

CADERNOS DO NEFI

Núcleo de estudos sobre o Ensino de Filosofia



Passeio de Bicicleta.

Arte: Acrílico sobre madeira

Autor: Evaldo Oliveira

Editorial Cadernos do NEFI

Prezados leitores,

Nesse mês em que se comemora o dia da criança, começamos com a esperança de dias melhores e superação dos grandes problemas que nos afligem. Eis que trazemos mais uma contribuição filosófica do Cadernos do NEFI. Ao discutir a natureza do ensino de Filosofia e tratar da sua importância na formação dos jovens brasileiros, os autores destes textos demonstram que a Filosofia é um saber e um exercício necessário para nossa autonomia, emancipação e formação humana. Celebramos também nossa parceria com o talentoso artista Evaldo Oliveira, professor do curso de Artes Visuais da UFPI. Evaldo Oliveira cedeu essa arte para nossa capa. Que outras artes como essa venha fazer parte da nossa história editorial. Agradecemos de coração por essa parceria.

E a vocês leitoras e leitores, boas leituras e reflexões...

Prof. Dr. José Renato de Araújo Sousa

SUMÁRIO

- 4** Mídia e poder: a reinvenção dos mecanismos de controle das massas
William Tavares de Lira, Elnora Maria Gondim Machado Lima
- 14** Estoicismo e pandemia: liquidez contemporânea
Francisco Clailson de Carvalho Lima, Luizir de Oliveira
- 27** O ensino de Filosofia na educação básica
Raimundo Rodrigues da Silva, Edna Maria Magalhães do Nascimento
- 40** Jean Jacques Rousseau: uma proposta de educação para a cidadania nos dias atuais
Jéssica Kelly de Sousa Carvalho
- 49** Filosofia : caminhos possíveis rumo à construção do saber ético na escola
Conceição de Maria Sousa Araújo
- 67** Ensino de filosofia: desafios e possibilidades no ensino médio
Rogério Sérgio dos Santos, José Renato de Araújo Sousa
- 84** Ensinar filosofia à maneira pragmatista: a contribuição filosófica de Charles S. Peirce
Giovanni Menezes Viana

Mídia e poder: a reinvenção dos mecanismos de controle das massas

Media and power: the reinvention of mass control mechanisms

William Tavares de Lira¹

Elnora Maria Gondim Machado Lima²

Resumo A proposta deste trabalho é analisar a evolução dos mecanismos de controle social, enfatizando a relação entre mídia e poder. A partir de uma perspectiva histórica, filosófica e antropológica, busca-se, a princípio, demonstrar o papel das mídias sociais como ferramentas eficazes, não apenas como fontes de pesquisas ou para estabelecer padrões de valores e comportamentos, mas, sobretudo, como meios utilizados para controle social. Desta forma, compreender o seu papel como instrumento de controle não é possível sem o entendimento do funcionamento das comunidades virtuais e a estruturação daquilo que o filósofo francês contemporâneo Pierre Levy (1999) designou de ciberespaço. O momento é mais que propício para estabelecer um ambiente de debate e abrir novas vias de estudos sobre a concepção e natureza dessa sociedade cibercultural, bem como as consequências de toda essa estrutura na formação do homem como animal social, tecnológico e, por que não dizer, político: aquele que contribui para transformar o ambiente a sua volta, mas que também sofre as consequências de suas escolhas.

Palavras-chave: Mídia; Poder; Conhecimento; Ideias; Controle.

Abstract: The purpose of this paper is to analyze the evolution of the mechanisms of social control, emphasizing the relationship between media and power. From a historical, philosophical and anthropological perspective, we seek, at first, to demonstrate the role of social media as effective tools, not only as sources of research or to establish standards of values and behavior, but, above all, as means used for social control. Thus, understanding its role as an instrument of control is not possible without understanding the functioning of virtual communities and the structuring of what the contemporary French philosopher Pierre Levy (1999) called cyberspace. The moment is more than propitious to establish an environment of debate and open new avenues of studies on the conception and nature of this cybercultural society, as well as the consequences of this whole structure in the formation of man as a social, technological animal and, why not say, political: one who contributes to transforming the environment around him, but who also suffers the consequences of his choices.

Keywords: Media; Power; Knowledge; Ideas; Control.

Introdução

O advento das mídias de massa redefiniu o conceito de comunicação e agregou novos fatores na construção das relações humanas. Nesse sentido, entender o funcionamento dessas ferramentas é imprescindível quando se analisa a construção e consolidação dos novos arranjos interativos e, conseqüentemente, como estes exercem influência no comportamento humano. Nessa perspectiva,

¹ Especialista em Ensino de filosofia no Ensino Médio pela Universidade Federal do Piauí. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí. Professor da rede de educação do estado do Piauí – SEDUC-PI.

² Doutora em filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: elnoragondim@yahoo.com.br

pretende-se analisar o papel das mídias como um dos instrumentos que movimentam a engrenagem das relações interpessoais, e como ela determina o comportamento do homem sobre o próprio homem. O entendimento da dinâmica das múltiplas ferramentas utilizadas em diferentes contextos torna-se relevante à medida que as relações entre as pessoas são redefinidas e reestruturadas a partir do advento da internet como principal meio de comunicação de massa.

Assim como o rádio, no início do século XX, e a televisão que o sucedeu, a *internet* possibilitou que as informações chegassem a um maior número de pessoas. Além disso, permitiu direcionar mensagens a grupos específicos com muito mais facilidade e eficiência. Convido os leitores, ao final do texto, ou mesmo durante a leitura, a refletir sobre o processo de interação no universo das mídias sociais, partindo da concepção do homem, que se apresenta tanto como o sujeito que influencia quanto como objeto que é influenciado.

1 As mídias sociais e sua influência na construção dos arranjos interativos

Compreender o desenvolvimento e funcionamento dos fatores facilitadores da comunicação é, consideravelmente, relevante quando se analisa a estrutura dos arranjos interativos na sociedade. Esses fatores são descritos por Denis Mcquail (2003), em sua obra “Teoria da comunicação de massas”, como meios que operam em grande escala, atingindo e envolvendo virtualmente todos os membros de uma sociedade em maior ou menor grau. Deste modo, a evolução dos instrumentos utilizados para difundir a informação possibilitou uma reestruturação nos aspectos interativos e ampliou o conceito de comunicação para além de uma ordem física. Além disso, “as questões mais fundamentais para a sociedade, as que se referem à distribuição e ao exercício do poder, à gestão de problemas e aos processos de integração e mudança” (MCQUAIL, 2003, p. 5) passaram a ter uma estreita relação com o desenvolvimento da comunicação.

Evidentemente, o que viabilizou tais circunstâncias, foi a evolução das mídias de massa. Nesse sentido, o mecanismo que permitiu um significativo avanço no processo de veiculação da informação foi a tecnologia de impressão. Para Mcquail (2003) “a aplicação bem sucedida de tecnologias de impressão à reprodução de textos em vez de cópia manual, em meados do século XV, constituiu apenas o primeiro degrau na emergência de uma instituição midiática”. Essas cópias manuais, representadas por livros e cartas, na maioria das vezes, tinham dificuldades em traspor barreiras grupais e geográficas. A invenção do jornal impresso foi o divisor de águas que permitiu uma redefinição na relação entre emissor, mensagem e receptor. Mcquail descreve o jornal impresso como uma renovação midiática que se diferencia de outras formas de comunicação cultural, como cartas e livros, da seguinte maneira:

[...] baseiam-se nas orientações para o leitor individual, para a realidade, na sua utilidade, disponibilidade, secularidade e adequação às necessidades de uma nova classe: empresas e profissionais sediados na cidade. A sua novidade consiste não na tecnologia ou forma

de distribuição, mas nas funções para uma classe distinta num clima de mudança mais liberal, social e politicamente. (MCQUAIL, 2003, p. 21).

O jornal impresso permitiu, de fato, uma transformação gradual na forma de distribuição da informação. No entanto, como bem expressou Mcquail, as tecnologias de impressão constituiu apenas o primeiro degrau na emergência de uma instituição midiática. No século XX, a ascendência do rádio e da televisão ressignificou o conceito de comunicação. Assim, a partir da interação dessas duas novas formas de veiculação da informação, em conjunto com o jornal, o poder da palavra foi potencializado em proporções para além das relações físicas. Manuel Castells (1999), em sua obra “A sociedade em redes”, descreve o funcionamento interativo desses meios de comunicação da seguinte maneira:

[...] a televisão, os jornais e o rádio funcionam como um sistema integrado, em que os jornais relatam o evento e elaboram análises, a televisão digere e divulga ao grande público, e o rádio oferece oportunidade de participação ao cidadão, além de abrir espaços a debates político-partidários direcionados sobre as questões levantadas pela televisão [...]. (CASTELLS, 1999, p. 376).

A dinâmica de funcionamento desses veículos de comunicação, muito bem descrita por Castells, denota uma maior interação entre emissor e receptor dentro desse sistema integrado. Contudo, essa análise é apenas uma das faces do funcionamento desses meios de comunicação. Outra abordagem que merece destaque quando se investiga o desenvolvimento das mídias de massa, é a influência que os veículos destacados na descrição a cima, exercem no espectador em nome de uma aparente neutralidade. Desse modo, ao analisar a ideologia e a propaganda como elementos constitutivos do Estado Novo aqui no Brasil, a partir do jornal, do rádio e da televisão, Garcia pontua:

Os noticiários de jornais, rádio e televisão transmitem as informações como se fossem neutras, mera e simples descrição dos fatos ocorridos. Mas, em verdade, essa neutralidade é apenas aparente, pois as notícias são previamente selecionadas e interpretadas de modo a favorecer determinados pontos de vistas (GARCIA, 2005, p. 11).

Essa análise explora um panorama que vai além do potencial de difusão da informação dos instrumentos citados. Ela considera, sobretudo, a intensão por traz de cada notícia. Nesse caso, a propaganda ideológica se insere nesse processo para cumprir um papel de destaque. Em sua pesquisa sobre a influência da propaganda no meio social, Garcia faz a seguinte observação:

Inúmeras vezes a propaganda foi total, utilizada não apenas para divulgar algumas ideias e princípios, mas para incutir toda uma visão de mundo e sua história, de ideias e respeito do papel de cada indivíduo e sua família, posição dos grupos e classes na sociedade e para impor padrões de valores e comportamento como os mais adequados e mais justos (GARCIA, 2005, p. 19).

A caracterização da propaganda como instrumento de manipulação, inevitavelmente, provoca uma série de reflexões, não apenas sobre as consequências da utilização desse instrumento, mas,

sobretudo, sobre o controle e popularização dos canais por onde ela é veiculada. Por isso, torna-se necessário compreender o processo de introdução e consolidação dos meios de comunicação de massa na sociedade contemporânea, e, a partir desse ponto, analisar as bases de uma estrutura social alicerçada pela dinâmica de funcionamento do jornal, do rádio, da televisão e, por último, da *internet*. Esses mecanismos serviram como principais meios de transposição de ideologias e como potencializadores no processo de difusão de valores e ideias. Essa difusão de valores é um procedimento complexo e que sempre se manifesta como sendo natural da vivência diária de uma sociedade. Na descrição de Garcia (2005, p. 29), a dinâmica dessa propagação de ideias desdobra-se da seguinte forma: “O Emissor, grupo que pretende promover a difusão de determinadas ideias, ao visar outros com interesses diversos, realiza a “elaboração” de sua ideologia para que a ideia nelas contidas pareça corresponder àqueles interesses”.

Esta difusão de ideias pretendida pelo emissor, que tem a propaganda como ferramenta, visa uniformizar os mais diversos interesses e opiniões. Nesse sentido, “Através do controle ideológico o emissor manipula todas as formas de produção e difusão de ideias, garantindo a exclusividade na emissão das suas próprias” (GARCIA, 2005, p. 29). Nessa perspectiva, quem controla os meios de comunicação, controla também certos setores da sociedade.

Por fim, um último aspecto a ser considerado na análise dessa construção dos arranjos interativos e que foi reconfigurado pelas mídias sociais, é a reprodução do discurso. No século XX, os discursos, principalmente os de cunho político e religioso, utilizaram-se das novas mídias para propagar ideologias e controlar as massas. Para Garcia (2005), “dentre as formas de difusão utilizadas pela propaganda ideológica, a oral, através da palavra falada, ainda é das mais importantes”. Em “Propaganda, ideologia e manipulação” ele enfatiza a vantagem do discurso oral da seguinte forma:

Uma de suas grandes vantagens é permitir ao orador observar diretamente a reação dos seus ouvintes e, a partir dela, reforçar certos argumentos, insistir em determinados aspectos, dar maior ou menor ênfase as palavras, repetir afirmações, aumentar ou diminuir pausas, sublinhar as ideias com gestos e expressões fisionômicas. (GARCIA, 2005, p. 67).

Essa abordagem sobre a instrumentalização da palavra não apenas reacende as discussões sobre o processo da comunicação social, como também estende o debate para além da análise descritiva sobre o discurso. Sendo assim, faz-se necessário recorrer à análise reflexiva de Michel Foucault sobre o discurso em sua aula inaugural no Collège de France. Em seu texto intitulado “A ordem do discurso”, é lançada a seguinte reflexão: “O que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” (FOUCAULT, 2006, p. 8). O discurso incentiva, encoraja, instiga; porém o perigo manifesta-se quando falta capacidade de perceber os interesses por traz de cada palavra ou declaração. Em tempos nos quais a veiculação do discurso é facilitada pelos meios de comunicação, torna-se cada vez mais difícil interpretar sua intencionalidade. Essa limitação interpretativa talvez aconteça em consequência da estruturação da *internet* e de suas ferramentas.

Essa temática sobre o discurso ainda precisa ser ampliada. Levando isso em consideração, até mesmo por uma questão de ordenamento de ideias, o tópico a seguir levanta algumas questões filosóficas sobre a intensão do discurso no contexto das novas mídias.

2 As relações de poder no contexto das novas mídias

Ao buscar uma definição para a palavra poder, Norberto Bobbio apresenta dois conceitos. Desse modo, num significado mais geral, ele o define como “capacidade ou a possibilidade de agir, de produzir efeitos” (BOBBIO, 1999). Por outro lado, num sentido especificamente social, “é a capacidade do homem em determinar o comportamento do homem” (BOBBIO, 1999, p. 933). Esse sentido social, a partir do qual o poder é compreendido, permite ampliar a análise das relações humanas que se constituem a partir das mídias de massa. Principalmente, quando se considera que na construção dos padrões de valores e comportamento, as novas mídias transformam o homem não só no sujeito, mas também no objeto do poder social. (BOBBIO, 1999).

Nesse contexto, pode-se dizer que a característica mais inovadora das novas mídias é a dimensão interativa, que possibilita ao usuário solidificar as relações e expandir rapidamente os vínculos de amizade e afetividade. Essa facilidade de conexão permite a construção de uma rede de relações, na qual as pessoas, num processo dialético, influenciam e são influenciadas o tempo todo. Muitas questões que permeiam a vida social só podem ser pensadas dentro desse contexto virtual, e não seria exagero afirmar que as relações do homem, em seus diferentes aspectos, tanto sociais quanto políticos, constroem-se predominantemente dentro dessa conjunção.

Nessa perspectiva relacional, em que as novas mídias estabelecem ou constroem as relações de poder na estrutura de convívio social humano, Michel Foucault defende que toda forma de comunicação não é mais que um mecanismo de controle, e isso se realiza através dos discursos que são selecionados e produzidos para um determinado fim. Nas palavras do próprio Foucault:

Suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2006, p. 9).

Essa Produção do discurso que, segundo Foucault, é controlada, selecionada e redistribuída, encontrou nas mídias sociais um universo sem fronteiras. Por elas, as informações chegam com tanta facilidade que, muitas vezes, é necessário um grande esforço para saber o que realmente se pretende. Nesse sentido, os instrumentos por onde veiculam as informações, tornaram-se um terreno fértil de propagação de ideias sem precedentes na história da comunicação. Por mais que se mostrem despretensiosas, as informações que circulam nesse terreno, silenciosamente, discursos com as mais

variadas intenções, são propagados com tanta eficiência que estamos vivendo, talvez, tempos de maior aparelhamento ideológico da história.

Se fora desse contexto das novas mídias, “não se tinha o direito de dizer tudo, que não se podia falar de tudo em qualquer circunstância” (FOUCAULT, 2006, p. 9), os tabus, as regras já não estão presentes como mecanismos de interdição. Aqui tudo é possível, da sexualidade à política; nada é proibitivo, e essas características alimentam uma rede de relações construídas a partir de sobreposições que não são percebidas pela maioria. A sobreposição aqui referida não é mais que um mecanismo de controle daqueles que, por algum motivo midiático, estabeleceram-se como formadores de opinião. Nessa perspectiva, o politicamente correto não é mais uma prerrogativa no entrelaçamento das relações sociais; é a palavra abrindo novos caminhos para continuar reinventando-se como ferramenta, exclusivamente, humana de controle ideológico.

Essa mudança no padrão de construção das relações sociais imposta, principalmente, pelo estabelecimento das mídias de massa como instrumentos ordenadores de valores e de comportamentos, vem promovendo uma verdadeira revolução no *modus operandi*³ das publicidades que promovem as discussões políticas. Nesse sentido, Uma matéria publicada em maio de 2018 com o título “O papel das mídias sociais nas eleições”, pelo Instituto de Estudos sociais e Políticos (IESP), da Universidade do Rio de Janeiro, indica que as mídias sociais passaram a ter um papel relevante em eleições e plebiscitos. Ferramentas como *Twitter*, *Whatsapp*, *Facebook* e *Youtube*, citadas anteriormente, mostram-se eficientes instrumentos para uma finalidade, nesse caso, a vitória nas eleições. Essa matéria, evidentemente, foi publicada antes da campanha eleitoral para presidente que seria realizada no segundo semestre no Brasil no ano de 2018. No entanto, os resultados daquela eleição corroboram com o teor dessa matéria específica, já que o candidato que saiu vencedor foi quem melhor se utilizou das plataformas digitais para divulgar suas ideias.

Essa nova realidade acima descrita, dimensiona bem a força que as novas mídias exercem no processo de interação social. Através desses veículos por onde a informação transita, o discurso perpetua o desejo de poder que, outrora, segundo Foucault (2006), externavam-se apenas na vontade de verdade. Na contramão a esse pensamento, percebe-se que os discursos proferidos nas redes sociais todos os dias, a todo o momento, não é mais que uma manifestação do desejo de sobreposição.

Essa análise do discurso, inevitavelmente, produz uma série de reflexões sobre o ato comunicativo e da dinâmica do processo interativo humano. Levando em consideração esse processo, torna-se imperativo dimensionar o poder da *internet* no *modus vivendi*⁴ do indivíduo como ente social. Nesse sentido, não seria demasiado afirmar que a *internet* se tornou a máxima representação do desejo de poder, reconfigurando, assim, as relações e restabelecendo novas formas de controle. A humanidade deu um salto inimaginável no que se refere ao desenvolvimento das tecnologias; porém, aquele desejo de sobrepor,

³ Modo pelo qual um indivíduo ou uma organização desenvolve suas atividades ou opera

⁴ Modo de viver, de conviver, de sobreviver.

de dominar, que apareceu quando as primeiras sociedades se estabeleceram, apenas encontrou outras formas de veicular as informações e, assim, continuar regendo as relações sociais.

Até aqui, a análise da evolução dos mecanismos de comunicação de massa foi importante para se compreender o funcionamento da complexa estrutura interativa social humana. No entanto, se considerarmos a internet como uma ferramenta de ruptura e que, de fato, permitiu uma nova percepção do homem como animal social, outros aspectos precisam ser agregados para que se possa compreender a real extensão dessa ferramenta que reorientou estrutura dos arranjos interativos. Nesse caso, a pesquisa do filósofo francês Pierre Levy, que será utilizada como suporte no próximo e último tópico, levanta algumas questões de ordem filosófica e antropológica nesse processo de reordenação das relações interpessoais.

3 A personalidade da internet e suas revoluções

A internet foi uma das maiores invenções tecnológicas da história da humanidade. Com o advento do computador de mesa, *tablets* e telefones móveis, a *internet* tornou-se um poderoso e eficiente instrumento comunicacional, capaz de moldar ações e pensamentos. Distâncias foram encurtadas, ao tempo em que as relações se tornaram cada vez mais superficiais. Em seus domínios, os mais variados temas são discutidos: educação, política, economia, religião, segurança, corrupção; enfim, tudo de uma forma que pareça natural e sólido ao mesmo tempo. As relações vão se entrelaçando e sendo conduzidas por um espaço; se antes desconhecido, agora bem presente nos mais variados meios interpessoais.

Pierre Levy, filósofo francês contemporâneo, em sua obra “Cibercultura”, trata sobre este universo no qual as pessoas passaram a pertencer, ao mesmo tempo em que as relações interpessoais vão se reconfigurando. Nesse contexto, o conceito de ciberespaço é de significativa relevância para ajudar na compreensão dos novos padrões interativos que se constroem apenas em realidades virtuais. Na descrição de Levy, “a palavra ciberespaço foi inventada em 1984 por William Gibson⁵ em seu romance de ficção científica *Necromante*” (LEVY, 1999, p. 102). O autor complementa afirmando que: “Nesta obra o termo é designado como universo das redes digitais, descrito como campo de batalha entre as multinacionais, palco de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural.” (LEVY, 1999, p. 102).

A descrição abordada aqui por Levy está longe de retratar aquilo que esse universo se tornou. A *internet* se popularizou, e ferramentas como *Facebook*, *Twitter* e *Whatsapp* modificaram a maneira como as pessoas se relacionam. O próprio Levy irá redefinir o ciberespaço como um “espaço de comunicação aberto” (LEVY, 1999, p. 92). Vivemos num mundo no qual tudo está conectado, e quase não há limites no campo da comunicação. A internet é o canal onde tudo flui e no qual o ser humano passou a se realizar como agente interativo. Nesse universo, ao mesmo tempo em que o sistema comunicacional evoluiu, as

⁵ Famoso romance do gênero Cyberpunk. Ganhou os três principais prêmios da ficção científica: Nebula, Hugo e Philip K.

relações entre as pessoas se reestruturaram, não havendo mais a necessidade de um plano físico para acontecer a convergência entre indivíduos.

Essa nova fronteira⁶ econômica e cultural abriu um leque de possibilidades, tornando as relações cada vez mais pessoais. No espaço de “comunicação aberta”, como definiu Levy (1999), o ciberespaço, o mundo já não parece tão grande e os círculos de interações são reforçados por uma gama de situações que aproximam pessoas de posições diferentes, sejam geográficas ou sociais.

Esse processo interativo caracterizado pelas palavras de ordem: interconexão, criação de comunidades virtuais, inteligência coletiva (LEVY, 1999), não deixa de produzir efeitos, muitas vezes antagônicos. A *internet* criou um paradoxo que gera algumas reflexões no âmbito da sociologia, antropologia e filosofia. Tem-se muito e pouco ao mesmo tempo; ou seja, muita informação e pouco conhecimento. Nessa ânsia por mais e mais informação, o homem está esquecendo que o conhecimento é uma prerrogativa necessária na busca constante por autonomia, seja ela social ou política. Se vivemos todos numa era digital, também é a era da reprodução de ideias e pensamentos.

Consequentemente, essa virtualização das relações sociais requer uma melhor compreensão dessa dinâmica interativa que, aos poucos, vai tomando cada vez mais corpo e reorientando a posição do homem como ser social. Nas palavras do filósofo francês, é o real, é a história se construindo diante dos nossos olhos. A partir de uma visão mais alargada e, ao mesmo tempo, otimista, Levy dimensiona bem a inserção dos computadores e das redes sociais na vida das pessoas:

Por meio dos computadores e das redes, as pessoas mais diversas podem entrar em contato, dar as mãos ao redor do mundo. Em vez de se construir com base na identidade dos sentidos, o novo universal se realiza por imersão. Estamos todos no mesmo banho, no mesmo dilúvio de comunicação. Não pode mais haver, portanto, um fechamento semântico ou uma totalização (LEVY, 1999, p. 126).

As pessoas não apenas se comunicam a partir da *internet*, nesse ambiente as relações também se tornam pessoais. Passamos a compartilhar, em nossos perfis, questões do cotidiano, fotos, frases, ideias e pensamentos. Muitos aspectos de nossa vida estão ali. Apresentamo-nos todos os dias para estranhos que, em pouco tempo, já começam a fazer parte do nosso universo. Como podemos observar, a maior revolução que a *internet* trouxe foi aquela direcionada para a reestruturação das relações humanas. Essas relações não se constroem mais a partir de um plano físico, mas, sobretudo, mediante a disposição que cada indivíduo tem de se abrir para esse processo de virtualização edificado pela *internet*.

⁶ Uma das descrições de Ciberespaço na obra de William Gibson.

4 Considerações Finais

Pretendeu-se, com este trabalho, abordar o papel das mídias sociais num contexto além de sua função como ferramenta interativa. Buscou-se, sobretudo, analisar e compreender os aspectos que podem definir os meios de comunicação de massa como mecanismos de controle social. Portanto, fez-se necessário não apenas entender a concepção de poder, mas também como esse pode se servir dos discursos que são produzidos e, assim, determinar atitudes, hábitos e costumes. Para tanto, tornou-se oportuno recorrer ao pronunciamento de Michel Foucault sobre a produção do discurso e a sua função na sociedade, como também ao entendimento de comunidades virtuais e ciberespaço, de Pierre Levy.

Deste modo, se por um lado o pronunciamento de Foucault sempre demanda uma posição mais crítica sobre o processo de comunicação humana, por outro lado, a abordagem de Levy possui um caráter mais reflexivo sobre o universo das redes digitais. Essas duas posições que, a princípio, parecem posicionar-se de forma independente no texto, agregaram questões de natureza filosófica, antropológica e tecnológica sobre o processo de formação e desenvolvimento da interação humana.

Além dessas duas referências destacadas no parágrafo anterior, a abordagem histórica de Denis Mcquail e os posicionamentos de cunho político de Nelson Garcia e Manuel Castells sobre os meios de comunicação de massa ajudaram a estabelecer uma ideia básica: a emergência das redes sociais reestruturou as relações e aproximou pessoas, mas também criou um terreno fértil para fortalecer o desejo de poder e dominação. Esse compilado de textos reforça a tese de que o advento e desenvolvimento das mídias de massa agregou à dimensão social e política do ser humano, o conceito de animal tecnológico.

Por fim, levando em consideração o exposto até aqui, as chamadas mídias de comunicação de massa vêm reconfigurando as relações entre indivíduos e grupos sociais. Nesse contexto, principalmente após a popularização da internet, novos elementos precisam ser estudados e compreendidos para que se possa entender as mudanças ocorridas na vivência comunitária do ser humano. Entre esses elementos está a relação de poder e controle que se constroem a partir da interação formada entre os indivíduos por intermédio, sobretudo, das redes sociais. Nessa nova dinâmica interativa onde fronteiras são invisíveis ou inexistentes, em muitos casos, tornamo-nos influenciadores, mas também objetos de desejos comerciais e políticos. Assim, as novas mídias não são apenas ferramentas de comunicação a partir das quais os desejos são expostos. São, além disso, a máxima representação do poder social. Nesse caso, qual seria a posição de cada indivíduo nessa configuração imposta pelos mecanismos de comunicação? Quando somos sujeitos e quando somos objetos dentro dessa estrutura? Tentativas de respostas a essas questões vêm produzindo uma série de reflexões sobre a condição do ser humano dentro desses espaços sociointerativos e, conseqüentemente, ressignificando o conceito de comunicação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. **O papel das mídias sociais nas eleições de 2018**. IESP, Rio de Janeiro, 11 maio 2018. Disponível em: <http://iespnaseleicoes.com.br/o-papel-das-midias-sociais-nas-eleicoes-de-2018>. Acesso em: 28 jul. 2020.
- BOBBIO, N. **Dicionário de política**. Tradução Luis Guerreiro Pinto. 12. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2006.
- GARCIA, N. **Estado Novo, Ideologia e propaganda política**. Versão digital, 1999.
- GARCIA, N. J. **Propaganda: ideologia e manipulação**. Versão digital, 1999, 2005.
- LEVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.
- McQUAIL, Denis. **Teoria da comunicação de massas**. Tradução de Carlos de Jesus. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

Estoicismo e pandemia: liquidez contemporânea

Stoicism and Pandemic: Contemporary Liquidity

Francisco Clailson de Carvalho Lima⁷

Luizir de Oliveira⁸

Resumo: O presente artigo traz uma reflexão atual com base na filosofia estoica que tem como representantes os filósofos Sêneca, Marco Aurélio e Epitecto, entre outros e suas relações com o tempo líquido argumentado por Zigmunt Bauman. Os referidos autores nos remetem a um pensamento cotidiano frente à atualidade mundial acometida pelo processo de Pandemia, referente à Covid-19, o Coronavírus e suas transmutações. Sendo assim, o objetivo amplo de tal reflexão é ampliar olhares frente as atitudes que temos tido em relação a um contexto de globalização que por vezes nos impulsiona ao individualismo, à falta de consciência diante da vida coletiva, dando valor e destacando situações que mais contribuem para continuarmos sendo líquidos em nossas visões e relações humanas, do que estoicos, onde a prática da prevenção, a calma e a felicidade seriam a nossa parte para contribuir com a vida planetária. Para tanto, metodologicamente, o referido artigo valeu-se da pesquisa bibliográfica e de autores renomados e fontes fidedignas. Procuo, desse modo, mostrar que as reflexões da filosofia estoica são contribuições que nos permitem passar por esses momentos pandêmicos com sabedoria.

Palavras-chave: Estoicismo. Pandemia. Relações líquidas.

Abstract: This article brings a current reflection based on the stoic philosophy of antiquity, by Seneca, Marco Aurélio and Epitecto, among others and their relations with the liquid time argued by Zigmunt Bauman. These authors refer us to a daily thought in the face of the current world situation affected by the Pandemic process, referring to Covid-19, the Coronavirus and its transmutations. Thus, the broad objective of such reflection is to broaden views on the behavior and attitudes we have had in a context of globalization that sometimes drives us towards individualism, the lack of awareness in the face of collective life, giving value and highlighting situations that contribute more to continue being liquid in our visions and human relations, than stoicist, where the practice of prevention, calm and happiness would be our part to contribute to the planetary life. Therefore, methodologically, the referred article made use of bibliographic research and renowned authors and reliable sources. In this way, I try to show that the reflections of Stoic philosophy are contributions that allow us to pass through these pandemic moments with wisdom.

Keywords: Stoicism. Pandemic. Liquid relationships.

Introdução

O tempo no qual nos inserimos século XXI traz como cenário de fundo o contexto da globalização da economia e, por consequência, a conexão facilitada pelo mundo tecnológico. O processo civilizatório pressupõe um mundo rico em tecnologia para certas classes e nações mundiais e empobrecido para outros vistos como subdesenvolvidos. Diante dessa divisão, tendo por valor o conhecimento

⁷ Mestre em Filosofia pela a Universidade Federal do Piauí (UFPI), especialista em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em História do Brasil (Faculdade Avantis/SC) e Gestão Pública pela a Universidade Federal do Maranhão (Ufma) graduado em História (UEMA) e Filosofia (UFPI).

⁸ Doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo em 2003. Atualmente é professor Associado do Departamento de Filosofia, professor permanente do Mestrado Profissional em Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí. Atua na área de filosofia com ênfase em Ética, Estética e Metafísica. Dedicar-se à investigação temática da confluência entre Ética e Estética, com ênfase nas interfaces entre a Filosofia e a Literatura.

tecnológico e as informações diversificadas, somos surpreendidos no comodismo do individualismo capitalista tecnológico com uma pandemia, o Coronavírus, cientificamente denominado de Covid-19.

A questão que se levanta é: pode-se em meio a uma Pandemia sermos mais humanizados e humanizadores, tranquilos e felizes, termos valores coletivizados e mais corresponsáveis, sem tanta liquidez nas relações que regem a vida cotidiana?

Conforme se observa no trecho acima esses questionamentos em diálogo com a filosofia estoica colaboram com a possibilidade para o enfrentamento as adversidades encontradas nos dias atuais diante do agravamento das desigualdades sociais e a crise sanitária mundial existente.

O reencontro do homem com as leituras estoicas em épocas de turbulências significa um acolhimento com a sabedoria e afastamento do homem em relação ao negacionismo implantado pelos vícios e às paixões⁹. De acordo com Sêneca, “Quem fizer da filosofia uma terapêutica tornar-se-á forte de espírito, cheio de autoconfiança, atingirá uma altura inigualável e tanto maior quanto mais dela nos aproximamos” (SÊNECA, *Cartas* 111, 2,3).

1 O Estoicismo filosofia da reflexão

Em linhas gerais, o estoicismo é uma corrente filosófica que se apresenta como uma filosofia com caráter universal, a qual aborda a conduta humana em uma busca de conformidade com o cosmos. Fala-se, em linhas gerais, pelo fato de não haver uma determinada “unidade estoica”, posto terem chegado a nós apenas fragmentos dos fundadores dessa escola filosófica.

A transição do estoicismo médio para o terceiro período da escola do Pórtico, entre os séculos (I e II d.C.), mostra que os ensinamentos na escola romana convergem para a reflexão sobre ética, e que os filósofos desse período do estoicismo apresentam a doutrina da escola em regulares e aconselhamentos. São representante desse período Sêneca (4 a.C. a 65 d.C.), da cidade de Córdoba; Epicteto (50-130 d.C.), de Hierápolis; e Marco Aurélio (121-180 d.C.), de Roma, nos três, encontramos marcas de um significativo moralismo, que tem uma relação com as outras questões do estoicismo (física, lógica), que não podem ser desconsideradas, ou seja, com fortes interesses para outras indagações filosóficas.

