

Versão Online ISBN 978-85-8015-093-3
Cadernos PDE

VOLUME I

OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE
NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE
Artigos

2016

O CETICISMO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA¹

PEDRO PAULO VOLPE²

RESUMO

Debata a natureza do ensino de filosofia, as alternativas didáticas e a possibilidade de fundamentação de uma didática para o ensino da disciplina alicerçada em excertos de textos céticos, especificamente, via Sexto Empírico e Descartes; Apresenta brevemente a filosofia cética e seu uso como propedêutica ao processo de ensino e aprendizagem filosófico. Ademais, realiza reflexões e considerações acerca dos resultados, limites e desafios observados durante a pesquisa e aplicação do caderno didático-pedagógico do PDE/2016-2017.

Palavras-chave: Filosofia; Ensino; Didática; Textos Clássicos; Ceticismo.

¹Artigo produzido no âmbito do PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional da SEED/PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná, como requisito parcial para conclusão do programa, sob a orientação da professora Dra. Verônica Calazans (UTFPR).

²Professor de Filosofia da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Licenciado em Filosofia pela UFPR.

1 INTRODUÇÃO

A obrigatoriedade do ensino de Filosofia, no currículo médio nacional³, através da lei N°11.682 de junho de 2008, trouxe à baila, para o âmbito filosófico, discussões pedagógicas que estavam dormentes: Como ensinar filosofia para alunos do ensino médio? Deve-se ensinar história da filosofia de forma cronológica? Deve-se ensinar por temáticas filosóficas? Deve-se privilegiar a leitura e análise de textos filosóficos? Respostas a estas questões parecem distantes de serem consensuais. Talvez, em decorrência da recente inserção da disciplina, necessita-se ainda tempo para se desenvolver pesquisas e teorias didáticas robustas que dêem conta das especificidades da educação brasileira. De qualquer forma, é um problema que precisa ser enfrentado para determinar qual é o papel e a contribuição do ensino de filosofia para o ensino médio. Equacionar o debate acerca da problemática “de como e o que” ensinar em filosofia para o ensino médio, nos parece, ser essencial para solidificar a disciplina.

Para contornar essa problemática filosófica e pedagógica do ensino de filosofia poderia se argumentar que é inerente a própria disciplina o conflito de ideias e, portanto, seria contraproducente querer estabelecer uma didática do ensino de filosofia. O ideal seria permitir a diversidade de métodos para que a filosofia se mantivesse livre para efetivar seu percurso dialético. Um deixar fluir! Todavia, na prática, o que notamos é o seguinte: optou-se por inserir mais uma disciplina no currículo – que, sem dúvida, possui algo de valioso e necessário – sem antes ter pensado sua efetivação. O que vemos é uma verdadeira miscelânea de abordagens didáticas que parecem tatear um terreno inexplorado em busca de uma forma - ainda não inventada - de realizar a concretização do ensino e aprendizagem através de conteúdos filosóficos. Exemplos: Há quem defenda uma didática centrada em temas filosóficos; Há quem defenda uma didática centrada na história da filosofia; Há quem defenda uma didática centrada no ensino a partir de problemas filosóficos; Há quem defenda a transposição do modelo acadêmico (aulas expositivas centradas na análise de textos); Há quem defenda, inclusive, a retirada da filosofia da grade curricular. Destas diferentes abordagens, salvo no caso da última, parece apenas existir um consenso: é indispensável à utilização do texto clássico para o ensino de

³ Lembramos que o Estado do Paraná aprovou em julho de 2006 a lei n° 15.228 que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia na Matriz curricular do ensino Médio. Todavia, foi a lei de âmbito nacional que fomentou de modo amplo o debate pedagógico sobre o ensino e aprendizagem em filosofia.

filosofia no ensino médio. Mas, mesmo no consensual existem problemas: a leitura e análise de textos filosóficos por si só não resolve a questão didática, na medida em que nem sempre os alunos estão aptos ou interessados a adentrar nos truncados textos.

Diante desse quadro, entendemos que urge estabelecer uma didática acerca do ensino de filosofia para encerrar essa discussão sobre método e forma. Essa situação gestacional da ideia de uma didática para o ensino de filosofia, inclusive, fornece munição aos contrários ao seu ensino. Enfim, é preciso buscar consenso sobre estratégias didáticas, senão estamos fadados ao insucesso e a constantes críticas acerca da valia da disciplina.

Neste contexto, o fio condutor de nosso trabalho, para debater a criação de uma estratégia didática para o ensino de filosofia, foi a indispensabilidade do texto filosófico. Essa forma de pensar o ensino de filosofia – apoiada no texto filosófico – pretende evitar escolhas ideológicas e uma forma simplista – sem rigor – de se ensinar filosofia. O professor não é o responsável por dizer o que é o certo ou o errado: Quem diz é o texto filosófico. Pretendemos, tal como Victor Goldschmidt, propor “a atitude de discípulo”, ou seja, “abordar uma doutrina conforme a intenção de seu autor” (1963, p. 141). Todavia, para aderir à leitura estrutural de Goldschmidt - no nível médio - teríamos uma série de empecilhos culturais e cognitivos. Dessa forma, propusemos uma didática pautada na manutenção do rigor e centralidade do texto, mas concedendo a oportunidade do aluno ir além do texto: através de análises reflexivas que escapam a intencionalidade original do filósofo. Enfim, procuramos preservar a intenção do autor e, ao mesmo tempo, fornecer uma possibilidade contemporânea de leitura. A realidade pode e deve ser debatida, todavia nutridos com o conhecimento filosófico advindo do texto. O texto é o caminho para se debater o real. Ressalto que esse parece ser o caminho lógico: a história da filosofia é feita com filósofos e só se é consagrado “filósofo” a partir da sua produção textual⁴, ou seja, sem o texto filosófico não existe filósofo e nem filosofia.

