professores, tornando-os menos alienados e mais argumentadores/críticos.

REFERÊNCIAS

ARISTOTELES. **Ética a Nicômaco**: Tradução, textos adicionais e notas Edson Bini. 4. ed. São Paulo: Edipro, 2014.

ASPIS, R. P. L. **O professor de filosofia**: o ensino de filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica. Cad. Cedes. Campinas, vol 24, n. 4, p. 305320, set/dez, 2004. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/deb_nre/filosofia/ensino_filosofia.pdf> Acesso em: 23 ago. 2018.

BARBOSA, Claudio Luis de Alvarenga. **Didática e filosofia no Ensino Médio**: um diálogo possível. Educação Unisinos (12) 2: 133 -142, maio/agosto 2008. Disponível em <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5316.pdf>>. Acesso em: 30 ago.2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 11.684/08**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, 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. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11684-2-junho-2008-575857-publicacaooriginal-99168-pl.html>>. Acesso em: 24 ago.2018.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional, 20 dez. 1996. Brasília: Ministério da Educação, Centro Gráfico, 2008. Campinas: Alínea, 2009.

CARRILHO, Manuel Maria. **Verdade, suspeita e argumentação**. Lisboa: Editorial Presença, 1990.

_____. **Jogo de racionalidade**. 1ª ed. Lisboa/Portugal: Edições Asa, 1994.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como um problema filosófico**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ed. Ática, 2010.

CUNHA, J. A. **Iniciação à investigação filosófica**: um convite ao filosofar. 2. ed. Campinas: Alínea, 2013.

DANCY, Jonathan. **Epistemologia contemporânea**, trad. de Teresa Pérez. Edições 70, Lisboa: Livraria Almedina, 1985.

DESCARTES, R. **Meditações Metafísicas**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma exposição. 4 ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DUTRA, L.E de A. **Verdade e investigação**: o problema da verdade na teoria do conhecimento. São Paulo: EPU, 2001.

EMPIRICO, Sexto. **Hipotiposes Pirrônicas Livro I (tradução de Danilo Marcondes)**. O que nos faz pensar, [S.l.], v. 9, n. 12, p. 115-122, june 1997. ISSN 0104-6675. Disponível em: <<http://oquenofazpensar.fil.pucrio.br/index.php/oqnf/article/view/130>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

FOLSCHEID, D.; WUNENBURGER, J.J. **Metodologia Filosófica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **O professor na sala de aula com pesquisa**. In: MORAES, Roque; LIMA, Valderez Marina do Rosário. Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: Edipucrs, 2002, p.293-316.

GALLO, S.; KOHAN, W. **Crítica de alguns lugares comuns ao se pensar a Filosofia no Ensino Médio**. IN: KOHAN, Walter O. (org.) **Filosofia no Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, Vol. VI.

_____, Silvio. **Ensinar Filosofia (Um livro para professores)** / Sílvio Gallo e Renata Lima Aspis. São Paulo: Ed. Atta, 2009.

_____, Silvio. **Metodologia do ensino da filosofia: uma didática para o Ensino Médio**. Campinas/SP: Papirus, 2012.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **O problema da experiência no ensino da filosofia. Educação e Realidade**. v. 31, p. 09-26, 2006.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre; Artes Médicas Sul, 1997.

GOÉS, L. P. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. 2. ed., São Paulo: Pioneira, 1991

HABERMAS, Jurgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro; Zahar, 1982.

HARRISON, G. **Think: why you should question everything**. New York: Prometheus Books, 2013.

HATFIELD, Gary. The senses and the fleshless eye: the Meditations as Cognitive Exercises. In: RORTY, Amelie (ed.). **Essays on Descartes' Meditations**. Berkeley: The University of California Press, 1986, p. 45-79.

HESSEN, J. **Teoria do conhecimento**. Trad. Dr. Antônio Correia. 7. ed. Coimbra/Portugal: Editora Armênio Amado, 1987.