O estoicismo foi se posicionando em momentos de grandes transformações nos aspectos políticos, religiosos e sociais, na Grécia, devido às grandes expedições de Alexandre, “O Grande” (334-323) para o Oriente antigo. Nesse contexto, o estoicismo foi, sobretudo, incentivador de uma unidade de pensamento com perspectivas de evolução do conhecimento. Assim, Oliveira (2010, p. 24) afirma que “o

⁹ A paixão passa a ser de responsabilidade exclusiva do homem, quando exposta ao erro de julgar, uma vez que ele é responsável pelo o exercício de sua razão “[...] A paixão é a perda do controle da razão” (OLIVEIRA, 2010, p. 51).

estoicismo foi elaborado em uma época de profundas convulsões sociais e políticas, marcadas pela ruína da *pólis* grega.

O universo estoico é um pensamento organizado, assim o *lógos* (razão) determinava um ideal de vida para o homem por meio do universo; apenas a sabedoria se encarregava da preparação do homem rumo à perfeição. Essa condição é importante, uma vez que o mau uso do *lógos* ocasionava a falta da moralidade, ficando a critério exclusivo da sabedoria a responsabilidade no aprimoramento dos homens, desse modo o sábio, por consequência a sabedoria, são idealidades para estoicos e assim podemos trilhar o caminho dela. Porém, nos dias atuais esse sentido de buscar a felicidade, atitudes tornou-se sinônimo progresso, enquanto pela a inobservância de atitudes tornou-se regresso devido tempos individuais e materialistas existentes, desse modo, colabora Bauman:

O "progresso", que já foi a manifestação mais extrema do otimismo radical e uma promessa de felicidade universalmente compartilhada e permanente, se afastou totalmente em direção ao pólo oposto, distópico e fatalista da antecipação: ele agora representa a ameaça de uma mudança inexorável e inescapável que, em vez de augurar a paz e o sossego, pressagia somente a crise e a tensão e impede que haja um momento de descanso. (BAUMAN, 2007, p. 16)

Nesse sentido, é importante abordar-se-á o fato de os estoicos permitirem para alguns homens, na condição de aprendizes, a possibilidade de alcançarem, por meio de esforços, o aperfeiçoamento do conhecimento no caminho para a sabedoria. Mesmo que nenhum ser humano seja capaz de alcançá-la, porém, manter-se na busca da sabedoria é possibilidade para o encontro com o ideal de sábio verdadeiro dos estoicos

Fazer com que a vida inteira se pareça com tais instantes, eis, no fundo, o ideal da sabedoria. É nesse ponto que tocamos em algo da ordem da salvação, na medida em que nada mais pode perturbar a serenidade que nasce da abolição dos medos associados às outras dimensões do tempo. Quando ascende a esse grau de vigilância, o sábio pode viver "como um deus", na eternidade de um instante que nada mais relativiza, na completude de uma felicidade que nenhuma angústia poder vir a corromper. (FERRY, 2012, p. 36)

Desse modo, o estoicismo é exemplo de sabedoria. Este alia-se a uma visão cosmológica e uma visão antropológica com uma visão ética. Nesse sentido, a filosofia estoica representa uma maneira de praticar a sabedoria enquanto essencial para vida. "Essa sabedoria nos fala ainda hoje, para além dos séculos e das divergências" (FERRY, 2012, p. 37)

Considerando o seu surgimento da filosofia, bem como uma relação com a contemporaneidade, tivemos momentos equivocados do ponto de vista filosófico para compreender melhor as questões mundanas. O primeiro equívoco filosófico pode ser apontado na Idade Média, quando se restringiu o papel da filosofia à serva da fé, da teologia, daí os dogmatismos religiosos presentes na realidade do passado e com reverberações presentes.

O segundo momento, e que ainda permanece em alguns setores da vida intelectual, ocorreu na modernidade, quando ela se tornou sombra e serva da ciência e está de forma rápida transformou-se praticamente em tecnologia, que virou produtos disponíveis para consumo e alimentação da cadeia neoliberal atual.

(...) a estratégia neoliberal de conquista hegemônica não se limita (...), ocupa lugar privilegiado (...), o que estamos presenciando é um processo amplo de redefinição global das esferas social, política e pessoal, no qual complexos e eficazes mecanismos de significação e representação são utilizados para criar e recriar um clima favorável à visão social e política liberal. (...) O projeto neoconservador e neoliberal envolve, centralmente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista (GENTILI; SILVA, 1994, p. 14).

Nesse processo nos tornamos produtores e produtos, o trabalho consome o homem, transformando-o em *homo laborens*, trabalhando cada vez mais para consumir mais; e a vida se esvai entre o trabalho e a diversão consumista. Seria essa a cadeia da evolução civilizatória?

A dimensão da vida contemplativa, única via através da qual conseguimos dar a nós mesmos um sentido para a existência, parece arremessada para tão longe que dificilmente uma pessoa comum toma ciência de que ela já foi a forma mais fundamental para o homem no mundo. Atualmente, em todos os espaços sociais e inclusive midiáticos, só se ouve o clamor de quem a todo o tempo está ocupado em treinar o futuro profissional, o trabalhador e o consumidor do presente.

E assim nós tentamos o máximo que conseguimos, e nossas sucessivas tentativas consomem a maior parte de nossa energia e atenção, deixando pouco espaço para a reflexão pesada e para a preocupação de que outras melhorias, desejáveis sob outros aspectos, permanecerão definitivamente fora das fronteiras, transformando todas as tentativas de alcançá-las no desperdício de um tempo precioso (BAUMAN, 2007, p. 62)

Só a ignorância humana, camuflada na forma de globalização econômica pode fazer inferências que a filosofia seja uma vaga sombra, serva. Ela é justamente a atitude inversa: filosofia estoica é sabedoria. Vivemos, infelizmente, sob a égide do útil; perdemos a noção das coisas importantes.

Se em outros tempos a utilidade era medida pelo tanto que algo servia ao que é importante, atualmente a importância de algo é medida pelo tempo que serve ao que é útil para encarar a vida com racionalidade. Conforme Epitète (70 d. C. 139 d.C.), “Mas o pior de tudo é o tempo desperdiçado por negligência. Se bem reparares, durante grande parte da vida agimos mal, durante a maior parte não agimos nada, durante toda vida agimos inutilmente” (SÊNECA, *Cartas a Lucílio* 01, 2018, p. 1).

Percebe-se, assim, a importância da tomada de consciência, advinda do questionamento da realidade, do transcendente sobre a humanização. Nesse processo, o outro é extensão mim e nesse sentido o respeito a sua vida, procedimentos de não contágio da Covid-19, nos remetem e reverberam sobre os direitos humanos universais, o significado da vida planetária e toda forma de sua preservação.

1.1 Estoicismo e Vida Líquida Contemporânea

O estoicismo preconizado por Sêneca, Marco Aurélio e Epitecto, na antiguidade romana, apresenta-se em uma cultura e sociedade com mentalidade dicotômica entre as pragas do céu e o caráter, a virtude, a moral¹⁰ e o senso de ética¹¹ defendido pelos filósofos. Assim, o estoicismo traz tal dicotomia para a reflexão da vida cotidiana e prática. Isso permite que seja estabelecida uma relação de alguns de seus conceitos e sua aplicabilidade com os tempos instantâneos e velozes do século XXI, em que o estoico pode ser uma possibilidade de saída para a Pandemia, lembrando a humanidade de sua essência e de cuidados individuais e coletivos, o retorno a virtude.

Se não se pode resolver uma dificuldade de forma individual, estando a solução em nossas mãos (a Pandemia) é possível fazê-lo juntando forças para remediar a falta de consciência evolutiva de homens e mulheres em prol da sustentabilidade saudável da vida. Desse modo, pode-se contribuir para a cidadania planetária, cujo direito primeiro é a vida e o valor desta, talvez a maior virtude. Frente a isso tem-se que:

Muitas são as coisas que nos servem de ajuda, sem que por isso sejam partes de nós mesmos; se o fossem, não nos ajudariam. A comida é útil ao corpo, mas não faz parte do corpo... (§§ 25-30). O filósofo romano percorre os domínios das várias ciências, e os limites que medeiam entre elas e a filosofia; e mostra que só esta se ocupa com a prática da virtude (BOCHENSKI, 1968, p. 156).

A tecnologia que nos apresenta ferramentas para ‘o não contágio da referida doença’, aproximando-nos virtualmente, é a mesma que economicamente nos afasta e mantém relações líquidas e, por vezes, desinformadas, as *fake News*. Conforme Castells, no que diz respeito à tecnologia da informação:

Segue-se uma relação muito próxima entre os processos sociais de criação e manipulação de símbolos (a cultura da sociedade) e a capacidade de produzir e distribuir bens e serviços (as forças produtivas). Pela primeira vez na história, a mente humana é uma força direta de produção, não apenas um elemento decisivo no sistema produtivo (CASTELLS, 2000, p. 51).

¹⁰ A palavra “moral” vem da palavra latina que significa “costumes” (FERRY, 2012, p. 17).

¹¹ A palavra “ética”, da palavra grega que também significa “costumes” (FERRY, 2012, p. 17).

O estoicismo seria a salvação dos tempos atuais e suas pragas, desde o coronavírus, até o isolamento afetivo e o medo do contágio, além da falta de acesso à ciência, a pesquisa para vacinas e a mais mísera internet para aulas e informações fidedignas virtuais?

Frente às relações líquidas e efêmeras, tem-se como suporte teórico atual Bauman, o qual postula:

O terreno sobre o qual se presume que nossas perspectivas de vida se assentem é reconhecidamente instável - tal como são os nossos empregos e as empresas que os oferecem, nossos parceiros e nossas redes de amizade, a posição que desfrutamos na sociedade mais ampla e a autoestima e a autoconfiança que o acompanham (BAUMAN, 2007, p. 16).

A liquidez instantânea do momento pós-moderno, se assim podemos defini-lo, é a mesma que leva cidadãos a lidarem com a pandemia de forma irresponsável, sem o pensamento para além de si. Tal comportamento é fruto de um individualismo propício ao contexto de globalização, que torna essências e aparências igualmente mercadológicas, competitivas, autoritárias e individualistas.

Nesse cenário, a imunização por primeiro leva a filas desrespeitadas. Assim, qual o valor, qual o significado social de todo este momento especial no processo civilizatório? Por cima de qual nação, continente, tem-se que passar ou ainda a incompetência de sequer valorizar os resultados da ciência, onde as forças dos milagres dos céus e de deuses resolverão?

Vida líquida, tempo de agilidade tecnológica e também de um ritmo lento para a construção de uma afetividade positiva, tempos de praga. A respeito disso:

(...) Marco acreditava (...) Zenão, Cleanthes e sucessivos trabalhos destes três homens, venerados como os pais do Estoicismo (...), é um esquema que abarcava “todas as coisas divinas e humanas”. As três palavras-chave do credo de Zenão eram materialismo, monismo e mutação. Ou seja, ele considerava que tudo no universo — mesmo o tempo, mesmo o pensamento — tem uma qualquer espécie de substância corpórea (materialismo); que, em última análise, tudo se pode resumir a um simples princípio unificador (monismo); e que tudo está em perpétuo processo de mudança e a transformar-se em qualquer coisa diferente daquilo que antes era (mutação) (AURÉLIO, 2002, p. 12).

Desse modo, o fator Monista, de Universo, de consciência planetária, implica em ter-se força na humanização e sua consciência para mudar o estado de coisas, como uma pandemia, cuja força está no estudo, na ciência e nas precauções mundanas diárias, as prevenções e seus protocolos para manter a saúde, evitando o contágio. Conforme Ferry (2012):

A escolha de uma ética antes igualitária que aristocrática, de uma estética antes romântica que clássica, de uma atitude de apego ou desapego às coisas e aos seres em face da morte, a adesão a ideologias políticas autoritárias ou liberais, o amor pela natureza e pelos animais mais do que pelos homens, pelo mundo selvagem mais do que pela civilização, todas essas opções e muitas outras foram inicialmente construções metafísicas antes de se tornarem opiniões oferecidas, como num mercado, ao consumo dos cidadãos (FERRY, 2012, p. 04).

Frente ao exposto, tem-se na contemporaneidade um arsenal de achismos e opiniões de senso comum, de possibilidades ilusórias de construções de *Fake News* e automatismos simplistas que fazem o homem contemporâneo e/ou ainda pós-moderno, líquido e pouco argumentativo em relação à vida. Trata-se de um indivíduo sem filosofia ou melhor reflexão e questões suficientemente plausíveis para que sua visão ultrapasse as entrelinhas dos textos, das sociedades, das leis e construções linguísticas e culturais rasas, tanto quanto o líquido, que por sua mão escorre e igualmente se enche sem conteúdo significativo e humanitário.

A liquidez atual também torna o ser humano mais leve e tranquilo para lidar com o caos, buscando a felicidade em coisas menores, como o mero ato de plantar, regar, cuidar de seus animais e ver nessas atitudes o tempo utilizado para conquistar felicidade, até que a solução dos problemas chegue e continue a chegar. Assim, não se trata de um homem esperançoso no sentido de esperar, mas de uma esperança ativa, de uma paciência que busca e faz o que pode fazer para sair dos conflitos.

Em diálogo com a antiguidade é possível buscar exemplo em Epicteto que estava conforme o estoicismo, buscando a realidade, analisando a conjuntura na qual estava inserido, para escolher uma estratégia para agir, compreendendo que existem coisas que dependem de nós, e outras que não dependem de nós. Com essas ações, Epicteto nos convida a ter uma visão da realidade, de modo que não seja constantemente perturbado. Dessa forma, coloca que:

Coisas há que dependem de nós – e outras há também que de nós não dependem. O que depende de nós são nossos juízos, as nossas tendências, os nossos desejos, nossas aversões: numa palavra, todos os actos e obras do nosso foro íntimo. O que de nós não depende é o nosso corpo, a riqueza, a celebridade, o poder, enfim, todas as obras e actos que de maneira nenhuma nos constituem. As coisas que dependem de nós são por natureza livres, sem impedimento, isentas de obstáculos; e as que de nós dependem são inconsistentes, servis, susceptíveis de impedimento, estranhas (EPICTETO, 1992, p. 13).

O homem é resultado de um processo histórico-cultural, inerente às sociedades, é em Bauman um **louco**, visto que a própria sociedade o ressignifica e este a ela num espiral dialético, onde:

A sociedade é esse poder porque, como a própria natureza, estava aqui muito antes que qualquer um de nós chegasse e continuará aqui depois que todos tenhamos partido. “Viver em sociedade” – concordando, compartilhando e respeitando o que compartilhamos – é a única receita para vivermos felizes (se não felizes para sempre). O

veneno do absurdo é retirado, pelo costume, o hábito e a rotina, do ferrão da finalidade da vida. A sociedade, diz Becker, é ‘um mito vivo do significado da vida humana, uma desafiadora criação de significado’. “Loucos” são apenas os significados não compartilhados. A loucura não é loucura quando compartilhada. Todas as sociedades são fábricas de significados. Até mais do que isso: são as sementeiras da *vida com sentido* (BAUMAN, 2012, p. 08).

Em profundidade, a coletividade deveria ser o rumo das sociedades, porém percebe-se um conjunto, não necessariamente com um bem comum respeitado, imerso em um sistema capitalista de um neoliberalismo excludente e individualista, fomentador do processo de globalização econômica atual, os loucos sociais, econômicos, políticos, céticos, fanáticos, entre outros tantos adjetivos.

É nesse cenário capitalista, de política neoliberal, de relações líquidas, de vivências por internet, em rede, via web, que nos deparamos com a Covid-19, sem saber ao certo o que fazer e como curá-la. Nesse cenário, observamos o mundo correr desesperado em busca de vacinas, líderes mundiais disputando os palcos e os *flashes*, as diversidades e estigmas sociais vindo à tona, como o racismo estrutural e o fascismo em que o homem vale-se de redes sociais para propagar seu individualismo, narcisismo e mostrar seus preconceitos, trazendo um “outro normal”, igualmente louco, como em Bauman.

Assim como no etnocentrismo, o homem volta a ser o centro das atenções. O conhecimento compreendido de forma interdisciplinar¹², o movimento, a pesquisa, as ciências e a tecnologia contribuem para sairmos da Pandemia e ao mesmo tempo, de maneira atemporal, nos dão a sensação de que os loucos, viventes do próprio mundo, são seus próprios manipuladores, que subornam a si mesmos e afundam-se, para escapar, preservar a vida, manter acesa a esperança. Isso ocorre porque vivem um normal que traduz o individualismo da sociedade desumana, como o novo normal.

Para Bauman (2012, p. 11): “A energia pode ser mal usada, e de fato é – quando as possibilidades de uma vida com significado são reduzidas, escondidas ou desvirtuadas e a energia é direcionada para longe de sua própria descoberta”. Esta seria a manipulação social pela ânsia da transcendência, das ‘coisas do céu’, afastando o homem ainda mais da vida criada em sociedade. Tal manipulação perversa dá a uns, no contexto atual, chances maiores de vida do que o excedente (os outros), as minorias e aqueles segundo os quais o individualismo social pode enganar. Em relação a isso, Bauman postula que:

¹² A emergência interdisciplinar é contemporânea da desestabilização dos conhecimentos departamentais, suscitada pelo imperialismo disciplinar. O pensamento confinado à disciplina fez com que graves sintomas de claustrofobia se manifestassem. Era preciso desoxigená-lo. (...)Ela é, de qualquer forma, uma exigência do percurso reflexivo, da superação do saber disciplinar, sobretudo quando, sob o impulso de uma espécie de tentação suicida, a disciplina se degrada em hiperespecialização (PORTELA, 1996, p. 5).

(...) as instituições “para solucionar problemas” são transformadas em “instituições para causar problemas”;⁴ você é responsável por você mesmo mas “depende de condições que iludem sua compreensão por completo”⁵ (e na maioria dos casos também o seu conhecimento); sob tais condições, “a maneira como se vive se transforma na solução biográfica para contradições sistêmicas”.⁶ Afastar a culpa das instituições e dirigi-la para a inadequação do indivíduo ajuda a difundir a raiva potencialmente rompedora, ou a redistribuir seu papel nas paixões de autocensura e autodepreciação, ou até mesmo a recanalizá-la para a violência e a tortura dirigidas contra o nosso próprio corpo (BAUMAN, 2012, p. 12).

Seria a total falta da esfera pública (Estado) em assumir seu papel e jogar para a esfera privada (indivíduo) a resolução de problemas, como a Pandemia? Ou realmente, enquanto a vacina não chega para toda a população, devemos individualmente fazer a nossa parte? Para a filosofia, na reflexão frente ao simples, diário e (a) normal da vida, a Pandemia é um tema interdisciplinar e nos remete a buscar possibilidades de respostas, de verdades flexíveis e momentâneas, mas plausíveis no comum das nossas loucuras e de um psicológico pouco preparado para tal situação: vida ou morte, saúde ou cura, prevenções protocolares ou desleixo para com as individualidades e logo, para com a coletividade (CASTELLS, 2000).

1.2 Pandemia e Filosofia Estoica

Considerando a peste vivida em Roma, tem-se os dizeres de Marco Aurélio, no livro *Meditações*, quando trouxe reflexões para superar as adversidades existentes “O que não beneficia a colméia, tampouco beneficia a abelha” (AURÉLIO, 2009, p. 93)

Há que se considerar nesse processo que a filosofia em muito tem nos ajudado a enfrentar dia a dia o coronavírus e suas transmutações pela Covid-19, uma vez que o Estoicismo nos coloca em posição de paciência ativa, quarentena e tudo o mais que tal pandemia vem nos provocando. Tal paciência ativa não pressupõe paralisia em busca da cura, mas saber o que fazer enquanto a cura não vem, no sentido de ter-se uma alma tranquila, não deixar-se levar pelo pavor, visto que estoicamente falando, não temos o controle de tudo, mas temos como controlar algumas coisas. Sendo assim, a filosofia nos permite ir além do imediatismo, possibilitando-nos rever nossas atitudes.

Tem-se aqui o filósofo da sabedoria, que diante do Covid-19 diria que: “a pessoa que reconhece sua própria impotência e conduz sua vida em conformidade com os acontecimentos, ou seja, ao invés de tentar se opor aos eventos cósmicos, o sábio se adequa a eles e a partir de então conduziria a sua vida” (TOGNI, 2014, p. 1107-1157).

O isolamento social, determinado como uma medida de prevenção, é na visão estoica viável e acessível. Deve-se cumprir tal procedimento, sem trauma ou pavor, afinal não está em nossas mãos a cura, está em nossas mãos seguir as determinações e buscar viver, ser feliz.

A Pandemia nos coloca em total falta de controle sobre as situações, como viver momentos de morte, sem saúde, com insumos mínimos e sem infraestrutura com tranquilidade. Essa é a questão que a filosofia estoica nos desafia a viver. Nesse processo microsocial, tem-se de súbito medo, sentimentos e dificuldades psicológicas que ultrapassam o álcool em gel, o lavar as mãos, o usar máscaras, pensamos em como sobreviver.

Por vezes, nossas análises conjunturais, mundiais, internacionais, políticas, econômicas, no nível macro nem nos chegam. O que vem é o oxigênio, o aparelho de respirador, os profissionais de saúde, o atendimento no SUS (Sistema único de saúde), o leito na UTI (Unidade Terapêutica Intensiva), o desespero pessoal e familiar dos contaminados.

O Estoicismo nos proporciona autocontrole, pela busca tranquila e sábia dos nossos limites, logo se não se pode ultrapassar, por que fazer? Porém, o estoico percebe-se livre e demonstra que em certas ocasiões como pandemias, pestes, guerras, há que se planejar o que fazer com o tempo. É fundamental que esse possa ser prático e significativo, no sentido de respeitarmos as pessoas, o coletivo, refletindo que a vida pertence a todos e por todos devemos ter cuidado. Nesse contexto pandêmico, é preciso utilizar o tempo com sabedoria. Cada um deve buscar o que propicie felicidade, usando o tempo adequadamente e mantendo-se conscientemente livre.

Conforme o site oficial da PAN (Organização Pan Americana de Saúde) e a OMS (Organização Mundial de Saúde), temos em caráter de urgência algumas vacinas aprovadas pela ANVISA no Brasil (Agência Nacional de Vigilância Sanitária), com eficácia menor de 100%. Tal fato denota a necessidade de manter-se com cuidados que ainda serão necessários, onde o uso cotidiano da paciência e da tranquilidade ativas, em busca da felicidade da alma, deve ser estoicamente preservado:

É fundamental lembrar que, embora as vacinas possam ajudar a acabar com a pandemia, elas não resolverão tudo. À medida que a crise da COVID-19 continuar, ainda será necessário tomar todas as medidas necessárias para evitar que o vírus se espalhe e cause mais mortes. É preciso seguir e adotar uma abordagem do tipo “faça tudo”, incluindo as medidas de proteção: lavar as mãos frequentemente com água e sabão ou álcool em gel e cobrir a boca com o antebraço quando tossir ou espirrar (ou utilize um lenço descartável e, após tossir/espirrar, jogue-o no lixo e lave as mãos). É importante manter-se a pelo menos 1 metro de distância das outras pessoas. Quando o distanciamento físico não é possível, o uso de uma máscara também é uma medida de proteção. A nível individual, essas medidas de proteção funcionam inclusive contra as novas variantes identificadas até o momento. Foram confirmados no mundo 101.053.721 casos de COVID-19 (570.976 novos em relação ao dia anterior) e 2.182.867 mortes (15.716 novas em relação ao dia anterior) até 29 de janeiro de 2021. Na Região das Américas, 26.998.023 pessoas que foram infectadas pelo novo coronavírus se recuperaram, conforme dados de [29 de janeiro de 2021](#). A OPAS e a OMS estão prestando apoio técnico ao Brasil e a outros países, na resposta ao surto da COVID-19. Os sintomas mais comuns da COVID-19 são febre, cansaço e tosse seca. Alguns pacientes podem apresentar dores, congestão nasal, dor de cabeça, conjuntivite, dor de garganta, diarreia, perda de paladar ou olfato, erupção cutânea na pele ou

descoloração dos dedos das mãos ou dos pés. Esses sintomas geralmente são leves e começam gradualmente (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2021, sem paginação).

O avanço da Pandemia traduz em mortes a desorganização no contexto do Brasil sendo que apresenta-se atualmente, sobretudo, em 98º lugar nesse estado de coisas, com menos de 1% de sua população vacinada. A falta de seriedade e responsabilidade frente ao vírus coloca o mundo desconfiado e zeloso para com as suas fronteiras. Vivemos um momento crítico, porém há estudos em andamento e algumas vacinas já prontas, por laboratórios farmacêuticos mundiais, da China, da Índia e da Rússia, em parceria com o laboratório do Butantã em São Paulo, que mesmo tendo o remédio, falta ainda insumos, como agulhas, seringas e refrigeração adequada.

O mundo e o Brasil lutam, alguns países mais que outros, porque levaram a sério, não brincaram e se prepararam para tal momento. O Brasil vive a inexperiência e competência da atual conjuntura do executivo federal, sem planejamento logístico e pouca informação do povo em relação ao progresso da ciência.

A comunicação no contexto governamental atual vem sendo duvidosa para com a Pandemia, manchando a imagem internacional que tínhamos conquistado historicamente. Tais fatos colocam o Brasil em desvantagem em relação à corrida pela vida.

Considerações Finais

A liquidez dos tempos atuais nos coloca em risco frente à responsabilidade de contágio com relação à Pandemia pela Covid-19, dado ao fato de que acabamos sendo resultado de um contexto neoliberal, globalizador, onde o tempo do instante e do mero individualismo pouco nos permite pensar na sociedade como um todo, na humanização. Assim, reporta-nos para a velocidade de informações pouco confiáveis, de relações afetivas pouco positivas, sem a solidez que a existência humana sugere para manter-se viva e esperançosa, de uma esperança ativa, sem ilusões, mas que corre atrás os dias de soluções práticas, estoicas, para a felicidade da alma.

Só a ignorância humana, camuflada na forma de globalização econômica e mundialização dos mercados consumidores (bem como da produção e da mão-de-obra), pode querer que a filosofia seja uma vaga sombra, serva. Ela é justamente a atitude inversa: filosofia estoica é sabedoria.

O tempo é de internet, tecnologias avançadas, o que torna as interações humanas próximas e ao mesmo tempo distantes, no entanto, previne contra o vírus que mata. Tal ferramenta, por mais

deflagrada que seja, ainda não é popular, dado o fato de que países e pessoas do diário, por vezes, não têm acesso a ela.

Nesse cenário, muitos têm que lidar tão somente com a mídia tecnológica de redes sociais, que propagam informações enganosas propositalmente, manipulando ainda mais os medos e sentimentos aflorados ou estimulando a falta total desses, com festas clandestinas, remédios sem comprovação científica para combater o coronavírus, como as medicações sem comprovações científicas e que pode causar danos desastrosos.

Há que se considerar, nesse processo pandêmico, que a filosofia em muito tem nos ajudado a enfrentar diariamente o coronavírus e suas transmutações pela Covid-19, uma vez que reflete a vida na sua cotidianidade e nos coloca estoicamente num movimento que busca a paz interior, mesmo no caos. A filosofia nos permite rever atitudes, sabendo que não estamos no controle de tudo, sem imediatismos, mas atentos aos caminhos adequados para a cura mundial.

REFERÊNCIAS

- AURÉLIO, M. **Meditações**. Trad. de Thainara Castro Lima. - Brasília: Kiron, 2009 (Coleção filosofia a maneira clássica).
- BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BAUMAN, Z. **Sociedade Individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Tradução: José Gradel. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BOCHENSKI, I. M. **Filosofia Contemporânea**. Tradução de Antônio Pinto Carvalho. São Paulo: Edições Setenta, 1968.
- CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. Tradução de Roneide Venâncio Majer. Colaboração Klaus Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- TOGNI, P. Stoicismo. In: ECO, U.; FEDRIGA, R. **(a cura di). Storia della Filosofia**. v.1: Antichità e Medioevo. Roma-Bari: Laterza & Figli; Milano: EM Publishers, 2014. p.1107-1157.
- EPICTETO, P. A. **Manual de Epicteto: máximas, diatribes e aforismos**. Tradução de Pedro Alvim. Lisboa: Vegas, 1992.
- FERRY, L. **Aprender a viver: filosofia para os novos tempos**. Tradução de Vera Lúcia dos Reis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- GENTILI, P. A; SILVA, T. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- ORGANIZAÇÃO PAN – AMERICANA DA SAÚDE. **Folha informativa COVID - 19 - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil**. 3 de fev. 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 29 jan. 2021.

OLIVEIRA, L. de. **Sêneca**: uma vida dedicada à filosofia. São Paulo: Editora Paulus, 2010.

PORTELA, E. Interdisciplinaridade. **Revista tempo brasileiro**. Rio de Janeiro: ORDESCC, v. 1, n.1, 1992.

SÊNECA, L. A. **Cartas a Lucílio**. 6. Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.

O Ensino de Filosofia na educação básica

Teaching philosophy in basic education

Raimundo Rodrigues da Silva¹³

Edna Maria Magalhães do Nascimento¹⁴

Resumo: O presente artigo intitulado o ensino de filosofia na educação básica versa sobre o ensino de filosofia, mais especificamente nas escolas de educação básica. O assunto é voltado para a presença da filosofia na educação, aquela articulada e determinada pelas políticas educacionais, e questionada sobre sua forma de contribuição para a vida cotidiana de nossos jovens estudantes. A questão que se aborda é se ensino de Filosofia está mais interessado em transmitir conhecimentos e saberes poucos ou menos especificados, seguindo este modelo de sociedade que só considera o direito de existir ao que tiver alguma finalidade prática, visível e de utilidade imediata. Questiona-se o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado, como deve ser aprendido e qual utilidade terá. Para alguns autores consultados, algumas respostas são possíveis para o problema em estudo, pois para muitos deles, no nosso atual contexto educacional, o que vemos é uma filosofia deslocada das nossas realidades. Supõe-se que aquilo que ora vemos é uma didática filosófica voltada para a erudição, ora para o exercício da cidadania, ou apenas como um conteúdo a mais complementando currículos. O presente artigo discute o papel e o sentido da filosofia na educação básica, seus métodos, e seus entraves, e como a disciplina tem contribuído para um conhecimento crítico e social das pessoas e da sociedade como um todo.

Palavras-chave: Brasil. Ensino. Filosofia. Educação Básica. Sentido.

Abstract: This article entitled the teaching of philosophy in basic education deals with the teaching of philosophy, more specifically in basic education schools. The subject is focused on the presence of philosophy in education, that articulated and determined by educational policies, and questioned about its way of contributing to the daily life of our young students. The question that is addressed is whether teaching Philosophy is more interested in transmitting knowledge and knowledge few or less specified, following this model of society that only considers the right to exist to what has some practical purpose, visible and immediate utility. It questions what should be taught, how it should be taught, how it should be learned, and what use it will be. For some authors consulted, some answers are possible to the problem under study, because for many of them, in our current educational context, what we see is a philosophy displaced from our realities. It is assumed that what we now see is a philosophical didactics focused on scholarship, or for the exercise of citizenship, or just as a content to complement curricula. This article discusses the role and meaning of philosophy in basic education, its methods, and its obstacles, and how discipline has contributed to a critical and social knowledge of people and society as a whole.

Keywords: Brazil. Teaching. Philosophy. Basic Education. It's sense.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a problemática da inserção e permanência do ensino de filosofia vem ocupando pauta nas discussões, uma vez por outra, a reflexão sobre o clichê de que a solução para o Brasil é a educação surge e nos deparamos com a pergunta; “mas que tipo de educação

¹³ Raimundo Rodrigues da Silva, bacharelado e licenciatura plena em Filosofia e Ciências Sociais pela Universidade Federal do Piauí, Mestre em Filosofia Profissional Prof-filo pela UFPI.

¹⁴ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí-UFPI; Doutora em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais, Pós-doutora na área de epistemologia contemporânea pela Universidade de Navarra-Espanha.

seria a ideal para a nossa sociedade?”. A resposta esperada é quase sempre a de que seja uma educação capaz de fazer cidadãos e cidadãs pensarem de forma crítica, autônoma e reflexiva e dentro dessa discussão uma dúvida é renovada sempre que a questão é pensada e posta em pauta. Para Severino (1999, p. 8), ”a questão inicial é sobre o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado, como deve ser aprendido e qual utilidade terá”.

A ideia entre os autores que debatem sobre o ensino de filosofia na educação básica é unânime em afirmar que existe uma crise no ensino de Filosofia no Brasil e está crise se inicia já nas Universidades, quando nos cursos de licenciatura em Filosofia os estudantes não são devidamente preparados para o ofício de professores de filosofia e sim como filósofos. Isto nos leva a questionar sobre o “ensino de filosofia” que tem acontecido no Brasil e que tem sido caracterizado como uma escolastização¹⁵ do pensar.

Neste artigo abordaremos a questão sobre o ensino de Filosofia nas escolas de educação básica na qual se justifica a necessidade deste estudo, defendendo que como professores da matéria de filosofia nos sentimos um tanto quanto deslocados dentro da discussão. O texto está assim estruturado: Na seção 1 discorremos sobre o ensino da filosofia no Brasil, enfatizando os questionamentos sobre a importância da disciplina e as dificuldades para o exercício do seu ensino e aprendizado. Na seção 2, tratamos de questionar o sentido do ensino de Filosofia, observando as discussões sobre o mesmo pela ótica de autores como Silvio Gallo, Antônio Joaquim Severino, Marilena Chauí, entre outros. Na seção 3 tecemos considerações sobre a filosofia enquanto disciplina, as prerrogativas que a mesma propõe e como deve ser ministrada na educação básica. E na seção 4, abordamos diversas opiniões sobre se e como a leitura de texto deve ser trabalhada em sala de aula; sua forma de contextualização, interpretação e utilidade para o exercício do conhecimento dos alunos.