Uma didática do ensino de filosofia, pautada no texto filosófico, não pode desconsiderar a dificuldade de leitura e interpretação de textos filosóficos. É sabido que existe uma defasagem cultural no quesito leitura em nossos discentes que -

⁴ Sócrates pode ser considerado uma exceção da relação entre a produção textual e a gênese de um filósofo, todavia a consagração de Sócrates se deve a riqueza dos textos de Platão, ou seja, o texto teve, mesmo aqui, papel preponderante.

caso se adotasse o estruturalismo extremo (leitura integral e exclusivamente interna das obras filosóficas) como didática do ensino de filosofia – poderia emperrar qualquer possibilidade de desenvolvimento de uma didática pautada na centralidade do texto. Conscientes dessa dificuldade propusemos o uso frequente de excertos de textos filosóficos. Uma didática pautada no uso de textos filosóficos teria que garimpar, ao longo dos textos clássicos, trechos que apresentassem certa engenhosidade e clareza para aguçar o interesse investigativo do educando. Dessa forma, optamos por desenvolver um trabalho didático alicerçado em trechos de textos que julgamos ser claros e instigantes para os alunos, ou seja, retomamos, de certa forma, o estilo grego de filosofar: tentou-se fazer com que o aluno se admirasse ou se espantasse com o exposto e, assim, fosse incentivado a compreender e a pesquisar novas conceituações para a realidade que o circunda.

Todavia, na contemporaneidade não é tão fácil se espantar ou admirar-se com o mundo, no sentido investigativo. Somos afetados por um amontoado de informações e obrigações corriqueiras que diluem nossa atenção e capacidade de reflexão. Trocamos a reflexão e investigação pelo produto pronto, acabado. O senso comum parece levar vantagem sobre a investigação de cunho filosófico, pois não se valoriza o pensar reflexivo, duradouro e curioso, mas sim o instantâneo e lucrativo.

Como forma de enfrentar o descaso para com a investigação séria e profunda, derivada dessa realidade instável e diluída, optamos por escolher trechos filosóficos vinculados ao ceticismo. O ceticismo é um modo de filosofar que insiste na arte de duvidar, por perceber uma série de contradições nas opiniões corriqueiras e, também, nas filosofias dogmáticas. Os céticos, ao longo da história da filosofia, elaboraram uma série de argumentos que nos levam a questionar a realidade apresentada e nos obrigam a deixar nosso lugar comum para encontrar alternativas dialógicas. Um filósofo sério, e até um homem comum, não fica imune às razões para se duvidar, apresentadas pelos céticos.

Selecionamos excertos de textos de Sexto Empírico – *Hipotiposes Pirrônicas* e de Descartes – *Meditações*. Entendemos que esses dois filósofos possuem elementos em suas filosofias que se inter-relacionam e proporcionam conceitos desejáveis para a etapa de mobilização (espanto / admiração / inquietação) ao conhecimento, ou seja, existem nestes pensadores pontos comuns e desarmônicos que enriquecem o debate de ideias. Ademais, a opção por estes autores se justificou pelo fim didático de nosso trabalho. Outros pensadores da história do ceticismo

poderiam ter fornecido o material dubitativo que desejávamos, mas a clareza didática dos textos e a preponderância histórica desses pensadores foram razões suficientes para excluirmos, por ora, outras opções.

Em resumo, apoiamos a centralidade do uso de textos seletos nas aulas de filosofia. Defendemos que o professor faça uma seleção de passagens de textos capazes de propiciar ao aluno um estranhamento para com o vivido e isso, por conseguinte, o motive a desenvolver uma abertura para o pensar filosófico. Portanto, identificamos no âmbito escolar uma dificuldade na relação ensino e aprendizagem no disciplina de filosofia e propusemos como alternativa didática o uso de uma seleção de textos céticos.

Nas páginas que seguem debateremos a questão, já encetada nessa introdução, acerca da natureza do ensino de filosofia e da necessidade da elaboração de uma didática; Descreveremos a elaboração, aplicação e os resultados obtidos na abordagem didática, realizada com alunos do terceiro do ensino médio do Colégio Estadual Ivan Ferreira do Amaral Filho da Rede Pública Estadual do Paraná, localizado em Campina Grande do Sul; Apresentaremos, ao final, algumas considerações apontando certos limites e sugestões para quem queira se aprofundar no tema ou utilizar esse formato de trabalho.

2 ENSINO E APRENDIZAGEM EM FILOSOFIA

O retorno do ensino de Filosofia como componente obrigatório do currículo médio, a partir de 2009, foi uma conquista importante para a educação brasileira, pois a natureza dialética e autônoma dessa disciplina pode (a médio ou longo prazo) fortalecer o debate sobre a qualidade, sobretudo, da educação pública. Mas, para que a filosofia desempenhe um papel de destaque no cenário educacional, é preciso, primeiramente, solidificar sua permanência no currículo médio, pois, como diz o poeta: “as leis não bastam. Os lírios não nascem das leis” (DRUMMOND, 2004, p. 160).

A inquestionabilidade do ensino de Filosofia para o nível médio passa pelo “sucesso pedagógico” da disciplina, ou seja, a prática pedagógica precisa ser eficiente, mostrar resultados. Esses resultados não surgem através da simples transposição do ensino universitário para o médio, pois a educação brasileira tem peculiaridades sociais e culturais que interditam práticas robustas ou até mesmo

simplistas. Portanto, o quadro é o seguinte, nas palavras do Professor da Faculdade De Educação da UNICAMP, Sílvio Gallo:

O desafio do professor de filosofia no Brasil hoje, assim, consiste em inventar uma prática de modo que o aprendizado de filosofia faça sentido para os jovens estudantes. Só assim a inclusão da disciplina nos currículos poderá efetivar-se e consolidar-se. Ao contrário, experiências desastrosas neste momento podem levar, em médio prazo, a uma retirada dos currículos, desta vez justificada pelo fato de a disciplina não ter conseguido mostrar a que veio (GALLO. Apud: RODRIGO, 2009, p. XI).