HORN, G. B. (org.). **Textos Filosóficos em discussão**. Curitiba: Editora Elenco, 2006.

IZUZKIZA, Ignacio (1982), **La classe de filosofia como simulacion de la actividad filosófica**, Madrid: Ediciones Anaya.

LANDESMAN, Ch. **Ceticismo**. Trad. Cecília Camargo Bartolotti. São Paulo: Loyola, 2006.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, W.M. **Considerações sobre a filosofia no Ensino Médio brasileiro**. In.: GALLO, S; KOHAN, W. O (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

LIPMAN, M. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

LUCKESI, C. C; PASSOS, E. S. **Introdução à filosofia: aprendendo a pensar**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamentos e linguagens: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARCONDES, D. **Filosofia, linguagem e comunicação**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARCONDES, D. **A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade**. In. BRANDÃO, Z (Org). **A Crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

MATTHEWS, M. S. **História, filosofia e ensino de ciências: a tendência atual de reaproximação**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 12, n. 3, p. 164-214, 1995.

MEYER, Alexandre Luz. **Conhecimento e Justificação: problemas de epistemologia contemporânea**. 1.ed. 2013, Pelotas: NEPFil (on line)

MORAES, Roque. **Produção numa sala de aula com pesquisa: superando os limites e construindo possibilidades**. Educação, Porto Alegre, nº40, v.23, p.9-38, abr.2000.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan G. **Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos**. Porto Alegre, Edipucrs, 2002, p. 9-24.

MURCHO, Desidério. **A natureza da filosofia e o seu ensino**. Revista Educ. e Filos., Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 79-99, jul./dez. 2008.

OLIVEIRA, J. R. O livro didático de filosofia em foco. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MED, SEMTEC, 2004, p. 253 – 275.

ONFRAY, Michel. Revolta, In: **LE NOUVEL OBSERVATEUR. Café Philo: as grandes indagações da Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p.32-37.

PÉREZ, Francisco Carvajal; GARCÍA, Joaquim Ramos. **Ensinar ou aprender a ler e a escrever? Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito.** Porto Alegre, Artmed, 2001.

PESSOA, Fernando. **Obra poética.** Organização de Maria Aliete Galhoz. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTISIOU, Léa das Graças C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

POPKIN, Richard H. **História do ceticismo de Erasmo a Spinoza.** Tradução de Danilo Marcondes. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2000.

PORCHAT PEREIRA, Oswaldo **Prefácio a uma Filosofia. Discurso,** São Paulo, nº. 5, 1975, p. 9-24

_____. **A filosofia e a visão comum do mundo.** Brasília: Brasiliense, 1981.

_____. **Vida comum e ceticismo.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PORTA, M.A.G. **A Filosofia a partir de seus problemas.** 3ª ed, São Paulo: Edições Loyola, 2007.

RODRIGO, L. M. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o Ensino Médio.** Campinas: Autores Associados, 2009.

ROGUE, Évelyne. **Comentário de texto filosófico.** Tradução: Oficina PIBID/UFPR. Curitiba: Editora UFPR, 2014. Título original: Réussir le commentaire de texte de philosophie.

ROLLA, Giovanni. **Epistemologia: uma introdução elementar** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na Educação.** São Paulo: Paulus, 2013.

SAVATER, F. **As perguntas da vida.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SCRIBANO, E. **Guia para leitura das meditações metafísicas de Descartes.** São Paulo: Loyola, 2007.

SEVERINO, A. J. **Como ler um texto de filosofia.** 2. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

_____. **Desafios atuais do ensino da Filosofia.** In: TRENTIN, R.; GOTO, R. A. A Filosofia a e seu ensino: caminhos e sentidos. São Paulo: Loyola, 2009 a. p. 17-34. (Filosofar é Preciso).

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Críticidade e leitura: ensaios.** Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

_____. **Criticidade e leitura: ensaios.** Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SILVA, F. **Por que filosofia no segundo grau.** Revista Estudos Avançados. Vol.6, número14. São Paulo Jan./Abr.1992.