Freire (1996) ao citar Souza e Francisco (2016) nos lembra de que o ensino de filosofia nas escolas constitui-se um grande desafio diante das perspectivas contemporâneas e que:

Precisa haver motivação para a pesquisa, para a busca, mas na maioria das vezes, apresenta-se como reprodutivo, no sentido de ser apenas aquele em que se estabelece a cronologia, a história de alguns dos pensadores ou filósofos. Nesse sentido, ainda é possível encontrar educador que privilegia filósofos, cujo estudo é mais simples, excluindo temas mais complexos. Há educador que ensina a filosofia apenas de maneira explicativa, descartando a aproximação dos temas explicitados em sala de aula com a realidade, as discussões transversais e inerentes à vida (SOUZA; FRANCISCO, 2016, p. 524).

¹⁵ Severino (1999) utiliza este termo para justificar uma tendência normal de ensino aprendizagem escolar nos moldes acadêmicos desprovidos de questionamentos.

1. O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

Sobre como a contribuição da Filosofia para a educação básica brasileira pode se avaliar, é necessário admitirmos que o conhecimento seja adquirido através das experiências e dos meios de relações com o ambiente social, cultural e escolar. Sua função na educação básica seria “[...] desenvolver, sobretudo, o senso crítico, através de questionamentos insaciáveis em relação a determinados temas, fatos, ações, pensamentos, sentimentos” (ARANHA; MARTINS, 1996, p.26).

Nesse aspecto, conforme afirma Gallo.

Tomar o aprendizado da filosofia regressivamente, partindo dos conceitos para poder compreender os problemas que os suscitaram, é algo que mobiliza, no aprendiz de filosofia, a experimentação dos problemas como experiência sensível (GALLO 2012, p. 85).

Aranha (1995, p. 51), afirma que as disciplinas pedagógicas são vistas comumente sob um prisma eminentemente didático, isto é, tecnológico. Tudo se passa como se a formação do professor devesse instrumentá-lo com métodos e técnicas, quando talvez fosse muito mais interessante preparar o professor a partir da discussão de questões substantivas de educação nos seus aspectos filosóficos, históricos, sociais e políticos. Segundo Godói:

O que notamos tanto na rede pública de ensino quanto na privada é que quando a filosofia chega ao ensino médio, grande parte dos alunos a detestam, pois são tomados pelas teorias dos grandes pensadores. Não percebem a possibilidade de experiências filosóficas como algo prazeroso, no sentido de pensar como o outro pensou, de viver a Filosofia no seu dia-a-dia e no desenvolvimento do seu pensamento (GODÓI, 2007, p. 23).

Para Trevisan e Rossato (2004, p. 203), os argumentos para justificar tal opção dizem respeito à ideia de que o aluno tem que dominar de forma competente a tradição filosófica e ser bom como professor independente da formação pedagógica que tiver, pois esta ideia é concebida apenas como um ornamento, um apêndice. Entretanto Formar um professor de Filosofia seria o mesmo que formar um pesquisador em Filosofia?, Formar um professor de Química seria o mesmo que formar um pesquisador em Química?; a partir da questão levantado pelos autores existe uma diferença entre ambas as categorias, mas é possível dentro do âmbito da academia haver o preparo do aluno de filosofia para exercer a docência e a pesquisa. Os autores acrescentam que:

O professor seria o agente responsável instaurador do processo educativo, apresentando-se comprometido inteiramente com tais intenções, objetivos e finalidades, justamente por ter sido preparado para o exercício desta profissão (TREVISAN; ROSSATO 2004, p. 203).

Sobre isso, Souza e Francisco (2016, p. 525) lembram que Nietzsche (1983), nos adverte para a morte da Filosofia. Segundo esse pensador, quando recorremos à exposição formal e erudita da história dos pensamentos, não educamos para a sabedoria, nada mais fazemos do que preparar o estudante para provas. Por isso mesmo, em função desse estranho ao filosofar, a Filosofia é motivo de escárnio e de desprezo entre os estudantes.

Como vimos no início deste artigo, as dificuldades enfrentadas no ensino de filosofia na educação básica brasileira tem sido motivo de constantes questionamentos. Gallo *et ali* (2004) perguntam:

Como nossos cursos de licenciatura estão procedendo? Como as atividades de “Prática de Ensino em Filosofia” estão sendo desenvolvidas? Como tem sido pensado e praticado o “Estágio Supervisionado em Filosofia”? Como as disciplinas de “Didática Específica em Filosofia” têm colocado a questão do ensino e o papel do professor de filosofia nessa atividade (GALLO *et al*, 2004, p. 9).

Ainda, segundo o autor, “a presença da filosofia, aquele determinado pelas políticas educacionais, nem sempre é uma presença desejável, que faça sentido e contribua para a vida cotidiana de nossos jovens” (Gallo 2012, p. 28).

Isso, em breves palavras, significa certo desprezo pela disciplina de filosofia, o que a coloca na posição de um conhecimento que pode ser perfeitamente desprezível. Sem nos adentrar demais nesse aspecto referente ao ensino de filosofia, restringiremos nosso estudo à compreensão sobre a importância que a matéria tem para a educação básica brasileira, e quais os meios de ministrá-la em sala de aula, considerando seus aspectos sociais e sua contribuição para a formação da cidadania. A seguir, discorreremos sobre o ensino dessa matéria em sala de aula, e o sentido que ela possa ter na formação dos cidadãos e cidadãs.

2 O SENTIDO DO ENSINO DE FILOSOFIA NA ESCOLA

Não é de hoje que o ensino de filosofia nas escolas, assim como o seu sentido, vem sendo questionado não só pelos professores, mas também pelos estudiosos que se debruçam sobre a temática segundo (GALLO, 2012, p. 26), “A presença da filosofia na escola não é um

empreendimento tranquilo. Muitos são os obstáculos a serem superados.”. Primeiramente, sobre a possibilidade da inclusão dessa disciplina no currículo escolar, o autor endossa que:

Para que essa presença seja possível; sobretudo porque, quando uma instituição opta por incluir filosofia em seu currículo ou quando uma política educacional dispõe sobre a inclusão da filosofia nos currículo escolar, isso se faz em nome de certa filosofia e em nome de certas intenções para com a filosofia (GALLO, 2012, p. 27).

O ensino de filosofia pode ser inserido na escola, mais especificamente na educação básica, assim defende-se e justifica-se a sua inserção para Gallo:

Quando tratamos do ensino de filosofia é necessário que tomemos uma posição, que nos coloquemos no campo de uma determinada concepção filosófica. E, fundamental, que deixemos isso claro; que evidenciemos a posição filosófica com base na qual pensamos e ensinamos (GALO, 2012, p. 39).

Para Gontijo e Valadão (2004, p. 289), acrescentam que; “podemos afirmar que sua presença pode significar, neste contexto, uma postura política”, e isso implica na intencionalidade do ato do compromisso e, sobretudo da postura do docente com a filosofia. Mas qual seria a parte prática da Filosofia na escola, em termo da transmissão de conhecimentos? Conforme Aranha e Martins (1996, p. 26), “a prática da filosofia na escola deve desenvolver, sobretudo, o senso crítico, através de questionamentos insaciáveis em relação a determinados temas, fatos, ações, pensamentos, sentimentos”. Para esses autores, o ensino de Filosofia

Deve despertar um conhecimento de caráter universal, que visa o desenvolvimento de uma educação que não se concentra apenas na sala de aula e na escola, mas uma educação que ultrapasse os muros da escola, fundamentando, assim, a importância da reflexão filosófica do aluno (ARANHA; MARTINS, 1996, p. 26).

Nota-se que diante do exposto a Filosofia tem seu sentido na educação básica, podendo-se concluir que ela vai além do simples fato de dá-se a conhecer como disciplina, mas também por tantas outras funções no que concerne com as demais áreas do saberes, ou seja, a manutenção com diálogo permanente nessas áreas do conhecimento. “A filosofia será, o ponto de ancoragem na educação entre as diversas disciplinas, no qual o homem desenvolve seu próprio alicerce, ou seja, o raciocínio” (GODÓI, 2007, p. 26).

Mas ainda resta uma questão crucial nesse debate, que seria o motivo ou razão para que a Filosofia seja ensinada nas escolas. Para Cerletti

A questão por que ensinar filosofia nas escolas tem adquirido certa ressonância nos últimos tempos. O tema apresenta diversas arestas, o que seria conveniente

revisar. Por certo, a pergunta “por que ensinar filosofia nas escolas?” não será a mesma se for colocada por um filósofo ou por alguém que nunca teve contato formal com a filosofia, ou por um funcionário que está decidindo que matéria inclui ou exclui da grade curricular de um nível de educação obrigatória. Uma mesma interrogação pode como já visto ter uma intencionalidade filosófica, ou não (CERLETTI 2009, p. 41).

Mas ainda haveremos de perguntar: Que Filosofia seria esta a ser ensinada nas escolas? A pergunta que muitos professores fazem é pertinente, pois até que ponto os temas e doutrinas filosóficas tratadas em sala de aula têm haver com a realidade dos estudantes, é necessário apostar numa filosofia que atraia os estudantes na medida em que eles se tornem protagonistas no exercício do pensar.

Godói (2007, p. 26) lembra que Lipman (1990) “dizia que fazer filosofia não é questão de idade, mas de habilidade em refletir escrupulosamente e corajosamente sobre o que se considera importante”.

Para Henning (2004 p. 25), uma abordagem sistemática sobre o ensino de filosofia e as questões decorrentes desta discussão relativas à adequação às idades dos educandos, à pertinência dos conteúdos filosóficos aos interesses dos alunos, ou ainda, à defesa da importância da filosofia para a formação da criança desde o início de sua vida escolar, nos parece um problema recente. E o autor endossa que:

Desde o final da década de sessenta e início da seguinte, o ensino de filosofia para crianças ainda em escolaridade fundamental, passou a chamar a atenção, principalmente, dos filósofos, educadores, psicólogos e pais interessados com a formação equilibrada e saudável da criança diante dos rumores e turbilhão dos movimentos políticos e sociais que agitavam o mundo da época. Para muitos deles, ensinar filosofia desde a educação infantil, poderia se constituir numa saída eficaz (HENNING, 2004, p. 25).

A filosofia sempre esteve no centro do debate e em especial nessas últimas décadas no qual seu espaço amplia cada vez mais a necessidade da importância de um projeto político pedagógico filosófico que favoreça a emancipação da filosofia enquanto disciplina na educação básica.

Encerramos este tópico com as palavras de Cotrim (1988), quando o mesmo afirma que a filosofia tem uma grandíssima tarefa a desempenhar em nossas escolas, que seria desenvolver no estudante o senso crítico que implica na superação das concepções ingênuas e superficiais sobre os homens, a sociedade e a natureza, concepções estas forjadas pela “ideologia” social dominante. “Para isso é necessário que o ensino da filosofia estimule o desenvolvimento da reflexão do estudante e forneça-lhe um conjunto de informações sobre reflexões já desenvolvidas na história do pensamento filosófico. (COTRIM 1988, p.19)”.

3 SOBRE OS CONTEÚDOS DE FILOSOFIA NA ESCOLA

Faoze Chibli, filósofo, educador e jornalista que escreve sobre educação e humanismo, assim se expressa em uma de suas matérias escritas: “eu saúdo com alegria a recuperação do ensino de filosofia no ensino médio, desde que o conteúdo seja não doutrinário”. Não seja um conteúdo catequético (CHIBLI, 2007, p. 8). E um pouco adiante, ele diz:

Filosofia é um conteúdo curricular que tende a aparecer dentro da educação de maneira geral. Mas não se confunda conteúdo com componente O conteúdo não pode ficar ausente em qualquer forma de educação. Um dos momentos mais cautelosos em seleção de conteúdo é você olhar se é conveniente tratar algumas temáticas com quem está dando parte de si mesmo (CHIBLI, 2007, p. 9).

Nas palavras de Nascimento e Araújo (2019, p. 35). “a questão do ensino de Filosofia traz em seu bojo a questão do método de ensino de Filosofia, que deve ser filosófico, atendendo a referência em Platão”. Quanto à questão curricular, importa também refletir como ele se dá no contexto do ensino de filosofia nas escolas. Sobre a definição de um currículo para a disciplina de filosofia, Gallo (2004), alega que:

Na medida em que não temos um currículo definido para o ensino da filosofia, seria de se esperar, pois, que os conteúdos trabalhados fossem os mais diversos possíveis; porém, nas mais distintas pesquisas, realizadas nos diferentes estados, o que vemos é uma curiosa repetição. Os temas, assuntos, problemas, filósofos trabalhados nas aulas do ensino médio são espantosamente parecidos (GALLO, 2004, p. 216).

“O que o programa oficial desta disciplina pode indicar, é a história da evolução filosófica, a apreciação crítica da influência de cada escola” (FILHO, 1959, p. 10). Carrilho (1987, p. 11) defende que, “ensinar Filosofia enquanto disciplina escolar implica determinar uma ordem de conhecimentos e práticas a que se poderia denominar ordem da transmissibilidade”. Para Murcho (2008, p. 91) “o estudante tem que ser estimulado e ajudado a pensar por si nos problemas, teorias e argumentos da filosofia”. Aquilo que se enuncia pela designação aula é um espaço em que se efetivam as condições da transmissibilidade: “um trabalho que articula materiais e linguagens, conceitos e procedimentos, explicitando o que, já intrinsecamente na disciplina, é disposição para a transmissibilidade” (FAVARETTO, 1993, p.98).

Gontijo e Valadão (2004) fazem os seguintes questionamentos: possível pensar, por exemplo, a educação de uma forma filosófica, crítica, transformadora, dentro da própria escola?

Vários aspectos do ensino de filosofia muitas vezes têm sido abordados de forma “pedagógica”, “o que mostra que, além dos desafios de ampliação da presença da filosofia na escola, essa ampliação já é parte do cotidiano escolar” (GONTIJO E VALADÃO, 2004, p. 5).

Nesse sentido é preciso ressaltar que cabe ao professor colocar o aluno em contato com diferentes modalidades discursivas. “Qualquer que seja o programa escolhido – ético, estética, filosofia política – não se pode esquecer que a leitura filosófica retém o essencial da atividade filosófica” (FAVARETTO, 1995, p.80); ou ainda:

É preciso acentuar que uma leitura não é filosófica apenas porque os textos são tidos por filosóficos – ou porque seus autores são considerados autores da história da filosofia, de Platão a Sartre -, uma vez que se podem ler textos filosóficos sem filosofar e ler textos considerados artísticos, políticos, jornalísticos filosoficamente (LYOTARD, 1993, p.117).

Fazendo uso das palavras de Cerletti (1999), nós que nos dedicamos ao ensino da filosofia na educação básica temos como habitual acompanhante na nossa vida profissional duas perguntas muito simples que parecem ser as orientadoras de nossos passos didáticos mais decididos, mas também de nossas preocupações filosóficas mais reiteradas: Como ensinar? O que ensinar? Ensinar filosofia supõe pôr em ação uma atividade ou uma prática a partir de certas questões que não estão constituídas como um campo fechado de saberes.

Quanto à questão curricular, esta pode ser pensada de diversas maneiras: como plano de estudos, como um elenco de disciplinas, como uma postura filosófica, como um guia de experiências de aprendizagens, dentre tantas outras representações. “[...] Para enfrentar as injunções de sua atividade, antes de definirem-se por conteúdos, procedimentos e estratégias precisa definir para si mesmo o lugar de onde pensa e fala” (FAVARETTO, 1993, p. 97).

Segundo Favaretto (1993), a filosofia deve ser considerada uma disciplina, do nível das demais. disciplina, pois ela é um conjunto específico de conhecimentos com características próprias sobre ensino, formação etc. Não é, entretanto, como diz o sentido latino da palavra disciplina a instrução que o aluno recebe do mestre; não guarda mais o sentido de ginástica intelectual, de disciplinamento da inteligência; diz respeito, hoje, mais à ideia de exercício intelectual, mesmo que isto seja um tanto restritivo. Mas, como disciplina do currículo escolar ela mescla conteúdo cultural, formação e exercício intelectual a partir de seus materiais, mecanismos e métodos, como qualquer outra disciplina. Não há razão, pois, para ser tratada como uma atividade fora das contingências do currículo.

As práticas docentes em filosofia desdobram-se também na questão dos conteúdos disciplinares. Quais os conteúdos de filosofia a serem trabalhados num currículo de ensino médio? A única diretriz legal que temos no inciso III do parágrafo 1º do Artigo 36 da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que os conteúdos de filosofia a serem trabalhados no ensino médio são aqueles necessários ao exercício da cidadania. Mas que conteúdos são estes? E poderíamos ainda emendar: o que é mesmo cidadania? (GALLO, 2004, p. 216).

Ensinar Filosofia enquanto disciplina escolar implica determinar uma ordem de conhecimentos e práticas a que se poderia denominar ordem da transmissibilidade, inscrita na própria história da Filosofia. A busca dessa ordem dedica-se a especificar aquilo que na ação pedagógica é dimensionado como ensinável, embora tendo em vista que não se desdenhe o inensinável, este indeterminado da educação. O foco de atenção de cada disciplina, como se sabe, diz respeito ao que pode ser ensinado e aprendido (incluindo-se aí o como se aprende), enquanto processos pensados institucionalmente; isto é, a determinação do que pode e deve ser aprendido tendo-se em vista as necessidades de formação e saber inscritos culturalmente e solicitados socialmente. (FAVARETTO, 1993, p. 6).

Entendemos então que a partir da concepção de que um elemento indispensável para a formação do cidadão é o contato com a Filosofia, passa a ser legítima a procura pelos meios pelos quais essa nova disciplina possa atender à expectativa posta sobre ela. Tomando como referência os antigos gregos, o que este trabalho propõe é utilizar os conhecimentos da oratória e da retórica como possíveis resposta a esta busca. Por meio do contato com estes dois campos de saberes, o indivíduo passa a possuir maior autonomia, aprendendo a reconhecer as maneiras pelas quais pode conquistar pelas palavras seu espaço social.

Para os que trabalham com o ensino de filosofia, um dos maiores desafios será além de cumprir o papel de auxiliar os jovens no processo de amadurecimento para o exercício da cidadania, construir condições adequadas para o exercício da função de educador, no âmbito da formação humana e no que diz respeito a materiais didáticos adequados.

Filosofia, se não é capaz de responder a tantas questões quantas gostaríamos, tem ao menos a capacidade de formular perguntas que aumentam o interesse do mundo, e mostram a estranheza e a maravilha contidas logo abaixo da superfície mesmo nas coisas mais triviais do cotidiano (RUSSELL, 1997. p. 24).

Sobre a atuação do professor em sala de aula, Obiols (2002) nos lembra de que desde sempre muito poucos têm sido os filósofos que foram também professores de filosofia e,

Proporcionalmente, todavia menos os professores de filosofia que foram filósofos. Poderíamos dizer, em consequência, que, assim como os corpos idioelétricos não são condutores de eletricidade, os filósofos não são professores de filosofia. Em verdade, para aquele que pensa por si mesmo esta tarefa o estorva mais que qualquer outra. Pois a cátedra de

filosofia é de certo modo um confessionário público, onde alguém faz sua profissão de fé *coram populo*¹⁶ (OBIOLS, 2002, p. 80-90).

Para o autor, nesse contexto em que se encontra o professor, o mesmo fica impossibilitado, muitas vezes, de se atualizar para desenvolver uma aula significativa que favoreça para que o aluno sinta-se acolhido em um ambiente de caráter crítico e análogo acerca dos fatos e das ações que os rodeiam.

Aprender a filosofar só pode ser feito estabelecendo um diálogo crítico com a filosofia. Do que resulta que se aprende a filosofar aprendendo filosofia de um modo crítico, quer dizer, que o desenvolvimento dos talentos filosóficos de cada um se realiza pondo-os à prova na atividade de compreender e criticar com a maior seriedade a filosofia do passado ou do presente não tem esse ponto aqui (OBIOLS, 2002, p. 77).

Para Godói (2007, p. 23), o professor sabe – ou deveria saber – descrever como seu aluno processa determinado conhecimento e que um novo conhecimento necessita de outros já predeterminados e, conseqüentemente, aprendidos. E a autora endossa que “para esse profissional não pode faltar uma visão ampla sobre como ensinar e como o processo de aprendizagem se dará em seus alunos”. E como dizia Heidegger (1995, p. 45), “o filosofar exige calma, diálogo do professor com seus alunos, muita leitura e muita reflexão para, então, com o tempo, acontecer o amadurecimento do pensar do educando”.

4 SOBRE A LEITURA FILOSÓFICA

Segundo Jean-François Lyotard (1983, p.21) a “leitura filosófica” permite que o leitor se transforme na leitura, pois interfere nos modos habituais da recepção”; ou, como dizia Gilles-Gaston Granger (1989, p.220), a “leitura filosófica” “é uma atividade produtiva que reconstrói um imaginário oculto, sob a literalidade do texto”. Entretanto, o curso de filosofia “ não ensina apenas aquilo que é preciso ler, mas como se pode ler e também que nunca se acaba de ler, ou ainda, que nunca se leu exatamente aquilo que se leu”(LYOTARD, 1993, p.124). Ainda segundo o autor, é nesse sentido que a leitura filosófica de um texto – pois não se trata precisamente da leitura de um “texto filosófico” – é análoga à “anamnese”, no sentido psicanalítico.

Segundo Freire “O educador deve pensar em ensinar, além do conteúdo em sala, o ensinar a filosofar, o ler e o pensar para a construção da consciência coletiva para a formação cidadã e humanizadora”. (1996, p. 141). No entanto, para Marilena Chauí (2009) os manuais de filosofia não se apresentam como instrumentos de precisão para o desenvolvimento do

¹⁶ Expressão latina que significa “em presença do povo”, “em voz alta sem receio”, em público.

conhecimento filosófico na sala de aula do Ensino Médio. O que proporciona e desenvolve um ensino eficaz da filosofia se subjaz, na prática, na leitura dos textos clássicos em sala de aula. E Severino (2009), endossa esse pensamento afirmando que a leitura filosófica por meio dos textos clássicos nos permite compreender que conhecer a filosofia e compreendê-la corresponde a um exercício de análises dos discursos proferidos pelos filósofos em suas obras, que só podem ser analisadas, compreendidas e discutidas por meio da leitura dos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo sobre o ensino de filosofia na educação básica nos remete a cada vez mais aprofundar acerca de novas abordagens metodológicas do ensino de filosofia numa perspectiva de uma relação mais próxima entre docentes e discentes, sabendo que não é uma tarefa fácil o processo do ensino da filosofia, pois o que ensinar? como ensinar? e para que ensinar? exigem de nossos professores postura política e compromisso social, eis o grande desafio que tem percorrido o ciclo da história do ensino de filosofia até os dias atuais.

Diante da atual conjuntura, é necessário todo um esforço, sobretudo dos professores de filosofia, de fazer valer o ensino da filosofia voltada às questões ou temas inseridos no convívio social, no ambiente em que se encontram docentes e discentes, pois não podemos separar ou distanciar a filosofia dos seus protagonistas que exercem o ato do pensar e o fazer filosófico. Pode-se dizer que não é muito fácil compreender em que consiste uma aula de filosofia. Talvez isso seja assim porque existem muitos tipos de aulas de filosofia, em uma mesma sala e classe, e isso nem sempre é reconhecido. Devemos ter uma visão mais realista sobre o ensino dessa disciplina, no qual precisamos reconhecer e aprofundar acerca do ensino de Filosofia em nossas aulas.

REFERÊNCIAS

GODÓI, Priscilla Krone de. Como filosofar com as crianças. **Revista Ciência & Vida; Filosofia**, Ano 1, nº 03. São Paulo: Escala 2007.

ARANHA, José Pires. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo, Martins Fontes, 1995.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; **MARTINS**, Maria Helena Pires. **Filosofando: Introdução à Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96. Brasília, DF: MEC, 1996.

CARRILHO, Manuel M. **Razão e transmissão da filosofia**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1987.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de Filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CERLETTI, Alejandro; **KOHAN**, Walter. **A Filosofia no Ensino Médio**. Brasília: Ed. UnB, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Filosofia: Ensino Médio**. Volume único. São Paulo: Ática, 2005.

CHAUÍ, Marilena; **MARÇAL**, Jairo. (Org.). **Antologia de textos filosóficos**. Paraná: SEED, 2009.

CHIBLI, Faoze . “**Da eterna procura às salas de aula**”(Entrevista a Mario Sérgio Cortella). Revista Ciência & Vida; Filosofia, Ano 1, nº 03. São Paulo: Escala 2007.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia para uma Geração Consciente**. São Paulo: Ed. Saraiva 1988.

FAVARETTO, C. F. **Sobre o ensino de Filosofia**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 19, n. 1, jan./jun. 1993.

FAVARETTO, C. F. **Unidade e multiplicidade no debate sobre o pós moderno**. São Paulo Ed. Cortez. 1995.

FILHO, M. **O ensino de filosofia no Brasil**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e da Cultura – Biblioteca Nacional, 1959.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Silvio. **Formação do professor de filosofia e “as três metamorfoses” de Nietzsche**. São Paulo: Papyrus, 2004.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. São Paulo: Papyrus, 2012.

GONTIJO, Pedro; **VALADÃO**, Erasmo Baltazar. **Ensino de filosofia no ensino médio nas escolas públicas no Distrito Federal: história, práticas e sentidos em construção**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 20 de mar. 2021.

GRANGER, Gilles-Gaston. **Por um conhecimento Filosófico**. Trad. bras., Campinas: Papyrus, 1989.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HENNING, Leoni M. P. A, **Pedagogia do Pensar: trabalhando a narrativa mítica na sala de aula**. Fragmentos de Cultura, vl. 1, n. 1. Goiânia,2004.

LYOTARD, J. F. **O Pós-Moderno explicado às crianças**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

LYOTARD, J. F. Pequena perspectivação da decadência de alguns combates minoritários a travar. *In:* GRISONI, D. G. Políticas da Filosofia. Lisboa: Moraes, 1983.

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

NASCIMENTO, Edna Maria Magalhães do; **ARAÚJO, Conceição de Maria Sousa (Org.)** **Filosofia, Ensino e Educação.** Teresina, EDUFPI, 2019.

NIETZSCHE, Friedrich. Escritos sobre Educação. Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. PUC Rio/Ed. Loyola, 2003.

OBIOLS, Gillermo. Uma introdução ao ensino da filosofia. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.

RUSSELL, B. *The problems of philosophy.* New York: Oxford University Press, 1997.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A Filosofia Contemporânea no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SOUZA, Renivaldo Santos de; FRANCISCO, Odair Benedito. **O Ensino de Filosofia:** desafios e novas perspectivas. *Colloquim Humanarum*, vol. 13, n. Especial, Jul-Dez, 2016.

TREVISAN, Amarildo Luiz; ROSSATTO, Noeli Dutra (Org.) **Filosofia e Educação – Confluências.** Santa Maria, RS: FACOS/UFSM, 2004.

Jean Jacques Rousseau: uma proposta de educação para a cidadania nos dias atuais

Jean Jacques Rousseau: education for citizenship in the current days

Jéssica Kelly de Sousa Carvalho*

Resumo: Este artigo tem como objetivo uma reflexão sobre a noção de Educação para a Cidadania a partir do pensamento filosófico de Jean Jacques Rousseau abordado em sua obra *Emílio ou Da Educação*, em que o filósofo apresenta o seu projeto pedagógico de Educação, buscando pensar como formar o homem. Estabelecendo a relação da teoria rousseauiana com a atualidade, considerando que as instituições, atualmente, com tal proposta, podem delimitar à Educação a finalidade de formação do indivíduo como pessoa humana para exercer sua cidadania com o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Palavras Chaves: Educação. Sociedade. Política. Autonomia. Cidadania.

Abstract: This article aims to reflect on the notion of Education for Citizenship from the philosophical thought of Jean Jacques Rousseau addressed in his Work *Emílio or Da Educação*, in which the philosopher presents as a pedagogical project of Education, seeking to think how to form the man, establishing his relationship with the present, considering that the institutions currently delimit Education the purpose of training the individual as a human person to exercise their citizenship with the development of intellectual autonomy and critical thinking.

Keywords: Education. Society. Politics. Autonomy. Citizenship.

Introdução

A legislação pátria vigente dispõe sobre as orientações necessárias para a organização da educação básica brasileira, apontando em seus textos a necessidade de formar cidadãos autônomos, ou seja, indivíduos com capacidade crítica e reflexiva para exercer a cidadania e posicionar-se de forma responsável para a construção e fortalecimento da coletividade, propondo assim, ir além da educação técnica e trabalhar a formação do educando com formas que os estimulem a refletir sobre problemas sociais políticos, éticos e filosóficos.

A Lei nº 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, assegura que a educação abrange dentre vários processos a convivência humana nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania.

* Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí -UFPI, Bacharel em Direito pela Faculdade Santo Agostinho – FSA, Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: proffilokelly@gmail.com.

Nesta esteira as ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO, caracteriza a disciplina de Filosofia como um instrumento crucial para contribuir com o pleno desenvolvimento do educando previsto na LDB, tornando-o um cidadão efetivamente autônomo, capaz de analisar e refletir sobre um leque de temas que a Filosofia traz juntamente com outras disciplinas de forma crítica, ética, reflexiva, filosófica, política e temas que venham de real encontro a cidadania do educando.

Verifica-se que atualmente nos instrumentos normativos sobre Educação no Brasil a Filosofia tem como papel peculiar e específico o desenvolvimento das competências ligadas à sua natureza argumentativa, sendo-lhe atribuída a capacidade de proposição de textos para uma reconstrução crítica e racional, de forma a se chegar a uma educação libertadora.

Considerando que a temática do presente artigo traz o enfoque para a educação segundo o pensamento de Jean Jacques Rousseau para os dias atuais, se faz necessário salientar que para Rousseau o momento preciso no processo de educação se inicia com as questões relativas à política, a reflexão sobre política é uma necessidade tanto para o homem quanto para o cidadão, pois a partir de determinado momento da evolução, os homens travam relações variadas, inclusive políticas, portanto, trata-se de saber qual a forma de regular tais relações para ordenar politicamente os homens.

Insta salientar que atualmente, a educação institucional se resume em um processo estritamente formativo, não havendo esgotamento de reflexões e buscas por novos métodos do Ensino de Filosofia, diferente do que dispõe os instrumentos normativos, os quais tratam a Filosofia como peça peculiar e específica para o desenvolvimento das competências ligadas à sua natureza argumentativa, sendo-lhe atribuída a capacidade de proposição de textos para uma reconstrução crítica e racional, de forma a se chegar a uma educação libertadora.

Portanto, busca-se ampliar as reflexões filosóficas frente a educação atual, refletindo sobre seus aspectos históricos que tem o indivíduo como o foco para se tornar em um ser autônomo, consciente dos seus direitos e deveres sociais e exercer com consciência sua cidadania, utilizando como base a Obra *Emílio* demonstrando sua aplicabilidade aos dias atuais.

1. O Ensino de Filosofia: Base Legal Acerca da Cidadania

Segundo o Ministério da Educação – MEC, os documentos que norteiam a educação básica no Brasil atualmente são a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); as Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Básica, e o Plano Nacional de Educação – PNE de 26 de junho de 2014. Além destes

documentos, temos a Lei 8.069/1999 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, o qual não traz o enfoque de disciplinas, porém prevê o Direito a Educação para a cidadania.

A Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, estabelece que a educação deve abranger processos de convivência humana nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil com a finalidade o pleno desenvolvimento do indivíduo, preparando-o para o exercício da cidadania.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Verifica-se ainda na supracitada Lei a disposição sobre a formação do Cidadão na Educação com pessoa humana, com formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, conforme exposto a seguir:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

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

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

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Observa-se que a legislação brasileira, tem como proposta formar o “Cidadão Autônomo” e que a disciplina de Filosofia é apresentada com a finalidade de aprimorar o educando como pessoa humana, indo além do conhecimento técnico, passando a trabalhar a sua formação ética e o seu desenvolvimento intelectual.

O objetivo da disciplina Filosofia não é apenas propiciar ao aluno um mero enriquecimento intelectual. Ela é parte de uma proposta de ensino que pretende desenvolver no aluno a capacidade para responder, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais variadas situações. Essa capacidade de resposta deve ultrapassar a mera repetição de informações adquiridas, mas, ao mesmo tempo, apoiar-se em conhecimentos prévios. Por exemplo, caberia não apenas compreender ciências, letras e artes, mas, de modo mais preciso, seu significado, além de desenvolver competências comunicativas intimamente associadas à argumentação. Ademais, sendo a formação geral o objetivo e a condição anterior até mesmo ao ensino profissionalizante, o ensino

médio deve tornar-se a etapa final de uma educação de caráter geral, na qual antes se desenvolvem competências do que se memorizam conteúdo. (BRASIL, 2008; p.29)

No projeto de educação para cidadania supracitado encontramos um lugar de destaque para o Ensino de Filosofia. Logo nas primeiras páginas da Organização Curricular Nacional / Filosofia, percebe-se que este é apresentado como uma estratégia para abordar temáticas complexas e que requerem o aparelhamento intelectual que é característico da própria filosofia.

Chama a atenção um leque de temas, desde reflexões sobre técnicas e tecnologias até inquirições metodológicas de caráter mais geral concernentes a controvérsias nas pesquisas científicas de ponta, expressas tanto em publicações especializadas como na grande mídia. Também são prementes as inquietações de cunho ético, que são suscitadas por episódios políticos nos cenários nacional e internacional, além dos debates travados em torno dos critérios de utilização das descobertas científicas. (BRASIL, 2008, p. 15)

Nesse contexto, busca-se ampliar as reflexões filosóficas frente a educação atual, refletindo sobre seus aspectos históricos que tem o indivíduo como elemento a ser potencializado para se tornar em um ser autônomo, consciente dos seus direitos e deveres sociais, capazes de observar e compreender criticamente a sua própria realidade e, a partir dessa compreensão, exercer com consciência sua cidadania participando dos processos políticos.