A ideia de inventar uma didática filosófica nos remete à carência de especialistas em educação que debatam a temática. A retirada e o descaso para com o ensino de filosofia no nível médio, iniciado na ditadura militar, “desenvolveu muito pouco o campo de estudos e pesquisas em torno de uma didática da filosofia” (RODRIGO, 2009, p.10).

Neste contexto, é imprescindível responder a questão: Como ensinar filosofia para o ensino médio? É inviável, como ressaltamos anteriormente, um tipo de ensino amparado em um modelo universitário. Todavia, poderia se argumentar que uma boa formação universitária ou que um conhecimento pormenorizado do conteúdo seja suficiente para qualificar o professor a desenvolver com sucesso a relação ensino e aprendizagem. “Nesse caso, acredita-se que as questões didáticas se resolverão “naturalmente”, como decorrência do domínio dos conteúdos a serem trabalhados” (RODRIGO, 2009, p. 31). Essa forma de pensar o ensino de filosofia é própria de quem concebe a didática como uma ferramenta desnecessária. O contra-argumento é o seguinte: “mas não é isso que a experiência tem mostrado” (RODRIGO, 2009, p. 31). Professores com uma formação e erudição inquestionáveis não conseguem desenvolver com sucesso o processo de ensino e aprendizagem.

É indubitável que o sucesso da aprendizagem dependa da formação autenticamente filosófica do professor, mas a realidade da educação pública brasileira exige do educador algo a mais, a saber, uma formação didática para o ensino de filosofia:

A questão didática torna-se particularmente relevante para a docência da filosofia no nível médio, substancialmente diverso daquele dos cursos superiores. São situações muito diferenciadas do ponto de

vista da motivação, da autonomia para o estudo pessoal, do embasamento teórico e cultural do aluno, razões pelas quais, na escola secundária, o sucesso do processo de ensino-aprendizagem da filosofia depende, em ampla medida, de mediações bem específicas (RODRIGO, 2009, p. 32).

Existe, também, outra razão, para justificar a didática para o ensino de filosofia, a saber, a especificidade da disciplina. “A filosofia não é uma disciplina empírica, como a História ou a Física. É uma disciplina a priori ou que se faz pelo pensamento apenas” (MURCHO, 2008, p. 84). Essa característica a priori – especulativa – gera dificuldades para o ensino de filosofia, pois existe uma tradição de se ensinar o verificável, inquestionável. O padrão é ensinar e apreender verdades; em geral, os ensinamentos universitários e básicos funcionam vinculados a uma pedagogia da certeza. O incerto, em regra, é descartado. Ora, o que é consensual em filosofia? Sabemos que consenso entre as teorias filosóficas é algo incomum. A esse respeito, Murcho destaca que até existem resultados consensuais em filosofia, mas não são substanciais (2008, p.81) – claramente visíveis – tal como das ciências naturais. Assim sendo, existe um descompasso entre o ensino de filosofia e as demais disciplinas que, se não resolvido, impede a excelência do ensino filosófico. O professor precisa criar processos didáticos, caso contrário tem-se o risco de transformar a disciplina de filosofia em algo sem sentido para os alunos, pois não aponta verdades substanciais ou utilitárias.

A conclusão de que a disciplina de filosofia difere das demais do currículo médio, em face da imprecisão do seu objeto de estudo ou da ausência de respostas consensuais é, nos parece, a fonte de diferentes abordagens didáticas para o ensino de filosofia. Ao invés de enaltecer e mostrar o aspecto positivo de uma disciplina que está em constante debate, tomou-se a via do contornar o problema e, assim, evitar a dificuldade de assumir, para o público alvo, a precariedade de verdades inquestionáveis em filosofia.

As principais didáticas da filosofia, que tentam contornar a dificuldade do fato da filosofia não ter verdades amplamente aceitas, são: o ensino por temas filosóficos; o ensino através da história da filosofia e o ensino a partir de problemas filosóficos.

O ensino através de temas filosóficos (exemplos: liberdade e felicidade) é, para Rodrigo (2009, p. 57), assim justificado:

Para instaurar uma postura indagadora, introduzindo o aluno a um conhecimento filosófico que, mais do que erudição acadêmica, seja significativo para ele, é preciso partir da sua realidade, dos seus modos de vivência...

Ou seja, entende-se que o pré-filosófico pode promover uma aproximação ao filosófico. Concordamos que essa abordagem pré-filosófica é interessante, mas existem problemas nos seus desdobramentos: primeiro, perde-se a possibilidade de uma maior sistematização e articulação entre as aulas. A história da filosofia é referencial, não eixo: os temas acabam engessando o raciocínio em um determinado foco e perde-se a oportunidade de fazer relações mais amplas. Segundo, existe o perigo da vulgarização do ensino de filosofia: “a intenção de abordar temas relacionados à realidade vivida pelo aluno acabe derivando para questões não filosóficas, como drogas, violência, aborto, etc.” (RODRIGO, 2009, p.54). As aulas de filosofia se situariam no campo das discussões midiáticas, sem reflexão profunda. Também Campaner, embora defenda o ensino por tema, em face da atual conjuntura, ressalta os riscos de tal abordagem:

A abordagem que propomos é temática. Essa abordagem, no entanto, não está isenta de problemas. Eles podem advir desde a superficialidade no tratamento dos temas, da escolha de temas por parte do professor e que não pertençam à esfera do interesse dos alunos, ou até mesmo da liberdade de escolha dos alunos, que resulta numa mera troca de opiniões ou num excessivo ecletismo (CAMPANER, 2012, p. 39).