SMITH, Plinio Junqueira. **Ceticismo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

_____. **Teoria do conhecimento e filosofia da ciência:** conhecimento como crença verdadeira justificada. In: I. Cornelli, Gabriele. (Coord.) II. Carvalho, Marcelo. (Coord.) III. Danelon, Márcio. (Coord.) IV. **Filosofia: Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p.143-158 : il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 14). 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Trad.: Cláudia Schilling. 6.ed. Porto Alegre:1998.

SOUZA, J. **Introdução à Sociologia da Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STROUD, Barry. **El escepticismo filosófico y su significación.** Tradução: Letícia García Urriza.México: Fundo de Cultura Econômica, 1991.

TISHMAN, S.; PERKINS, D. N.; JAY, E. **A cultura do pensamento na sala de aula.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 20 ed. São Paulo: Libertad, 2010.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação.** Autêntica 3ª edição. Coleção: Pensadores & Educação. Belo Horizonte, 2014.

WILLIAMS, Michael. **Ceticismo.** In: John Greco e Ernest Sosa (orgs.).Compêndio de Epistemologia. Trad. Alessandra S. Fernandes e Rogério Bettoni. São Paulo: Edições Loyola, 2008, p. 65-116.

TELES, Maria Luzia Silveira. **Filosofia para jovens:** uma iniciação à Filosofia. Petrópolis: Vozes, 1996.

ANEXOS

ANEXO 1 - EIXO PROBLEMÁTICO 1: LIBERDADE EM JEAN-PAUL SARTRE

LEITURA DE TRECHOS DA OBRA “O EXISTENCIALISMO É UM HUMANISMO”, DE JEAN-PAUL SARTRE.

SARTRE, Jean-Paul. O Existencialismo é um Humanismo. Tradução e notas: Luiz Damon Moutinho. In: Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Antologia de Textos Filosóficos**. 2009.

dois tipos de existencialistas: os primeiros são cristãos [...]; e, de outro lado, os existencialistas ateus [...]. O que eles têm em comum é simplesmente o fato de que consideram que a existência precede a essência, ou, se se quiser, que é preciso partir da subjetividade.

[...]

Ao concebermos um Deus criador, esse Deus é identificado, na maioria das vezes, a um artesão superior [...]. Assim, o conceito de homem, no espírito de Deus, é assimilável ao conceito de corta-papel, no espírito do artesão; e Deus produz o homem segundo técnicas e uma concepção, exatamente como o artesão fabrica um corta-papel segundo uma definição e uma técnica. Assim, o homem individual realiza um certo conceito que está no entendimento divino. [...] O homem possui uma natureza humana; essa natureza humana, que é o conceito humano, é encontrada em todos os homens, o que significa dizer que cada homem é um exemplo particular de um conceito universal, o homem.

[...]

O existencialismo ateu que eu represento é mais coerente. Ele declara que, se Deus não existe, há pelo menos um ser em quem a existência precede a essência, um ser que existe antes de poder ser definido por algum conceito, e que este ser é o homem [...].

Que significa dizer que a existência precede a essência? Significa que o homem primeiro existe, se encontra, surge no mundo, e que se define depois. O homem, tal como o existencialista o concebe, se não é definível, é porque de início ele não é nada. Ele só será em seguida, e será como se tiver feito. Assim, não há natureza humana, pois não há Deus para concebê-la. [...] o homem será aquilo que ele tiver projetado ser. Não o que ele quiser ser.

Pois o que entendemos vulgarmente por querer é uma decisão consciente e que é para a maior parte de nós posterior àquilo que fizemos de nós mesmos.

[...]

Mas se verdadeiramente a existência precede a essência, o homem é responsável por aquilo que ele é. Assim, o primeiro passo do existencialismo é colocar todo homem de posse daquilo que ele é e fazer cair sobre ele à responsabilidade total por sua existência. E, quando nós dizemos que o homem é responsável por si mesmo, não queremos dizer que o homem é responsável por sua estrita individualidade, mas que ele é responsável por todos os homens.