2. Educação para a Cidadania em Rousseau

Durante o período iluminista Rousseau apresenta uma nova perspectiva para a educação trazendo uma nova noção do que é a infância, um novo pensamento pedagógico, tornando a existência do homem o fundamento do seu projeto, para o filósofo educar é partir do desenvolvimento livre do sujeito, como considera Suchodolski (1992, p. 49): “A pedagogia de Rousseau foi a primeira tentativa radical e apaixonada de oposição fundamental à pedagogia da existência. A influência de Rousseau foi enorme.”

Para Rousseau a sensibilidade deveria ser despertada e valorizada já na infância através do processo de educação, esta que não priorizasse apenas conteúdos, mas sim a natureza humana, a criança deveria viver sua infância de forma plena conforme as limitações naturais da vida.

O filósofo apresenta uma nova perspectiva para a educação trazendo uma nova noção do que é a infância, um novo pensamento pedagógico, tornando a existência do homem o fundamento do seu projeto, para o filósofo educar é partir do desenvolvimento livre do sujeito,

como considera Suchodolski (1992, p. 49): “A pedagogia de Rousseau foi a primeira tentativa radical e apaixonada de oposição fundamental à pedagogia da existência. A influência de Rousseau foi enorme.”

Em sua Obra *Emílio ou Da Educação*, o filósofo utiliza os parâmetros da natureza como diretrizes para a instrução do indivíduo, o qual destaca a Educação para além da capacitação profissional, a educação e todas as suas acepções constituem temáticas pertinentes ao desenvolvimento humano e na educação de Emílio a consciência do não-saber é posta no processo de formação não como uma deficiência, mas como algo a ser superado.

Emílio tem poucos conhecimentos, mas os que tem são seus de verdade; nada sabe pela metade. No pequeno número de coisas que sabe e sabe bem, a mais importante é que há muitas coisas que ele ignora, e que pode vir a saber um dia, muitas outras coisas que outros homens sabem e ele não saberá nunca, e uma infinidade de outras que nenhum homem saberá jamais. Ele tem um espírito universal, não por suas luzes e sim pela faculdade de adquiri-las; um espírito aberto, inteligente, preparado para tudo e, como diz Montaigne, se não instruído, pelo menos suscetível de ser instruído. (ROUSSEAU, 1995, p. 230).

Para Rousseau, o momento preciso no processo de educação se inicia com as questões relativas à política, ou seja, a moral e política são caracterizadas como subcategorias que norteiam a educação e o exercício da cidadania, sendo a reflexão sobre política uma necessidade tanto para o homem quanto para o cidadão, pois a partir de determinado momento da evolução, os homens desenvolvem relações variadas, inclusive políticas, portanto, trata-se de saber qual a forma de regular tais relações para ordenar politicamente os homens.

Ao analisar o posicionamento de Rousseau, se faz necessário primeiramente educar o homem, manter suas características naturais, quais sejam o amor de si e a piedade natural para impedi-lo de se corromper, surgindo como princípio orientador para a educação doméstica a chamada educação negativa, nesta o autor aponta que é necessário afastar o indivíduo dos vícios da sociedade corrompida para salva-lo, como apresentado por Salinas ao interpretar *Emílio*:

O que é salvável nas grandes sociedades corrompidas é o indivíduo ou alguns indivíduos que tenham a sorte de permanecer um pouco à sua margem. Emílio, esse personagem de ficção, simboliza esse indivíduo. Posto desde o nascimento em contato íntimo com a natureza, tomando-a sempre como guia, ele é educado para conviver e suportar a vida em uma grande sociedade corrompida, onde já não há perspectivas de salvação global porque já não tem leis, nem pátria, nem corpo político. Toda sua educação, caracterizada como “educação negativa”, visa a mantê-lo imune aos vícios circundantes. É bem-sucedida a educação que conseguir fazer o indivíduo em formação acompanhar a “marcha da natureza”, reprimida pela marcha enlouquecida das educações vigentes. Além de ser um tratado pedagógico crítico, o *Emílio* é também um tratado sobre a bondade natural do homem, ao reconstituir as etapas naturais de

formação do indivíduo humano, assim como o discurso fez em relação à espécie. (FORTES, 1997, p.94-5)

Segundo a afirmação de Salinas, para Rousseau a educação deve seguir a marcha da natureza (a educação negativa), ou seja, o indivíduo deve se orientar pela natureza para se desenvolver naturalmente e impedir os vícios da vida em sociedade.

Portanto a filosofia rousseuniana estabelece uma mudança radical em relação aos sistemas filosóficos anteriores e contemporâneos a ela, pois, inova as teorias filosóficas de sua época, quando aponta a necessidade para o homem de retorno às origens, para, então, daí edificar o campo político-social em uma estrutura mais sólida, seguindo um parâmetro racionalista ético, prevalecendo este sobre o puramente teórico. Rousseau, desta maneira, apela para o sentimento moral como algo demarcador que vai mudar os rumos da sociedade para algo melhor.

A *Obra Emílio ou Da Educação* considerada um clássico Universal, pode ser perfeitamente condicionada aos dias atuais, considerando que a presente obra se apresenta como norteadora no que tange à orientação do desenvolvimento do ser humano, do seu nascimento até a fase adulta.

De acordo com Rousseau (2004), Emílio foi preparado para sofrer e enfrentar as diversas contingências da vida, de modo a viver em qualquer sociedade ou época, os fatores naturais de Emílio, o proporcionaram capacidade de se adequar às transformações da vida em sociedade, podendo interagir sem abrir mão dos seus aspectos naturais, a teoria educacional de Emílio, serviria como um elemento de proteção da liberdade a partir d determinação moral e subjetividade humana, Dozol trata o seguinte:

Antes de casar-se com Sofia, Emilio fará longa viagem. Desta experiencia deverão resultar os conhecimentos relativos as matérias de governo, aos costumes públicos e as máximas do Estado. Para o país em que escolher morar com Sofia e construir família, trará uma moral interior versátil e cosmopolita, pronto a mudar, em caso de divergências entre moral interior e as leis de um determinado país. (DOZOL, 2006, p. 58)

Nesse sentido, compreende-se que Emílio se apresenta como referência no que tange a preservação dos sentimentos naturais, esta ideia de natureza como parâmetro moral é oportuna para os dias atuais, pois mesmo que Emílio passe por um processo de descentramento, tal processo não iria causar o rompimento com seu direcionamento moral, nessa perspectiva conclui-se que a consciência moral não abandona o sujeito, essa consciência não abala a sua interioridade moral.

Portanto, mesmo a *Obra Emílio* escrita no século XVIII, fica evidente a aplicabilidade e consonância das ideias de Rousseau nos dias atuais, principalmente nos documentos Oficiais que norteiam as instituições educacionais, sendo necessário a efetivação prática dessas ideias na Educação, nessa toada a Cidadania sob a ótica de Rousseau demanda um processo educacional através da experiência moral e política, ideias presentes nos Documentos Oficiais da atualidade, qual seja, a Formação Básica do Cidadão.

Considerando que a Cidadania para Rousseau é caracterizada como resultado de um processo educacional voltado para a experiência moral e política, e através do desenvolvimento da subjetividade, sem abrir mão dos seus aspectos naturais, o indivíduo se torna capaz de exercer seus direitos e deveres sociais, Segundo Dozol, no que tange as responsabilidades do indivíduo, podemos entender que:

Seria importante perceber o quanto Rousseau, em toda a sua obra, clama pela responsabilidade do homem frente à sua felicidade individual e, sobretudo, social, esta é aliás uma característica “ilustrada” que, no autor, passa pela crença na possibilidade de realizar um ideal ético ou moral de convivência social [...]. Rousseau nos apresenta um autêntico projeto de cidadania, para qual concorrem a política, a moral e a educação. (DOZOL, 2006, p.77).

As ideias rousseauiana, portanto, podem ser identificadas na Lei 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pois tanto na LDB quanto em Rousseau a formação básica para a Cidadania é pautada em uma educação de base moral como forma de iniciação política, as disposições previstas nos Documentos Oficiais estão em total harmonização com as ideias de Rousseau no que tange a Educação para a Cidadania, tratando do aprimoramento do Educando como uma pessoa humana, agregando a formação moral, o desenvolvimento intelectual e crítico reflexivo, esperando que o aluno seja capaz de participar coletivamente, exercendo seus direitos e deveres bem como relacionar-se em sociedade, ou seja, que esse Cidadão em formação seja capaz de demonstrar Autonomia.

3. Considerações Finais

Neste trabalho, buscamos apresentar as ideias de Rousseau sobre a Educação para a Cidadania, qual seja a formação básica do educando como cidadão e sua aplicabilidade nos dias atuais na Educação brasileira, demonstrado nos Documentos Oficiais que normatizam a Educação Básica.

Rousseau vislumbra uma cidadania onde necessariamente tem de haver igualdade entre as pessoas, pois o ser cidadão é mais do que o ser indivíduo, é um ser moral que decorre da própria existência da sociedade e da própria forma de viver em sociedade, portanto, tanto nas

ideias rousseauianas, quanto nas disposições previstas nos Documentos Oficiais apresentam a Moral e Política como base de conhecimentos necessários para o exercício da Cidadania.

O Ensino da Filosofia no Ensino Médio no Brasil tem como finalidade principal, promover o conhecimento através de determinado tipo de reflexão, conduzindo o educando a uma possível cidadania. Embora a legislação disponha sobre formação para a cidadania, a lei não traz estratégias definida, apresentando noções vagas sobre o que é filosofia e cidadania.

Concluimos que para que possamos participar de uma sociedade bem ordenada, igualitária e libertadora para todos, precisamos ir além da conceituação de cidadão autônomo apresentada pelos documentos oficiais, é necessário demonstrar através de reflexões de conceitos filosóficos em sala a relação mutua entre professor e aluno, bem como abordar a autonomia filosófica, conseqüentemente, desenvolveremos reflexões, pensamentos diversos, com enfoque em uma sensibilização moral e política do aluno do Ensino Médio, tendo como alvo o olhar crítico filosófico com capacidade de compreensão do mundo que o cercam destinada ao formação básica para a Cidadania.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei 11.684, de 2 de junho de 2008. 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, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. v. 3. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, DF, 2000.

GALLO, Silvio. **Metodologia do Ensino de Filosofia: Uma Didática para o Ensino Médio.** Campinas-SP. Papirus, 2012.

DOZOL, Marlene de Souza. Rousseau: **educação; a mascara e o rosto.** Petrópolis: Rio de Janeiro, 2006.

KOHAN, Osmar. **Filosofia o Paradoxo de Aprender e Ensinar**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 3. Ed. São Paulo: Martins fontes, 2004.

_____, **Do contrato social**, 2. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978, coleção os pensadores. 180 p.

STAROBISKI, Jean. **A transparência e o obstáculo**. Tradução de Maria Lúcia Machado. Editora Schwarcz Ltda. 1991.

Filosofia: caminhos possíveis rumo à construção do saber ético na escola

Philosophy : possible paths towards the construction of ethical knowledge at school

Conceição de Maria Sousa Araújo

Resumo: O ensino de filosofia, ao longo da sua trajetória, tem contribuído para propiciar uma ampla reflexão sobre a função social do ato de pensar, como uma alternativa para construção moral do ser humano. Assim sendo, vem contribuindo com atitudes críticas diante das escolhas necessárias para que a vida se transforme e ofereça meios efetivos de se atingir a felicidade. Nessa perspectiva de emancipação, a filosofia tem o papel de possibilitar ao estudante, a descoberta e apreensão desse saber racional, capaz de construir uma autonomia intelectual alicerçada numa ética que possa trilhar caminhos alternativos para uma sociedade mais justa. Sabe-se da importância do ensino da filosofia para o desenvolvimento da formação crítica dos estudantes e, sobretudo, na sua contribuição para a formação ética na escola.

Palavras-chave: Filosofia, ensino, ética

Abstrat: O philosophy of philosophy, long since its costume, item contributed to propitiate a wide reflection on the social function of thinking, as an alternative for moral construction of the human being. Also, I have been contributing with critical attitudes through the necessary escorts so that life is transformed and offers effective means to achieve happiness. Nessa perspective of emancipation, a philosophical theme or role of enabling the student, to uncovered and learning of rational knowledge , capable of constructing an intellectual autonomy alicerçada numa ethics that offers alternative paths for a more just society. It knows-importance of teaching philosophy for the development of critical training of two students and, above all, its contribution to ethical training na school.

Keywords: Philosophy, ensino, ethics

O papel do professor de Filosofia é fundamental para determinar qual a metodologia que poderá definir a melhor trajetória do ensino-aprendizagem dos conteúdos a serem aplicados na intervenção filosófica, a fim de construir uma autonomia crítica do estudante. Acendendo, pois, a problemática de como educar para construção de um saber ético, Sílvio Gallo (2013), observa:

Penso que se a filosofia pode, de fato, contribuir para o exercício da cidadania e mesmo para sua construção, ela não pode e não deve ser limitada a isso. A sua justificação deve se dar pelo papel que apenas ela pode desempenhar no processo de formação dos jovens. É a partir da clareza sobre esse papel que poderemos delinear as possibilidades e os limites da filosofia na educação dos jovens. E apenas depois de alguns anos em que a experiência do ensino de filosofia esteja generalizada e consolidada, é que poderemos tentar entender suas contribuições (2013, p.37).

Nesse percurso de aprendizagens e significações, o professor e o estudante invertem seus papéis, ora um é o mediador desse processo de formação para a cidadania na prática da sala de aula, ora é um facilitador para possibilitar a formação de uma consciência ética, capaz de resistir ao processo de massificação social e cultural imposta

pela sociedade contemporânea, que nega aos estudantes de escolas públicas um horizonte mais amplo de expectativas de mudança de vida.

Dentro desse espaço de aquisição de conhecimentos, no qual ainda se encontram práticas pedagógicas de ensino de disciplinas isoladas, com conteúdo programático desconexos da realidade, a escola com suas deficiências, muitas vezes, se apoia em modelos educacionais que seguem parâmetros determinados pelos indicadores de qualidade impostas pelo governo, deixando de atender de forma satisfatória os estudantes, nas suas necessidades de uma formação integrada que garanta uma visão de conjunto nos planos cognitivo, moral, social e estético.

Diante desse desafio de tornar o ensino de filosofia uma alternativa possível de emancipação dos estudantes, tendo como meta uma educação ética que conquiste uma identidade autônoma, na qual o ensino da cidadania represente a conquista da liberdade do homem poder ser e a partir dessa consciência, poder traçar rumos para construção de uma vida mais humana e feliz. Nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNs), a filosofia apresenta essa possibilidade como uma das finalidades do seu ensino em sala de aula,

Do ponto de vista ético, a cidadania deve ser entendida como consciência e atitude de respeito universal e liberdade na tomada de posição. De uma parte, a possibilidade de agir com simetria, a capacidade de reconhecer o outro em sua identidade própria e a admissão da solidariedade como forma privilegiada da convivência humana; de outra parte, a liberdade de tematizar e, eventualmente, criticar normas, além de agir com (e exigir) reciprocidade com relação àquelas que foram acordadas e o poder, livremente, decidir sobre o que fazer da própria vida, possibilitam desenhar os contornos de uma cidadania exercida em bases orientadas por princípios universais igualitários. O aspecto do *ethos* que se evidencia aqui é o que chamaríamos de identidade autônoma. (BRASIL, 2000 p.49).

Diante desse contexto de expectativas não correspondidas, quando o assunto é qualidade na educação pública, a filosofia pode contribuir para a formação ético-política do estudante, embora os governos reiterem em colocá-la como facultativa. Essa recente realidade do ensino de filosofia nas escolas públicas, na qual nos deparamos com constantes indagações por parte da sociedade, sobre a sua presença no ensino médio, surgem perguntas como: para que serve a filosofia? Qual a praticidade da disciplina? Um questionamento que serve muitas vezes para justificar a marginalização da filosofia pelas

políticas públicas do nosso país, o que contribui para deixar à margem todo o potencial de formação humana e social necessárias à formação humana da nossa juventude:

Há, com certeza, uma contribuição decisiva da Filosofia para o alcance dessas finalidades: ela nasceu com a declarada intenção de buscar o Verdadeiro, o Belo, o Bom. A despeito de uma transformação histórica no âmbito de sua competência explicativa – em parte devida à sua enorme fertilidade em gerar novos saberes –, o pensamento filosófico resiste precisamente porque não abandona seu motivo originário. Tratando-se aqui de algumas reflexões a título de contribuição para a prática pedagógica da Filosofia no Ensino Médio, não chega a ser necessário insistir, junto aos docentes da disciplina, nas razões que lhe conferem seu enorme e indispensável poder formativo. Mais do que nunca, filosofar é preciso! (BRASIL, 2000 p.45).

A despeito das políticas educacionais no Brasil, podemos constatar que a mais recente Lei de nº 13.415/2017, baseada na Medida Provisória nº 746 de 2016, sancionada no dia 16 de fevereiro de 2017, alterou a Lei 9.394 de 1996 – Leis de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, Lei 13.415/2017), no seu artigo 35-A, que até então assegurava a obrigatoriedade do ensino de Filosofia. A atual Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (BRASIL. Lei 13.415/2017). Dessa forma foi legalizada, novamente, a não-obrigatoriedade da Filosofia no Ensino Médio, permitindo que os conteúdos filosóficos sejam apenas ministrados em outras disciplinas da grade curricular das ciências humanas.

A partir desse ponto de vista, a reforma do ensino médio teve como objetivo privilegiar os cursos técnicos e negar aos jovens brasileiros uma educação pública de qualidade que promova um pensar crítico e autônomo, capaz de refletir filosoficamente os problemas sociais e políticos pelos quais passa a nossa sociedade. Tal medida pretende a manutenção de um governo neoliberal e antidemocrático representado por interesses dos grandes empresários que vêem no ensino de filosofia um obstáculo ao sistema capitalista, que defende um ensino técnico como condição de garantia de uma mão de obra barata e alienada da maioria da população trabalhadora.

Segundo Von Zuben (1992), é possível inferir na história do pensamento ocidental as relações pouco amistosas entre a Filosofia e a *pólis*. Isto se deve ao papel crítico e questionador que originalmente a Filosofia desempenha, contrariando o poder estabelecido, subvertendo a ordem discursiva dominante, pondo esta lógica à

prova a partir dos princípios de uma razão argumentativa. A atitude filosófica, nesse sentido, passa a ser por demais censurada pelos poderes estabelecidos de toda a natureza, e torna-se até proibida enquanto atividade. (NASCIMENTO, 2002 p.31).

A dificuldade enfrentada pela filosofia ao longo da sua história está relacionada à sua atividade que é o enfrentamento do mundo através da reflexão filosófica, a fim de chegar a uma compreensão racional da realidade. Apesar disso, temos no mestrado profissional de Filosofia, o PROF-FILO, implantado em 2017, ano que foi sancionada a lei de nº 13.415/2017 da reforma do ensino médio, este mestrado significa um avanço no atual retrocesso pelo qual passa a educação brasileira, por representar uma mudança da metodologia, nas aulas de filosofia, utilizada na sala de aula, por ter como conceito fundamental a intervenção filosófica.

Este esforço é parte do engajamento de professores e pesquisadores de filosofia que reelaboram e restabelecem um movimento de resistência em prol de uma educação emancipadora, tendo como proposta, uma intervenção filosófica por onde se segue discutindo estratégias e formas adequadas de trabalhar o conteúdo filosófico na sala de aula; tendo consciência que suas ações estão nas duas frentes: a defesa da obrigatoriedade da disciplina e o compromisso com a sistematização de propostas adequadas a este ensino com garantias de uma escola pública de qualidade.

A perspectiva de uma educação ética no ensino de filosofia que possa possibilitar um filosofar crítico e autônomo na sala de aula, através da criação de oficinas e encontros filosóficos, que envolvam valores éticos que despertem no aluno uma busca pela sua realização pessoal, que está relacionada com o certo e o justo. O estudo dos conteúdos éticos na sala de aula busca fazer pontes de significação da teoria com a realidade, permitindo o desenvolvimento consciente e fundamentando na história da Filosofia, como um referencial de ensino de um conhecimento exploratório e experimental capaz de contribuir para construção uma sociedade comprometida e solidária com o bem comum.

Conforme Ghedin (2009) a filosofia é uma atividade extremamente criativa e crítica. Assim, o autor define que o processo de ensino da filosofia possui uma dimensão ética e política a partir do raciocínio que,

Cabe dizer que o mais importante como escolha para o ensino, em sua vinculação ao método, é o processo de *filosofar*, entendido como a

construção de um caminho que ajude a pessoa a pensar criticamente, criando uma estrutura cognitivo-reflexiva que permita compreender a realidade em sua complexidade, aguçando-lhe o juízo, a habilidade analítica, o horizonte de compreensão e de construção de sentido ante os desafios da sociedade e do mundo contemporâneo. Essa compreensão implica atribuir caráter ético-político à Filosofia no espaço da escola e constitui dimensão central do filosofar. Nesse sentido, o ensino de Filosofia no espaço escolar, além de ter o encargo de oferecer ao educando um referencial da cultura produzida pela disciplina em sua tradição histórica, deve propor-lhe uma formação ético-política que lhe possibilite compreender significativamente as relações de poder presentes na sociedade atual e sua responsabilidade ética na humanização dessa sociedade.” (GHEDIN, 2009, p.37-38).

Falar da importância da filosofia no espaço escolar, como necessária à educação ético-política do estudante numa sociedade moderna, implica inúmeras dificuldades que a educação brasileira enfrenta nos dias atuais, com problemas relacionados à falta de políticas públicas de valorização dos professores, problemas na gestão escolar com o sucateamento das escolas públicas, o aumento da evasão escolar, da repetência, da violência que, junto com a submissão, a apatia e o desânimo presentes no relacionamento entre professores e estudantes, vêm contribuindo para este quadro caótico na educação pública.

A filosofia no ensino médio busca o aperfeiçoamento do estudante, um ser em formação, e uma intervenção filosófica, em que a construção ética objetiva levar o indivíduo a desenvolver uma autonomia intelectual capaz de contribuir para reflexão das suas escolhas através de um pensamento crítico e coerente dentro da sua realidade, precisa ser efetivada. Mas como o professor deve direcionar esse ensinar filosofia, num mundo globalizado com constantes mudanças em todas as áreas da sociedade atingidas por uma tecnologia cada vez mais avançada? Não há um método, a filosofia é um constante devir, incompleta, inacabada, sempre a se compor. Nesse percurso de encontros e desencontros de metodologias filosóficas, vemos que,

Trata-se, portanto, de definir claramente qual é o centro do processo formativo ético, processo que implica o exercício maduro e responsável da liberdade, que implica uma conduta capaz de integrar as dimensões individuais e comunitárias, que implica a vivência de virtudes que levem a pessoa à sua máxima realização, respeitando-se as diferenças temperamentais, as diversas vocações, as mentalidades díspares e as inúmeras opções de vida. (PERISSÉ, 2004 p.180).

Cabe, pois, ao professor essa articulação com os diversos conteúdos filosóficos, esse ir e vir entre textos, fundamentações e diretrizes educacionais que podem conduzi-lo ao sentido do filosofar, um caminho de descobertas sem garantias para se chegar a reflexão que leve a uma atitude filosófica. Entende-se que o professor de filosofia deve estar sempre atento à importância do processo de situar o ensino da Filosofia no seu tempo. Nesse repensar das relações humanas que ocorrem na escola e que estão diretamente relacionadas à formação do estudante, a filosofia nos fornece uma dimensão de possíveis experiências de como promover uma formação ética que leve a emancipação e proporcione a todos os envolvidos uma mudança de atitude.

As naturezas argumentativa e reflexiva da Filosofia são algumas das características fundamentais para a formação moral do educando, fazendo-se essenciais para o desenvolvimento das competências necessárias à cidadania situada no tempo presente. O papel da comunicação dialética entre professor e estudante, quando situado nos conteúdos filosóficos, deve ser produzido e conectado com a realidade, pautado numa consciência filosófica e alinhado com os interesses dos alunos. Nesse sentido, ensinar filosofia demanda um repensar constante da prática teórica do professor em meio as problemáticas proposta pela própria disciplina, no qual, a partir de um estranhamento, o diálogo filosófico é estabelecido, tendo como fim, a educação ética do estudante,

O significado da Filosofia esteve sempre associado a ensinabilidade. Em Severino (1993), *"a filosofia já nasceu paidéia,"* ou seja, ela originariamente está ligada a um projeto educacional mais amplo e se afirmar no exercício cotidiano do aprender a pensar e do pensar aprendendo. Parte-se da ideia que a questão do ensino de Filosofia se justifica tanto na modalidade de uma disciplina específica no currículo escolar quanto no caráter educativo dos sistemas e doutrinas filosóficas, e, conseqüentemente, na tarefa da filosofia como uma antropologia educacional. (NASCIMENTO, 2002 p.35).

Este processo de formação para autonomia assumido pelo ensino de filosofia tem como possibilidade levar os estudantes a se reconhecerem como capazes de construir uma interpretação de si mesmos e do mundo, de maneira consciente, atuante e alinhada com os interesses comuns a todos que buscam uma realização pessoal e comunitária.

As criações de significados são próprias da filosofia e características da sua fundação, o que lhe atribui uma dimensão criadora e aberta a discussões e reflexões, sendo que através da problematização da realidade no ambiente escolar, os alunos podem

adentrar no processo de experimentação e interpretação das experiências dentro da reflexão filosófica que lhe são próprias, interferindo e destacando as questões e acontecimentos sociais, políticos e culturais que dizem respeito a uma variedade de perspectivas que fazem parte do seu cotidiano e que precisam ser compreendidas, a fim destes estudantes, poderem se reconhecer nas suas experiências de vida e através delas se emancipar como seres humanos.

A inquestionável importância do ensino de filosofia nas escolas, nos leva ao questionamento sobre qual seria o verdadeiro lugar da Filosofia no ensino médio e como o professor poderia, na condição de filósofo, na sala de aula, fazer acontecer uma experiência filosófica capaz de dar sentido ao próprio ensinar? Lembrando que essa discussão gira em torno da busca dos fundamentos da filosofia e qual seria o lugar direito? Neste sentido, a filosofia, por esta está afastada da sua especificidade, por excesso de teorização ou distanciamento do seu objeto principal de estudo, busca no processo do próprio filosofar, uma aproximação do fim último da educação, que é o estudante que,

Dewey compreende que a busca dos fundamentos últimos tornou a filosofia prisioneira de uma imagem da mente como construtora de representações - algumas exatas, outras não, mas todas com a pretensão de serem estudadas por meio de métodos puros, não empíricos. Diferentemente dessa tradição que supõe uma ideia de superioridade intelectual do saber, revelado por meio de métodos não empíricos, Dewey argumenta a favor do empírico em filosofia e se coloca contra uma comum concepção de realidade como segura, regular e acabada (NASCIMENTO, 2014, p.33).

A filosofia não é um fazer operacional que pode ser programado numa semana pedagógica, mas um vivenciar, um experimentar constante que está inserido na práxis humana, significa neste sentido, uma possibilidade de interação de experiências significativas entre professor e estudante, no ambiente da sala de aula, já que os problemas suscitados na intervenção filosófica serão interpretados tendo em vistas a busca de uma solução comum proposta pelo grupo.

Nessa busca do “como fazer” filosofia na sala de aula, temos um desafio a ser enfrentado por todos os professores desta disciplina que reconhecem a emergente necessidade de trazer a filosofia para realidade da escola pública, a saber, estimular a natural curiosidade dos estudantes do ensino médio a buscarem soluções para os problemas filosóficos propostos. Como nos mostra a seguir Edna Nascimento:

A experiência teria que ser na filosofia, assim como é nas ciências naturais, o ponto inicial e terminal da investigação, colocando problemas e testando propostas. Se o método empírico fosse adotado no filosofar, a experiência não teria sido delegada a um lugar secundário e quase acidental como o foi na escola cartesiana. Dewey assegura que assumir a perspectiva de uma filosofia histórica e contingente é uma forma de enfraquecer os discursos dominantes das ontologias clássicas que se “interpõem no caminho da compreensão da força do método empírico em filosofia”. Ele conclui que quando é negligenciada a conexão entre objetos científicos e os acontecimentos da experiência primária, o resultado é um quadro de um mundo de coisas indiferentes aos interesses humanos. Conforme Geiger, a experiência servirá como um elemento profilático contra a descontinuidade, pois poderá ser utilizada para corrigir o empirismo parcial que seleciona apenas alguns aspectos da experiência como reais. (NASCIMENTO, 2017, p.92).

A perspectiva de ensinar uma filosofia na qual os estudantes sejam o centro da experiência do ensino-aprendizagem, através de uma intervenção filosófica, nos aproxima de uma filosofia mais humanizada que desperte a capacidade criadora do aluno para a descoberta de um saber significativo capaz de intervir no seu ambiente e transformá-lo. O ensino de uma educação filosófica que não se molda na ideologia dominante da sociedade capitalista deve ser o norte de cada professor de filosofia. Em tempos sombrios é necessário questionar o excesso de informações sem formação que sufoca nossa juventude e, muitas vezes, os formadores de opinião não têm um posicionamento consciente sobre que rumo seguir, a que tipo de educação conduzir as futuras gerações.

O compromisso de uma mudança de postura diante de uma prática pedagógica que não privilegia um saber contextualizado baseado numa reflexão filosófica na disciplina de filosofia, exige do professor de filosofia, um constante se conscientizar da sua responsabilidade diante do processo do filosofar, da necessidade de atualizar sua formação profissional para que não fique a margem da sua prática pedagógica e docente. Essa consciência da necessária atualização profissional do professor de filosofia, como condição de ser aceito e reconhecido na sua atuação, nos leva a classificação dos saberes docentes,

Na perspectiva de construção de uma base de conhecimento docente que, objetivamente, caracterize a profissão do professor, retoma-se a sistematização de Gauthier et alii (1998) para classificar os saberes docentes. O autor explora três categorias de análises: “*ofício sem saberes*”, “*saberes sem ofício*” e “*ofício feito de saberes*”. No

primeiro caso, a categoria “*ofício sem saberes*”, estar-se referindo ao trabalho assistemático dos professores, conduzidos muitas vezes pela criatividade e senso de improvisação: bom senso, intuição, experiência, dentre outros. “*Os saberes sem ofícios*” podem ser identificados com os saberes formais com pouca utilidade prática, de caráter academicista, que muitas vezes acabam se transformando em saberes desconectados da realidade, ou o saber pelo saber; e o “*ofício feito de saberes*”, este, sim, na visão do autor, é um saber que possibilita o equacionamento das diversas dimensões requeridas na compreensão dos saberes docentes. (NASCIMENTO, 2002, p.115-116).

No entanto, sabemos que a disciplina de Filosofia possui esses saberes e oferece também, as competências e habilidades necessárias para formação ética do estudante que se encontra em fase de transformação física e mental e necessita desse aprimoramento ético oferecido nas aulas de filosofia.

Nesse aspecto, poder levar o estudante, a ter uma visão de conjunto dentro dos diferentes saberes existentes na história da Filosofia e no universo cultural da qual ele faz parte, juntamente com os conhecimentos adquiridos dentro e fora da sala de aula, torna-se um desafio diário para o professor de filosofia, que deve ser enfrentado, a fim de, contribuir para a construção de uma formação ética que possibilite o pensamento autônomo e crítico do estudante do ensino médio.

Sônia Campaner nos leva à reflexão que a filosofia não possui uma praticidade ligada a conceitos e a lugares comuns adotados pela sociedade atual, onde as verdades se tornam meras opiniões e delegam à filosofia a função de dar sentido ao mundo, com o sentimento de que o compromisso da educação seria,

O compromisso da educação não é o de adequar a juventude a uma sociedade cujo resultado mais palpável é o vazio deixado pelo excesso de informações e pela condução das atividades de mera diversão. Adorno tem consciência de que a palavra do pensador, em épocas nas quais essa reflexão é particularmente necessária, talvez não seja suficiente para por em movimento o elemento de retrocesso no qual nasceu e do qual tomou consciência. No entanto, essa mesma palavra não pode subtrair-se da experiência e da necessária vinculação do pensamento ao núcleo temporal da verdade. Considera assim importante o saber da história da Filosofia. Porém, como ilustração, já que o mais atual e mais sério deve ser a crítica do pensamento filosófico imperante tal como ele se encontra formulado em projetos de definição, por exemplo, das políticas de educação e/ou de organização da produção, de difusão de informações e cultura etc. Não encontramos, na simples imersão na história da Filosofia, no arcaísmo ou na síntese de resultados científicos, a solução do enigma

filosófico, porque somente na comunicação dialética com os projetos filosóficos recentes e com a realidade que os produziu é que se impõe uma consciência filosófica adequada. A tarefa da Filosofia pode ser definida como uma confrontação polêmica com a atualidade para interpretá-la. (CAMPANER, 2012, p.17).

A compreensão que, a tarefa do ensino da filosofia no ensino médio está na busca de um entendimento do homem no seu tempo e nas suas relações de convívio social, implica polêmica, pelo fato de que o professor se torna o centro do processo de ensino-aprendizagem, tendo sobre sua responsabilidade a busca do necessário conhecimento da realidade do estudante na sala de aula, para poder intervir de forma satisfatória, propiciando a formação de uma consciência filosófica.

Nesse ponto de vista, a intervenção filosófica, realizada no ambiente da sala de aula, muitas vezes, é mal compreendida por parte do estudante, pelo mesmo não saber interpretar conscientemente sua importância no processo de ensino-aprendizagem, como também na sua atuação no mundo do qual faz parte. Daí a importância do papel da reflexão filosófica, o de despertar o estudante da alienação ideológica da qual está absorvido e o impede de compreender e interferir de forma satisfatória na sua realidade a fim de transformá-la.

A educação filosófica hoje, se faz cada vez mais necessária, especialmente nas escolas públicas, devido à complexidade do público envolvido no processo educacional e da premente necessidade de uma formação crítica capaz de construir uma consciência moral que leve os alunos a reivindicarem e tomarem posse de uma cidadania que lhes pertence de fato!