A história da filosofia, como base da didática de ensino, desenvolve-se seguindo uma cronologia: dos pré-socráticos aos filósofos contemporâneos. Aqui, temos a fuga da filosofia: não existe análise de textos filosóficos, não existe problematização e nem reflexão. Existe a transmissão de informação, em geral, amparada em manuais. Embora pareça ser imperativa a recusa a tal método de ensino, as coisas não se passam bem assim, pois a utilização da abordagem histórica evita o “constrangimento” da filosofia não ter uma verdade científica. Não se debate problemas filosóficos, o que se faz é mostrar dados e fatos da história da filosofia, nas palavras de Murcho (2008, p. 85-86):

Compreende-se agora um pouco melhor porque razão tantas vezes se foge da filosofia para a história da filosofia: é que neste caso, por ser uma disciplina histórica, e como tal empírica, a seriedade acadêmica da disciplina já não fica em causa.

Por sua vez, a didática da filosofia que centra sua ação a partir dos problemas filosóficos está fundamentada, nos parece, na ideia exposta por Porta (2002, p. 15):

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

Essa abordagem didática, ao focar a compreensão dos problemas filosóficos como fio condutor do processo de ensino e aprendizagem, procura fugir da mera transmissão da informação (didática da história da filosofia) e, também, dos riscos da trivialidade da abordagem temática. Com relação ao fato da filosofia não se adequar ao formato das demais disciplinas curriculares do ensino médio, o contorno nos parece parcial. Existe nessa abordagem um esforço filosófico que procura evidenciar o papel da filosofia na história: o de debater e dar respostas mesmo que provisórias a questões pertinentes à realidade humana. Essa abordagem não desloca a filosofia para um patamar longínquo e inferior às demais disciplinas. Trata-se de deixar implícito que a filosofia é uma prática demasiadamente humana, que procura de modo abstrato responder anseios e dúvidas que afetam a humanidade. Todavia, existe ainda um contorno que é a própria abordagem a partir dos problemas, pois a efetivação do pensar filosófico passa pelo entendimento do problema e esclarecer uma problemática filosófica que é investigada e respondida por determinado autor nem sempre é tarefa fácil. Essa abordagem exige do “mestre” um domínio pleno da filosofia que será ensinada. Em outras palavras, a dificuldade é demonstrar o problema para um público que nem sempre está interessado em compreender determinada argumentação. Neste contexto, a ideia de uma natureza humana predisposta à busca do saber é em nada efetiva, pois, como dizia Gerard Lebrum: “Nunca acreditei que um estudante pudesse orientar-se para a filosofia porque tivesse sede de verdade: a fórmula é vazia” (apud FAVARETO, 1995, p.79). Portanto, é preciso suscitar o interesse do estudante para o problema filosófico e depois fazer com que este seja capturado pelo paradoxo ou contradição presente no problema.

As diretrizes curriculares da educação básica do Estado Do Paraná para o ensino de filosofia foram desenvolvidas tendo consciência da necessidade desses contornos didáticos e assumem o caminho do esclarecimento do problema filosófico como sendo o “motor primeiro” que coloca em marcha as aulas de filosofia. Mas, conscientes da heterogeneidade cultural da escola pública, concebem que antes da problematização é necessária uma mobilização para o conhecimento. A mobilização para o conhecimento seria a fagulha que ligaria o motor. Esse contorno inicial não minimiza a importância da formação profissional, mas procura viabilizar condições iniciais adequadas à problematização. Não há dúvida de que a ideia de mobilização para o conhecimento tem, também, seus limites: o professor precisará encontrar elementos concretos que incitem o aluno a se dispor a pensar e, também, existe o risco de se embrenhar no senso comum.

Nesse contexto, as Diretrizes propõem a seguinte estratégia didática: mobilização para o conhecimento, problematização, investigação e conceituação (PARANA, 2008, p. 59-60). Em síntese, o percurso almeja o seguinte: um discurso pré-filosófico deve propiciar a reflexão e investigação filosófica (inclusive no texto filosófico) que deve, assim, levar o aluno a dar significação ao conteúdo filosófico⁵. Deste modo nos parece claro que as Diretrizes repudiam em seu texto o processo de ensino e aprendizagem baseada, exclusivamente, na história da filosofia ou no uso de temáticas filosóficas. Isso é visto nitidamente quando as Diretrizes dividem o programa a ser ensinado em conteúdos estruturantes, a saber: Do mito à filosofia, filosofia da ciência, Ética, Estética, Teoria do conhecimento e Filosofia Política (PARANÁ, 2008, p. 54). Temos grandes ramos da história da filosofia e esses devem ser o campo de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. A didática de mediar através de problemas filosóficos é incorporada, mas existe um elemento que antecede a tal etapa: a mobilização para o conhecimento.

O que nos interessou, ao longo do processo de elaboração do caderno didático, foi encontrar e fornecer subsídios textuais para a etapa de mobilização ao conhecimento. Essa alternativa deveria incitar o interesse do aluno e, também, evitar o risco da mobilização levar-nos para mais longe da filosofia, ou seja, para o

⁵ As Diretrizes curriculares para Ensino de Filosofia do Estado do Paraná têm uma inspiração marcadamente Deleuziana: O filósofo é tomado como sendo o amigo do conceito e o conceito é adquirido ao sobrevoar a imanência; O professor precisa mediar o processo de aprendizagem objetivando despertar no aluno a capacidade de criar conceitos amparados pelo processo investigativo.

opinativo e corriqueiro. Diante de tudo, propusemos uma didática baseada em uma seleção de textos céticos.

2.1 DIDÁTICA CÉTICA

O que é ceticismo? Encontramos essa explicação em Sexto Empírico:

O ceticismo é uma habilidade que opõe as coisas que aparecem e que são pensadas de todos os modos possíveis, com o resultado de que devido à equipolência nesta oposição tanto no que diz respeito aos objetos quanto às explicações, somos levados inicialmente à suspensão e depois à tranquilidade (SEXTO EMPÍRICO, 1997, L.I, p.116).