[...]

De fato, não há um só de nossos atos que, criando o homem que queremos ser, não crie ao mesmo tempo uma imagem do homem tal como estimamos que ele deva ser. Escolher ser isto ou aquilo é afirmar ao mesmo tempo o valor daquilo que nós escolhemos, pois não podemos nunca escolher o mal; aquilo que escolhemos é sempre o bem, e nada pode ser bom para nós sem sê-lo para todos. Se, por outro lado, a existência precede a essência e se nós queremos existir, ao mesmo tempo que moldamos nossa imagem, essa imagem é válida para todos e para toda nossa época. Assim, nossa responsabilidade é muito maior do que poderíamos supor, pois ela engaja a humanidade inteira.

[...]

Isso nos permite compreender o que recobrem palavras um pouco grandiloquentes como *angústia*, *desamparo*, *desespero*. [...] O existencialista declara frequentemente que o homem é *angústia*. Isto significa o seguinte: o homem que se engaja e que se dá conta de que ele é não apenas aquele que ele escolheu ser, mas ainda um legislador que a não ser ele mesmo, e que é no desamparo que ele decidirá sobre si mesmo; e porque nós mostramos que não é voltando-se para si mesmo, mas sempre procurando um alvo fora dele – que é determinada libertação, determinada realização particular – que o homem se realizará precisamente como humano.

[...]

O existencialismo não é de modo algum um ateísmo no sentido em que se esforçaria em demonstrar que Deus não existe. Ele declara antes: mesmo se Deus existisse, nada mudaria; eis nosso ponto de vista. Não que acreditemos que Deus exista, mas pensamos que o problema não é o de sua existência; é preciso que o homem se reencontre a si mesmo e se convença de que nada pode salvá-lo dele próprio, nem que seja uma prova válida da existência de Deus. [...]

ANEXO 1.2

“Como definimos a situação do homem como uma escolha livre, sem desculpas e sem apoio, todo homem que se refugia por trás da desculpa de suas paixões, todo homem que inventa um determinismo é um homem de má-fé.” (Sartre)

ANEXO 1.3: RESPOSTAS DOS ALUNOS

“Ao meu ver a má-fé para Jean-Paul Sartre difere um pouco do que chamamos de má-fé no nosso dia-a-dia. A má fé que conhecemos diz respeito à mentira contada a outras pessoas, de forma proposital, a fim de se obter uma recompensa. Já no conceito de Sartre, a má-fé refere-se a uma mentira que contamos para nós mesmos, mas que, no fundo, sabemos ser mentira, e que também tem uma recompensa: nos aliviar da angústia da liberdade. Percebo que o caminho para essa questão será resolvido quando cada pessoa entender que as suas escolhas são os reflexos dos resultados que queremos alcançar”. (Aluno 1).

“Eu entendo que a má-fé é quando uma pessoa inventa uma mentira para mim e a conta como se fosse verdade, mesmo que não cause prejuízo de dinheiro para as outras pessoas, apenas a utilização de história fraudulenta para ser tirar vantagens”. (Aluno 2)

ANEXO 2 - EIXO PROBLEMÁTICO 2: INTRODUÇÃO AO PROBLEMA DO MUNDO EXTERIOR.

LEITURA DO TRECHO – DESCARTES, R. **Meditações Metafísicas**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p.93-95.