O ensino de filosofia presente na sala de aula tem a capacidade de permitir aos alunos refletirem sobre as relações humanas e sociais que fazem parte do seu cotidiano e se refletem no ambiente escolar, favorecendo a compreensão das mesmas e resultando em interações significativas para a boa convivência, que se constroem no lugar comum, no qual os seres humanos se humanizam e se reconhecem como semelhantes.

O desafio do ensino de filosofia no ensino médio reflete a preocupação cada vez mais crescente dos filósofos sobre como pensar a filosofia na situação atual. A Filosofia deve ser compreendida como algo instrumental, que ajuda no desenvolvimento de certas habilidades apenas, ou a filosofia tem um fim em si mesmo? Silvio Gallo (2013) nos ajuda a refletir esta problemática que,

“Ora, desde Aristóteles a filosofia se define como um fim em si mesmo, e não como um meio para atingir um objetivo determinado”. Justificar um espaço para a filosofia nos currículos da educação básica apenas de modo instrumental - isto é, a filosofia a serviço de algo, como a cidadania – é, portanto, essencialmente antifilosófica [...]. (2013 p.21-22).

O autor ao se referir a Aristóteles, com a afirmação que “o ensino de filosofia se define como um fim em si mesmo”, deixa clara a intenção que a filosofia por si só basta, já que ao se pensar numa educação essencialmente filosófica, temos em mente que a mesma não deve servir a nenhum senhor, por estar fundamentada na liberdade do livre conhecimento, sem qualquer tutela que a possa aprisionar.

Podemos entender que na visão de Gallo, o ensino de Filosofia funciona como uma forma de resistência diante, do processo de aceleração de uma aprendizagem globalizada e generalizada, que serve a diversos senhores com opiniões formadas e formadoras que atendem, a interesses econômicos, políticos e sociais, que interferem nos currículos da educação brasileira, modificando todo o sentido de uma educação essencialmente filosófica.

Cabe a nós, professores, a preocupação de “como pensar a filosofia” no nosso contexto atual, de forma independente, a fim de buscar responder a problemática do nosso tempo, como resistência ao lugar comum, como disse Gallo (2013, p.22). “Dizendo de outro modo, reivindico a possibilidade de afirmarmos: “conheço filosofia e sou cidadão”, em vez de “sou cidadão *porque* conheço filosofia”. Pensando dessa forma, nós professores dessa disciplina, poderemos fazer presente no tempo e no espaço, um ensino de filosofia sempre atualizado, como forma de conhecer, problematizar e refletir a educação no ambiente escolar de forma significativa, contribuindo para a construção de conceitos éticos resistentes a totalização do conhecimento cristalizado pela cultura e pela técnica impostas pela sociedade globalizada.

Recuperar esse sentimento de autonomia, necessário ao ensino da filosofia no ensino médio, diante dos diversos condicionamentos que a sociedade-estado impõe a não obrigatoriedade da disciplina e particularmente ao professor de sala de aula, pode parecer uma utopia, já que os discursos educacionais mencionam a própria filosofia como necessária a uma formação para a cidadania. Dessa forma, o que justificaria sua presença, ainda que recente como disciplina na grade curricular do ensino médio.

Dito assim, Walter Kohan nos remete a uma reflexão sobre o ensino da filosofia como uma educação filosófica, que tem na contribuição de Sócrates, um novo modo de pensar a forma de ensinar a filosofia, quando o transmitir nos parece intransmissível. Nessa linha de pensamento, Kohan (2009) afirma que,

Habitamos uma tradição pedagógica fundada na lógica da transmissão. Todavia, não está claro o que se transmite no ensino de filosofia. É evidente que não se pode reduzir a filosofia à transmissão de conteúdos filosóficos. Contudo, a ausência de qualquer forma de transmissão é também problemática. Sócrates parece sugerir que, em filosofia, nada há para transmitir a não ser um gesto que, em si mesmo, não pode ser transmitido. Sócrates saía a viver a sua vida, a exercitar seu gesto filosófico e nesse gesto começa e termina o pôr-se em cena pedagógico da filosofia ou, melhor, de uma educação filosófica. É “só” um gesto, uma relação com o conhecimento, e não um corpo de conhecimentos - o que inaugura e dá sentido à prática e um professor. (2009, p.75).

A transmissão do conteúdo filosófico através do ensino da filosofia não deve seguir a linha de um conteúdo programático, planejado num plano de curso engessado e oficializado a uma coordenação pedagógica. Na visão do autor, deve ser um exercício do filosofar através da construção do pensamento na sala de aula, um constante exercício de explorar os pensamentos a partir da descoberta do saber, tendo o professor, o papel de mediar essa experiência do pensamento, facilitando o surgimento da problemática a ser refletida, não determinando até onde o aluno deve chegar, nessa busca de conhecimento, mas permitindo nesse processo a descoberta da autonomia do próprio pensar.

A educação filosófica estaria alicerçada nesse processo de aprendizagem, na liberdade de escolha entre os envolvidos no processo de aprendizagem, essa atitude é essencial para que a relação e troca de conhecimento possa fluir e permitir que o pensamento seja construído. A apreensão do sentido do filosofar é um desafio aos tempos presentes de professores sem tempo, e nós professores de Filosofia temos cada vez mais que redescobrir qual o sentido de se ensinar a pensar através da reflexão filosófica nas salas de aula.

A reflexão sobre a construção do pensamento filosófico nas aulas de Filosofia do ensino médio nos levanta questões relativas ao mundo dos valores morais, que nos remete a problemas comuns no cotidiano do aluno, que precisam ser levados ao debate, a fim de, se obter uma compreensão mais abrangente dessa problemática que pede uma inserção

cada vez maior da filosofia na vida dos estudantes do ensino médio.

Desse modo, o professor como transmissor e mediador de conhecimentos, dentro da sua capacitação, deve se perguntar sobre que método filosófico deve adotar na sua prática filosófica. Sabe-se que não há uma fórmula pronta, na qual se possa guiar com segurança estrada afora, mas apenas caminhos a serem desbravados, reflexões a serem concluídas e muitas problemáticas a resolver.

Enfim, que a filosofia seja capaz, de pôr em questão as opiniões formadas pelos estudantes, que o professor seja um guia, na escuridão das questões relacionadas a condição humana. A condução do estranhamento inicial através das dúvidas que levam as descobertas, deve ser explorada pelo professor, que irá mediar os conflitos, facilitar as reflexões sobre as soluções a serem exploradas, para que os problemas filosóficos sejam compreensíveis e possíveis de gerar um diálogo com conteúdo significativo na prerrogativa que todos podem e devem buscar o conhecimento. Sobre a atitude de colocar em foco o problema, nos leva a essência da Filosofia, que é o sentimento de ignorância segundo Gallo (2013):

Se a filosofia é o sentimento de ignorância, é porque nela é fundamental a experiência do problema. Não se produz filosofia sem um problema, o que nos leva a afirmar que o problema é o motor da experiência filosófica do pensamento. Essa constatação levou González Porta (2002, p.29) a afirmar que “o não atentar ao problema degrada o ensino ou o estudo filosófico a um contar ou escutar história”. E nos faz questionar: o que pretendemos ao ensinar a filosofia? O que pretendemos que os estudantes aprendam, ao estudar filosofia? (2013,p.70).

A presente preocupação com um ensino de filosofia, capaz de possibilitar ao aluno a autonomia do pensamento, e nessa procura por respostas para as problemáticas do cotidiano, muitas vezes constatar que não possuem respostas prontas e adequadas para as questões postas, o que demonstra que através da experiência filosófica na sala de aula, o professor pode constrói todo um campo de experimentação, na qual a reflexão sobre o problema possa mobilizar o pensamento conceitual na busca e criação de respostas racionais para as questões a serem respondidas.

Esta atitude de experimentar o problema a partir de seu conceito nos traz o resgate de uma filosofia ativa capaz de superar a recongnição do ensino, na qual o professor ensina filosofia baseado numa concepção filosófica, induzindo o aluno a pensar o que já

foi pensado. A ruptura com a pedagogização explicadora do ensino, se faz urgente, de modo que as dificuldades por parte dos estudantes, no âmbito da aprendizagem possam ser superadas, abrindo espaço para a busca de um saber filosófico capaz de desestabilizar a falsa estrutura da opinião formada, que mantém o estudante preso ao senso comum.

Assim, o exercício do filosofar na sala de aula, torna-se um desafio constante por parte do professor que tem a missão de tornar o ensino de filosofia mais criativo e produtivo, correndo o risco de cair na vulgaridade, na tentativa de tornar o ensino de filosofia mais agradável e acessível ao entendimento do estudante com a utilização de atividades de animação, exibição de vídeos e debate de ideias que podem se limitar a simples trocas de opiniões. Nesse sentido, pontua Favareto (2004, p.44). “Pergunta-se como a filosofia se situa na cultura como modo de produção de sistemas de significação. A filosofia em ato constitui-se em modalidade enunciativa que, pela sua especificidade, tematiza e elabora as dificuldades da produção de sentido.

A questão a ser levantada, é como a filosofia se situa na cultura, e sobre seu ensino como disciplina escolar e sua contribuição para a formação da cidadania, como também da sua capacidade de se situar legitimamente no meio social, de modo que ofereça aos estudantes subsídios e significados válidos para suas vidas. São questões relevantes que pedem respostas diárias na busca de uma filosofia prática, que possa ser de fato essencial nas descobertas cotidianas na sala de aula. Na inquietação desse exercício de ensinar filosofia no ensino médio, pontua Kohan

Pensar a filosofia e, particularmente, o ensino de filosofia na situação cultural em que vigem - na teoria e na linguagem, na sensibilidade e nos comportamentos – multiplicidade, a heterogeneidade e a dispersão, é o desafio. Pois, tradicionalmente, o valor formativo da filosofia foi sempre referido a uma suposta unidade da experiência e do saber, o que implica, devido à visão de totalidade aí implícita, o requisito de sistematicidade. Mas, já faz muito tempo que a filosofia nem mesmo é um ato que se refere a uma região delimitada e fixada do saber, mas algo em ato. (KOHAN, 2004, p.80).

Nesse aspecto, podemos afirmar que o ato de ensinar filosofia nas escolas de ensino médio, possibilita ao aluno a construção do saber ético através de uma experiência reflexiva. A partir da lógica de um pensamento racional praticado na sala de aula, podemos dar significado ao ato do filosofar e apreender o conceito a ser construído, tornando o aluno capaz de entender o aglomerado de acontecimentos e informações que

estão ao seu alcance a todo momento.

Assim, pode-se tornar possível, uma filosofia prática com vistas à ação, já que está se colocar dentro do contexto social vivido pelo aluno e procura orientar a compreensão dos problemas, como também, traçar rumos nas descobertas de soluções que podem revolucionar o refletir filosófico no ambiente escolar.

Nessa análise da importância do ensino da filosofia, nos remetemos ao papel do professor na condição de filósofo, como mediador do processo de formação ética para a cidadania dos seus estudantes de ensino médio. Nesse questionamento sobre a função do professor de filosofia, podemos nos remeter aos ensinamentos de Sócrates que afirmava que ensinar filosofia exige também fazê-la, praticá-la, vivê-la. De certo modo a lição de Sócrates ao dizer que só sabia que nada sabia, se esclarece segundo Kohan (2009):

Isto é, enfim, o que Sócrates e a filosofia sabem quando afirmam que não sabem e que não dão à luz a nenhum saber: o valor do que os outros sabem, ou, em outras palavras, da relação que os outros têm com o saber e do modo como vivem. É isso o que a filosofia "ensina", ou permite aprender, antes e agora: o valor de certa relação com o saber, que dá lugar a um modo de vida marcada pelo exame e o cuidado de si. (2009, p.36).

Sabendo que o papel da educação é formar para cidadania, formação essa que é fundamental para que a filosofia se manifeste, primeiramente na capacidade de dar ao aluno o direito de exercer sua liberdade como agente moral, e depois, partir para uma reflexão sobre o seu modo de agir. Nesse aspecto, a filosofia deve partir do princípio da autonomia do estudante e procurar desenvolver também, a capacidade deste de se colocar no lugar do outro, tornando possível através dessa dinâmica, uma nova forma de ver e conhecer o outro e se conhecer desse encontro de afetos, dando uma significação maior ao sentido da coletividade dentro do ambiente escolar, onde sofremos com o sentimento do individualismo e da competição sedimentada no nosso cotidiano.

Dentro dessa perspectiva de mudança nas aulas de filosofia no ensino médio, podemos pensar que a noção da educação filosófica, não está relacionada ao excesso de conteúdo ministrado aos estudantes, mas sim, a liberdade dada a eles, no ato de construção do saber pensar sua própria problemática, questionando as questões que vivenciam no seu cotidiano, que os levará a conquistar a autonomia do pensar por si mesmo e refletir sobre suas ações, sendo através dessa atitude, serem capazes de uma real mudança de comportamento nas suas vidas e nas aulas de filosofia. Desse modo nos fala

Favareto (2004, p.50).

Educar para a inteligibilidade significa reafirmar que a crítica não vem antes das condições que a tornam possível. Portanto, se o desenvolvimento do pensamento crítico não prove de genéricas discussões de temas e problemas, não provem de uma coleção de conceitos, doutrinas, problemas e textos. O pensamento reflexivo é fruto de uma aprendizagem significativa, que supõe o domínio e a posse dos procedimentos reflexivos, e não apenas de conteúdo.

A formação filosófica mediada pela criação de conceitos, a fim de que, o sujeito moral atue no ambiente escolar, não apenas pela aplicação de conteúdo relacionado à ética e a moral transmitido pelo professor, mas por um campo de experiências bem mais complexo, na medida em que a assimilação do conhecimento e a autonomia de criar e recriar conceitos, dizem a respeito as vivências de cada indivíduo e vão depender da maturidade destes mediante a necessidade de socialização que ocorre dentro do grupo social e familiar no qual atua como sujeito.

O professor do ensino médio de filosofia, possui essa dificuldade de conciliar o ensino da tradição filosófica como informação, em detrimento com o ato da reflexão filosófica de temas comuns ao cotidiano do estudante, a fim de, dar significado ao filosofar. Sendo que o professor, como um mediador da construção dos conceitos de significação da reflexão crítica a ser instaurada, encontra a resistência por parte do estudante, no processo do filosofar, quando este pede uma participação mais ativa no ambiente da sala de aula.

Essa dinâmica do estranhamento faz parte do processo de ensino e aprendizagem nas aulas de filosofia, e é necessária, para chamar a atenção e gerar o interesse dos alunos para o exercício do pensamento crítico, desde o levantamento das ideias formuladas, ao questionamento das mesmas e à problematização de interesses comuns ao alunado.

Nesse aspecto, os questionamentos comuns às reflexões filosóficas, poderão levar as respostas fundamentadas na história da filosofia, que alinhadas a um processo de um filosofar significativo, como uma possibilidade de se chegar a compreensão do problema inicialmente formulado pelo estudante. A experiência do filosofar se apresenta fundamental na aquisição de um conhecimento capaz de mudar a visão deste estudante consigo mesmo e com a sua comunidade.

Nós, como professores de filosofia, não temos a certeza sobre, se de fato a filosofia é ensinável ou aprendível? Talvez, pela insegurança que nos acomete ao esperar

que tudo que se ensina pode ser aprendido, pelo menos é o que se espera de cada disciplina administrada por um professor, ou seja, que se tenha um resultado que demonstre um bom rendimento ao final de cada semestre.

Assim, como professores, não temos garantia sobre o retorno daquilo que foi ensinado e nem do que foi aprendido pelo estudante, ficando apenas a certeza que as sementes foram lançadas. Nesse aspecto, do estranhamento ao questionamento, se encontra o encanto da filosofia, um eterno duvidar que nos lança na busca de um filosofar incessante, que nos qualifica como filósofos e porque não professores de filosofia. Desse modo de acordo com Gallo (2013, p.46).

Disso podemos concluir que não necessariamente o que é ensinado é aprendido. A aprendizagem é um processo sobre o qual não se pode exercer absoluto controle. Podemos planejar, podemos executar tudo de acordo com o planejado, tomando todos os cuidados imagináveis; mas sempre algo poderá fugir do controle, escapar por entre as bordas, trazendo à luz um resultado insuspeitado, inimaginável. Aí se encontra, em minha maneira de ver, a beleza do processo educativo: agimos sem nunca saber qual será o resultado de nossas ações. [...].

Podemos entender que o aprendizado nas aulas de filosofia, pode até ter um método didático que oriente o professor sobre, qual caminho seguir ao ensinar seus estudantes, mas sabemos que em relação à aprendizagem, não há nenhuma garantia que possa dar o controle ao professor que os estudantes assimilaram o conhecimento ministrado. Nessa perspectiva, no ensino de filosofia, não há garantias nem controle sobre o que é ensinado ou aprendido, pois novos horizontes se abrem sobre cada conteúdo, novas descobertas ressurgem em cada questionamento e o que realmente importa nisso tudo, é o percurso que atravessamos entre o não saber e o saber, o próprio fluxo contínuo do filosofar!

REFERÊNCIAS

ADAS, Sergio. **Propostas de Trabalho e Ensino de Filosofia: Especificidade das habilidades; eixos temático-históricos e transversalidade.** São Paulo: Moderna, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 15/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Novo ensino médio – dúvidas.** 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em 07 janeiro de 2019.

_____. **LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96.

CAMPANER, Sônia. **Filosofia: ensinar e aprender**. São Paulo: Saraiva, 2012.

FAVARETTO, Celso F. Notas sobre o ensino de filosofia. In: ARANTES, Paulo E. et alii. *A filosofia e seu ensino*. São Paulo: Vozes/Educ, 2004.

GALLO, Sílvio (Org.); DANELON Márcio; CORNELLI Gabriele. **Ensino de filosofia: teoria e prática**. 6. ed. Campinas, São Paulo, UNIJUI, 2004 (Coleção filosofia e Ensino).

_____. **Metodologia do ensino de filosofia**. Uma didática para o ensino médio: 1º ed., SP, Papirus, 2013.

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

KOHAN, Walter O. (Org.). **Políticas do ensino de filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. (Org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NASCIMENTO, Edna M. M. do. **Pragmatismo: uma filosofia da ação: de Dewey a Paulo Freire**. Teresina: EDUFPI, 2017.

_____. Edna M. M.do. **Dewey e Rorty: Da metafísica empírica á metafísica da cultura**: Teresina: EDUFPI, 2014. 248p.

_____. Edna M. M.do. **O ensino de filosofia na educação de nível médio em Teresina (Pi)**: Relação entre formação inicial e prática pedagógica do (a) professor (a) de Filosofia. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2002.

PERISSÉ, Gabriel. **Filosofia, ética e literatura: uma proposta pedagógica**. Barueri, SP: Manole, 2004.

Ensino de Filosofia: desafios e possibilidades para o Ensino Médio

Enseñanza de la Filosofía: desafíos y posibilidades para la escuela secundaria

Rogério Sérgio dos Santos¹⁷

José Renato de Araújo Sousa¹⁸

RESUMO

O presente artigo discute sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio e tem como objetivo elencar os principais desafios existentes para a disciplina, desde sua inclusão no currículo educacional brasileiro até os dias atuais, assim como apresentar as possibilidades de superá-los, conforme as contribuições dos autores pesquisados. Inicialmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica em que evidenciou o movimento oscilatório de inserção e exclusão da disciplina de Filosofia no currículo, motivo pelo qual a impossibilitou, durante sua trajetória histórica, definir-se como um componente curricular obrigatório no Ensino Médio e de ser trabalhada de forma a proporcionar uma atividade propriamente filosófica. No entanto, constatou-se que, para a maioria dos pesquisadores, a superação dos problemas relativos ao Ensino de Filosofia no Ensino Médio é possível, através de uma metodologia de ensino adequada e de uma postura de problematização dos conteúdos filosóficos pelo professor. As reflexões desenvolvidas nesta pesquisa fundamentam-se nos estudos Gallo (2006, 2012), Cerletti (2009) e Kohan (2009, 2013), dentre outros autores que discutem a temática.

PALAVRAS- CHAVE: Filosofia. Ensino Médio. Desafios. Possibilidades.

RESUMEN

Este artículo analiza la enseñanza de la Filosofía en el Bachillerato y tiene como objetivo enumerar los principales desafíos existentes para la disciplina, desde su inclusión en el currículo educativo brasileño hasta la actualidad, así como presentar las posibilidades de superarlos, según los aportes de los autores encuestados. Inicialmente se realizó una investigación bibliográfica en la que se evidenció el movimiento oscilatorio de inserción y exclusión de la asignatura de Filosofía en el currículo, por lo que impidió, durante su trayectoria histórica, definirse como un componente curricular obligatorio en la Alta. Escuela y trabajar para proporcionar una actividad propiamente filosófica. Sin embargo, se encontró que, para la mayoría de investigadores, la superación de problemas relacionados con la Enseñanza de la Filosofía en el Bachillerato es posible, a través de una adecuada metodología de enseñanza y una postura de problematización de los contenidos filosóficos por parte del docente. Las reflexiones desarrolladas en esta investigación se basan en los estudios Gallo (2006, 2012), Cerletti (2009) y Kohan (2009, 2013), entre otros autores que discuten el tema.

PALABRAS CLAVE: Filosofía. Escuela secundaria. Desafíos. Posibilidades.

¹⁷ Mestre em Filosofia pelo Programa de Mestrado Profissional em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Graduado em Filosofia (FAEME); Graduado em Pedagogia (UESPI); Especialista em Ensino de Filosofia no Ensino Médio (UESPI); Especialista em Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (IFPI). E-mail: sergiofariass49@gmail.com

¹⁸ Doutor em Educação (UNICAMP), Mestre em Filosofia (UNICAMP), Graduado em Filosofia (UFPI), professor Programa de Mestrado Profissional em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e professor Associado do Departamento de Fundamentos da Educação (UFPI). E-mail: renatocacto@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Desde o seu surgimento na Grécia antiga, em meados do século VI a.C, a Filosofia contribui na problematização do mundo real, na medida em que permite ir além do sentido comum e aparente em que as coisas se apresentam. Nessa perspectiva, Rodrigo (2014) reforça esse pensamento quando afirma que a Filosofia nos dar a oportunidade de desenvolver um pensamento racional, crítico e reflexivo que permite uma relação consigo mesmo e com o outro. Essa é uma atitude que desperta no indivíduo o senso crítico, mediante um mundo que aparece como algo pronto e acabado.

A Filosofia, como área do conhecimento, tem um papel significativo que possibilita grandes contribuições à vida em sociedade. Todavia, precisa conquistar o seu espaço para que sua prática tenha um maior reconhecimento e interesse por parte dos educandos e da própria sociedade. Porém, podemos observar que, na trajetória do ensino de Filosofia no Brasil, existem vários desafios, desde a implantação da disciplina no currículo educacional como o movimento oscilatório de inclusão e exclusão desse importante componente curricular no Ensino Médio. Além dos desafios relacionados à carga horária reduzida, falta de uma metodologia de ensino adequada, necessidade de programas de formação continuada dos professores, dentre outros.

Acreditamos que o movimento oscilatório de inclusão e exclusão da disciplina de Filosofia no currículo escolar impossibilitou maiores avanços em sua trajetória, no sentido de firmar-se como um componente curricular importante na formação dos jovens e de ser trabalhada com mais veemência nas escolas. Entretanto, é importante ressaltarmos que, embora diante desses desafios, existem diversas possibilidades que podem favorecer sua prática de ensino.

Assim, com o objetivo de identificarmos os desafios ligados ao ensino de Filosofia no Ensino Médio da rede pública, e de propormos algumas possibilidades como tentativa de superar tais desafios, conforme os autores pesquisados, desenvolvemos a presente pesquisa de caráter qualitativo, baseada em um estudo bibliográfico. Para tanto, estruturamos esse texto da seguinte maneira: no primeiro tópico, destacamos alguns aspectos importantes da trajetória do Ensino de Filosofia no Brasil, no subtópico retratamos alguns limites e desafios que o ensino de Filosofia veio enfrentando durante toda trajetória histórica até os desafios observados atualmente. Logo em seguida, no segundo tópico, apresentamos algumas possibilidades, com bases nos autores pesquisados, que consideramos como importantes alternativas para superarmos alguns dos desafios abordados no texto. Acreditamos que, ao discutirmos as possibilidades apresentadas pelos autores que compõem o tecido teórico desse estudo, poderemos contribuir com novas alternativas teórico-metodológicas para o ensino de Filosofia no Ensino Médio, sobretudo na rede pública.

1. A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

Para falarmos sobre os desafios do ensino de Filosofia é imprescindível discutirmos a trajetória dessa disciplina no currículo educacional brasileiro, pois acreditamos que muitos problemas existentes na efetivação de sua prática são consequências do movimento de inclusão e exclusão da disciplina no currículo. Através de uma exploração na história, evidenciamos muitos obstáculos existentes em sua prática. É a partir daí, que compreendemos um pouco da dinâmica do seu ensino e dos desafios impostos.

Em diferentes períodos históricos a importância da Filosofia suscitou diversas discussões, tanto no meio acadêmico, como no contexto escolar, impelidos por questões referentes à legalidade, currículo, conteúdo, forma e ao papel da disciplina na formação dos educandos (BELIERI e SFORNI, 2013). Isso provocou um movimento oscilatório de inclusão e exclusão da disciplina no currículo educacional brasileiro.

A disciplina de Filosofia passou por processo de inclusão e exclusão do currículo ao longo de sua trajetória histórica, e esta como integrante do componente curricular, oscilou desde os primeiros projetos e leis educacionais ainda no período colonial com a chegada dos jesuítas, os primeiros professores de Filosofia no século XVI. Segundo Rodrigues (2012, p.70) “nesse período, o ensino de Filosofia era vinculado aos preceitos religiosos dos jesuítas, responsáveis pela educação à época”. O ensino naquela época tinha característica conservadora, centrada num modelo tradicional, onde o aluno era tratado como ser passivo diante de um sistema pronto e acabado.

Além de ser um ensino filosófico baseado na doutrina teológica católica, estava voltado à educação elitista. Esse sistema perdurou até a expulsão dos jesuítas pelo Marques de Pombal, no ano de 1759. Cabe ressaltarmos aqui, que este ensino se enquadrava mais numa perspectiva doutrinária, onde podia-se perceber que fugia de princípios filosóficos, pois podemos dizer que não era mais que uma repetição de saberes com um ideal teológico.

Com a reforma Pombalina, o ensino de Filosofia passa a ter ligação ao ideal iluminista, representando um momento de superação da concepção religiosa, atribuindo a responsabilidade pela instrução pública ao Estado (BELIERI e SFORNI 2013). Conforme Mazai e Ribas (2001), esse ideal iluminista disseminou-se com o pensamento filosófico moderno francês, que procurou superar as ideias impregnadas na escolástica, com um pensamento baseado no enciclopedismo, em que a razão passa a ser a única forma do conhecimento. Apesar desse momento de superação da concepção religiosa, percebemos que não foi suficiente, pois o ensino de Filosofia ainda enfrentava vários entraves durante sua trajetória. Destacamos a ausência de firmeza, ainda no século XX, pois é possível percebermos o movimento pendular e a falha na presença efetiva da Filosofia no currículo educacional brasileiro. Mazai e Ribas (2001, p.9) ressaltam que “com a reforma educacional de 1915, a partir do decreto nº 11.530, a Filosofia passa a ser disciplina facultativa”.

Posteriormente, “com a promulgação da Lei 4.024/61, passa a ser disciplina complementar nos currículos, até sua exclusão em 1964 pelo golpe militar, sendo substituída pela Educação moral e cívica” (MAZAI e RIBAS, 2001, p.10). Com o golpe militar a disciplina foi banida dos currículos, tornando-se apenas disciplina facultativa. Em seguida, “com a promulgação da Lei 5.692/71, a Filosofia foi retirada por completo dos currículos, retornando só após a ditadura militar, em 1986, com a redemocratização do país” (IDEM, 2001, p.11).

A Filosofia retornou ao currículo brasileiro como componente curricular obrigatório em 2008. A [Lei nº 11.684/08](#) alterou o art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que recomenda a Filosofia como disciplina obrigatória em todos os anos do Ensino Médio (BRASIL, 2008). Com a inserção da Filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio parecia que seu ensino ganhava força, porém os desafios aumentam com a perda da obrigatoriedade pela a nova reforma, que por sinal, torna-o cada vez mais frágil e desafiador.

Dessa forma, novamente é possível perceber sua fragilidade com a nova Base Nacional Comum Curricular Comum (BNCC), pois a Filosofia perde, de certo modo, sua obrigatoriedade em todos os anos do Ensino Médio, antes inclusa pela lei 11.684/2008, demonstrando assim, mais um entrave na oferta da disciplina. Atualmente, a partir da reforma do Ensino Médio, que é ainda muito confusa, a Filosofia aparece agora inclusa por área do conhecimento como Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme previsto no inciso IV do artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com a redação dada pela lei nº 13.415, de 2017 (BRASIL, 1996).

De acordo com Savian Filho et all. (2018, p.1) “ainda há muita nebulosidade em torno da Base Nacional Curricular Comum, o que torna difícil anteciper o futuro da filosofia como unidade curricular do Ensino Médio”. O referido autor, levanta alguns pontos de reflexão em nota para a Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (ANPOF), dentre eles:

1. A BNCC não exclui a filosofia nem dá diretrizes rígidas para a sua configuração no Ensino Médio. Ela mesma afirma explicitamente não constituir-se no currículo dessa fase formativa, mas apenas na definição das suas aprendizagens essenciais. O fato de a filosofia ter deixado de ser disciplina obrigatória não significa que ela tenha saído do currículo nem que precise sair. O futuro da unidade curricular de filosofia ainda é incerto, pois a BNCC permite que ele seja decidido nas instâncias estaduais e municipais e mesmo nas escolas.

- 2.A permanência de filosofia como unidade curricular dependerá da resistência das escolas. Na elaboração de seus projetos pedagógicos, em função da reorganização que virá (definindo especializações na formação), as escolas podem manter o ensino de filosofia. Não apenas as escolas que se especializarão em “ciências humanas”, mas mesmo as escolas especializadas em “ciências exatas” poderão ter horas de formação em filosofia [...].

3. A BNCC, sem anular o modelo clássico da formação por aulas, oferece outros modelos formativos (laboratórios, oficinas etc.), válidos para todas as unidades curriculares. Nisso há uma possibilidade forte de encontrar itinerários formativos em filosofia, até mesmo com um aporte de modernidade metodológica.

4. No entanto, parece-nos urgente inserir na resistência dos professores o esclarecimento de que filosofia não faz parte das “ciências humanas”. Por questões de facilidade, talvez não seja um problema incluí-la nessa rubrica, mas convém lembrar que ela a transcende; do contrário, não haveria filosofia da matemática, das ciências exatas, da biologia etc.[...]

5. A urgência de esclarecer os pontos já elencados confirma a necessidade de os professores de filosofia participarem do debate sobre o Ensino Médio (como também sobre o Ensino Fundamental), numa atitude de diálogo que procura encontrar caminhos para mostrar a importância da manutenção da unidade curricular de filosofia [...].

6. Do lado dos colegas professores e estudantes universitários, parece possível e necessário um envolvimento com a resistência da filosofia como unidade curricular nas escolas, oferecendo formações (tão desejadas por nossos colegas professores do Ensino Médio) e participando do debate público [...] (SAVIAN FILHO et al, 2018, p.1).

Os desafios impostos ao ensino de Filosofia reforçam a importância do professor e o reconhecimento do seu papel na busca de dar sentido ao conteúdo filosófico. Por mais que esta apareça como obrigatória no parágrafo dois (§ 2), do artigo 35 da LDB/1996, na prática será como optativa, pois vai depender da escolha pelo aluno em estudá-la. Porém, outro problema que acreditamos tornar esse ensino ainda mais frágil, é a forma como Estado vai ofertar, pois vemos que ao longo da história do ensino de Filosofia no Brasil, os governos parecem ter demonstrado pouco interesse por essa área do conhecimento, basta olharmos a trajetória histórica dessa disciplina, como apresentado acima.

Diante desses desafios, percebemos que o ensino de Filosofia se apresenta em segundo plano, parece mais como um complemento de currículo, e isso impede que esta se defina como deveria. Todo esse movimento oscilatório acaba por impedir sua definição no sistema educacional brasileiro e na realização de seu papel. Conforme Luz et al. (2012, p.311):

[...] a inserção do ensino da Filosofia no Ensino médio de forma obrigatória demonstra o hiato existente para a construção do ser crítico e pleno preparado para interagir de forma complexa na sociedade. Não cabe pensar que a filosofia busca somente formar um ser ético e crítico, pois ela busca competências que fundamentam o convívio humano nas mais diversas realidades apresentadas pela sociedade contemporânea.

No entanto, quando a Filosofia parece ganhar força, mesmo diante de todos os obstáculos, novamente temos a incerteza de efetivação no currículo escolar a partir da implementação da nova BNCC e os desafios para sua prática em sala de aula parecem aumentar. Quando dizemos isso, não estamos aqui querendo apresentar um ensino livre de dificuldades, mas, pelo menos, que a sua importância seja

reconhecida. Se antes era comum ver o aluno indagar: Filosofia para quê? Agora, demonstrará ainda mais indiferença.

1.1 Desafios do Ensino de Filosofia no Ensino Médio

Além dos desafios apresentados na trajetória do ensino de Filosofia no Brasil, existem, segundo Sousa (2017), outros problemas acerca da sua prática no Ensino Médio, como a falta de uma política de formação continuada dos professores, carga horária reduzida, problema com a metodologia trabalhada, dentre outros. De todos esses desafios, podemos considerar a redução da carga horária como um dos maiores, pois acreditamos que isso interfere diretamente na aprendizagem dos educandos, já que esta situação acaba comprometendo a análise e discussão detalhada dos conteúdos propostos. Tendo em vista a complexidade da disciplina, o tempo fica muito curto para uma abordagem mais ampla dos conteúdos filosóficos. Desse modo, conforme Sousa (2017), dispomos de pouco tempo para desenvolver uma reflexão mais profunda sobre uma determinada temática trabalhada, sendo assim, impossível abordar, durante o ano letivo, a maior parte do conteúdo da disciplina.