O ceticismo se caracteriza como uma filosofia hábil em contra argumentar. Essa habilidade origina-se na observância da existência de contradições frequentes entre as teorias filosóficas. Percebe-se uma equivalência de argumentos entre as filosofias e isso leva o cético a suspender o juízo com relação à veracidade ou falsidade das teorias. Podemos dizer que o cético é um filósofo disposto a encontrar verdades, mas ao deparar-se com teses conflitantes vê-se incapaz de qualquer adesão. Esse estado conflitivo das filosofias gera um filósofo com o hábito de duvidar: o cético.

Esse hábito de duvidar nasce e é ampliado em decorrência das disputas epistêmicas existentes entre as diferentes teorias filosóficas. Dessa forma, ao longo da história da filosofia temos, em diferentes filósofos, o desenvolvimento de argumentos céticos, ou seja, discursos que evidenciam contradições entre as filosofias. Temos também, de outro lado, filósofos interessados em superar a problemática cética. Os filósofos dogmáticos para validarem suas pretensas filosofias não podem ignorar o ceticismo, caso contrário pode-se minimizar seus resultados ou, até mesmo, interdita-los completamente. Enfim, se a filosofia almeja em seu núcleo a obtenção de uma verdade indubitável é preciso enfrentar as razões para se duvidar⁶ propostas pelos céticos.

Como dissemos anteriormente, acreditamos ser essencial desenvolver a filosofia a partir do admirar-se e espantar-se com o mundo e nos parece ser os

⁶ Os argumentos céticos que conduzem à suspensão do juízo foram apresentados e explorados no caderno pedagógico.

argumentos céticos uma fonte potencial para gerar este espantar-se com o mundo. A apresentação de uma filosofia que destrua verdades cristalizadas pode gerar no discente a condição de se reposicionar intelectualmente. Em outras palavras, acreditamos que as dúvidas céticas podem provocar a mobilização para o conhecimento. Todavia, não acreditamos que seja possível atribuir a filosofia cética uma exclusividade didática para a mobilização à compreensão de um problema filosófico. Alternativas didáticas, baseadas em diferentes correntes filosóficas, podem, também, propiciar a mobilização inicial⁷. Entendemos que a questão fundamental para o sucesso pedagógico, de uma didática para a filosofia, é provocar uma desestabilização intelectual, com relação a crenças preestabelecidas, e apontar outras vias para o desenvolvimento da razão.

É inevitável a realização da pergunta: essa didática é viável e benéfica? Com um planejamento adequado é plenamente viável. A única dificuldade é realizar uma seleção de textos que consiga de fato mobilizar o aluno. O profissional da educação deve, ao longo de sua carreira, ir garimpando trechos de textos que poderão ser utilizados em diferentes circunstâncias. Exige, é óbvio, empenho e pesquisa, pois a escolha de textos truncados e sem possibilidade de qualquer inferência ao cotidiano provocará uma repulsa à disciplina filosofia. A resposta à segunda parte, também, é positiva, pois não se podem ver prejuízos à educação em um tipo de filosofia que, afinal de contas, prioriza a investigação. Enfim,

para haver educação não é necessário assumir as teorias pedagógicas como descrições absolutas da realidade; bastam hipóteses de trabalho que sustentem práticas investigativas que, permanentemente renovadas, visem alcançar a verdade (LOPES, 2010, p.112-113).

2.2 SELEÇÃO DE TEXTOS E PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Não é exagero afirmar que a tarefa mais difícil de nosso trabalho foi a seleção de textos. A seleção de uma passagem filosófica, com fins didáticos para o ensino médio, envolve o domínio ou conhecimento da integralidade do texto e, isso, conseqüentemente, envolve dedicação e pesquisa. A parte só tem sentido a partir do todo pensado pelo filósofo, caso contrário estaríamos correndo o risco de perder o sentido filosófico produzido pelo autor. Ademais, é preciso identificar no transcurso

⁷ Uma didática inspirada na maiêutica socrática ou no estilo sofista poderia, por exemplo, cumprir papel equivalente ao do ceticismo.

das obras, passagens centrais que indiquem a tese geral do autor e, ao mesmo tempo, que possam suscitar no aluno um descompasso para com o vivido e, conseqüentemente, propiciar desdobramentos didáticos. Enfim, o texto escolhido deve estar em sintonia com o todo, evidenciar a posição filosófica do autor e, ainda, possuir clareza e espaço para correlacioná-lo com o cotidiano do aluno.

Neste contexto, ao optarmos por realizar uma pesquisa com autores reconhecidamente céticos, já esperávamos, desde o início, resolver a problemática acerca dos desdobramentos didáticos. Os céticos – pela sua postura inerentemente dubitativa – deixam espaço para desalojar o aluno da sua posição, em geral, acrítica. Elegemos, inicialmente, quatro textos para desenvolver nossa pesquisa: *Apologia a Raymond Sebond* de Montaigne, *Hipotiposes Pirrônicas* de Sexto Empírico, *Investigação Acerca do Entendimento Humano* de David Hume e *Meditações* de Descartes. No processo de pesquisa e seleção acabamos abandonando Hume e Montaigne em decorrência do tempo e da envergadura que tal trabalho exigiria.

A opção por Sexto Empírico e Descartes se deu pelas seguintes razões: os autores possuem em suas obras passagens que cumpriam o estabelecido inicialmente: clareza e possibilidade didática. Além disso, entendemos que Sexto Empírico merecia um trabalho com uma seleção de textos, isto pela pouca disseminação da obra do autor na rede estadual de educação do Paraná, até porque *Hipotiposes Pirrônicas* ainda não se encontra totalmente traduzida para a língua portuguesa. Descartes, por sua vez, oferece a oportunidade de mostrar que a radicalidade do pensamento cético não é, tão somente, destrutivo. O ceticismo pode ser utilizado para fins dogmáticos e, com isso, o discente poderia observar que o ato de duvidar pode ser usado, inclusive, para se estabelecer uma verdade.