Há já algum tempo eu me apercebi de que, desde meus primeiros anos, recebera muitas falsas opiniões como verdadeiras, e de que aquilo que depois eu fundei em princípios tão mal assegurados não podia ser senão mui duvidoso e incerto; de modo que era necessário tentar seriamente, uma vez em minha vida, desfazer-me de todas as opiniões a que até então dera crédito, e começar tudo novamente desde os fundamentos, se quisesse estabelecer algo de firme e constante nas ciências. Mas, parecendo-me ser muito grande o problema, aguardei atingir uma idade que fosse tão madura que não pudesse esperar outra após ela, na qual eu estivesse mais apto para executá-la; o que me fez diferi-la por tão longo tempo que doravante acreditaria cometer uma falta se empregasse ainda em deliberar o tempo que me resta para agir. Agora, pois, que meu espírito está livre de todos os cuidados, e que consegui um repouso assegurado numa pacífica solidão, aplicar-me-ei seriamente e com liberdade em destruir em geral todas as minhas antigas opiniões. Ora, não será necessário, para alcançar esse desígnio, provar que todas elas são falsas, o que talvez nunca levasse a cabo; mas, uma vez que a razão já me persuade de que não devo menos cuidadosamente impedir-me de dar crédito às coisas que não são inteiramente certas e indubitáveis, do que às que nos parecem manifestamente ser falsas, o menor motivo de dúvida que eu nelas encontrar bastará para me levar a rejeitar todas. E, para isso, não é necessário que examine cada uma em particular, o que seria um trabalho infinito; mas, visto que a ruína dos alicerces carrega necessariamente consigo todo o resto do edifício, dedicar-me-ei inicialmente aos princípios sobre os quais todas as minhas antigas opiniões estavam apoiadas. Tudo o que recebi, até presentemente, como o mais verdadeiro e seguro, aprendi-o dos sentidos ou pelos sentidos: ora, experimentei algumas vezes que esses sentidos eram enganosos, e é de prudência nunca se fiar inteiramente em quem já nos enganou uma vez.

ANEXO 2.1



1



2

Jornal Notícias Populares



Brasil tem o maior número de primatas ameaçados de extinção

21 DE AGOSTO DE 2018 • NENHUM COMENTÁRIO



4

Fonte: LIMA, 2018.

ANEXO 3

TRECHO DO LIVRO: ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**: Tradução, textos adicionais e notas Edson Bini. 4. ed. São Paulo: Edipro, 2014.

Mas dizer que a felicidade é o bem supremo talvez pareça uma trivialidade, ficando ainda por explicar mais claramente o que ela seja. E para tanto, parece-nos que a tarefa seria mais fácil se pudéssemos determinar primeiro qual a função do homem. [...] A vida parece ser comum até às próprias plantas, mas estamos agora, buscando saber o que é peculiar ao homem. Excluamos, pois, as atividades de nutrição e crescimento. A seguir, há a atividade de percepção, mas dessa também parecem participar o cavalo o boi e todos os animais. Resta, portanto, “a atividade do elemento racional” do homem; desta, uma parte tem esse princípio racional no sentido de ser obediente a ele, e a outra, no sentido de possuí-lo e de pensar. (ARISTÓTELES, 2014, p. 26 e 27).

ANEXO 3.1



Fonte: LIMA.2018

ANEXO 3.2 - ATIVIDADES EXTRAS

Saber Voar

Chimarruts

Falar...(falar...)
Que bom quando é pra ti
Sonhar...(sonhar...)
Faz a vida mais feliz

E as estrelas que não posso tocar
Estão tão perto
Estão no teu olhar

Cantar...(cantar...)
Que bom quando é pra ti
Ver teu sorriso
Também me faz sorrir

Oh estrela não deixe de brilhar
Mesmo que tão longe
Sei que ela está lá

Mesmo que eu não te veja
Posso sentir quando pensa em mim
É como não ver o sol
Mas ter certeza que está lá

Transformando a noite em dia
Tristezas em alegrias
E aquilo que era vazio
Foi embora pra não voltar mais

Queria saber voar
Pra lá do alto poder ver você
Te ver sorrir te ver sonhar
Coisas lindas quero te dizer

Se um anjo encontrar
Eu vou pedir pra ele te proteger
Oh estrela que me faz enxergar
Que a vida é linda de viver

MATERIAL DE DESENVOLVIMENTO DE DINÂMICA DE OFICINA SOBRE FELICIDADE CONCILIAMOS COM O MATERIAL DA MÚSICA DE CHIMARRUTIS.