A disciplina de Filosofia requer tempo para leitura, meditação/reflexão sobre os conteúdos e problemas filosóficos interligados ao seu conteúdo, e essa falta de tempo termina por vermos os assuntos muito superficialmente. Aliado a isso, não se deve esquecer de citar algo considerado desafiador para os professores dessa área, que é o universo da pressa, da satisfação imediata, conforme descrito por Lipovetsky (2004, p. 80-81):

No universo da pressa, dizem o vínculo humano é substituído pela rapidez: a qualidade de vida, pela eficiência: a fruição livre de normas e de cobranças, pelo frenesi. Foram-se a ociosidade, a contemplação, o relaxamento voluptuoso: o que importa é a auto-superação, a vida, o fluxo nervoso, os prazeres abstratos da onipotência proporcionados pelas intensidades aceleradas. Enquanto as relações reais de proximidade cedem lugar aos intercâmbios virtuais, organiza-se a cultura de hiperatividade caracterizada pela busca de mais desempenho, sem concretude e sem sensorialidade, pouco a pouco dando cabo dos fins hedonistas.

O tema que Lipovetsky (2004) aborda é uma realidade comum atualmente. Vivemos a era do imediatismo, de resultados rápidos, a era da informação em redes, da linguagem superficial movida pelos meios de comunicação, como diz o autor, a era onde as relações reais são substituídas pelas virtuais, passageiras. Qual o problema disso? O problema é que principalmente os discentes estão muito centrados nesse mundo imediatista. Isto é, eles estão mais ligados a esse mundo de fluxo rápido da internet.

Com esse mundo virtual sobreposto, o discente parece ter aversão à leitura de livros, pois é mais fácil o acesso a resumos prontos e informações superficiais disponíveis na internet. No entanto, podemos

citar como consequências disso, apenas um apego a breves resumos de obras filosóficas, onde os discentes ao menos se dão o trabalho de uma análise e reflexão mais profunda dos conhecimentos filosóficos.

O que temos são apenas meras opiniões e uma linguagem superficial dos saberes filosóficos. Com isso, não queremos dizer que esses desafios nos impossibilitam de trabalharmos o ensino de Filosofia, mas, de certa forma, esse é um dos grandes entraves que enfrentamos atualmente em nossa prática. Alguns alunos não se dão o trabalho de pensar, de ler profundamente os livros ou obras de autores, pois optam por buscar informações prontas na internet. Conforme ressalta Luz e Santo (2012, p.309): “a busca de resultados imediatistas, não permite o espaço necessário para o pensar crítico, capaz de fomentar competências básicas para a construção da autonomia do educando no contexto das suas relações sociais, educacionais e profissionais”.

Silvio Gallo (2012) classifica esse tempo, como o tempo da opinião generalizada. “Tudo são fluxos acelerados, como se a vida fosse um mero videoclipe sem tempo para um pensamento organizado. O pensamento é um exercício que precisa tanto de tempo quanto paciência” (IDEM, 2012, p. 23). Pelos meios de comunicação, e sobretudo com as redes sociais, o indivíduo é chamado a opinar sobre qualquer coisa e termina por ficar nisso mesmo. Mas, praticar a Filosofia, ensinar o exercício filosófico é, na visão de Gallo (2012), uma forma de resistência contra a mera opinião advindas dos tempos hipermodernos, pois o exercício do filosofar é a saída da falsa segurança na mera opinião.

O risco aqui é a forma como a Filosofia vem sendo trabalhada, pois o tempo de aula semanal, aliado à falta de qualificação profissional, com aulas como mera transmissão de saberes engessados, podem se resumir apenas em meras opiniões. Um exemplo mais claro disso, pode ser os seminários, que são comuns hoje nas aulas de Filosofia, sobre temáticas cotidianas que se resumem apenas a exposição de opiniões.

Outro desafio que enfrentamos ao longo da história e que ainda é comum vermos, é a atuação de professores no ensino de Filosofia com formação em outras áreas. O ensino de Filosofia, segundo Guido et al., (2013) era ministrado por professores de outras áreas do conhecimento, em períodos que as escolas não atraíam filósofos. Era comum ver atuação de professores, pedagogos e clérigos nessa área. É importante ressaltarmos que, ainda é comum vermos essas práticas nas escolas públicas brasileira.

A metodologia trabalhada em sala de aula apresenta-se, também, com outro desafio atual para o ensino de Filosofia. Podemos citar, como exemplo, as aulas expositivas com grande apego apenas à história da Filosofia e ao ensino acadêmico, pois alguns professores apenas reproduzem saberes enciclopédicos adquiridos nas Universidades. Segundo Fávero et al. (2004), mesmo com alguns avanços, existem ainda muitos professores no Brasil que se apoiam nessa prática de aula expositivas ligadas a manuais ou apostilhas com fragmentos históricos de alguns filósofos. Esse método, pelo que percebemos, pode levar os educandos a conhecer apenas os filósofos, suas correntes de pensamento e como se caracteriza a filosofia em diferentes épocas. Isto é, os alunos podem apenas aprender a reproduzir conteúdo pronto e acabado da história da Filosofia.

A história da Filosofia deve aparecer não como ensino enciclopédico de decorar nomes de filósofos, saber períodos ou contexto distantes, mas que nasce no vivido (RONDON, 2013). Todavia, é importante que o professor desenvolva em suas aulas a prática da reflexão e problematização dos saberes filosóficos. Conforme Cerletti (2009, p. 87):

Ensinar Filosofia é dar um lugar ao pensamento do outro. Não tem sentido transmitir “dados” filosóficos (isto é, informações extraídas da história) como se fossem peça de uma loja de antiguidades com a qual os jovens não teriam qualquer relação. Não há sentido em tentar transmiti-los sem vivificá-los no perguntar dos alunos.

Acreditamos que o ensino de Filosofia precisa estabelecer uma relação ou referência com a cultura e/ou experiência que os educandos já possuem, para que seu ensino faça sentido para os mesmos. Para tanto, os docentes precisam adotar metodologias que favoreçam a aprendizagem dos alunos, levando em consideração os conhecimentos destes acerca das temáticas em estudo. De acordo com Rondon (2013, p.70), “o professor precisa adequar o material didático ao universo cultural do aluno, para que ele possa confrontar seu conhecimento cotidiano com novas formas de ver e agir no mundo”.

Podemos pensar os pressupostos de Rondon (2013) como possibilidades para o ensino de Filosofia em nossas aulas, pois demonstram ser um novo jeito de trabalharmos os conteúdos filosóficos. Conforme o referido autor, quando trabalhamos conteúdos aliado ao cotidiano dos educandos tornamos as aulas mais atrativas e significantes.

2. POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Apresentaremos, a seguir, algumas possibilidades para o ensino de Filosofia no Ensino Médio, com base em estudos e propostas de autores que fundamentam essa temática. Portanto, esperamos poder construir novos referenciais teórico-metodológicos acerca do assunto e contribuir com o processo de reflexão e análise crítica da prática ensino desse importante componente curricular. Destacaremos as contribuições de pesquisadores como Silvio Gallo (2006, 2012), Cerletti (2009) e Kohan (2009, 2013), assim como outros autores citados no texto.

Existe um conjunto de possibilidades para o ensino de Filosofia no Ensino Médio que podem contribuir para superar alguns desafios enfrentados pela disciplina desde os tempos remotos aos atuais. Porém, devemos enfatizar que isso não é tarefa fácil, e mesmo não estamos aqui querendo solucionar o problema do seu ensino, mas apresentar algumas possibilidades que possam ajudar na sua prática.

Inicialmente, Cerletti (2009, p. 7) traz à tona a discussão sobre o problema do ensino de Filosofia, quando faz a seguinte indagação:

se realmente é possível ensinar Filosofia sem uma intervenção filosófica sobre os conteúdos, e as formas de transmissão de saberes filosóficos, sem responder

univocamente o que é Filosofia? Ou também, sem observar as condições e o contexto social, político e institucional que se levará esse ensino.

Com base nessa indagação, cabe ressaltarmos que de fato é importante, inicialmente, responder e compreender a filosofia, pois seria esse um ponto de partida do ensino, um partir da mesma. Não significa dizer que seria o único, mas seria um importante direcionamento para trabalhar seu ensino.

A intervenção filosófica sobre os conteúdos é essencial quando ligada ao contexto sociopolítico, em especial do aluno, pois será uma forma de contextualizar o ensino. É importante destacarmos que não falamos aqui de um ensino como mera transmissão de conteúdo, mas de um ensino com um caráter crítico, criativo e problematizador das questões filosóficas. Essas questões citadas aparecem como possível arcabouço para tornar a disciplina e seu ensino significativo, pois a Filosofia não deve ser vista apenas como uma disciplina qualquer no currículo educacional brasileiro, já que não se trata de um simples saber, mas de um conjunto de saberes que, além de possibilitar o senso crítico dos indivíduos, tem um papel de grande importância na formação ética e político-social dos mesmos.

Campaner (2013), ressalta a contribuição da Filosofia para a formação ética e política do cidadão, mas para isso, o autor discute a importância da elaboração de propostas concretas para seu ensino. Nesta linha de pensamento, destacam-se os documentos relacionados ao ensino da mesma como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de Filosofia (DCN) que pregam essa formação cidadã. Porém, cabe-nos perguntar: que tipo de cidadania é esta que os documentos pregam?

Silvio Gallo (2012) faz uma crítica a esses documentos produzidos pelo Ministério da Educação, em que a Filosofia aparece como meio para atingir determinado objetivo, como exemplo a formação cidadã. Ele diz que “justificar a Filosofia nos currículos de modo instrumental, como é o caso de usá-la a serviço de algo como a cidadania, é essencialmente antifilosófico” (IDEM, 2012, p. 21-22).

Esse ponto de vista de Gallo (2012) é mais uma possibilidade para se pensar como trabalhar o ensino de Filosofia, e usar de tal discurso para fundamentar a ideia anterior, sobre o tipo de cidadania que os documentos pregam, pois essa intencionalidade pode estar direcionando os discentes para a servidão de um sistema que está aí posto. Quando dizemos isso, não estamos querendo negar sua importância para o homem como ser político, mas sobre o perigo de usarmos esta, rumo a um caminho sem volta.

Nessa perspectiva, é preciso termos como possibilidade para o ensino de Filosofia e como uma nova maneira de fazê-la, a tarefa de problematizar conceitos prontos como este da cidadania, imposto pelo sistema, ou “educação maior”, conforme Gallo (2012). E trabalhar o ensino de Filosofia pelo âmbito da “educação menor”, já que toda educação até aqui, parece estar voltada mais para o âmbito da educação maior. Pensemos no âmbito da “educação menor”, que se apresenta na sala de aula bem mais próxima de nós, como uma possibilidade de descentralizar as imposições de um sistema.

Segundo Gallo, (2012, p.26), “a educação menor é aquela que se pratica nas salas de aulas, entre as quatro paredes, no âmbito do pequeno, como resistência, como produção de algo que se coloca para além e para além das grandes políticas”. Ele ainda ressalta que ela se instala no interior de um espaço escolar que é gerido pela educação maior, mas esta aparece como resistência às imposições da educação maior (IDEM, 2012).

Pelo que percebemos nos argumentos de Gallo (2012), a educação menor funciona como um sistema de militância que não está aí posta a serviço das imposições gestadas pelas instituições maiores, mas ao contrário delas, agindo contra, resistindo.

De acordo com Gallo (2012), quando a política educacional dispõe a Filosofia no currículo, está ali para atender a determinados interesses, como é o caso de formação cidadã. Então, voltamos a enfatizar que tipo cidadania é essa proposta pela educação maior. Assim, a educação menor aparece aqui como uma possibilidade, pois esta acontece como o inverso daquilo que aparenta não ter dado certo, e também porque a educação maior é algo distante do cotidiano do discente. Pensando assim, partimos do inverso do que sempre foi posto a se seguir. Pois, a Filosofia advinda da educação maior não se apresenta como desejável, que “contribua” para a vida do jovem estudante como ser crítico, mas para âmbito da passividade.

No entanto, além de todos os desafios enfrentados no ensino de Filosofia desde o princípio, conforme apresentados no texto, que dificultam suas possibilidades, podemos citar, também, o desprezo à disciplina quando dispomos apenas de uma aula semanal. Uma aula semanal parece por acabar de sucumbir todas as possibilidades e maneiras de fazê-la.

Acreditamos que o ensino de Filosofia precisa de todo um conjunto de fatores em consonância, pois embora existam diversas possibilidades, o ensino parece ficar à toa diante de uma infinidade de problemas que a dificulta de acontecer. Percebemos que existem muitas discussões no âmbito teórico sobre novas estratégias pensadas ao longo do tempo para o ensino, mas na prática termina por não acontecer. O seu ensino precisa de ações concretas, e as estratégias pensadas devem ser postas em prática, para não ficar apenas no âmbito hipotético. Como é possível fazer Filosofia desta forma? Não adianta termos boas propostas, leis e documentos de apoio se, na prática, não acontece. E ainda mais, o problema parece ser maior quando é imposto como um modelo pronto e acabado.

Embora diversos desafios mencionados no texto que dificultam a prática do ensino de Filosofia, sobretudo, no Ensino Médio, de início podem servir como motivação para pensarmos novas maneiras de fazê-la e é diante disso que buscaremos novas possibilidades. Segundo Luz e Santo (2012, p.313),

a inserção do ensino da Filosofia no ensino médio se afirma como um saber capaz de provocar inter-relação entre as áreas do conhecimento, inquietações, reflexões e mudanças necessárias para a construção da autonomia do educando.

Cabendo aos licenciados na área a estimular nos educandos as condições necessárias para a reflexão filosófica.

É importante destacarmos que a Filosofia se torna necessária não apenas para o Ensino Médio, mas, também, para toda a Educação Básica quando se entende sua função nos caracteres educacional e político (Idem, 2012). Seu ensino, conforme Lima (2010), possibilita iluminar o sentido teórico e prático daquilo que pensamos e fazemos, mas seu trabalho não consiste necessariamente em trazer respostas e soluções às situações, mas de certa forma, pensar o existente. Enfim, o ensino de Filosofia precisa despertar o senso crítico dos indivíduos sobre a própria realidade da qual o indivíduo faz parte, para que o mesmo tenha uma formação política efetiva.

Segundo Sá (2014), a Filosofia no Ensino Médio é a peça fundamental na formação intelectual de um cidadão e na consciência crítica dos alunos, além de possibilitar uma visão mais ampla e um olhar mais ativo sobre as coisas. Isso acontece devido ao caráter investigativo do saber filosófico. E o professor pode ser peça fundamental na tarefa de “tornar” o aluno ativo dentro da sala de aula, para que ele não seja apenas receptor de informações. Mas, para que isso aconteça, depende muito da forma como são trabalhados os conteúdos filosóficos. Assim, podemos citar a importância do papel do professor a partir de Cerletti (2009), quando afirma que o bom docente é aquele que se situa na condição de problematizar sempre, este é mais do que mero professor, mas pensador, mais que simples transmissor acrítico de um saber que o mesmo domina.

Nesse sentido, vemos a importância de o professor problematizar os conteúdos filosóficos, para que não seja visto como mero transmissor dos saberes filosóficos prontos e acríticos. E desse modo, os discentes não sejam meros receptores de informações, mas seres ativos e críticos. “O professor deverá ser um filósofo que cria e recria cotidianamente um conjunto de problemas filosóficos e suas tentativas de resposta, e isso ele não fará sozinho, mas com seus alunos” (CERLETTI, 2009, p.83).

A importância do professor problematizador, citada por Cerletti (2009), é uma possibilidade para driblar alguns desafios que enfrentamos atualmente, como: ensino enciclopédico de mera transmissão da história da Filosofia como das aulas expositivas, o pequeno tempo disponível de uma aula semanal e o problema do apego ao livro didático que aborda uma sequência da história com temáticas superficiais dos pensamentos dos filósofos. Pois, pelo que observamos em Cerletti (2009), o professor pode inovar o ensino. E isso ele pode fazer juntamente com os alunos.

Imaginemos que o professor, nesse viés, tenha a criatividade e a capacidade de lidar com esses desafios apresentados e fazer das aulas de Filosofia o momento para reflexão crítica dos saberes filosóficos e/ou “o movimento do pensamento” (GALLO, 2012, p.119). A forma como a Filosofia é trabalhada é que vai dar relevância ou significância ao seu ensino, e vai depender muito da formação do professor e da relação que este tem com os conteúdos filosóficos. Acreditamos que esta seja outra possibilidade para o ensino de Filosofia.

Quando fazemos a crítica em relação ao livro didático não é sobretudo, apenas sobre o mesmo, pois sabemos que este é um manual de suporte, porém, o problema maior está no professor, que muitas vezes se prende unicamente a este, usando-o como modelo único, repetindo o que está posto lá através de aulas expositivas, fazendo com que o ensino de Filosofia fique apenas como repetir palavras. Ou mesmo, ligado ao caráter da ensinabilidade.

Segundo Mattar et al. (2013), no Brasil a metodologia mais utilizada nas aulas de Filosofia, conforme as orientações curriculares nacionais, ainda é a aula expositiva, junto a debates em grupos com uso de livros didáticos e apostilas. Ela diz que não devemos recusar a prática do livro, porém adverte que o professor precisa ter um cuidado especial, para que com seu uso não o faça renunciar de sua condição de produzir seu material didático.

Esta forma de aula expositiva é muito criticada por Cerletti (2009), ele ressalta que trabalhá-la num viés de ensinabilidade pode estar correndo um risco de fugir do ideal filosófico, pois o ensinar nos remete a pensar numa transmissão de conteúdo. É o que acontece atualmente nas aulas de Filosofia, no modelo de aula expositiva. Segundo o referido autor, “antes o que se sugere é que a tarefa de ensinar necessita estabelecer as condições para que ela possa ao menos ser tentada. E considera-se que uma delas é que o professor possa caracterizar e exercitar a Filosofia que é posta em jogo na sala de aula”. (CERLETTI, 2009, p.18).

Atualmente, muitos alunos veem a Filosofia com uma certa indiferença, pois é comum vermos relatos do tipo, Filosofia para quê? Acreditamos que isso está relacionado, em grande parte, à forma como a disciplina é ensinada, como por exemplo, ao modelo ultrapassado de trabalharmos seu ensino, também pelo momento em que vivemos e pela sociedade em que vivemos. Vivemos a era do imediatismo numa sociedade onde se busca resultados rápidos e concretos. E nela o discente parece não encontrar esses resultados.

Acreditamos que diante desses problemas apresentados, devemos pensar em outros jeitos de fazer Filosofia, pois aquelas práticas tradicionais até então, parecem não terem dado certo. A Filosofia em si deve ir muito além disso. Nessa direção, Gallo (2012), sugere, como possibilidade para trabalhar o ensino de filosofia, organizar as aulas como uma oficina de conceitos, em que o professor juntamente com os alunos maneje os conceitos criados ao longo da história como ferramentas para resolução de problemas e a partir de problemas específicos possam criar conceitos filosóficos.

O professor de Filosofia no Brasil hoje precisa reinventar suas práticas de modo que o aprendizado da disciplina faça sentido para os jovens estudantes, mas para que isso se efetive é preciso que fuja da transposição do ensino universitário simplificado e diminuído (RODRIGO, 2014). “É preciso que busque fazer das aulas de Filosofia um espaço para reflexões próprias, sem apego excessivo à tradição

histórica ou temática, essa é uma atitude desejável e necessária ao aprendizado em nível universitário e médio” (PERECINI et al., 2014, p. 114).

O trabalho do professor não deve ser, portanto, na direção de ensinar, mas problematizar, levar os discentes através dos questionamentos, diálogos ao ponto de partida do filosofar, pois ensinar é uma forma de empobrecimento racional do aluno, e assim, o aluno aparece como ser passivo, acomodado, é como prender seu raciocínio. Isso supõe, segundo Kohan (2009), a lógica do embrutecimento que impede que a inteligência de quem aprende trabalhe por si só.

O professor não deve ser um “aniquilador” do raciocínio, mas um mediador, provocador, problematizador dos saberes filosóficos. Assim, possibilita que os discentes busquem por si só compreender os problemas, ou saberes filosóficos. “O professor deverá ser um filósofo que cria e recria cotidianamente um conjunto de problemas filosóficos e suas tentativas de respostas e isso ele não fará sozinho, mas com os seus alunos” (CERLETTI, 2009, p.83).

Os alunos, por intermédio do professor, devem ser como o filósofo, pois o filósofo sempre está em busca de saber e desvendar o saber. Não um saber pronto e acabado, mas um saber que experiencia o não saber, que faz o movimento da ignorância ao saber. Aquele que busca conhecer, que está sempre à procura de respostas, que usa das indagações seu aposto para os problemas (GALLO, 2006).

Conforme Rodrigo (2014, p.26), “a didática do ensino de Filosofia deve criar mediações pedagógicas que facilitem o processo de aprendizagem, além de promover a construção da capacidade do estudante pensar por conta própria”. Seu ensino consiste, não unicamente em refletir, mas construir novas composições e experimentar novas relações entre os seres. “A principal razão para a sua presença reside na particularidade de sua natureza filosófica pelo contorno do pensamento sobre si mesmo, seus temas, finalidades e procedimentos de investigações” (PERENCINI et al, 2014, p.104).

No entanto, acreditamos que para isso acontecer, é importante ampliarmos a prática dos saberes filosóficos com profissionais qualificados na área de atuação, pois o professor com formação em Filosofia, conforme Sousa (2017, p. 80), “tem mais condições de conduzir o estudante à busca da maioridade intelectual, auxiliando-o a problematizar a realidade com mais criticidade e a superar as superficialidades presentes no contexto social e ideologias, etc.”

Além disso, apontamos também para importância de metodologias adequadas para dar mais significância ao ensino, pois atualmente não se deve vincular o ensino de Filosofia a uma metodologia, não se fala de metodologia, mas de metodologias. Ainda sobre a metodologia, compartilhamos do pensamento de Kohan (2013, p.184) quando ele afirma que “não existe o método filosófico, mas pluralidades de métodos e mais ainda, a impossibilidade de se fixar, com exclusividade, qualquer método à mesma. Ou seja, o professor de Filosofia deve adotar compromissos metodológicos sem se prender a um método”. Podemos perceber esta importância, também, no pensamento de Sousa (2017, p.80), quando ele destaca:

Sobre o método no ensino de Filosofia, sabe-se que ele é fundamental, uma vez que não tem como se ensinar a disciplina sem ter um caminho ou direção a seguir, contudo, não existe um método específico ou único, postulado como receita para o sucesso no ensino de Filosofia no ensino médio. Em outras palavras, não há um método filosófico geral capaz de abarcar com precisão a dinamicidade do contexto de sala de aula. Sendo assim, não podemos afirmar uma metodologia, mas uma pluralidade de metodologias no que se refere o ensino de Filosofia.

No entanto, no âmbito das possibilidades para o ensino de Filosofia, esperamos que os professores sejam capazes de tomá-la como oposição à heteronômica dos demais saberes disciplinares, pois sua presença nesse grau de ensino é imprescindível na “formação dos alunos”, a fim de que desenvolva um pensamento reflexivo, crítico e criativo (CARMINATI, 2013). Todavia, ainda nesse contexto de possibilidades, segundo Rodrigo (2014), para que os saberes filosóficos tenham significado na vida do educando, o professor precisa criar estratégias na sua didática que sejam capazes de estabelecer uma relação ou referência com a cultura e/ou experiência que os educandos tenham ao ingressar na escola.

O professor deve introduzir o estudante na problemática filosófica, fazendo-o ver o que é esse universo de possibilidades, pois o ensino de Filosofia vai além do simples plano da repetição. “O ensino de Filosofia só é filosófico na medida em que aqueles saberes são revisados no contexto da aula. Isto é, quando se filosofa a partir deles ou com eles e não quando somente se os repete história ou filologicamente” (CERLETTI, 2009, p.34).

Conforme Gallo (2012), não se produz Filosofia sem um problema, pois o problema é considerado o motor da experiência filosófica do pensamento. Nesse viés, acreditamos que não atentar ao problema sobre as questões filosóficas significa repetir, contar ou escutar histórias, levando a degradação do ensino. Isso é o que muitos professores fazem, usar de seu ensino como narrativas de pensamentos de diversos períodos da história como se fosse qualquer disciplina. Gallo (2021, p. 73), argumenta que:

o problema nos move a pensar justamente porque não somos capazes de compreendê-lo de antemão; ele não nos oferece uma resposta pronta, mas apresenta para nós como desafio a ser enfrentado, para o qual uma resposta precisa ser construída. Todo problema é a multiplicidade, na medida em que é composto por um conjunto de singularidades.

Problematizar é uma forma de forçar o pensamento, de provocar a inquietude. Essa é a tarefa do professor em sala de aula, para que, a partir daí, o aluno possa buscar por si só as respostas aos problemas propostos. Não falamos de respostas prontas e acabadas, pois do ponto de vista filosófico, uma resposta passa a ser um novo problema ou questionamento. Com esse pressuposto, devemos trabalhar o ensino de Filosofia. Problematizar deve ser peça fundamental no processo educativo do ensino das escolas brasileiras. Este parece ser o caminho para o exercício do pensamento dos alunos, pois problematizar

instiga o aluno a buscar compreender os conceitos e a criar novos conceitos, além de possibilitar ainda, a inquietude diante das imposições estabelecidas na sociedade contemporânea.

Voltemos a falar da importância do conceito como possibilidade para o ensino de Filosofia. O conceito tem uma relação próxima com o problema, pois segundo Gallo (2012, p.55), “o conceito é uma forma racional de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido. Não é abstrato nem transcendente, mas imanente, uma vez que se baseia necessariamente em problemas experimentados”. Do ponto de vista de (GALLO, 2012, p.40):

Parece promissor e produtivo tomar a Filosofia como atividade de criação conceitual para pensar e experimentar seu ensino. Essa definição nos permite tomar uma posição no ensino uma vez que a Filosofia é uma atividade de criação, ela nos remete necessariamente para a noção de um ensino ativo que convide para uma experiência do pensamento,

Percebemos, nas duas citações de Gallo (2012), a importância da atenção dada para a criação de conceitos, pois estes se mostram como uma possibilidade para se pôr em prática nas aulas de Filosofia, já que estes mantêm uma relação próxima com o problema e este último possibilita outra maneira de fazê-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apontamos alguns desafios que o ensino de Filosofia veio enfrentando ao longo de sua trajetória até os problemas mais comuns atualmente. Todo movimento oscilatório de inclusão e exclusão da disciplina de Filosofia do currículo educacional brasileiro é a mais real forma de desprezo e desrespeito com seu ensino. E, embora percebendo nos documentos expedido pelo Ministério de Educação, uma certa atenção à disciplina, na prática está longe de acontecer como previsto. E ainda mais, como foi exposto no texto, devemos questionar ou problematizar sobre a maneira como esses conteúdos são impostos para nós, sobre o tipo de cidadania que é prevista pelos documentos legais apresentados.

Nesse sentido, apresentamos algumas possibilidades ao longo do texto, com base nos autores que fundamentam a temática em estudo, e esperamos que suas contribuições teórico-metodológicas possam nos apoiar para repensarmos o ensino de Filosofia no Ensino Médio da rede pública e superamos alguns desafios ora apresentados.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura. LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.
- BRASIL. **Presidência da República Casa Civil.** Lei 11.684 de 2 de junho de 2008.
- BELIERI, C. M; SFORNI, M. S. F. **A presença da filosofia no currículo escolar do ensino médio.** Seminário de pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá 12 a 14 de Junho de 2013.
- CAMPANER, Sônia. **Filosofia: ensinar e aprender.** São Paulo: Saraiva, 2013.
- CARMINATI, C. J. **Formação e didática do ensino da Filosofia.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 38, p. 369-384, jan./abr. 2013.
- CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico.** Trad. Ingrid Muller Xavier- Belo Horizonte: Autentica. Editora, 2009.
- FÁVERO, A. A. et al. **O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004.
- GALLO, S. **Ética e cidadania: caminhos da filosofia.** 14 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- GALLO, S. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o Ensino Médio.** Campinas, SP: Papirus, 2012.
- GUIDO, H; GALLO, S; KOHAN. **Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia: história, temas problemas.** Filosofia e formação. Cuiabá, MT: central de texto, 2013.
- KOHAN, W.O. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar/ tradução Ingrid Miller Xavier- Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009. Coleção ensino de filosofia. ISBN 978-7526-394-5.**
- KOHAH, W.O. Antinomias para pensar o ensino da filosofia. In: CARVALHO, M; CORNELLI, G. **Filosofia e formação.** Cuiabá, MT: Central de texto, 2013.
- LIMA, W. M. **O ensino de filosofia no ensino médio: problematizando a cidadania e a formação docente.** Debates em educação-ISSN 2175-6600. Maceió, vol.2, nº 4, jul./dez.2010.

LIPOVETSKY, Gilles, 1994. **Os tempos hipermodernos**. tradução Mario Vilela. São Paulo: editora Barcarolla, 2004.

LUZ, L.C. S; Santo E. E. **O ensino de filosofia no ensino médio: desafios e possibilidades para a prática filosófica enquanto ação transformadora**. Revista Intersaberes | vol. 7 n.14, p. 309- 321 ago. – dez. 2012 |ISSN 1809-7286.

MATTAR, A.M; TOMAZETTI, E. M; DANELON, M. Filosofia como disciplina escolar. In: CARVALHO, M; CORNELLI, G. **Filosofia e formação**. Cuiabá, MT: central de texto, 2013.

MAZAI, N; RIBAS, M. A. C. **Trajetória do ensino de filosofia no Brasil**. Disciplinarum Scientia. Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, V.2, n.1, p.1-13, 2001.

PERECINI, T.B; RODRIGUES.A. **Uma problematização acerca do ensino de filosofia: da formação universitária às práticas escolares no ensino médio**. Trilhas Pedagógicas, v. 4, n. 4, Ago. 2014, p.103-115.

RODRIGO, L. M. **A filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

RODRIGUES Z. A. L. **O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 69-82, out./dez. 2012. Editora UFPR.

RONDON, R. Entre o universalismo da tradição filosófica e a diversidade local nas escolas e seus sujeitos. In: CARVALHO, M; CORNELLI, G. **Filosofia e formação**. Cuiabá, MT: central de texto, 2013.

SÁ, L. F. A. V. **Filosofia no ensino médio: propostas versus problematização**. ISSN-1984-3879, SABERES, Natal- RN, v.1, n. 9, mai. 2014, 1206-131.

SAVIAN FILHO; CARVALHO, M.; FIGUEIREDO, V. B. **A BNCC e o futuro do Filosofia no Ensino Médio: hipóteses**. Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia – ANPOF, mai.2018.

SOUSA, K. P.A. **A Filosofia no Ensino Médio: alguns desafios**. Revista Espaço Acadêmico- n.195- agosto/2017- mensal ano XVII.ISSN 15196186.

Ensinar filosofia à maneira pragmatista: a contribuição filosófica de Charles S. Peirce

Teaching philosophy in the pragmatist way: the philosophical contribution of Charles S. Peirce

Giovanni Menezes Viana

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade interpretar alguns escritos de Charles Sanders Peirce (1839-1914) e de seus comentadores para discutir a contribuição das ideias deste filósofo ao ensino de Filosofia. Nesse sentido, à luz do pragmatismo de Peirce pretendemos indicar alguns pressupostos para ensinar filosofia à maneira pragmatista. No primeiro momento abordaremos as contribuições de Peirce ao desenvolvimento do pensar. No segundo momento apresentaremos a teoria dos signos e semiótica deste autor. Em um terceiro momento analisaremos a fenomenologia de Peirce, sobretudo, seu projeto de classificação das ciências. Em seguida, compondo o quarto momento da nossa análise será realizado um estudo das obras *The Fixation of Belief* [A Fixação da Crença] e de *How to Make Our Ideas Clear* [Como tornar Clara as nossas e ideias]. Estas obras são consideradas fundamentais ao entendimento da concepção de pragmatismo do autor e da adoção de uma metodologia que nos afaste dos erros ou das promessas cartesianas de verdade absoluta. Por fim, no nosso quinto momento, apresentaremos nossa tese principal do artigo através da discussão sobre como ensinar filosofia à maneira pragmatista.

Palavras Chave: Pragmatismo. Peirce. Ensino de Filosofia.

ABSTRACT

This article aims to interpret some writings by Charles Sanders Peirce (1839-1914) and his commentators to discuss the contribution of this philosopher's ideas to the teaching of Philosophy. In this sense, in the light of Peirce's pragmatism, we intend to indicate some assumptions for teaching philosophy in a pragmatist way. At first, we will discuss Peirce's contributions to the development of thinking. In the second moment, we will present this author's theory of signs and semiotics. In a third moment, we will analyze Peirce's phenomenology, above all, his project of classification of sciences. Then, composing the fourth moment of our analysis, a study of *The Fixation of Belief* and *How to Make our Ideas Clear* will be carried out. These works are considered fundamental to the understanding of the author's conception of pragmatism and the adoption of a methodology that keeps us away from errors or from Cartesian promises of absolute truth. Finally, in our fifth moment, we will present our main thesis of the article by discussing how to teach philosophy in the pragmatist way.

Key words: Pragmatism. Peirce. Teaching of Philosophy.