Nesse passo, foram selecionadas cinco passagens das *Hipotiposes Pirrônicas* e outros seis excertos de texto das *Meditações*. De Sexto Empírico escolhemos os cinco Tropos de Agripa (Do Conflito de Opiniões, Da Recorrência ao Infinito, Da Relatividade, Da Hipótese, Do Círculo Vicioso) que expõem de forma geral as razões céticas para ser conduzido à suspensão do juízo. Nas *Meditações* cartesianas selecionamos duas passagens que tratam da formação do filósofo, três com argumentos céticos (Dos Sentidos, Do Sonho e Do Gênio Maligno) e o Argumento do Cogito para evidenciar o aspecto dogmático da filosofia cartesiana.

Feita a seleção dos textos tratamos de montar uma estruturação discursiva e didática para posicionar cada texto com sentido para o leitor. Enfim, elaboramos um caderno didático-pedagógico com dois capítulos que se sustenta e se fundamenta em torno da seleção de textos.

Os capítulos foram estruturados da seguinte forma: Primeiramente, uma apresentação geral do filósofo - em consonância com a história da filosofia - procurando situar o contexto histórico e qual tipo de abordagem filosófica seria debatida nas passagens de textos; Secundariamente, apresentamos as passagens de textos que foram seguidas, uma após outra, de comentários com um viés didático. Realizamos, portanto, uma leitura dos textos com exemplos contemporâneos e, na medida do possível, próximos da realidade do aluno. Após os comentários surgem uma seleção de possibilidades didáticas voltadas ao professor. A intenção foi utilizar o aspecto dubitativo dos textos como forma de adentrar propedeuticamente em outros temas, problemas ou filósofos para além do ceticismo.

A terceira parte de cada capítulo possui uma discussão técnica que foi pensada como forma de aprofundar a discussão filosófica. Debate-se o alcance, os limites e as contradições das passagens de textos em consonância com a história do ceticismo e das filosofias dogmáticas. Essa parte foi destinada ao aluno que se interessou pela temática e, sobretudo, ao professor que, porventura, pouco conhecesse do assunto, e quisesse se aprofundar para desenvolver com maior eficácia e qualidade as aulas acerca do tema abordado.

A quarta e última parte de cada capítulo foi destinada a realização de atividades de aprendizagem. Encontra-se ao final de cada capítulo uma série de atividades com o propósito de motivar a aprendizagem do aluno e de, sobretudo, verificar se o caderno didático e a exposição dos conteúdos ali presentes podem viabilizar uma aprendizagem filosófica.

2.3 APLICAÇÃO DO CADERNO DIDÁTICO

A partir do primeiro semestre de 2017 iniciamos a aplicação do caderno didático-pedagógico no Colégio Estadual Ivan Ferreira do Amaral Filho – Campina Grande do Sul – Paraná. O público alvo de trabalho foram quatro turmas de 3º ano do Ensino Médio (em torno de 115 alunos), sendo duas do turno da manhã e outras duas da noite; Utilizamos o total de 32 horas aula para implementar o caderno pedagógico.

O primeiro passo foi entregar a cada estudante uma parte do trabalho: Disponibilizamos a apresentação geral de cada filósofo, os textos e os comentários dos textos. A disponibilização da terceira parte – que tratava de uma discussão mais técnica – foi postergada para analisar a viabilidade de sua aplicação conforme o desenvolvimento satisfatório da temática. Adiar a entrega foi prudente e evitou custos desnecessárias, pois no desenvolvimento do trabalho abandonamos a intenção de analisá-la com os alunos.

De posse dos textos realizamos a leitura das partes, expusemos ideias complementares e debatemos coletivamente a força dos argumentos apresentados em cada texto. Na medida em que íamos superando cada excerto de texto, intercalávamos com atividades de aprendizagem da quarta parte do caderno pedagógico. Portanto, o desenvolvimento do trabalho pautou-se na tríade: análise, debate e atividades.

De forma geral, o trabalho foi bem aceito pelos estudantes e provocou o que queríamos: uma inquietação filosófica. Os argumentos suscitaram debates acalorados, rompimentos de crenças e novos posicionamentos. Enfim, ocorreu filosofia! Surgiram, inclusive, leitores de Descartes, defensores do dogmatismo e defensores do ceticismo. Não raro ouvia-se pela escola alunos atribuindo aos colegas o título de dogmático ou cético e, também, porventura, alguém dizendo que “suspendia o juízo” com relação a isso ou aquilo. Esse aspecto anedótico e lúdico demonstra que o assunto – para além do sistemático - passou a habitar o cotidiano dos alunos; O conteúdo abordado não ficou desconexo da realidade vivida; Os argumentos céticos foram absorvidos e transpostos para o cotidiano dos adolescentes.

O tom de brincadeira com os tipos de filósofos evidencia que os conceitos foram compreendidos o bastante para utilizá-los no seu mundo juvenil e, isso, nos parece, ser o suficiente para esperar que – futuramente - um ou outro aluno se atente para as conexões e consequências dessas posições filosóficas. O que almejávamos – a inquietude e o entendimento dos conceitos – foram conquistados. Esperar uma sequência filosófica é algo incerto, todavia existe nesse discente um conjunto de ideias que poderão desencadear inquietações e investigações futuras.

Em suma, o desenvolvimento do caderno pedagógico foi satisfatório, todavia, a honestidade intelectual, nos leva a relatar uma dificuldade relativa à extensão do tempo e conteúdo. Notamos que não estava sendo produtora a permanência

duradoura em um mesmo tema. Alguns alunos já não demonstravam interesse para com assunto. O adolescente, em geral, não tem a maturidade de permanecer atento a um mesmo foco de estudo, durante longo tempo, e isso faz com que perca o entusiasmo na investigação; O adolescente, em geral, não é capaz de se atentar para as sutilezas do debate filosófico e o tema parece ficar repetitivo. Essas circunstâncias fizeram com que abandonássemos a ideia de adentrar a terceira parte do caderno pedagógico. Comentamos com as turmas acerca da terceira parte e a disponibilizamos na biblioteca da escola.