Nome: Jônata Marcos e Wesley de Oliveira

PARÓDIA

Deixa

Independente do que aconteça
Eu não quero que você esqueça
Tudo o que eu fiz pra você
En! Eh! En!

Deixa

De sentir o gosto do teu beijo
Não atendo mais o meu desejo
Me dá vontade de ficar

Vem molhar

Tudo que eu sinto por você
Te encontrar a noite

Quero ser feliz também

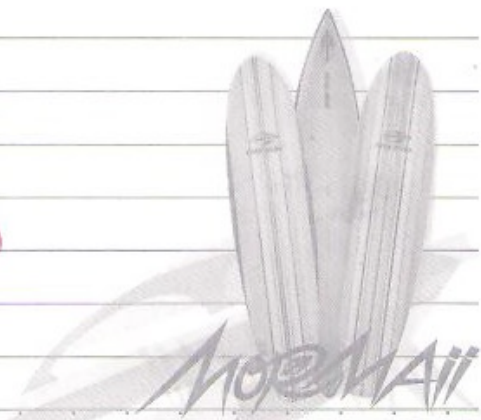
Eu nunca parei de te amar

Desejo o teu beijo meu bem

Ilhas Brancas

comprei pra te dar...

(Sempre Te desejo)



Luiz Philippe e Bruno Weiler.

Texto Original: Chimarruto - Querida saber nada.

1944

Revisão: Querida Saber Nada.

Querida saber nada.

Para lá de baixo poder te admirar.

Se ver ouvir te ver mergulhar.

Coisas lindas quero te mostrar.

É as tubarões que não para ver

Estão tão perto.

Para do meu olhar.

nadar... (nadar)

Que bom quando os barulhos da água dá para

ouvir

Ver coisas afundar.

Também ver as pessoas relaxar em alto mar.

Texto original

Paródia

(Não me acorde) Avicá

Sentindo o meu caminho em meio a escuridão

Guiado pela batida de um fraco coração

Não lembro onde a jornada começou

Mas sei onde vai terminar

Dizem que sou muito velho para entender

Dizem que estou preso a uma cadeia

Bem, a vida passou por mim e eu fechei os

olhos

Bem, tudo bem pros outros

Mas, não me acorde quando tudo estiver acabado

Já sou velho e sábio

Todo este tempo eu estava procurando por mim

mesmo

E mãe sabia que estive escondido

Carreguei o peso do mundo

~~Eu~~ E minhas mãos estão cansadas

Tive a chance de viajar o mundo

Mas mãe seguiu um plano

Gostaria de poder voltar a ser jovem, e assim permanecer

Sem medo de fechar os meus olhos

A vida é um jogo feito para todos

E o prêmio é o amor

A ESCOLA JOAQUIM NOGUEIRA PARANAGUÁ – REALIZAMOS A ATIVIDADE DO EIXO 3 NA EXTENSÃO RURAL 2º ANO “A” NA ZONA RURAL



Fonte: LIMA.2018.





TURMA DA TARDE COM A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM FILOSOFIA EAD/UFPI



Fonte: LIMA.2018.

APÊNDICE

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA ANÁLISE DO PERFIL DOS ALUNOS

*Obs: ocorre que não pontuamos com quantificações, mas apenas análise social.

1-Qual seu sexo? () Masculino; () Feminino; () outros

2 -Em que série do ensino médio você estuda? _____

3-Qual a sua idade? _____

4-Qual a cor que você se considera? () Branca; () Parda; () Negra; () Amarela/Oriental; () indígena; () Outras

5-Qual o seu estado civil? () solteiro; () casado; () Desquitado, separado; () viúvo () outros

6-Quantos membros de sua família moram com você? () Um () Dois () três () ou mais de três

7-Você trabalha? Acaso sim, em que? _____ ou () Não

8-Quem sustenta a sua família? () Mãe () Pai () avó/avô () Algum parente () você

9- Com quem você mora atualmente? () pais () parentes () casa de amigos ; () sozinho; () outros.