Introdução

Este trabalho é resultado de uma pesquisa em andamento desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Filosofia - Mestrado Profissional da UFPI, PROF-FILO, intitulado “Ensinar Filosofia à maneira pragmatista: contribuições de Charles Sanders Peirce”. Este estudo tem por finalidade realizar uma investigação sobre o “ensinar filosofia” à maneira pragmatista com o objetivo de apresentar pressupostos lógicos e teóricos sobre o desenvolvimento do pensar numa perspectiva epistemológica crítica, ativa e, sobretudo, menos especulativa. Entende-se que “ensinar filosofia à maneira pragmatista” segue uma abordagem que envolve a atividade de ensino no domínio de algumas habilidades tais como: articulação teoria e prática, pensamento operatório, aprender fazendo, aprendizado do pensamento científico,

aprender de forma criativa, ou seja, ensinar filosofia com base nas contribuições teóricas da tradição pragmatista, de maneira mais específica, na filosofia peirceana.

Nessa perspectiva o artigo foi estruturado compreendendo os seguintes momentos: primeiro, abordaremos as contribuições de Peirce ao desenvolvimento do pensar. Segundo, apresentaremos a teoria dos signos e semiótica deste autor. Terceiro, analisaremos a fenomenologia de Peirce, sobretudo, seu projeto de classificação das ciências. Em seguida, compondo o quarto momento da nossa análise será realizado um estudo das obras ‘A Fixação das Crenças’ e de ‘Como tornar Clara as nossas e ideias’. No quinto momento, apresentaremos nossa tese principal do artigo através da discussão sobre como ensinar filosofia à maneira pragmatista.

Contribuição de Peirce ao desenvolvimento do pensar

Para iniciar nosso estudo apontamos de forma breve alguns dados da trajetória intelectual de Peirce. Charles Sanders Peirce é natural de Cambridge (Massachusetts). Nasceu no dia 10 de setembro de 1839 e faleceu no dia 19 de abril de 1914, em Milford (Pensilvânia). Peirce atuou em diversas áreas de pesquisa, além da filosofia, tais como: astronomia, biologia, criminologia, geodesia, gravitação, física, química, metrologia, telepatia, espectrologia, óptica, filologia, arquitetura, linguística e história; além de ter sido um dos primeiros psicólogos experimentais da América.

Filósofo e lógico foi considerado o maior e mais original pensador norte-americano, fundador da corrente pragmatista, exerceu forte influência sobre pensadores de sua época, a exemplo de Oliver Wendell Holmes Jr., William James e John Dewey, bem como de pensadores da atualidade, pois seu pensamento também influenciou de maneira significativa os estudos da linguística, da semântica e da teoria da comunicação.

Não obstante todo este currículo diversificado, o reconhecimento do seu trabalho só veio tardiamente. Peirce não conseguiu aceitação em sua época e não conseguiu se firmar como professor universitário ou sequer publicar um livro em vida.

Foi professor por um curto período na Universidade Johns Hopkins. Trabalhou a maior parte de seu tempo como assistente num observatório de ciência da *Harvard College*. Antes de se aposentar foi químico *free lancer* no laboratório que recebeu de herança. Peirce passou os últimos anos de sua vida, afastado da vida social, desenvolvendo suas teorias em semiótica e fenomenologia. Após sua morte seus manuscritos inéditos foram vendidos ao Departamento de Filosofia da Harvard University. Com base nesses textos a Harvard University Press realizou a

primeira grande publicação dos escritos de Peirce, intitulado "*The Collected Papers of Charles Sanders Peirce*", o qual abrange todo o pensamento peirceano e, ainda hoje, se apresenta como principal fonte de referência ao autor (SANTAELLA, 1983).

O pragmatismo de Peirce é parte de uma ampla teoria do pensamento e dos signos, uma teoria que compreende uma metodologia científica e uma semiótica. A metodologia científica nos ajuda a produzir crenças verdadeiras que são comprovadas na prática. A semiótica declara que tudo o que existe é signo. Assim, Peirce faz do pragmatismo um método para traduzir certa classe de signos em signos mais claros, determinando seus efeitos e consequências. O pragmatismo de Peirce é, portanto, uma teoria que surge de seu trabalho científico e de sua concepção da lógica, e que se baseia na convicção de que a função da investigação não é só representar a realidade, mas poder atuar de forma mais efetiva.

Peirce incorporou a esse novo pensamento a aplicação da lógica formal, a análise dos fundamentos lógicos da matemática e a adoção de um rigoroso espírito científico. Sabe-se que o pragmatista foi fortemente influenciado pelo empirismo britânico, sobretudo, a ideia de experiência como hábito de ação, que tomou de empréstimo de Alexandre Bain (1818-1903)¹⁹. Interessou por Kant, autor que o influenciou muito (chegou a decorar todo o conteúdo da "Crítica da Razão Pura") e pelos idealistas românticos em virtude do conceito de 'razão prática'.

Considerando o contexto histórico de expansão da indústria, o auge do método científico, a força do empirismo, os ideais evolucionistas, bem como os ideais democráticos na América, podemos dizer que, este pando de fundo tornou-se um campo fértil para o desenvolvimento da sua filosofia e da sua lógica.

Peirce assume um ponto de vista contrário à metafísica tradicional na medida em que rejeita qualquer proposição filosófica baseada em princípios primeiros e 'apriorísticos' ou entes transcendentais. Desse modo, desenvolve uma filosofia articulada à ciência. É assim que ele descreve a sua filosofia:

[...] minha filosofia pode ser descrita como a tentativa que um físico desenvolve no sentido de fazer conjectura acerca da constituição do universo, utilizando métodos científicos e recorrendo à ajuda de tudo quanto foi feito por filósofos anteriores. Apoiarei minhas proposições nos argumentos que estejam a meu dispor. De prova demonstrativa não cabe cogitar. As demonstrações dos metafísicos não passam de aparências. O mais que se pode conseguir é fazer surgir uma hipótese não inteiramente despida de procedência, que se coloque na linha geral de desenvolvimento das idéias científicas e que seja suscetível de ver-se confirmada ou refutada por observadores futuros (PEIRCE, 1983, p.8).

¹⁹Filósofo e psicólogo escocês, que usou este termo no sentido de que as crenças são hábitos de ação.

Peirce é autor de uma famosa máxima que inaugura os princípios do pragmatismo. Esta máxima foi desenvolvida no sentido de anunciar em que termos se pode considerar uma proposição como sendo verdadeira. Peirce acredita que as proposições intelectuais só têm sentido quando forem “consideradas as consequências práticas pensáveis como resultantes necessariamente da verdade da concepção; e a soma dessas consequências constituirá o sentido total da concepção” (PEIRCE, p. 1979).

Em virtude dessas ideias propõe um método para determinar ou fixar o significado de nossos conceitos, elegendo a semiótica enquanto processo linguístico ou método de interpretação da realidade. Dessa forma, o pragmatismo constitui-se numa técnica auxiliar para compreender problemas de natureza científica e filosófica. Portanto, para dar significação a um conceito será necessário examinar suas consequências futuras.

Segundo Peirce, toda crença se consolida quando podemos experimentá-la. A crença é uma regra de ação. Uma crença é um hábito de pensamento que cria a disposição de agir. Através da crença estabelecemos uma confiança maior relacionada ao futuro dando abertura ao campo das possibilidades. O oposto da crença é a dúvida que se estabelece por meio das experiências que vivemos que questionam e que derrubam a crença.

A teoria dos signos ou semiótica peirceana

Em busca de compreensão e do conhecimento, o homem decifra significados do que ver, ler, ouve, sente, tanto pela linguagem verbal em que se utiliza da palavra escrita ou falada, quanto pela linguagem não verbal que está presente nas formas de comunicação constituídas em sistemas sociais e históricos de representação do mundo, ou seja, através da interação social, transformando sinais, que são os objetos do mundo, em signos ou linguagens, que, por sua vez, são produtos da consciência com significados. Há várias linguagens, a do computador, da natureza, do corpo, do silêncio e até mesmo dos sonhos (segundo Freud). Assim, percebemos que a linguagem está presente no mundo como um todo e nós estamos presentes nessa linguagem. A semiótica tem como objetivo examinar os diversos modos e objetos de produção de significação e de sentido (SANTAELLA,1983).

Peirce desenvolveu o que foi denominado de teoria dos signos que consiste na ideia de que todo pensamento implica a interpretação de alguma coisa por alguém. A interpretação só poderá se realizar através do signo (lógica matemática simbólica). Segundo ele, signo é algo que para alguém equivale a alguma coisa sob algum aspecto ou capacidade. Portanto, as ideias ou

pensamentos implicam um objeto para interpretar, um intérprete para esse objeto e a interpretação propriamente dita

Os elementos primordiais da semiótica de Peirce envolvem os seguintes elementos: o objeto é a categoria que resulta da relação com o sujeito pela mediação linguística. A unidade semiótica seria o signo que se divide em ícone, índice e símbolo: Em relação ao ícone observa-se que este possui um parâmetro de semelhança com o objeto, por exemplo, uma fotografia (representação) ou frases onomatopaicas (ícones verbais). O índice é o parâmetro da relação de causalidade sensorial que indica o significado de uma proposição. É um signo indicador. É quando o significante remete ao significado tomando como base a experiência vivenciada pelo interpretador, por exemplo, a frase “onde há fumaça, geralmente há fogo” ou quando vemos a imagem de um carro sem a maçaneta, estando apenas um buraco no seu lugar, isto é um índice de uma tentativa de assalto (ALVES, 2016).

Já o símbolo é uma representação puramente convencional entre o signo e o significado. Pode-se afirmar que o símbolo é uma representação, mas não se trata de reprodução, pois enquanto a reprodução implica igualdade, o símbolo evoca a concepção que ele representa através de características comuns. Por exemplo, a aliança enquanto símbolo do casamento ou os pratos de uma balança enquanto símbolo da ideia de justiça. Nas línguas, quase a totalidade das palavras são símbolos, representando alguma coisa, quer nominal (um substantivo ou adjetivo) ou uma ação (ALVES, 2016).

Em suma, pode-se dizer que os signos se estruturam a partir do ícone, índice e símbolo. Tomemos o desenho de um gato, daí se tem a representação da ideia, portanto, trata-se de um ícone. Ao perceber um indício da presença do gato ouve-se o miado, temos então um signo. Ao formular em linguagem o termo gato ou *cat*, obtém-se a representação linguística, a abstração, que representa o símbolo. Dessa forma, pode-se concluir que o objeto, o intérprete e a interpretação compõem a tríade do pensamento ou das ideias.

Peirce descreve assim a estrutura dos signos:

Da mesma forma como os pensamentos apresentam-se triadicamente, todos os signos podem ser divididos em três espécies principais: ícones, índices e símbolos. O ícone constitui um tipo de signo em que o significado e o significante apresentam uma semelhança de fato. O desenho de um animal seria um exemplo de ícone; o desenho significa o animal, simplesmente porque se parece com ele. Um índice é um signo que não se assemelha ao objeto significado, mas indica-o casualmente, é um sintoma dele porque se experimenta uma contiguidade entre os dois. O furo de bala, por exemplo, é índice de um tiro, como fumaça é índice de fogo. O símbolo, ao contrário, opera seguindo a contiguidade instituída, ou seja, depende da adoção de uma regra de uso. As bandeiras constituem símbolo das nações; entre as bandeiras e as nações não há qualquer relação causal necessária, trata-se de convenção. A

quase totalidade da linguagem usual, falada e escrita, é de natureza simbólica (PEIRCE, 1979, p.10).

A proliferação de linguagens e códigos que cresceram no mundo com o advento da revolução industrial, através dos meios de reprodução e difusão de informações e mensagens, fez surgir uma consciência semiótica, ou seja, uma consciência de linguagem em sentido amplo, que por sua vez, provocou uma necessidade de uma ciência de que criasse dispositivos de indagação e instrumentos metodológicos para desvendar os fenômenos da linguagem, uma dessas fontes que brota a semiótica é a doutrina de Peirce (SANTAELLA, 1983).

Peirce considerava que toda produção, realização e expressão humana era uma questão de semiótica, mas não a considerava independente e autossuficiente e sim uma parte da engrenagem de uma máquina.

A fenomenologia de Peirce

Peirce desenvolveu um esquema de classificação das ciências, a saber, a Lógica ou Semiótica que se divide em três áreas: *gramática especulativa* ou *semiótica* em sentido restrito; esta área nos oferece a fisiologia das formas, isto é, a classificação das funções e das formas dos signos; a *crítica* que consiste no estudo da classificação e da validade dos argumentos; e a *metodêntica* que se baseia no estudo dos métodos para se chegar à verdade (NASCIMENTO, 2018)

Em sua arquitetura classificatória das ciências Peirce coloca a semiótica e a própria filosofia dentro de um sistema ainda maior. Assim, dentro dessa arquitetura ele considera três tipos de ciências: As ciências da descoberta; as ciências da digestão e as ciências aplicadas (SANTAELLA, 1983).

Segundo Peirce as ciências da descoberta são: Matemática, Filosofia e Ideoscopia ou ciências especiais. Esta última divide-se em dois ramos: ciências físicas e ciências psíquicas. Entretanto, Santaella (1983, p. 24) esclarece que “o “termo "psíquico" tem, na acepção peirceana, um caráter tão vasto que, para evitarmos maiores equívocos, melhor seria tomá-lo aqui como sinônimo de ciências humanas”.

Por ser evolucionista, Peirce acreditava que as leis da natureza não eram absolutas, mas evolutivas, pois seus princípios não seriam fórmulas rigorosas, mas sempre provisórias, pois estariam sempre sujeitas às mudanças contínuas. Todo pesquisador, por mais sistemático e rigoroso que seja seu pensamento, é essencialmente falível, eis aí o falibismo, doutrina que afirma que, por meio do raciocínio, não podemos nunca obter certeza, exatidão e universalidade

absolutas. Dessa forma, concebe à ciência e à filosofia como processos que crescem gradualmente e resultam da mente coletiva (leis internas) que respondem a eventos externos (o novo) interagindo com o cotidiano do pesquisador.

Com o objetivo de expor seu “edifício filosófico”, Peirce elaborou sua arquitetura filosófica, obedecendo a uma ordem e uma hierarquia tendo como base a relevância de cada área a ser investigada. Dessa forma apresentou em primeiro lugar a Fenomenologia, em seguida as Ciências Normativas que se dividem em Estética, Ética e Semiótica, que por sua vez, subdivide-se em Gramática Pura, Lógica Crítica e Retórica Pura e, finalmente a Metafísica.

Como um engenheiro que antes de erguer uma ponte, navio ou casa, leva em conta as diferentes propriedades dos materiais; não usa aço, pedra ou cimento que não tenham sido testados antes e os dispõe segundo processos ministrados, assim também, ao construir a doutrina do pragmatismo, são analisadas as propriedades de todos os conceitos indecomponíveis e seus processos de composição possíveis (...). (PEIRCE, 1983, p.06).

O primeiro critério para o trabalho filosófico é o fenomenológico na acepção de Peirce. Antes de tudo, o filósofo deve criar a doutrina das categorias, analisando-as radicalmente todas as experiências possíveis. Ele não se satisfaz com as categorias aristotélicas, nem com as kantianas, mesmo sendo influenciado por ele, considerava suas categorias materiais e particulares e não formais e universais. Dedicou grande parte de sua carreira, elaborando, aperfeiçoando e ampliando o campo de aplicação de suas categorias universais, que segundo ele, não surgem de pressupostos lógicos, nem da língua, mas através do apurado exame da experiência. Seu método apresenta uma similaridade com o de Hegel, mas com influência maior dos estudos das categorias kantianas (SANTAELLA, 1983).

O que de fato Peirce entende por experiência? Segundo o filósofo, em filosofia, a experiência é o inteiro resultado cognitivo de viver ou experiência é o curso da vida (PEIRCE, 1958). Segundo Ivo A. Ibri (2015), a experiência, colocada no nível filosófico, como resultado cognitivo de nossas vidas, nos faz supor que é capaz de semear conceitos que moldam a conduta humana. A experiência é nossa única mestra. A experiência tem o poder de fracionar, precipitar e filtrar as falsas ideias, eliminando-as e deixando a verdade verter em corrente vigorosa. A fenomenologia enquanto área da filosofia que diz respeito às ciências positivas compreende o estudo da experiência cotidiana de cada ser humano; Peirce evidencia que é preciso adotar uma atitude de simplesmente “abrir os olhos mentais”, de olhar bem para o fenômeno e dizer quais são as características que nele nunca estão ausentes. Ou seja, adotar uma capacidade de ver ou de reaprender a ver (IBRI, 2015, p. 24).

A fenomenologia seria a base fundamental para qualquer ciência, encarrega-se de observar os fenômenos, e nesta análise, postula as formas e propriedades universais desses fenômenos.

Surgem desse processo as categorias universais de toda e qualquer experiência e pensamento, assim, Peirce descarta os julgamentos avaliativos *a priori*. A fenomenologia é independente das ciências normativas, porém são por elas desenvolvidas obedecendo a sequência: estética, ética, semiótica ou lógica. Estas ciências terão como função “distinguir o que deve e o que não deve ser”(SANTAELLA, 1983, p.25).

A estética ocupa-se daquilo que é objetivamente admirável e é a base da ética (ciência da ação ou conduta) que recebe da estética os seus primeiros princípios. A semiótica ou lógica classifica e descreve todos os tipos de signos logicamente possíveis. A semiótica peirceana colhe seus frutos da fenomenologia, daí surge uma fundamentação conceitual para uma filosofia arquitetônica que tem como base os conceitos conseguidos através de suas categorias (SANTAELLA, 1983).

É através da fenomenologia que podemos decifrar o mundo como linguagem, observando os fenômenos, que podem ser qualquer coisa que surja em nossa mente, tanto externamente, como o som, a luz ou o cheiro, como internamente ou visceral, como a dor, a lembrança, ou o desejo. Dessa forma Peirce define a fenomenologia como uma descrição ou análise das experiências percebidas pelo indivíduo em todo momento e todo lugar.

Ela surge livre de qualquer julgamento, a partir da própria experiência, sem questionamentos, mas observando se ela corresponde ou não à realidade. Livre, a fenomenologia tem por objetivo fazer surgir às categorias de qualquer fenômeno, caracterizando-os, discriminando-os e generalizando-os. Para chegarmos a esse ponto devemos desenvolver três faculdades: a primeira é a capacidade de contemplar, ou seja, de observar o que está diante de nós; a segunda é saber distinguir e discriminar as diferenças através dessa observação; e terceiro, generalizar as observações em classes ou categorias

Em seu ensaio “Sobre uma nova lista de categorias”, trabalho desenvolvido por Peirce, durante trinta anos de sua vida (de 1867 a 1897), ele apresentou as suas três categorias universais de toda experiência e de todo pensamento. Neste ensaio ele conclui que tudo que aparece a consciência ocorre gradativamente através de três elementos formais de toda experiência os quais denominou de Primeiridade, Secundidade e Terceiridade (SANTAELLA, 1983).

Estas categorias podem ser comparadas aos três modos mais gerais e universais como os fenômenos aparecem à consciência.

Peirce descreve a primeiridade como algo que consiste numa consciência imediata de como tal coisa é, apresenta-se como pura qualidade de ser e de sentir, é como se fosse uma impressão ou sentimento *in totum*. É algo não analisável, inocente, frágil e totalmente superficial,

indicado e criado pela imaginação. É a pura qualidade do sentimento, como a primeira apreensão das coisas de forma imprecisa e indeterminada sem significação da coisa em si é um quase signo.

Consciência em primeiridade é *qualidade de sentimento* e, por isso mesmo é primeira, ou seja, a primeira apreensão das coisas, que para nós aparecem, já é tradução, finíssima película de mediação entre nós e os fenômenos. Qualidade de sentir é o modo imediato, mas já imperceptivelmente medializado de nosso estar no mundo: nossa primeira forma rudimentar, vaga, imprecisa e indeterminada de predicação das coisas (SANTAELLA, 1983, p.46).

Um exemplo de primeiridade ocorre quando nos deparamos com uma paleta de cores e visualizamos a cor verde, a princípio ela nos aparece pura e simples, sem significação, nossa consciência apenas ver o verde.

A secundidade é a consciência do mundo real, reagindo, pensando, sentindo a ação dos fatos, resistindo e reagindo no tempo e no espaço é quando ocorre o confronto que nos comove. Esta reação surge de um estímulo, de uma relação diática entre o eu e o outro. Nesse momento ocorre o que chamamos de corporificação material onde a qualidade se encarna em matéria. O que era quase signo se transforma em uma resposta sígnica ao mundo. Portanto, “agir, reagir, interagir e fazer são modos marcantes, concretos e materiais de dizer o mundo, interação dialógica, ao nível da ação, do homem com sua historicidade” (SANTAELLA, 1983, p.46).

Quando a qualidade do verde se materializa na folha de uma planta, e meu eu pensante reage à realidade e interage com a materialidade das coisas e do outro, ocorre a secundidade, é o momento em que minha consciência me faz perceber o verde da folha.

Por fim, a terceiridade consiste na aproximação de um primeiro e um segundo momento, formando uma síntese intelectual que corresponde à inteligibilidade que resulta em um pensamento em signos, ocorrendo assim, uma representação e uma interpretação do mundo. Primeiro observa-se o verde puro e simples, segundo há uma materialização do verde na folha da planta e terceiro, há uma elaboração cognitiva através da interpretação que resulta na afirmação de que a folha é verde.

Constituem-se na terceiridade as características como a generalidade, a infinitude, a continuidade, a difusão, o crescimento e a inteligência. Nesse momento ela se transforma em ideia de um signo ou representação. Seria a forma como nós, seres simbólicos, estamos presentes no mundo. Isso ocorre quando diante de um fenômeno, nossa consciência produz um signo, um pensamento, ocorre a interpretação. Santaella explica:

[...] Compreender, interpretar é traduzir um pensamento em outro pensamento num movimento ininterrupto, pois só podemos pensar um pensamento em outro pensamento. É porque o signo está numa relação a três termos que sua ação pode ser bilateral: de um lado, representa o que está fora dele, seu objeto, e de outro lado, dirige-se para alguém em cuja mente se processará sua remessa para outro signo ou pensamento onde seu sentido se traduz. E esse sentido,

para ser interpretado tem de ser traduzido em outro signo, e assim *ad infinitum* (SANTAELLA, 1983, p.52).

Em síntese, pode-se afirmar que a semiótica de Peirce foi desenvolvida por meio da tricotomia: a *primeiridade* é apresentada na condição de pura possibilidade, aquilo que é em si mesmo, sem relação com nenhum outro. Aquilo que ainda não é. É o poder ser. Conforme Ibri (2015, p, 29) primeiro se sugere que haja algo como livre, ou seja, é aquilo que não tem outro atrás de si, determinando suas ações; a *secundidade* é a categoria da experiência na qual predomina as contradições, os conflitos e a alteridade, poderia ser o processo de estar sendo. O mundo como exterioridade, assume o caráter de não ego pelo seu traço de alteridade (IBRI, 2015, p. 27). Esta categoria expressa o modo e a forma como colidimos com o mundo. Temos nela ação e reação dos fatos concretos da experiência. A secundidade tem relação com os conhecimentos já adquiridos. Diz respeito ao mundo físico, mundo da matéria e, sobretudo, da experiência passada; a *terceiridade* é a generalidade, infinitude, síntese, hábito, tempo. É representação. É a interpretação do mundo.

O desenvolvimento da cognição descrito por Peirce culmina na noção de conhecimento construído no curso temporal da experiência; assim o pensamento é operatório, também não pode se desvincular do seu passado e muito menos de sua intencionalidade para o futuro. Em virtude disso, Ibri (2015, p. 60) declara que a condição de possibilidade de qualquer cognição é uma generalidade real que se fundamenta no trabalho intelectual de abstração. Isto significa que, quando sabemos de algo podemos prevê-lo no curso da experiência futura, mesmo considerando a falibilidade dos processos reais. Ibri afirma: “um mundo que não permite que o intelecto generalize é um mundo caótico, constituído de indivíduos por si e para si” (ibidem, p.61).

Não é possível qualquer ato de cognição que não seja determinado por outra cognição prévia, na medida em que todo pensamento implica a interpretação ou representação de alguma coisa por outra coisa. Todo pensamento ou conceito está inextricavelmente ligado às funções de representação não sendo capaz de interpretar a si mesmo (PEIRCE, 1983, p.9).

Percebe-se que Peirce nos demonstra através de suas categorias, a *primeiridade* (qualidade), a *secundidade* (relação) e a *terceiridade* (representação), como os fenômenos aparecem de forma geral e universal à nossa consciência.

Segundo Nascimento (2018), a metafísica de Peirce articula o conhecimento da realidade marcado não somente pela a existência do mundo fenomênico, no âmbito da secundidade, ou seja, guiado por leis da causalidade, mas pela *primeiridade*, cuja presença de elementos fortuitos

revela que, se considerarmos o processo evolucionário nem mesmo agora os eventos fáticos são absolutamente regulados pela lei, porque na natureza encontramos também o acaso.

A categoria *terceiridade* expressa à síntese fenomênica entre o *acaso e a lei*, o que se justifica no âmbito do conhecimento a ideia que este se encontra em processo sempre falível, superando a noção de certeza absoluta em matérias de fato. Em termos epistemológicos, Peirce argumenta que a falibilidade não representa o erro no sentido vulgar, mas o dado do *crescimento* do conhecimento humano. Ou seja, é que a “evolução não significa outra coisa senão crescimento no mais amplo sentido da palavra” (PEIRCE, 1958, p. 174).

Nesse método investigativo e interpretativo proposto por Peirce, com o intuito de compreender as estruturas do conhecimento, ou seja, os variados fenômenos existentes de produção do conhecimento, ele utilizou o que foi chamado de tricotomias ou tríades. A primeiridade, secundidade e terceiridade originaram outras categorias, como os termos já descritos, signo, objeto e interpretante, cujos elementos são: ícone, índice e símbolo. Do ponto de vista de sua lógica, Peirce apresentou as formas de argumentos que compõem os modos de raciocínio e os classificou em três tipos: *abdução, indução e dedução*.

Estas formas de raciocínios são funções essenciais da mente cognitiva. A dedução é apresentada de maneira mais tradicional, a indução e a abdução, por sua vez, têm na filosofia de Peirce uma peculiaridade. Neste sentido, a vida do pensamento em todos os níveis é uma questão de exercício de certos hábitos de inferência. Para o desenvolvimento do pensamento lógico é necessário o uso do raciocínio *dedutivo*. No entanto, dos três tipos de raciocínios, a dedução é o raciocínio mais simples. Parte de uma premissa maior para uma menor. Ex: *Todos os homens são mortais; Sócrates é homem, logo Sócrates é mortal*. Este tipo de raciocínio carece de criatividade, pois não adiciona nada além do que já é do conhecimento, mas é útil para a aplicação de regras gerais a casos particulares (NASCIMENTO, 2018).

O raciocínio indutivo ou sintético é mais complexo do que a dedução, pois é mais que a mera aplicação de uma regra geral a um caso particular. Neste caso, parte de um caso particular ou da sucessão de casos particulares para inferir uma lei geral. Sabe-se de antemão que esta lei é mutável, devido ao falibilismo inerente a provisoriedade de toda teoria positiva. O raciocínio indutivo se traduz numa generalização a partir de uma pluralidade de singulares. A indução é a experiência na qual reside a formação das crenças que moldam a nossa conduta. Segundo Peirce, pode ser definida como um argumento que assume que é verdadeiro, a respeito de uma coleção inteira; o que for verdade sobre o número de exemplares extraídos ao acaso. Pode-se dizer também que, a indução tem caráter estatístico. Vejamos este raciocínio indutivo: “*Essas rosas são*

daquele jardim; essas rosas são brancas; todas as rosas daquele jardim são brancas. A indução parte de uma teoria em busca de fatos que comprovem a sua veracidade” (IBRI, 2015, p. 162).

Ainda conforme Nascimento (2018) a abdução é a forma de raciocínio, que segundo Peirce, se inicia nos fatos, sem em princípio ter qualquer teoria em vista. O raciocínio abduutivo parte da experiência observada para a construção do conceito. Nesse sentido, a abdução pertence à lógica da descoberta. A abdução busca uma teoria. A indução busca os fatos. A consideração dos fatos na abdução sugere uma hipótese. Para Peirce, o raciocínio abduutivo é típico de todas as descobertas científicas revolucionárias. A abdução é a adoção probatória da hipótese (PEIRCE, 1975).

A abdução parte de uma visão global dos fatos no qual irão surgindo possibilidade de explicações causais: Um exemplo poderia ser ao se deparar com pegadas de um equino, estando num país não africano, a abdução mais provável seria de que esta marca pertencesse a um simples cavalo, e não de uma zebra. A partir desse juízo perceptivo surgem várias inferências abdutivas possíveis: estou no Brasil onde não existem zebras no campo livre, portanto as pegadas são de um cavalo.

Com este raciocínio se obtém uma plasticidade no desenvolvimento do pensar, pois se abre uma conexão entre o investigar e a experiência, resgatando um juízo perceptivo e um olhar mais acurado sobre os fenômenos (TURISSE, 2002). Peirce conceitua a abdução nos seguintes termos:

Abdução é o processo para formar hipóteses explicativas. É a única operação lógica a introduzir ideias novas; pois que a indução não faz mais que determinar um valor e a dedução envolve apenas as consequências necessárias de uma pura hipótese. Dedução prova que algo *deve ser*; Indução mostra que algo atualmente *é* operatório: Abdução uma mera sugestão de que algo pode ser[...].A única justificação é que da sugestão a dedução pode tirar uma predicação testável pela indução, e que para apreender ou compreender os fenômenos só a abdução pode funcionar como método (PEIRCE, 1983, p.46).

A lógica abduitiva é vista como uma lógica da descoberta, da invenção ou da criação. Nesse sentido, a máxima pragmatista segundo a qual verdadeiro é o que gera consequências práticas é um pressuposto fundamental ao ensino de filosofia, no sentido de que esta atividade seja menos especulativa e mais criativa.

Análise de ‘A Fixação da Crença’ e de ‘Como tornar Clara as nossas e ideias’

Peirce sintetizou o pragmatismo em dois artigos de grande importância, são eles: *The Fixation of Belief* (A fixação da Crença) de 1877 e *How to Make Ours Ideas Clear* (Como Tornar Clara

Nossas Ideias) de 1878. Nestes textos, ele apresenta a doutrina do pragmatismo, chegando a concluir que as nossas crenças são regras de ação para evidenciarmos nosso pensamento, sendo necessário reconhecer os efeitos práticos relevantes dos objetos na ação humana, as nossas crenças guiam os nossos desejos e moldam nossas ações.

Peirce, em seu artigo “A Fixação da Crença” (1877) descreve quatro modos de fixação das crenças:

O primeiro é o “método da tenacidade” este é considerado inapto a firmar-se na prática. A própria sociedade o refuta. Aquele que aceita verificará que outros homens raciocinam de forma diferente e que, em um momento de maior observação, outras críticas são melhores que as suas. Em outras palavras, isso enfraquecerá a convicção na crença que se tem. Os que utilizam o método da tenacidade acabam se afastando de tudo aquilo que possa alterar suas opiniões, procurando o caminho mais brando, fugindo do ser racional, isentando-se da dúvida, e, por fim, não proporcionando a oportunidade da indagação. Por conta deste método não se pode sustentar na prática e, portanto, ele será facilmente refutado por outro pensamento. Porque nesse caso, emerge a necessidade de outros métodos. Pierce assim refuta o método da tenacidade:

O homem que o adotar descobrirá que os outros homens pensam de forma diferente dele, e estará apto a que lhe ocorra, num momento de maior lucidez, que as opiniões desses outros homens são tão boas como as suas, e isto abalará a sua confiança na crença (PEIRCE, 1877, p. 11).

O segundo trata-se do “método da autoridade”, desde os primórdios, se sustenta como um dos principais meios de manter determinadas doutrinas teológicas e políticas e de resguardar suas características. É utilizado com o intuito de estabelecer e manter o poder em numa determinada sociedade, com padrões impostos pela força (castigo). É um método de supremacia mental e moral. Não vigora, pois é rebatido pela crítica e pela evolução da história. Peirce esclarece suas objeções a este método afirmando:

Se escrutinarmos o assunto atentamente, descobriremos que não existiu um único de seus credos que tenha permanecido sempre o mesmo, e, contudo, a mudança é tão lenta que permanece imperceptível durante a vida de uma pessoa, de forma que a crença individual permanece sensivelmente fixada. Para a massa da humanidade, então, não existe talvez, melhor método que este. Se é seu impulso mais elevado serem escravos intelectuais, então deverão permanecer escravos (PEIRCE, 1877 p.13).

O terceiro trata-se do método *a priori*. Este considera que seus próprios conceitos fundamentais estão em conformidade com a razão. Todavia, para Peirce, a razão de um filósofo não é a razão de outro filósofo. Este método leva ao fracasso, porque torna a pesquisa algo equivalente ao desenvolvimento do gosto, já que este não se diferencia de modo substancial do método da autoridade. O filósofo também refuta este método. Examinamos este método *a priori*

como algo que submete a nossa liberdade às nossas opiniões e possui elemento acidental e caprichoso. Mas o desenvolvimento, embora seja um processo que elimina o efeito de algumas circunstâncias casuais, magnifica o efeito de outras. Logo, este método não difere de forma essencial do da autoridade. (PEIRCE, 1877, p.15).

Faz da inquirição algo semelhante ao desenvolvimento do gosto: mas o gosto, infelizmente, é sempre mais ou menos um assunto de moda, e conseqüentemente os metafísicos nunca chegaram a fixar qualquer acordo, mas o pêndulo tem balançado para trás e para frente, desde os tempos mais remotos até aos mais recentes, entre uma filosofia mais material e uma mais espiritual. E assim a partir disto, que tem sido chamado o método *a priori*; somos conduzidos, na frase de Lord Bacon, a uma verdadeira indução (PEIRCE, 1877 p.15).