Entendemos que a dificuldade relatada não cria entraves para a utilização do caderno pedagógico, apenas explicita a necessidade de escolher alguns dos excertos de textos e analisá-los. Enfim, o professor que se disponha a trabalhar com este caderno ou com excertos de textos de outras temáticas ou filósofos deve tomar o cuidado de evitar o excesso de abordagem sobre o mesmo conteúdo. Permanecer realizando análises de textos e esmiuçando sutilezas filosóficas leva o aluno do Ensino Médio, de forma geral, a se desinteressar pela investigação. É requisitado ao professor moderação na quantidade de textos e na profundidade das análises.

Nesse contexto de delimitação do uso do caderno didático-pedagógico destacamos, também, um ponto levantado por professores de filosofia que atuam na Rede Estadual de Educação e que tiveram a oportunidade de estudar o trabalho através do GTR – grupo de trabalho em rede – etapa obrigatória do PDE, destinado a formação dos profissionais de educação e ao aprimoramento do próprio caderno didático-pedagógico. O ponto é o seguinte: o caderno não possuiria um viés interdisciplinar, ou seja, o caderno estaria dedicando atenção, inclusive profunda demais, ao aspecto marcadamente filosófico da temática e não conseguiria estabelecer relações com questões pertinentes a outras disciplinas e, sobretudo, a questões sociais ou chamados desafios contemporâneos, como exemplo: violência, drogas, aborto, velhice, meio ambiente, etc.

De fato, inexistente ao longo do caderno didático-pedagógico uma preocupação com o aspecto interdisciplinar e isso é proposital, pois entendemos que este movimento pedagógico, no ponto em que se encontra, não possui grande contribuição ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem. A proposta interdisciplinar, de forma geral, defende a existência de um ambiente de interação mútua entre as diferentes disciplinas. Os conteúdos estudados, articulados entre as diferentes disciplinas, transmitiriam ao estudante a ideia de complementaridade

entre as mesmas, ou seja, espera-se alcançar resultados integrados. Argumenta-se, portanto, que o processo de aprendizagem interdisciplinar teria maior significado para o aluno, pois o foco seria o conjunto unitário de saberes e não, tão somente, partes desconexas que nada ou pouco acrescentariam ao ideal de saber. A esse respeito, com relação à crítica a especialização do saber, ou seja, à divisão disciplinar do conhecimento, é enfática, por exemplo, a seguinte passagem de Ortega y Gasset:

Dantes os homens podiam facilmente dividir-se em ignorantes e sábios, em mais ou menos sábios e mais ou menos ignorantes. Mas o especialista não pode ser subsumido por nenhuma destas duas categorias. Não é um sábio porque ignora formalmente tudo quanto não entra na sua especialidade; mas também não é um ignorante porque é um 'homem de ciência' e conhece muito bem a sua pequeníssima parcelas do universo. Temos que dizer que é um 'sábio-ignorante', coisa extremamente grave pois significa que é um senhor que se comporta em todas as questões que ignora, não como um ignorante, mas com toda a petulância de quem, na sua especialidade, é um sábio (GASSET. Apud: POMBO, 2005, p.7).

Os adeptos do movimento interdisciplinar utilizam posicionamentos, como o citado acima, para considerarem que as disciplinas são divisões desnecessárias para o desenvolvimento do saber: o importante seria a unidade do saber e isso seria mais facilmente conquistado através da cooperação mútua entre as disciplinas.

A concepção interdisciplinar parece ignorar que, como relata Thomas Kuhn, “a ciência moderna não se baseia nas realizações de indivíduos extraordinários, mas na força das comunidades disciplinares” (KUHN. Apud: MARTINO; BOAVENTURA, 2013, p. 2), ou seja, a especialização do saber permite criar uma conversação rigorosa entre determinado grupo de pessoas e isso faz surgir novas descobertas fundamentais ao desenvolvimento da ciência. Pensar o ensino através de uma visão unitária é, em certa medida, inviabilizar a criação de comunidades de pesquisas específicas que tanto colaboram para o aperfeiçoamento da ciência. Portanto, diríamos que não existem razões epistemológicas para a implantação ou uso da interdisciplinaridade, pois o desenvolvimento da ciência é construído através dos rigores do trabalho do especialista em determinada disciplina (ciência). Enfim, um pensamento unitário – interdisciplinar – criaria mais entraves do que benefícios ao desenvolvimento da ciência.

A intenção interdisciplinar parece repousar na idealização de um retorno ao saber filosófico amplo, ou seja, aquele praticado dos gregos até, pelo menos, Hegel.

Todavia, os acúmulos de saberes conquistados e de metodologias de pesquisas tornaram essa idealização contraproducente. A própria filosofia já se adequou: temos hoje o especialista em filosofia antiga, em estética, em filosofia da ciência, etc.

Existe, também, um obstáculo institucional para a viabilidade do ensino interdisciplinar: nossa formação é disciplinar! Empregaríamos um esforço enorme para relacionar nossa disciplina às demais que acabaríamos por negligenciar a nossa própria disciplina. Precisaríamos, se quiséssemos trabalhar de forma interdisciplinar, reformular desde a origem o ensino acadêmico das disciplinas, mas, para tanto, não encontramos justificativas epistemológicas. Enfim, vemos na concepção interdisciplinar um objetivo utópico – injustificável. E, por estas razões, desenvolvemos um caderno pedagógico que não se preocupou com a abordagem interdisciplinar. Concentramos nossa ação no âmbito em que temos segurança epistemológica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento do trabalho de pesquisa e reflexão sobre a temática do ensino de filosofia adquirimos algumas convicções que iremos expor nestas considerações.