O quarto e último trata-se do método científico. Para Peirce, o meio de estabelecermos nossas crenças de forma válida se dá corretamente ao aplicarmos o método científico. Assim, afirma o autor: existem coisas reais, cujas características são inteiramente independentes das nossas opiniões acerca delas: estas realidades afetam os nossos sentidos de acordo com leis regulares, e embora as nossas sensações sejam tão diferentes como o são as nossas relações aos objetos, contudo, tirando proveito das leis da percepção, podemos descobrir através do raciocínio como as coisas realmente são; e qualquer homem, se possuir suficiente experiência e raciocinar o suficiente sobre o assunto, será conduzido à única conclusão verdadeira (PEIRCE, 1877, p.16).

Este método adotado por Peirce é considerado o mais útil e adequado para o exercício do raciocínio e para se obter um conhecimento seguro, pois a inteligência humana é científica, aprende com a experiência, a partir de coisas reais independentes da opinião. Dessa forma, verdadeiro é o prático e o experimental. Peirce caracteriza o método científico com a argumentação:

Existem coisas reais, cujas características são inteiramente independentes das nossas opiniões acerca delas; estas realidades afetam os nossos sentidos de acordo com as leis regulares, e embora as nossas sensações sejam tão diferentes como o são as nossas relações aos objetos, contudo, tirando proveito das leis da percepção, podemos descobrir através do raciocínio como as coisas realmente são; e qualquer homem, se possuir suficiente experiência e raciocinar o suficiente sobre o assunto, será conduzido à única conclusão verdadeira (PEIRCE, 1877, p.16).

Como se vê Peirce opta pelo método científico, e por meio deste raciocínio podemos conhecer realmente as coisas como elas são. Ressalta-se que Peirce advoga a mentalidade

científica com o objetivo de fazer com que os homens não se submetam mais a conhecimento vulgares, metafísico, ou seja, à crenças falhas e inconsistentes.

Ele busca reafirmar sua máxima sobre o significado de um conceito que consiste em suas consequências práticas e sua aplicação. O pragmatismo de Peirce ou pragmaticismo, como ele preferia chamar, se assenta na ideia de que “o sentido de um conceito ou proposição só pode ser explicado pela consideração dos seus efeitos práticos.

O objetivo em fixar nossas crenças por meio do método científico nos ajuda a solucionar as confusões conceituais relacionadas ao significado de conceitos e consequências práticas. Dessa maneira, implica na utilização exitosa do método das ciências e sua consequente aplicação às questões filosóficas. O método pragmatista permite clarificar conceitos como “realidade” ou “probabilidade”, permite mostrar como podemos chegar às conclusões verdadeiras na investigação e como podemos afirmar que não há nada incognoscível que não se possa estabelecer-se aplicando o método das ciências (BARRENA e NUBIOLA, 2014).

No artigo "*How to Make Our Ideas Clear*" [Como tornar as nossas ideias claras] de 1876, Peirce começa por criticar a filosofia René Descartes em relação à apreensão das ideias. A crítica centra-se nas noções de *clareza e distinção*. Peirce escreveu que:

Uma ideia clara é definida como uma que é apreendida de tal forma que será reconhecida onde quer que se encontre, de modo que nunca será confundida com outra. Se esta clareza faltar, dir-se-á então que é obscura. Isto é um exemplo bem típico de terminologia filosófica; mesmo assim, pois que estão a definir clareza, eu desejaria que os lógicos fossem um pouco mais claros na sua definição. Não falhar nunca no reconhecimento de uma ideia, e não a confundir em quaisquer circunstâncias com outra, não importa sob que forma mais recôndita, implicaria, com efeito, uma força e uma clareza tão prodigiosas do intelecto como se encontram raramente neste mundo (PEIRCE, 1878, p.2).

Em primeiro lugar, ele objeta contra a ideia de clareza como sendo a capacidade de reconhecer uma ideia em qualquer circunstância em que ela ocorra, sem confundi-la com nenhuma outra. Peirce formula duas objeções: primeiro; esta ideia representa uma capacidade sobre-humana, isto é, quem poderia reconhecer uma ideia em todos os contextos e em todas as formas em que ela aparecesse, sequer duvidando de sua identidade? Identificar uma ideia com este grau de universalidade é uma tarefa extremamente difícil, Peirce deduz que com certeza esta tarefa implicaria uma força e uma clareza tão prodigiosas do intelecto que raramente encontramos neste mundo (PEIRCE, 1958).

Em segundo lugar, como não há objetividade que comprove a clareza em todas as circunstâncias e contextos, o reconhecimento desta ideia seria uma espécie de familiaridade com a

ideia de ‘causa’. Neste caso, o sentimento de familiaridade conduz a um sentimento subjetivo, uma impressão, sem nenhum valor lógico. Nesse sentido Peirce argumenta:

Suponho, contudo, que, quando os lógicos falam de "clareza", apenas querem significar uma tal familiaridade comum ideia, visto que encaram essa qualidade como sendo de pouco mérito, já que tem de ser complementada com uma outra, a que chamam distinção (PEIRCE, 1878, p.02)

Quanto à noção de *distinção*, esta foi introduzida para resolver as deficiências da ‘clareza’, uma vez que se exige que todos os elementos de uma ideia sejam claros. Com o critério da ‘distinção’ haveria a possibilidade de definir uma ideia em termos abstratos

Uma ideia distinta é definida como uma que não contém nada que não seja claro. Isto é linguagem técnica; por conteúdos de uma ideia os lógicos entendem o quer que esteja contido na sua definição. Assim, uma ideia é apreendida distintamente, no parecer deles, quando pudermos dar uma definição precisa dela em termos abstractos (PEIRCE, 1878, p.02).

Neste aspecto, a crítica de Peirce às noções de clareza e distinção formuladas por Descartes, consiste em negar que seja possível decidir entre uma ideia que parece clara e outra que não o é. Ele ilustra esta objeção mostrando que, há homens que parecendo estar esclarecidos e determinados, defendem opiniões contrárias sobre princípios fundamentais. Alguém pode estar muito convencido da clareza de uma ideia que não o é.

Conforme Peirce a distinção de Descartes entre ideias claras e distintas estavam confiadas ao âmbito da introspecção, inclusive para o conhecimento das coisas externas, o que poderia levar qualquer homem de um bom domínio de dialética a “provar” a claridade e distinção das ideias. Ele rejeita a premissa apriorísticas de Descartes porque bastaria o domínio da prova dialética e não o exame no âmbito da experiência.

Quando Descartes se lançou à reconstrução da filosofia, o seu primeiro passo foi (teoricamente) permitir o cepticismo e abolir a prática dos escolásticos, em procurarem na autoridade a última fonte de verdade. Feito isso, procurou uma fonte mais natural dos verdadeiros princípios, e julgou encontrá-la na mente humana; passando assim, pela via mais directa, do método da autoridade para o da aprioridade, como descrevi no meu primeiro artigo (PEIRCE, 1878, p.03).

Ele mostrou que Leibniz tinha razão em parte quando afirmava ser evidente que uma peça de um mecanismo não possa trabalhar perpetuamente se não se alimentar-se de alguma energia. Entretanto, faltou a Leibniz entender que a máquina da mente apenas pode transformar o conhecimento, mas nunca originá-lo. Essas considerações são importantes para Peirce em sua oposição às definições abstratas em Filosofia.

Este grande e singular gênio foi tão notável no que não conseguiu ver como no que viu. Que um mecanismo não podia trabalhar perpetuamente sem que fosse, de alguma forma, alimentado com energia, era algo perfeitamente evidente para ele; contudo, não entendeu que o mecanismo da mente só pode transformar conhecimento, mas nunca originá-lo, a menos que alimentado com factos da observação (PEIRCE, 1878, p.03).

Ao contrário do método intuitivo cartesiano, Peirce propõe um método baseado na engenharia do pensamento moderno. De modo que, a aplicação da máxima pragmatista seria um instrumento eficaz para interpretar um signo ou o significado de uma ideia. Neste sentido, ele argumenta que o pensamento, como um sistema de ideias, tem uma única função, que é a produção da crença. Peirce afirma que temos “o direito de pedir que a lógica nos ensine como tornar as nossas ideias claras; [...] Saber o que pensamos; sermos senhores do que queremos significar, isso será um fundamento sólido para pensamentos grandes e de peso” (PEIRCE, 1878, p.05).

Dessa forma é preciso se opor à falta de sentido presente em quase todas as afirmações metafísicas, e, às vezes, até mesmo seu total absurdo. Além dessa forma crítica, o pragmatismo deveria constituir um método de reconstrução ou de explicação dos significados de conceitos poucos claros.

Neste ensaio Peirce empregou os termos *dúvida* e *crença* para designar o início de qualquer questão, não importa se grande ou pequena. Ele afirmava que independentemente do modo como a dúvida é suscitada, ela estimula a mente a uma atividade que pode ser fraca ou enérgica, calma ou turbulenta. Quando decidimos como deveremos agir, obtemos consciência das circunstâncias que causaram a nossa hesitação e chegamos à crença. O pensamento em ação tem como seu único motivo chegar ao descanso do pensamento; e tudo o que não se reportar à crença, não faz parte do próprio pensamento. A essência da crença é a criação de um *hábito*. Para se chegar à crença, precisamos ter certos comportamentos práticos. Assim, nossa ideia de qualquer coisa é a nossa ideia dos seus efeitos sensíveis, esclarece Peirce (PEIRCE, 1878).

Diferentemente de postular uma teoria da verdade em termos tradicionais, Peirce, descreveu que a unidade do sistema ‘pensamento’, reside na sua função, na sua atividade. Peirce destaca que “a ação do pensamento é excitada pela irritação da dúvida, e que cessa quando se atinge a crença; de modo que a produção da crença é a única função do pensamento” (PEIRCE, 1878, p.9). A crença é apaziguadora da dúvida

Entretanto, ao ‘sossegar’ a irritação da dúvida, a crença atua como uma regra de ação; tornando-se um hábito. A crença tem a função de acabar com a hesitação, portanto ela torna-se um guia de ação. Por exemplo, se eu julgar que determinado objeto é um garfo, então me servirei dele para levar à boca certos alimentos sólidos. A crença de que esse objeto é um garfo

condiciona as ações que farei com ele. A essência da crença é a criação de um hábito; e diferentes crenças distinguem-se pelos diferentes modos de ação a que dão origem.

Peirce ilustra também a criação de hábitos comparando o pensamento à audição de uma melodia. Temos uma percepção direta dos sons que compõem a melodia e uma percepção indireta. Sabemos que cada som representa uma nota e dele temos consciência ao ouvi-lo num determinado momento, podemos separá-los os sons que ouvimos antes dos sons que ouviremos depois. Em contrapartida, a melodia é um elemento mediato à consciência, mediado pelo conjunto dos sons que a compõem. O pensamento é tal qual uma melodia, é ação; tem começo, meio e fim e consiste na congruência da sucessão de sensações que passam pela mente; o pensamento é a linha da melodia na sucessão de nossas sensações (PEIRCE, 1878).

O *hábito* não é mais do que o conjunto de todas essas ações, tanto reais como possíveis. Imagine um chinês de uma aldeia remota do interior da China, que se serve normalmente de pauzinhos para levar à boca os alimentos sólidos, e que encontra um garfo perdido por um viajante ocidental, a sua crença acerca desse objecto pode ser completamente diferente. Pode julgar, por exemplo, que se trata de um ancinho para pequenos vasos de flores. Nesse caso, a sua crença consistirá em servir-se dele para tratar a terra dos seus vasos. Vimos, portanto, que as crenças determinam a ação. Mas, nem sempre as mesmas crenças determinam as mesmas ações. Se as crenças se alteram, as ações também se alteram. É por isso que, o *hábito* constitui a identidade da crença (PEIRCE, 1878). Desse modo, "diferentes crenças se distinguem pelos diferentes modos de ação a que dão origem", (PEIRCE, 1958). Enquanto identidade da crença, o hábito de ação é o critério para avaliar as diferenças entre crenças. O que decide então da identidade ou a diversidade das crenças, não são meras palavras, mas, sim, ações empiricamente verificáveis, já que os referidos resultados de ação são resultados sensíveis.

Peirce passa a considerar neste ensaio como se aplicaria à máxima pragmatista a uma experiência cujo princípio de verdade é a consideração das conseqüências práticas dos objetos, ou seja, de seus efeitos concebíveis. Com um exemplo simples o autor pergunta o que queremos dizer ao chamar de dura uma coisa. Se utilizarmos como exemplo o conceito "o diamante é duro", será necessário para se confirmar a validade deste conceito submetê-lo ao teste de atrito (experiência). Se o diamante mostrar-se não riscável, este conceito será considerado válido.

Nesse caso ou em qualquer outro exemplo, deverá haver uma ligação entre o pensamento e a ação, ou seja, conceber o que uma coisa seria, é conceber como ela funciona, ou citando a expressão que Peirce utilizava: conceber suas "conseqüências práticas".

Como ensinar filosofia à maneira pragmatista

Nesta seção o objetivo da pesquisa é apresentar elementos da atividade pedagógica que sejam compatíveis com a filosofia pragmatista, no sentido de poder indicar determinadas maneiras e formas de ensinar filosofia tendo como princípio a matriz filosófica da corrente pragmatista. Embora estes autores tenham produzido na transição do século XIX para o século XX, suas ideias são fontes inspiradoras no presente, pois o pragmatismo priorizou a unidade teoria e prática, a superação dos dualismos pedagógicos da escola tradicional, passando a adotar perspectivas de ensinar e aprender através da interação entre aprendizes, ambiente e docente.

O pragmatismo, através do pensamento de seus clássicos, principalmente de Peirce, seu fundador, nos deixa um legado que se apresenta através de seu método que auxilia a esclarecer e resolver problemas que são enfrentados nos dias atuais. Esta corrente filosófica não se mostrou ultrapassada e engessada, mas pelo contrário, mostra-se viva e atual, reinventando-se, inspirando e influenciando pensadores com sua forma de pensar e de conceber as ideias de uma forma geral e em especial a educação.

Para os pragmatistas, o alvo é o futuro, segundo Barrena, “o significado de uma ideia reside exclusivamente em seu efeito aplicável sobre uma conduta futura” (BARRENA, 2015, p.51). Isto nos faz perceber que os indivíduos podem e devem agir sobre o seu próprio destino. Dessa forma, esta corrente filosófica propõe métodos criativos de investigação e descobertas, empregando uma filosofia da imaginação e do crescimento a ser aplicada ao processo educacional.

O pensamento tem uma função construtiva, criativa, orientada ao futuro. Somos participantes ativos no universo inacabado. Existe uma ligação entre mente e o ambiente que experimentamos, num processo temporário e criativo. Existe uma resposta criativa da mente ao mundo que a rodeia. As ideias não são cópias do mundo, mas maneiras de organizá-lo (BARRENA, 2015, p.51).

O método pragmatista aplicado à educação contribuirá bastante no sentido de valorizar as ideias projetadas para o futuro, utilizando-se da experiência e principalmente aliando teoria à prática. O pragmatismo então, transforma-se numa teoria da aprendizagem, que consistirá num ato de aprender com base na experiência, transformando a dúvida em crença, num processo prático, observando as possíveis consequências das ideias e dos conceitos estudados em novos modos de ação. Este aprender com a experiência tem como influência o espírito científico que será adotado no processo de ensino-aprendizagem.

Como observa Barrena, o mais característico do pragmatismo não seria fixar-se somente nas consequências futuras, mas observar as consequências práticas, ou seja saber se algo

funcionará ou não, como também no aprender fazendo. Isto demonstra uma mudança revolucionária no panorama educativo. Ela resume tudo isso na frase: "por as ideias à prova através da ação" (BARRENA, 2015, p.53).

É nesta frase que se consolidam os pilares básicos em que se ergue a educação pragmatista. O primeiro pilar seria o "espírito científico", pois o ato de por algo à prova significa a capacidade investigativa do indivíduo; O segundo pilar seria "a unidade do ser humano", considerar este ser humano como uma unidade, uma subjetividade, acreditar em sua continuidade em vários âmbitos de seu desenvolvimento que se manifestarão em suas ideias e ações; o terceiro pilar seria "a criatividade", onde a mente inventiva do ser humano irá propor provas para o sucesso de sua criação.

Dessa forma torna-se claro que a proposta de uma educação pragmatista desenvolve-se nos moldes do método científico, onde se comprova a ideia pela experiência, acreditando que o aluno é uma subjetividade a desenvolver-se com práticas criativas aplicadas à sua conduta.

A teoria de Dewey se inscreve na chamada educação progressiva. Um de seus principais objetivos é educar a criança como um todo. O que importa é o crescimento físico, emocional e intelectual. O princípio é que os alunos aprendem melhor realizando tarefas associadas aos conteúdos ensinados. Atividades manuais e criativas ganharam destaque no currículo e as crianças passaram a ser estimuladas a experimentar e pensar por si mesmas. Nesse contexto, a democracia ganha peso, por ser a ordem política que permite o maior desenvolvimento dos indivíduos, no papel de decidir em conjunto o destino do grupo a que pertencem. Dewey defendia a democracia não só no campo institucional, mas também no interior das escolas (DEWEY, 1959).

A experiência educativa é, para Dewey, reflexiva, resultando em novos conhecimentos. Deve seguir alguns pontos essenciais: que o aluno esteja numa verdadeira situação de experimentação, que a atividade o interesse, que haja um problema a resolver, que ele possua os conhecimentos para agir diante da situação e que tenha a chance de testar suas ideias. Reflexão e ação devem estar ligadas, são parte de um todo indivisível. Dewey acreditava que só a inteligência dá ao homem a capacidade de modificar o ambiente a seu redor.

Portanto, esta abordagem tem uma importância significativa para a superação de formas tradicionais de ensinar que ainda estão baseadas numa concepção mentalista e representacionista do conhecimento. Com base nestas ideias, destacamos a importância de uma educação criativa, que ensina não só conceitos e sim uma série de habilidades e atitudes necessárias para que os alunos cresçam como pessoas; resolvam problemas e desenvolvam uma inteligência prática. O pragmatismo no âmbito educacional leva em consideração aquilo que deve conter nos planos de

estudos; sem esquecer os conteúdos necessários para despertar o interesse e o esforço dos alunos. Este plano deve ser participativo e realista, voltado para a experiência vivida pelo aluno, com atividades que não sejam meros textos e dados e sim procurando a compreensão do que se ensina, articulando o entendimento, os fins e as consequências do que se aprende.

Em virtude disso, é preciso considerar que um plano de estudo com característica pragmatista conduz ao crescimento integral da pessoa, ao desenvolvimento de sua racionalidade no sentido mais amplo da palavra, como declarou Sara Barrena (2015). Conforme esta autora, um currículo pragmatista não é uma lista estática de conteúdos e sim um processo comunicativo e dinâmico (BARRENA, 2015).

Há, portanto, uma necessidade de inclusão de um plano de estudo que desenvolva habilidades que contribuirão para que o aluno aprenda a pensar, ultrapassando as barreiras de uma área específica e se convertendo em algo que o aluno poderá aplicar em qualquer circunstância e área do saber. Estas habilidades auxiliarão o aluno tanto a raciocinar como a viver melhor (BARRENA, 2015, p.129).

O “ensinar” ou “fazer filosofia”, é uma atividade que entende que cabe à filosofia fornecer hipóteses que devem ser testadas na prática social, e em determinadas circunstâncias históricas, pois o pragmatismo se torna eficaz quando se envolve com os problemas vivos das relações sociais.

O pragmatismo enquanto escola filosófica se opôs à prática do fazer filosófico academicista cujo trabalho dava-se de forma afastada dos problemas concretos das pessoas, com teorias abstratas, que não ajudariam a compreender o papel de cada um na sociedade e favorecer o seu conhecimento.

Opondo-se a essa posição, tanto Peirce, James e Dewey, enquanto representantes desta corrente, concebiam uma nova filosofia: a filosofia ligada à experiência dos homens e mulheres no mundo, com capacidade para refletir e intervir nos problemas da sociedade atual, com um olhar crítico sobre a ordem social e institucional vigente. Acreditam que a educação contemporânea deva assumir um papel e uma função de contribuição para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. Assim, o ideal pragmatista consistiria em considerar a educação a chave para transformar as pessoas, a sociedade e o mundo (NASCIMENTO, 2017, p. 198).

Para ensinar à maneira pragmatista, a criatividade torna-se a sua principal característica. O ser humano é, em sua essência criativo, não somente no que diz respeito às suas criações artísticas, mas em tudo que ele faz. A criatividade lhe proporciona crescimento pessoal, autonomia em suas ações fazendo-o pensar por si mesmo.

Porém, no contexto em que estes pensadores produziram seus trabalhos, no final do século XIX e início do século XX, uma proposta de educação baseada na criatividade, gerou críticas oriundas do modelo tradicional de educação que atribuía à criatividade um sentido de indisciplina e rebeldia. Mas na verdade o que este método realmente propunha seria uma luta contra o conformismo e pela falta de ambição intelectual, como afirma Barrena: “se pretende aplicar a imaginação nas escolas, o ensino não pode seguir um plano pré-concebido, fixo, mas deverá adaptar-se de forma criativa às circunstâncias das pessoas”. (BARRENA, 2015, p.58).

Percebe-se quão inovadora e arrojada se apresentou ao mundo esta nova proposta educacional na qual posiciona o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem, rompendo paradigmas educacionais rígidos que até então não levavam em conta a subjetividade do aluno e a liberdade de ensinar por parte do professor. Contrapondo-se a este paradigma, Barrena afirma que

“Uma educação que valoriza a criatividade, supõe em primeiro lugar, reconhecer a originalidade de cada aluno, o próprio aluno e o que constitui sua personalidade e a expressa, conforme o espírito do pragmatismo, em suas ações” (Barrena, 2015, p.58).

Questiona-se agora, qual seria o papel do professor nesse processo. Como destaca Barrena (2015), para ser um bom educador se faz necessário também ser um bom pragmatista, o que implica não fechar nunca a própria mente, seguir sempre aplicando e desenvolvendo hábitos experimentalista, escutar a experiência, criar novas hipóteses, examinar as consequências e marcar futuros cursos de ação.

Assim, concebe-se a sala de aula como um espaço social de interação, de compartilhamento e troca de experiências, a comunicação torna-se naturalmente um ato educativo tanto para o emissor como para o receptor, mas a partir do momento em que a “mensagem” torna-se moldada, repetitiva e rotineira, ela perderá seu poder de educar.

Em seu artigo “O papel do pragmatismo de Peirce na educação”, Patrícia Turrisi (2002), faz uma abordagem crítica da chamada “instrução direta”, mais conhecida como aula expositiva, bem como do método construtivista. Nesta abordagem é analisada a postura do professor no processo de ensino aprendizagem, quando este utiliza os métodos de ensino em discussão, como também os reflexos destas práticas educacionais sobre o desenvolvimento dos alunos.

A educação nos dias de hoje, repudia e faz severas críticas ao modelo de educação tradicional, mas de uma certa forma, ainda se mantém fortemente ligada a este modelo. A instrução direta é tradicional tanto para os professores quanto para os alunos, pois vem empregando *scripts* altamente elaborados com interlúdios de perguntas e repostas classificados

como “interação”(TURRISI,2002).

Nesse sentido, a instrução direta, torna-se uma comunicação unilateral, que em sua essência não transforma os alunos e nem os professores em pensadores críticos e amantes da pesquisa, mas em meros repetidores. Como descreve Turrisi (2002), a performance do instrutor em sua aula expositiva seria acompanhada por um texto, com conteúdo idêntico fornecido aos alunos, onde este enfatiza tópicos que serão cobrados e testados ao final do curso. Este teste consistiria em avaliar se os alunos absorveram o conteúdo das aulas expositivas e dos textos através da memorização de fatos e formulações de conceitos, como se os alunos tivessem, com sucesso, adquirido certas “habilidades”. Esse modelo é análogo ao que Paulo Freire chama de “educação bancária”. O aluno é como uma caixa e o professor ensina depositando conhecimento nessa caixa, ou seja, o aluno é um receptor passivo dos conhecimentos e fatos (TURRISI, 2002).

Analisando este método de instrução direta, percebe-se sua similaridade com o método da autoridade descrito por Peirce em seu artigo a “A fixação da crença”, onde segundo seu autor,

[...] a mudança é tão lenta que permanece imperceptível durante a vida de uma pessoa, de forma que a crença individual permanece sensivelmente fixada. Para a massa da humanidade, então, não existe talvez melhor método do que este. Se é seu impulso mais elevado serem escravos intelectuais, então deverão permanecer escravos (PEIRCE, 1878, p.02).

Dessa forma, a instrução direta “escraviza” o aluno, tornando-o um súdito obediente à autoridade do professor. Nesse sentido, Turrisi (2002) argumenta:

O método de instrução tradicional, direta, ou da aula expositiva, seria, nos termos de Peirce, autoritário. Ou seja, alguém que não o crente subsequente decide o que as crenças deverão ser, expressa-as, e as reforça (através das provas e das consequências profissionais das provas). O crente subsequente recita e reporta essas crenças o mais lealmente possível. As crenças não precisam se ajustar bem aos crentes, nem ser contingentes com sua própria experiência ou com a dos outros, nem ser internamente coerentes com as crenças de outros. A chamada para a rebelião contra o sistema de educação tradicional é uma consequência de objeções às limitações do ensino e aprendizado acrítico e autoritário (TURRISI, 2002, p. 06).

Em relação à crítica ao construtivismo para Turrisi, esta proposta projeta um sistema de educação no qual a construção do significado e aprendizado recai sob o estudante individual. Esbarra numa espécie de renascimento do método *a priori*, descrito por Peirce. Essa noção contemporânea de construtivismo de que todo conhecimento é uma construção mental, contrapõe-se ao método científico indicado por Peirce. O construtivismo, segundo Turrisi (2002) demonstra uma atitude apriorística e nada científica. Saunders *apud* Turrisi (2002), em *The Constructivist Perspective: Implications and teaching strategies for science* pontuava:

O construtivismo pode ser definido como a posição filosófica que defende que qualquer assim chamada ‘realidade’ é, no sentido mais imediato e concreto, a construção mental daqueles que acreditam que a tenham descoberto e investigado. Em outras palavras, o supostamente encontrado é uma invenção cujo inventor não está consciente de seu ato de invenção e que considera algo que existe independentemente dele; a invenção então se torna a base de sua visão de mundo e de suas ações (SAUNDERS apud TURRISI, 2002, p.126).

Não pode-se negar as contribuições do construtivismo à educação como o incentivo ao pensar, tendo como exemplo o aprendizado colaborativo, o trabalho em grupo, a experimentação, a solução de problemas, discussão, entre outras técnicas que estimulam a interpretação e avaliação de fenômenos abordados em sala de aula. Porém, a proposta educacional para o pragmatismo deve ser baseada na metodologia científica e na lógica.

Uma vez colocadas estas críticas ao processo educacional, surge o momento de refletir sobre as propostas do pragmatismo como método educacional. Segundo Peirce,

A primeira lição que temos o direito de pedir que a lógica nos ensine é como tornar nossas ideias claras; e é muito importante, só desprezada pelas mentes que dela mais necessitam. Saber o que pensamos, sermos senhores do que queremos significar, isso será um fundamento sólido para pensamentos grandes e de peso (PEIRCE, 1878 p.05).

Ensinar a pensar seria o maior desafio do pragmatismo enquanto método educacional, e principalmente nas aulas de filosofia, como já foi dito, tudo começaria com um ensino que valorize o método científico. Sobre o ensinar à maneira pragmatista, Turrisi observa que uma vez estando aparente que uma educação pragmatista, utiliza-se de uma abordagem lógica, para encontrar os efeitos que poderiam concebermente ter consequências práticas, como formulou Peirce em sua máxima, nós concebemos que o objeto de nossa concepção poderá incutir hábitos mentais nos estudantes que os cientistas precisam possuir, em alguma medida.

Em sua crítica ao construtivismo pode afirmar que as descobertas da ciência, não são pequenas influências em nossas vidas, portanto, não pareceriam então como sendo meramente “construções da realidade”, mas conclusões que surgiram através de um processo rigoroso envolvendo o engajamento do pensamento com a realidade. A habilidade do pragmatismo de influenciar a concepção da realidade do estudante e o seu engajamento, melhoraria significativamente a educação moderna (TURRISI, 2002).

Por fim, a proposta central de um ensino à maneira pragmatista deve ter como horizonte o desenvolvimento de atividades que levem os alunos pensarem por si mesmos, que formem suas opiniões, não acreditando que elas sejam corretas ou absolutas, mas desenvolvendo sua própria forma de pensar adquirida em um exercício contínuo, ou seja, em

um processo de crescimento incessante, com o intuito de adquirir hábitos lógicos.

Para isso, Barrena (2015) sugere que o estudante não somente deva obter informações e novidades, mas também que cresça enquanto “pensador” e para isso ele deverá adquirir hábitos mentais de investigador, ou seja, deverá aprender a pensar, no entanto, aprender a pensar num sentido amplo, ampliando todas as suas faculdades; aprender a pensar e imaginar por si mesmo de forma que possa saber o que é mais conveniente, tanto na educação como na vida. Um dos principais objetivos da educação seria portanto, ensinar o estudante a controlar seu processo de raciocinar. Quando a pessoa consegue dirigir seu próprio pensamento, definir seus objetivos, estará capacitada para atingir seus fins. Aprender a pensar então, seria, aprender a raciocinar com rigor, como ensina a filosofia. (BARRENA, 2015, p.73)

Considerações Finais

O trabalho foi produzido a partir de um questionamento sobre “como ensinar filosofia à maneira pragmatista”, para se obter respostas a esse questionamento a investigação foi realizada a partir da teoria pragmatista de Charles Sanders Peirce.

Enquanto possibilidade de uma educação mais comprometida com a experiência Peirce elegeu o método da abdução enquanto estratégia criadora e investigativa. O pragmatismo é abdução. A máxima pragmatista enquanto lógica abdutiva entende a experiência como abertura para o futuro, como uma possibilidade que fundamenta a previsão utilizando experiências passadas (dedução e indução). A abdução se fundamenta no juízo perceptivo como fonte de conhecimento. Peirce apresenta a lógica abdutiva ou inferência hipotética como um lampejo, uma ideia ou um ato de *insight*. Assim, este caminho prova a abertura de novas possibilidades de criação e novas hipóteses explicativas não contidas nas premissas anteriores com a força de produzir a criação de novas ideias.

Peirce desenvolveu quatro objeções filosóficas que o ajudaram a desenvolver o tema da fixação das crenças e de como tornar clara nossas ideias: primeiro; não temos poder de intuição; segundo; não temos poder de introspecção; terceiro; não podemos pensar de outra maneira a não ser por meio de signos e, quarto; não temos concepção nenhuma sobre o absolutamente incognoscível.

Por fim, argumentamos que ensinar a pensar implica que cada um enfrente seus próprios problemas e supõe, portanto, a autonomia de cada aluno. Cria-se assim um modelo de ensino baseado mais na liberdade que na autoridade, um ensino mais participativo que autoritário. Estes princípios devem orientar a atividade do ensino de filosofia através da educação do pensamento,

da liberdade criativa e do espírito científico fundamental no processo de clarificação de nossas crenças.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Leonardo Marcondes. **O signo**: elementos semióticos de Peirce. *Ensaios e Notas*, 2016. Disponível em: <https://wp.me/pHDzN-38G>. Acesso em: 10 de jul. 2020.
- BARRENA Sara. **Pragmatismo y Educacion**: Charles Peirce y John Dewey em Las aulas. Madrid, Machado Nuevo: Aprendizaje, 2015.
- DEWEY, John. **Como pensamos**. 2. ed. Trad. Godofredo Rangel. São Paulo. Nacional, 1953 (Atualidades Pedagógicas).
- ECO, Umberto. **Tratado geral de semiótica**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi e Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- IBRI. Ivo Assad. **Kósmos Noétós**: A arquitetura Metafísica de Charles Peirce: São Paulo: Paullus, 2015.
- NASCIMENTO. Edna M. M do. **Dewey e Rorty**: da metafísica empírica à metafísica da cultura: Teresina, EDUFPI, 2014.
- NASCIMENTO. Edna M. M. do. **Pragmatismo**: uma filosofia da ação. Teresina, EDUFPI: 2017.
- NASCIMENTO. Edna. Charles Sanders Peirce:pragmatismo, pragmaticismo e educação: In: **Filósofos e Perspectivas Educacionais: dos clássicos aos contemporâneos** – Org: SILVA, Heraldo, Mota, Fernanda, Nascimento, Edna.Curitiba: CRV, 2018.
- PEIRCE, Charles Sanders. **The Collected Papers of Charles S. Peirce**. Cambridge, Mass., 1958.
- PEIRCE, Charles Sanders. **Conferências do Pragmatismo**: Trad. Murilo Otávio Paes Leme, Anísio S. Teixeira, Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).
- PEIRCE, Charles Sanders. **Escritos Coligidos**: Trad. Armando Moura de Oliveira e Sérgio Pomeranblum. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).
- PEIRCE, Charles Sanders. **A Fixação da Crença**. Popular Science Monthly, New York, v .12, Nov, 1877 – abr 1878. Disponível www.lusofia.net. Acesso em 15 de setembro de 2019.
- PEIRCE, Charles Sanders. **Como Tornar as Nossas Ideias Glaras** Popular Science Monthly, New York, v .12, Nov, 1877 – abr 1878. Disponível www.lusofia.net. Acesso em 15 de setembro de 2019.
- PEIRCE, Charles Sanders **Semiótica e Filosofia**. Introdução, seleção e tradução de Octanny Silveira da Mota e Leonidas Hegenberg. São Paulo, Cultrix, 1975.

PEIRCE, Charles Sanders. A propósito do autor. In: **Semiótica e filosofia: textos escolhidos de C.S. Peirce**. São Paulo: Cultrix, 1993.

PIGNATARI, Décio. **Semiótica e literatura**. 6 ed. São Paulo: Ateliê Editorial: 2004.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTAELLA, Lúcia. **Teoria geral dos signos**. São Paulo: Pioneira, 2000.

TURRISI, Patrícia. **The Role of Peirce's Pragmatism in Education**. São Paulo: *Cognitio Estudos*, n. 3, 2002.