A primeira convicção é a de que ainda se faz necessário aprofundar o debate e a pesquisa acerca de uma didática para o ensino de filosofia. A curta trajetória dessa disciplina - no currículo médio - não propiciou o amadurecimento de alternativas didáticas capazes de dar conta das peculiaridades da educação brasileira. Ao que parece estamos no seguinte ponto: Se trabalhamos, exclusivamente, com o texto filosófico, acabamos rotulados de acadêmicos; se trabalhamos com o livro didático e os manuais de história da filosofia, caímos no enciclopedismo; se discutimos problemas filosóficos, corremos o risco de cair no senso comum; se trabalhamos com materiais diversificados, como filmes, charges, histórias em quadrinhos, etc., corremos o risco de banalizar a filosofia. Enfim, ainda não estabelecemos um método, supondo que seja possível, para o ensino de filosofia. Portanto, é fundamental continuar as pesquisas e reflexões na área.

Outra convicção é a de que a consolidação do ensino de filosofia, enquanto disciplina obrigatória do currículo, passa pelo estabelecimento de consensos acerca “de como e o que” ensinar em filosofia. Enquanto perdurar disputas acerca de

conteúdos e métodos estaremos vulneráveis àqueles que são contrários à manutenção e fortalecimento da disciplina. O saber altamente especializado – algo incontestável na contemporaneidade – parece exigir da filosofia um mote para além do embate entre teorias filosóficas. Por ora, entretanto, não existe consenso nem de que é preciso ter consenso acerca de conteúdos e métodos e, portanto, não somos capazes de estabelecer discursos incontrovertidos que evidenciem a importância do ensino de filosofia para o nível médio. Neste contexto, quando se pensa uma reforma para o ensino médio, somos os primeiros a serem vistos como dispensáveis, na medida em que não temos, nem sequer, uma unidade de discurso para defender a importância do ensino de filosofia.

A terceira convicção é uma alternativa para mitigar o problema levantado pela convicção anterior. Uma maneira possível de estabelecer consensos acerca de “como e o que ensinar” em filosofia seria a utilização de excertos de textos filosóficos. A utilização de trechos de textos evitaria o academicismo, o enciclopedismo e o risco da vulgarização. Teríamos um campo específico de atuação: o texto filosófico que é, por sua vez, o palco inegável da própria história da filosofia. Essa opção didática, inclusive, ditaria os conteúdos a serem estudados. O método forneceria o conteúdo. O professor, conhecendo a especificidade de seus alunos, realizaria uma seleção de textos que lhes oportunizariam adentrarem no pensamento filosófico. Não adianta pensar conteúdos fixos para o desenvolvimento do ensino de filosofia, se o adolescente ainda não está maduro para encarar, por exemplo, a leitura integral ou mesmo parcial da ciência da lógica de Hegel. Cada professor, ao longo de sua carreira profissional, deveria selecionar uma gama de textos que, conforme as circunstâncias deveriam utilizar como alternativa didática para o desenvolvimento do ensino de filosofia. Com isso, poderíamos contra argumentar, aos partidários da não permanência do ensino de filosofia, enquanto disciplina específica e obrigatória, que o foco das aulas de filosofia é estudar os filósofos através de seus textos e isso concederia à disciplina, pelo menos, uma definição de seu objeto de estudo: os textos filosóficos.

Para finalizar, a idealização ou reflexão acerca de uma didática para o ensino de filosofia deveria ser dispensável. Não deveríamos ter que discutir um método ou justificar a importância da disciplina, mas simplesmente ensinar filosofia com base no pensamento literal, já produzido e consagrado, pelos filósofos. Todavia as contingências pedem o estabelecimento de um método para permitir condições de

possibilidade de atuação. Esperamos que a boa sorte e o uso consciente de um método possam - futuramente - extirpar a necessidade do próprio método e, desta forma, possamos pensar e desenvolver estratégias de ensino sem ter que cuidar do horizonte político educacional.

REFERÊNCIAS

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

DESCARTES. **Meditações**. Pensadores, São Paulo: Abril Cultura, 1973.

DRUMMOND, Carlos Andrade de. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro, Editora Record. 2004.

FAVARETTO, Celso Fernando. **Notas sobre o Ensino de Filosofia**. In: MUCHAIL, Salma Tannus (Org.)A Filosofia e Seu Ensino. Petrópolis, Vozes; SP, Educ – 1995.

GOLDSCHMIDT, Victor. **Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos: A religião de Platão**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963. p. 139-147.

LOPES, Viviane da Costa. **O ceticismo em John Dewey: a busca da certeza**. Araraquara, SP. 2010, UNESP – Tese de doutorado.

MARTINO, Luiz C.; BOAVENTURA, Katrine T. **O mito da interdisciplinaridade: história e institucionalização de uma ideologia**. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação | E-compós, Brasília, v. 16, n. 1, jan./abr. 2013.

MURCHO, Desidério. **A natureza da Filosofia e seu ensino**. Educ. e Filos., Uberlândia, V. 22, n. 44, p. 79/99, Jul/Dez, 2008.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares para Educação Básica – Filosofia**, 2008.

POMBO, O. **Interdisciplinaridade e integração dos saberes**. In Linc em revista, v.1, n.1, março 2005, p.3-1, <http://linc->

ead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/pombo.pdf. Consultado em 03 de outubro de 2017.

PORTA, Mario Ariel González. **A filosofia a partir de seus problemas: Didática e metodologia do estudo filosófico**. Edições Loyola, SP, 2002.

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em Sala de Aula: teoria e prática para o ensino médio** – Campinas, SP: Autores Associados, 2009. – (coleção formação de professores)

SEXTO EMPIRICO. **Hipotiposes Pirrônicas**. Trad. Danilo Marcondes, Livro I, Cap. I ao XII, in: O que nos faz pensar nº 12, 1997.